مقاله پژوهشی

سبکشناسی لایه‌ای گفتمان تربیت در باب هفتم گلستان سعدی

سعید سروش زاده

گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

سال نوزدهم، شماره دهم، دی ۱۴۰۵، شماره پی در پی ۱۲۸، صص ۲۵۷-۲۴۱

https://irandoi.ir/doi/10.irandoi.2002/bahareadab.2027.19.8424

نشریه علمی سبک شناسی نظم و نثر فارسی

(بهار ادب سابق)

چکیده:

زمینه و هدف: باب هفتم گلستان با عنوان «در تأثیر تربیت» یکی از متمرکزترین بخشهای این اثر دربارهٔ نسبت سرشت، آموزش، ادب، تجربه و خودسازی است. مسأله اصلی پژوهش حاضر نه استخراج دوبارهٔ آموزه‌های تربیتی، بلکه تبیین این نکته است که سعدی چگونه این آموزه‌ها را در سطح زبان و بلاغت میسازد و اقناع میکند. هدف، بازسازی گفتمان تربیت در تمام نوزده حکایت این باب و نشان دادن رابطهٔ میان صورت زبانی و دو قطب «قابلیت/سرشت» و «اکتساب/تربیت» است.

روش پژوهش: پژوهش توصیفی ـ تحلیلی و پیکره بنیاد است. جامعهٔ پژوهش همهٔ نوزده حکایت باب هفتم در تصحیح غلامحسین یوسفی است. واحد کدگذاری «حکایت» در نظر گرفته شد و حضور شاخصهای واژگانی، نحوی، بلاغی و ایدئولوژیک در هر حکایت با جدول حضور/عدم حضور ثبت شد. لایهٔ آوایی، بسبب آمیختگی نثر و نظم و ناهمگونی اوزان، بصورت کیفی و در پیوند با سجع، موازنه و ایجاز آهنگین بررسی شد. اعداد گزارش‌شده بیانگر شمار حکایتهای واجد هر شاخص است، نه شمار خام تکواحدهای زبانی.

یافته‌ها: تحلیل نشان داد که تقابل معنایی در چهارده حکایت (۷۳/۷ درصد) و تمثیل یا همانندسازی محسوس در پانزده حکایت (۷۸/۹ درصد) حضور دارد؛ ساختهای شرطی و علت ـ معلولی در هشت حکایت (۴۲/۱ درصد)، گفتگو یا پرسش در هفت حکایت (۳۶/۸ درصد) و امر و نهی صریح در چهار حکایت (۲۱/۱ درصد) برجسته است. مهمتر از این فراوانیها، همبستگی میان لایه‌هاست: هرگاه سعدی از محدودیت تربیت سخن میگوید، واژه‌های مادّی و ایستا چون «گوهر»، «آهن»، «سنگ»، «زر» و «طباع» را با گزاره‌های حکمی و تمثیلهای طبیعی همراه میکند؛ در مقابل، در حکایتهای ناظر به تربیت‌پذیری، فعلهای کنشی، ساختهای امری و واژه‌های «هنر»، «ادب»، «عمل»، «تجربه» و «مخالفت نفس» برجسته میشوند. ازاینرو تعارض ظاهری سرشت و تربیت در سطح سبک، به الگویی دووجهی از «حدّ قابلیت» و «امکان اکتساب» تبدیل میشود.

نتایج پژوهش: نوآوری پژوهش در نشان دادن سازوکار میان‌لایه‌ای این گفتمان است. باب هفتم مجموعه‌ای پراکنده از اندرزها نیست؛ مسیر غالب آن از تشخیص قابلیت و تفاوت طبایع، به کسب هنر و ادب، سپس مسئولیت اجتماعی و سرانجام مهار نفس حرکت میکند. در این مسیر، بلاغت نقش تزئینی ندارد، بلکه ابزار شناخت و تربیت است: تمثیل امر انتزاعی را محسوس میکند، تضاد نظام ارزشی میسازد و ایجاز حکمی پیام را بحافظه میسپارد. بدین ترتیب سبک تعلیمی سعدی حاصل همگرایی واژه، نحو، تصویر و جهانبینی است.

تاریخ دریافت: ۰۳ تیر ۱۴۰۵
تاریخ داوری: ۰۵ مرداد ۱۴۰۵
تاریخ اصلاح: ۲۰ مرداد ۱۴۰۵
تاریخ پذیرش: ۰۴ مهر ۱۴۰۵

کلمات کلیدی:
سعدی، گلستان، باب هفتم، تربیت، سرشت، سبکشناسی لایه‌ای، گفتمان تعلیمی.

* نویسنده مسئول:
s.soroushzadeh@cfu.ac.ir
(+۹۸ ۲۱)

Nintenth year, Number Ten, Junuary 2027, Continuous Number 128, Pages: 241-257

Journal of the stylistic of Persian poem and prose
(Bahar-e- Adab)
Home page: https://www.bahareadab.com

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

A Layered Stylistic Analysis of the Discourse of Education in the Seventh Chapter of Saadi's Gulistan

S. Soroushzadeh
Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran.

ARTICLE INFO

Article History:

Received: 24 June 2026
Reviewed: 27 July 2026
Revised: 11 August 2026
Accepted: 26 September 2026

KEYWORDS
Saadi, *Gulistan*, Seventh Chapter, Education, Disposition, Layered Stylistics, Educational Discourse

*Corresponding Author
✉ *s.soroushzadeh@cfu.ac.ir*
☎ (+98)

ABSTRACT

BACKGROUND AND OBJECTIVES: The seventh chapter of Saadi's *Gulistan*, entitled "On the Effects of Education," is one of the most concentrated sections of the work concerning the relationship among innate disposition, education, refinement, experience, and self-cultivation. The main concern of the present study is not to re-extract Saadi's educational teachings, but to explain how these teachings are constructed and made persuasive at the linguistic and rhetorical levels. The study aims to reconstruct the discourse of education across all nineteen tales of this chapter and to demonstrate the relationship between linguistic form and the two poles of "capacity/disposition" and "acquisition/education."

METHODOLOGY: This study adopts a descriptive-analytical and corpus-based approach. The research corpus consists of all nineteen tales of the seventh chapter based on Gholamhossein Yousefi's critical edition. The unit of coding was defined as the tale, and the presence or absence of lexical, syntactic, rhetorical, and ideological indicators in each tale was recorded using a presence/absence matrix. The phonological layer was examined qualitatively, owing to the mixture of prose and verse and the heterogeneity of metrical patterns, with particular attention to *saj'*, parallelism, and rhythmic brevity. The reported figures indicate the number of tales containing each indicator rather than the raw frequency of individual linguistic units.

FINDINGS: The analysis showed that semantic contrast occurs in fourteen tales (73.7%), while concrete analogy or figurative representation occurs in fifteen tales (78.9%). Conditional and cause-and-effect structures are prominent in eight tales (42.1%), dialogue or questioning in seven tales (36.8%), and explicit imperatives and prohibitions in four tales (21.1%). More significant than these frequencies is the correlation among the stylistic layers: whenever Saadi addresses the limitations of education, he combines material and static words such as "gem," "iron," "stone," "gold," and "disposition" with aphoristic statements and natural analogies. By contrast, in tales concerned with educability, action-oriented verbs and words such as "art," "refinement," "action," "experience," and "struggle against the self" are foregrounded. Thus, the apparent conflict between disposition and education is transformed at the stylistic level into a twofold pattern of "limits of capacity" and "possibility of acquisition."

CONCLUSION: The novelty of this study lies in demonstrating the inter-layer mechanism of this discourse. The seventh chapter is not merely a collection of scattered admonitions; rather, its dominant trajectory moves from recognizing individual capacities and differences in disposition, to acquiring art and refinement, then to social responsibility, and finally to self-restraint. In this process, rhetoric is not merely ornamental but functions as an instrument of cognition and education: analogy makes abstract concepts concrete, contrast constructs a system of values, and aphoristic brevity facilitates the retention of the message. Thus, Saadi's educational style emerges from the convergence of diction, syntax, imagery, and worldview.

https://irandoi.ir/doi/10.irandoi.2002/bahareadab.2027.19.8424

NUMBER OF REFERENCES	NUMBER OF TABLES	NUMBER OF FIGURES
12	5	0

مقدمه

گلستان سعدی از متنهایی است که هنر روایت و غایت تعلیمی در آن از یکدیگر جدا نمیشوند. اندرز در این اثر غالباً در هیئت حکم مجرد عرضه نمیشود، بلکه در روایت، گفتگو، طنز، تمثیل، تقابل و شعر شکل میگیرد. همین ویژگی سبب شده است که بسیاری از گزاره‌های اخلاقی گلستان، افزون بر معنای مستقیم، از نیروی یادسپاری و اقناع برخوردار باشند. در باب هفتم، عنوان «در تأثیر تربیت» از همان آغاز خواننده را با یک مسأله نظری مواجه میکند: تربیت تا کجا میتواند انسان را دگرگون کند و کجا با محدودیت طبایع و استعدادها روبرو میشود؟ پژوهشهای محتوایی پیشین نشان داده‌اند که در اندیشهٔ تربیتی سعدی، هم عوامل سرشتی و هم محیط و آموزش اهمیت دارند و تفاوتهای فردی، رابطهٔ علم و عمل و نقش پند در تربیت برجسته است (مدرسی، ۱۳۹۳:صص ۱۶۵۳ ـ ۱۶۵۵). این نتیجه از حیث تاریخ اندیشهٔ تربیتی ارزشمند است، اما هنوز یک پرسش ادبی باقی میماند: سعدی این دوگانهٔ ظاهراً متعارض را چگونه در زبان میسازد؟ آیا «سرشت» و «تربیت» فقط دو مضمونند یا در انتخاب اسم و فعل، نوع جمله، تصویر و پایانبندی حکایتها نیز دو الگوی متمایز پدید می‌آورند؟

بیان مسأله و پرسشهای پژوهش

ضعف بسیاری از خوانشهای تربیتی گلستان آن است که متن ادبی را به فهرستی از «اصول تربیت» فرو میکاهند؛ درنتیجه، اینکه سعدی چگونه مخاطب را متقاعد میکند، چگونه امر انتزاعی را به امر محسوس بدل میسازد و چگونه از تقابلهای زبانی برای تثبیت ارزشها بهره میگیرد، در حاشیه میماند. از سوی دیگر، کاربرد عنوان «سبکشناسی لایه‌ای» بدون تعریف واحد تحلیل و معیار کدگذاری، ممکن است به تقسیم صوری متن به چند عنوان بینجامد. بنابراین مسأله این پژوهش، عملیاتی کردن تحلیل لایه‌ای در پیکرهٔ محدود و مشخص باب هفتم است.

پرسشهای پژوهش عبارتند از: ۱) مهمترین الگوهای واژگانی، نحوی و بلاغی سازندهٔ گفتمان تربیت در نوزده حکایت باب هفتم کدامند؟ ۲) دو قطب «سرشت/قابلیت» و «تربیت/اکتساب» در سطح زبان چه تفاوتهایی دارند؟ ۳) رابطهٔ میان لایه‌های زبانی و لایهٔ ایدئولوژیک چگونه به انسجام باب می‌انجامد؟ ۴) آیا میتوان برای ترتیب حکایتها، الگویی معنایی از تربیت بیرونی تا خودسازی درونی پیشنهاد کرد؟

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی ـ تحلیلی با مؤلفهٔ کمی محدود است. پیکره شامل نوزده حکایت باب هفتم «در تأثیر تربیت» در تصحیح غلامحسین یوسفی است (سعدی، ۱۳۶۸). بخش مستقل «جدال سعدی با مدعی در بیان توانگری و درویشی» بسبب ساخت و حجم متفاوت و قرار گرفتن پس از نوزده حکایت، وارد پیکرهٔ کدگذاری نشده است. واحد تحلیل و کدگذاری یک «حکایت» است؛ بنابراین هر شاخص در هر حکایت فقط یک بار بصورت حضور/عدم حضور ثبت شده، هرچند ممکن است چند بار در متن تکرار شده باشد. این تصمیم از ایجاد دقت کاذب در شمارش و از مقایسهٔ ناهمگن واحدهای زبانی جلوگیری میکند.

کدگذاری در چهار لایهٔ واژگانی، نحوی، بلاغی و ایدئولوژیک بصورت نظام‌مند انجام شد. لایهٔ آوایی بسبب آمیختگی نثر و نظم، تفاوت اوزان شعرها و نیاز به تحلیل عروضی مستقل، در بخش کمی وارد نشد و فقط در نمونه‌های شاخص سجع، موازنه، تکرار و فشردگی آوایی تحلیل شد. این محدودیت صریحاً بخشی از طراحی پژوهش است و از ادعای مقایسهٔ عددی میان لایه‌های ناهمسنخ پرهیز میکند.

جدول شماره (۱) شاخصهای عملیاتی تعریف(منبع نگارنده)

لایه	شاخصهای عملیاتی	واحد ثبت
واژگانی	میدانهای معنایی تربیت/سرشت، واژه‌های ارزشی، تقابلهای دوگانه	حضور میدان یا تقابل در هر حکایت
نحوی	امر و نهی، شرط و علت ـ معلول، پرسش/گفتگو، گزاره‌های کوتاه حکمی	حضور نوع ساخت در هر حکایت
بلاغی	تمثیل و همانندسازی محسوس، تضاد، طنز/کنایه، تلمیح، تشخیص	حضور شگرد غالب در هر حکایت
ایدئولوژیک	قابلیت فردی، اکتساب هنر، اخلاق قدرت، مسئولیت اجتماعی، مهار نفس	محور غالب هر حکایت
آوایی	سجع، موازنه، تکرار، فشردگی آهنگین	تحلیل کیفی نمونه‌های شاخص

پیشینهٔ پژوهش و نوآوری

مدرسی (۱۳۹۳) در «تعلیم و تربیت از منظر سعدی» با رویکرد توصیفی، بر کودکی و نوجوانی، تأثیر توأمان وراثت و محیط، تفاوتهای فردی، علم و عمل و پند تأکید کرده است. این پژوهش برای تعیین مؤلفه‌های اندیشهٔ تربیتی سعدی سودمند است، اما موضوع آن سازوکار سبکی باب هفتم نیست.

مهرابی و ذاکر (۱۳۹۵) چند حکایت گلستان را بر پایهٔ دستور نقشگرای نظام‌مند هالیدی بررسی کرده‌اند و نشان داده‌اند که برجستگی فرایندهای زبانی با مضمون حکایت ارتباط دارد. ارزش این تحقیق در حرکت از محتوا بصورت زبانی است؛ بااینحال نمونه‌ها به چند حکایت محدود است و چهار یا پنج لایهٔ سبکشناسی را در یک باب هم موضوع بصورت یکپارچه بررسی نمیکند.

آثار نظری فتوحی،شمیسا«سبکشناسی نثر۱۳۸۷» ، صفوی «از زبانشناسی به ادبیات ۱۳۹۰». و احمدی «ساختار و تأویل متن ۱۳۷۰» نیز ابزارهای لازم برای عبور از توصیف صوری و رسیدن به رابطهٔ زبان، ساخت و معنا را فراهم کرده‌اند. در سبکشناسی لایه‌ای، متن در سطوح آوایی، واژگانی، نحوی، بلاغی و ایدئولوژیک بررسی میشود و ارزش روش در آن است که یافته‌های هر سطح به سطح دیگر پیوند بخورد، نه آنکه هر لایه به فهرستی مستقل تبدیل شود.

براین اساس، نوآوری پژوهش حاضر در «ترکیب دو موضوع» خلاصه نمیشود. افزوده اصلی، پیشنهاد یک الگوی میان لایه‌ای است: محدودیت تربیت با واژه‌های مادّی/طبیعی و گزاره‌های ایستا بازنمایی میشود، حال آنکه امکان تربیت با افعال کنشی، امر و نهی، واژه‌های اکتسابی و تمثیلهای فرایندی همراه است. این تمایز، تنش سرشت و تربیت را از سطح مضمون به سطح سبک منتقل میکند.

مبانی نظری

سبک و سبک‌شناسی لایه‌ای

سبک را میتوان حاصل چگونگی انتخاب و سازماندهی امکانات زبانی در یک متن دانست. از این منظر، ویژگی سبکی صرفاً به حضور یک آرایه یا واژه خاص محدود نمیشود، بلکه در الگوی انتخاب واژگان، ساخت جمله‌ها، کاربرد افعال و وجه، میزان ایجاز و تفصیل و شیوه بکارگیری شگردهای تصویری و بلاغی آشکار میشود. لیچ سبک‌شناسی را مطالعه زبان در خدمت غایات ادبی میدانند و بر پیوند میان تحلیل زبانی و بررسی تأثیرات ادبی متن تأکید میکنند (Leech & Short, 2007). بر این اساس، تحلیل سبک در یک متن تعلیمی زمانی میتواند به تبیین شیوهٔ شکل‌گیری معنا کمک کند که انتخابهای زبانی را در ارتباط با کارکرد آنها بررسی کند. در پژوهش حاضر، این اصل انتخاب زبانی در چارچوب سبک‌شناسی لایه‌ای بکار گرفته میشود. در رویکرد لایه‌ای، متن مجموعه‌ای از سطوح بهم‌پیوسته است و ویژگی سبکی آن از تعامل میان این سطوح شکل میگیرد. فتوحی سبک‌شناسی را رویکردی چندلایه به متن میداند که در آن میتوان سطوحی مانند آوایی، واژگانی، نحوی، بلاغی و فکری را از یکدیگر تفکیک و در عین حال روابط میان آنها را بررسی کرد (ر.ک. فروزانی، ۱۴۰۴: ص ۲۲۱ و فتوحی رودمعجنی، ۱۳۹۰:صص ۲۳۷ـ۲۴۱). بنابراین، تفکیک لایه‌ها در این پژوهش بمعنای مستقل دانستن آنها نیست؛ بلکه این تفکیک برای شناسایی دقیقتر سازوکارهایی است که در نهایت در تولید معنای تربیتی متن با یکدیگر همکاری میکنند. بر این اساس، در پژوهش حاضر لایهٔ آوایی با آهنگ، سجع، موازنه، تکرار و ایجاز آهنگین؛ لایهٔ واژگانی با میدانهای معنایی، انتخاب واژگان ارزشی و تقابلهای واژگانی؛ لایهٔ نحوی با ساخت شرطی، امر و نهی، پرسش، گفت‌وگو، تعلیل و گزاره‌های موجز؛ لایهٔ بلاغی با تمثیل، همانندسازی محسوس، تشبیه، تقابل، طنز و کنایه؛ و لایهٔ فکری/ارزشی با ارزشها و جهت‌گیریهای تربیتی متن بررسی میشود. این دسته‌بندی، ابزار عملیاتی پژوهش برای پیوند دادن صورت زبانی با معنای تربیتی است.

گفتمان تربیتی و صورتبندی زبانی آن

مدرسی سعدی را از برجسته‌ترین سخنوران فارسی در پرداختن به تعلیم و تربیت میداند و بر این باور است که آموزه‌های تربیتی و اخلاقی او در گلستان و بوستان عمدتاً در قالب داستان، حکایت و تمثیل و با بیانی روشن و اثرگذار عرضه شده‌اند (مدرسی، ۱۳۹۳: ص۱۶۵۰). از این منظر، در بررسی باب هفتم گلستان، تربیت را نمیتوان تنها مجموعه‌ای از مضامین اخلاقی دانست؛ زیرا سعدی آموزه‌های تربیتی خود را در ساختار حکایتها و از طریق شیوه‌های گوناگون زبانی و بلاغی صورتبندی میکند. بنابراین، توجه به «چگونگی» بیان آموزه‌های تربیتی، در کنار «محتوای» آنها، برای شناخت گفتمان تربیتی این باب اهمیت دارد. در این پژوهش، «گفتمان تربیتی» تنها به مجموعه‌ای از پندها و آموزه‌های اخلاقی اطلاق نمیشود؛ بلکه منظور شبکه‌ای از انتخابهای زبانی، روایی و بلاغی است که از طریق آنها مفهوم تربیت، حدود اثرگذاری آن، مسئولیت فرد و غایت تربیت صورتبندی میشود. از این منظر، آنچه در باب هفتم گلستان اهمیت دارد، تنها این نیست که سعدی «چه» چیزی را درباره تربیت میگوید، بلکه این نیز اهمیت دارد که «چگونه» آن را در قالب واژه، جمله، روایت، تمثیل و حکم اخلاقی بیان میکند. در این چارچوب، ساختهای زبانی هر یک بخشی از کنش تربیتی را بر عهده میگیرند. ساخت شرطی، رفتار و پیامد آن را در یک رابطهٔ وابسته بهم قرار میدهد؛ امر و نهی مخاطب را مستقیماً به کنش فرامیخواند یا از آن بازمیدارد؛ پرسش و گفتگو امکان شکل‌گیری حکم را در موقعیت روایی فراهم میکنند؛ و گزاره‌های کوتاه و حکمی، نتیجهٔ

حاصل از روایت را در صورتی فشرده و قابل نقل تثبیت میکنند. از سوی دیگر، تمثیل و همانندسازی محسوس، مفاهیم انتزاعی مانند قابلیت، تربیت، تجربه و مسئولیت را به موقعیتها و اشیای ملموس پیوند میدهند. در نتیجه، گفتمان تربیتی باب هفتم از همگرایی چند سطح زبانی و روایی شکل میگیرد، نه از یک ابزار زبانی منفرد.

قابلیت و سرشت در برابر اکتساب و تربیت

در تحلیل اندیشهٔ تربیتی سعدی، قابلیتهای فردی و عوامل محیطی در کنار یکدیگر در شکل‌گیری شخصیت و میزان تربیت‌پذیری انسان اهمیت دارند. مدرسی با بررسی آرای تربیتی سعدی، بر تأثیر همزمان توارث و محیط تأکید میکند و در کنار آن، اختلافات فردی را نیز از عوامل مؤثر در فرایند تربیت میداند؛ به این معنا که افراد از تواناییها و قابلیتهای یکسانی برخوردار نیستند و در نتیجه، آموزش یکسان نیز الزاماً پیامد تربیتی یکسانی در پی نخواهد داشت (ر.ک. مدرسی، ۱۳۹۳:صص ۱۶۵۳ـ۱۶۵۵).

حسینی‌فرد نیز با بررسی آرای سعدی در زمینهٔ تعلیم و تربیت، به دو دسته شواهد ظاهراً متعارض در آثار او توجه میکند. در دستهٔ نخست، قابلیت و سرشت فردی شرط اثرگذاری تربیت دانسته میشود و نمونه‌هایی از این دیدگاه را میتوان در ابیاتی مشاهده کرد که تربیت انسان نااهل را کم‌اثر یا بی‌نتیجه معرفی میکنند. در این دسته از شواهد، تربیت هنگامی میتواند به نتیجهٔ مطلوب برسد که فرد از زمینه و قابلیت مناسب برخوردار باشد. حکایت نخست باب هفتم گلستان، با تعبیر «چون بود اصل گوهری قابل / تربیت را در او اثر باشد»، نمونه‌ای روشن از این نگرش است (ر.ک. حسینی‌فرد، ۱۴۰۲:صص ۱۶ـ۱۷). در مقابل، در گروه دیگری از شواهد، سعدی بر نقش عوامل اکتسابی همچون تعلیم، هنرآموزی، ادب، عمل، تجربه و محیط تأکید میکند. در این موارد، شخصیت و رفتار انسان امری کاملاً از پیش تعیین‌شده نیست، بلکه میتواند در فرایند آموزش، تجربه و تعامل با محیط شکل گیرد و دگرگون شود. ازاین‌رو، حسینی‌فرد این دو دسته از شواهد را بیانگر دو دیدگاه متناقض نمیداند، بلکه بر ضرورت در نظر گرفتن همزمان استعداد و تربیت در اندیشهٔ سعدی تأکید میکند (ر.ک.همان:صص ۱۶ـ۱۷). بر این اساس، در پژوهش حاضر، نسبت میان این دو دسته از مفاهیم در قالب دو قطب «قابلیت/سرشت» و «اکتساب/تربیت» صورتبندی میشود. «قابلیت/سرشت» به زمینه و ظرفیت اولیه‌ای اشاره دارد که میزان اثرپذیری فرد از تربیت را تعیین میکند و «اکتساب/تربیت» فرایندی است که از طریق تعلیم، ادب، عمل و تجربه، این قابلیت را پرورش میدهد و به فعلیت میرساند. بنابراین، این دو قطب در تقابل مطلق با یکدیگر قرار ندارند؛ بلکه «سرشت» در این پژوهش ناظر به حد قابلیت و «تربیت» ناظر به فرایند تحقق قابلیت است.

لایه‌های تحلیل گفتمان تربیتی

لایهٔ واژگانی: در تحلیل لایهٔ واژگانی، توجه به معنا و روابط میان واژه‌ها اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا انتخاب واژه‌ها و نحوهٔ همنشینی آنها میتواند در برجسته‌سازی مفاهیم و جهتدهی معنایی متن نقش داشته باشد. صفوی حوزه معنا را انعطاف‌پذیرترین سطح زبان میداند و بر نقش آن در برجسته‌سازی ادبی تأکید میکند؛ از نظر او، همنشینی واژه‌ها نیز تابع قواعد و محدودیتهای معنایی خاص زبان است (ر.ک صفوی، ۱۳۹۰، ج ۱:ص ۵۵). از این‌رو در بررسی واژگانی، واژه‌ها نه بصورت منفرد، بلکه در ارتباط با یکدیگر و در قالب میدانهای معنایی بررسی میشوند؛ زیرا ارزش معنایی هر واژه تا حد زیادی از رابطهٔ آن با عناصر هم‌حوزه و متقابل آن شکل میگیرد (ر.ک فتوحی رودمعجنی، ۱۳۹۰:ص ۲۴۹) میدان واژگانی «سرشت/قابلیت» در باب هفتم عمدتاً از واژه‌ها و تصاویر مادی و

طبیعی تشکیل میشود؛ در حالی که میدان «اکتساب/تربیت» بیشتر شامل واژه‌های مرتبط با آموزش، هنر، ادب، عمل و تجربه است؛ این دو حوزه در اندیشهٔ تربیتی سعدی نیز در کنار یکدیگر اهمیت می‌یابند؛ چنانکه در بررسی دیدگاه تربیتی او، در کنار استعداد و قابلیت فردی، عوامل اکتسابی و محیطی نیز در شکلگیری شخصیت و تربیت انسان مؤثر دانسته شده‌اند (ر.ک مدرسی، ۱۳۹۳:صص ۱۶۵۴ـ۱۶۵۵). اهمیت این تمایز در آن است که سعدی برای دو قطب مفهومی مورد نظر از دو نوع زبان استفاده میکند. در سخن از قابلیت، زبان بیشتر اسمی، مادی و حکمی است و در سخن از تربیت، زبان بیشتر کنشی و فرایندی میشود. بنابراین، انتخاب واژگان خود به بخشی از استدلال تربیتی تبدیل میشود. در پژوهش حاضر، این الگو مبنای بررسی نسبت میان واژگان «سرشت» و «اکتساب» و همچنین تبیین چگونگی تبدیل یک تقابل مفهومی به تقابل زبانی قرار میگیرد.

لایهٔ نحوی : ساخت نحوی در این پژوهش صرفاً بمعنای شناسایی انواع جمله نیست، بلکه از حیث نقشی که ساخت جمله در صورتبندی رابطهٔ تربیتی ایفا میکند، بررسی میشود. شمیسا توجه به انواع واژه‌ها و جملات را از مهمترین عوامل در سبکشناسی میداند و با اشاره به پیوند میان زبانشناسی و سبکشناسی، زبانشناسی را ابزاری برای مطالعه و تحلیل متون ادبی معرفی میکند: «در سبک شناسی نثر مهمترین عامل دقت بر انواع واژه ها و جملات است هر چند بحث جمله مربوط به زبانشناسی است و سبکشناسی معمولا به کلام میپردازد، اما زبانشناسی نهایتاً ابزاری است که سبک شناس با آن به مطالعه متون ادبی میپردازد» (شمیسا، ۱۳۸۷:ص ۲۷۶). از این منظر، بررسی ساخت جمله میتواند فراتر از طبقه‌بندی نحوی، در شناخت چگونگی شکل‌گیری و انتقال معنا در متن ادبی نیز مؤثر باشد.

در باب هفتم گلستان، شرط، تعلیل، امر و نهی، پرسش، گفت‌وگو و گزاره‌های موجز از جمله ساختهایی هستند که در تولید و انتقال حکم تربیتی نقش دارند. ساخت شرطی، رفتار را با پیامد آن پیوند میدهد و از این طریق رابطهٔ میان انتخاب و نتیجه را برجسته میکند. ساختهای امری و نهی، مخاطب را در موقعیت عمل قرار میدهند و به تربیت صورتی کنشی میبخشند. پرسش و گفتگو نیز حکم اخلاقی را از حالت گزاره‌ای یک‌سویه خارج کرده و آن را در بستر موقعیت، اختلاف نظر یا استدلال شکل میدهند. در کنار این ساختها، جمله‌های کوتاه و حکمی، حاصل یک تجربه یا روایت را به گزاره‌ای فشرده و قابل یادسپاری تبدیل میکنند.

از این منظر، در پژوهش حاضر، نحو باب هفتم در خدمت تبدیل «دانستن» به «انجام دادن» تلقی میشود؛ یعنی تربیت در سطح نحوی غالباً نه بصورت مفهومی ایستا، بلکه بشکل رابطهٔ میان کنش، انتخاب، پیامد و مسئولیت بازنمایی میشود.

لایهٔ بلاغی: در سبکشناسی لایه‌ای، شگردهای بلاغی تنها از حیث نام و صورت آرایه‌ای بررسی نمیشوند، بلکه تنوع و کارکرد آنها میتواند در شکلگیری ویژگیهای صوری و محتوایی سبک مؤثر باشد؛ چنان‌که فتوحی بر این نکته تأکید میکند که «هر یک از آرایه‌های بلاغی به نوبه خود گونه‌های مختلفی دارد که سرشت و ماهیت صوری و محتوایی سبک را متمایز میکند» (فتوحی رودمعجنی، ۱۳۹۰:ص ۳۰۴). بر این اساس، در گفتمان تعلیمی باب هفتم گلستان، شگردهایی مانند تمثیل، تشبیه تمثیلی، قیاس روایی و همانندسازیهای محسوس را میتوان از ابزارهای مهم انتقال مفاهیم تربیتی دانست. این شگردها مفاهیم نسبتاً انتزاعی مانند قابلیت، هنر، تجربه، مسئولیت و مهار نفس را در قالب موقعیت، شیء، تصویر یا کنشی محسوس عرضه میکنند.

در این شیوه، تمثیل و تشبیه تمثیلی تنها آرایه‌هایی برای زیباسازی کلام نیستند، بلکه در ساخت و انتقال استدلال تربیتی نیز نقش دارند. هنگامی که قابلیت با «گوهر» و «آهن»، هنر با «چشمهٔ زاینده»، مسئولیت سخن با «خانهٔ

نیین و آتش» و تجربه با «صحنهٔ جنگ» پیوند می‌یابد، مفاهیم تربیتی از سطح گزاره‌ای انتزاعی بسطح تصویری عینی و قابل درک منتقل میشوند. از سوی دیگر، تقابلهای معنایی نیز با قرار دادن دو مفهوم یا ارزش در برابر یکدیگر، جهت ارزشی گفتمان را آشکار میکنند؛ تقابلهایی مانند هنر و بی‌هنری، عقل و لهو، عمل و نسب و رضای حق و حظ نفس، از این دست‌اند.

بنابراین، در پژوهش حاضر، شگردهای بلاغی نه تنها بر اساس نام و نوع آرایه، بلکه از حیث نقشی که در محسوس‌سازی مفاهیم تربیتی، انتقال استدلال و جهت‌دهی ارزشی به گفتمان ایفا میکنند، بررسی میشوند.

لایهٔ آوایی: در سبکشناسی لایه‌ای، لایهٔ آوایی به بررسی ارزش و کاربرد آواها، تأثیرات زیبایی‌شناختی آنها و نقششان در شکل‌گیری سبک سخن میپردازد. به تعبیر فتوحی، سبک‌شناسی آوایی ارزش و کاربرد آواها و تأثیرات زیبایی‌شناسیک و نقش آنها را در سبک سخن مطالعه میکند و بخش عمدهٔ زیباییهای موسیقایی حاصل این لایه است؛ ازاین‌رو، تغییرات آوایی، با وجود تعلق به برونهٔ زبان، میتوانند بر ساختهای معنایی نیز تأثیر بگذارند (ر.ک فتوحی، ۱۳۹۰:ص ۲۴۸). در نثر سعدی، سجع، موازنه، تکرار و کوتاهی عبارتها از جمله شگردهایی هستند که به آهنگین شدن کلام و برجستگی برخی گزاره‌ها کمک میکنند. در باب هفتم گلستان نیز بسیاری از احکام تربیتی در قالب عبارتهایی کوتاه، متقارن و آهنگین عرضه شده‌اند. چنین ساختی، گزاره را از جریان عادی روایت متمایز میکند و به آن صورتی فشرده، حکمی و قابل نقل میبخشد.

آمیختگی نثر و شعر نیز در این زمینه اهمیت دارد. در بسیاری از حکایتها، روایت موقعیت و تجربه را شکل میدهد و بیت یا عبارت موزون، بخشی از مضمون حاصل از آن موقعیت را در قالبی فشرده و آهنگین عرضه میکند. از این منظر، لایهٔ آوایی با لایه‌های نحوی و بلاغی ارتباط می‌یابد؛ بگونه‌ای که کوتاهی عبارت، موازنه و آهنگ میتوانند در برجسته‌سازی گزاره‌های تربیتی نقش داشته باشند.

بنابراین، در پژوهش حاضر، لایهٔ آوایی بصورت کیفی بررسی میشود و هدف، سنجش آماری تمامی ویژگیهای صوتی متن نیست؛ بلکه مواردی بررسی میشوند که در آنها آهنگ، تکرار، سجع، موازنه یا فشردگی عبارت در خدمت برجسته‌سازی، انتقال و تثبیت حکم تربیتی قرار گرفته‌اند.

لایهٔ فکری: لایهٔ فکری در سبکشناسی به بررسی ارزشها، باورها، نگرشها و جهت‌گیریهایی میپردازد که در ساختار و شیوهٔ بیان متن بازتاب می‌یابند. از این منظر، ایدئولوژی تنها در محتوای آشکار سخن حضور ندارد، بلکه در نحوهٔ صورتبندی و بیان آن نیز نمود پیدا میکند. فتوحی بر این نکته تأکید میکند که زبان در سطوح مختلف حامل ایدئولوژی است و به ایدئولوژی شکل میدهد و از آن سو از آن شکل میپذیرد و ایدئولوژی علاوه بر چه گفتن، چگونه گفتن را نیز سازمان‌دهی میکند؛ ازاین‌رو، نمودهای آن را میتوان در نظامهای آوایی، واژگانی، نحوی و بلاغی زبان نیز مشاهده کرد (ر.ک فتوحی رودمعجنی، ۱۳۹۰:ص ۳۴۵).بر این اساس، در بررسی باب هفتم گلستان، مؤلفه‌های فکری نه بصورت مستقل از سطوح دیگر، بلکه در ارتباط با شواهد واژگانی، نحوی، بلاغی و روایی متن بررسی میشوند.در باب هفتم، این نظام ارزشی بر محورهایی چون پذیرش تفاوت قابلیتها، ارزش اکتساب هنر و ادب، اهمیت عقل و تجربه، مسئولیت اجتماعی، شایستگی، اخلاق قدرت، مسئولیت سخن و در نهایت مهار نفس شکل میگیرد (ر.ک سعدی، ۱۳۶۸:صص ۱۵۴ـ۱۶۸؛ مدرسی، ۱۳۹۳:صص ۱۶۵۳ ـ ۱۶۵۵). بررسی دیدگاه تربیتی سعدی نیز نشان میدهد که در کنار توجه به تفاوتهای فردی و قابلیتهای اولیه، عوامل اکتسابی و محیطی در شکل‌گیری شخصیت و تربیت انسان اهمیت دارند (ر.ک مدرسی، ۱۳۹۳:صص ۱۶۵۳ ـ ۱۶۵۵). از این رو، مفهوم تربیت در باب هفتم صرفاً به آموزش بیرونی محدود نمیشود، بلکه با عمل، تجربه، مسئولیت‌پذیری و اصلاح رفتار

پیوند می‌یابد.

از این منظر، نمیتوان مجموعه حکایتهای باب هفتم را صرفاً بیانگر جبر سرشت دانست. در بخشی از حکایتها، مفاهیمی چون «گوهر» و «طباع» حدود اثرگذاری تربیت و تفاوت قابلیتهای افراد را برجسته میکنند؛ در مقابل، تأکید بر هنر، عمل، تجربه، ادب و مخالفت با نفس نشان میدهد که در کنار پذیرش تفاوت قابلیتها، برای اکتساب و کنش تربیتی نیز جایگاهی اساسی در نظر گرفته شده است. این برداشت با پژوهش حسینی‌فرد درباره آرای ظاهراً متعارض سعدی دربارهٔ ذاتی و اکتسابی بودن تربیت نیز همسوست؛ وی با بررسی شواهد آثار سعدی، قابلیت اولیه را شرطی مهم، اما ناکافی، برای تربیت میداند و بر ضرورت نقش تربیت و اکتساب تأکید میکند (ر.ک حسینی‌فرد، ۱۴۰۲: صص ۱۶ ـ ۱۷).

بنابراین، در پژوهش حاضر، جهتگیری فکری باب هفتم با مفهوم «واقع‌گرایی قابلیت‌محور» توضیح داده میشود؛ یعنی پذیرش تفاوت استعدادها و حدود قابلیتهای فردی، همراه با تأکید بر امکان و ضرورت کنش تربیتی. بر این اساس، سرشت تعیین‌کنندهٔ مطلق سرنوشت انسان نیست، بلکه حدی از قابلیت و زمینه را مشخص میکند و تربیت، از طریق تعلیم، ادب، عمل، تجربه و خودمهاری، امکان فعلیت یافتن این قابلیت را فراهم میسازد. از این منظر، دو قطب «قابلیت/سرشت» و «اکتساب/تربیت» در تقابل مطلق با یکدیگر قرار نمیگیرند، بلکه در ساختار فکری باب هفتم مکمل یکدیگرند.

تعامل لایه‌ها و معماری گفتمان تربیتی

مفهوم نهایی و محوری پژوهش، «تعامل لایه‌ها» است. در این رویکرد، لایه‌های سبکی واحدهای کاملاً مستقل نیستند، بلکه هر یک بخشی از یک فرایند مشترک معناآفرینی را بر عهده دارند. یک واژه ممکن است در کنار ساخت شرطی، یک رابطهٔ علت و معلولی را برجسته کند؛ همان معنا ممکن است بوسیلهٔ تمثیل محسوس شود و در پایان با یک عبارت کوتاه و آهنگین برجستگی بیشتری پیدا کند. بنابراین، در پژوهش حاضر، معنای تربیتی حاصل جمع ساده شاخصهای سبکی نیست، بلکه از همگرایی آنها شکل میگیرد. از دیدگاه نشانه‌شناختی، زبان مجموعه‌ای از نشانه‌هاست که در فرایند کاربرد، برای مخاطب دلالتهایی ایجاد می‌کنند و اثر ادبی نیز میتواند با سازمان‌دهی متفاوت این نشانه‌ها، مناسبات معنایی تازه‌ای پدید آورد (ر.ک احمدی، ۱۳۷۰: ج ۱/ص ۷). بنابراین، معنا در متن ادبی صرفاً حاصل معنای قراردادی عناصر زبانی نیست، بلکه از نحوهٔ انتخاب، ترکیب و سازمان‌یافتن آنها در ساختار اثر نیز شکل می‌گیرد. بر همین اساس، در پژوهش حاضر، لایه‌های سبکی بعنوان عناصر کاملاً منفک از یکدیگر در نظر گرفته نمیشوند؛ بلکه واژگان، ساختهای نحوی، شگردهای بلاغی، ویژگیهای آوایی و جهتگیری فکری در تعامل با یکدیگر بتولید معنای تربیتی کمک میکنند. از این منظر، «معماری گفتمان تربیتی» در پژوهش حاضر به نحوهٔ سازمان‌یافتن این عناصر برای صورتبندی مفاهیم و ارزشهای تربیتی اطلاق میشود.در این معماری، لایهٔ واژگانی قطبهای مفهومی را برجسته میکند، لایهٔ نحوی رابطهٔ میان کنش، انتخاب و پیامد را سازمان میدهد. لایهٔ بلاغی مفاهیم را محسوس و ارزش‌گذاری را آشکار میکند. لایهٔ آوایی نیز با بهره‌گیری از آهنگ، تکرار و تناسبهای صوتی میتواند به برجستگی گزاره‌ها کمک کند و لایهٔ فکری، در پیوند با سایر لایه‌ها، جهتگیری ارزشی و تربیتی متن را آشکار میسازد. پیوند میان مضمون و صورت زبانی در متون روایی و تعلیمی، یکی از مبانی مهم تحلیل سبک‌شناختی است؛ زیرا مضمون تنها در سطح محتوای اثر باقی نمیماند، بلکه در انتخاب و سازماندهی عناصر زبانی نیز بازتاب می‌یابد. مهرابی و ذاکر نیز در بررسی حکایتهای سعدی نشان داده‌اند که میان مضامین حکایتها و صورت زبانی آنها ارتباط نزدیکی وجود دارد و متناسب با مضمون، برخی انواع افعال در متن برجسته

می‌شوند (ر.ک مهرابی و ذاکر، ۱۳۹۵:ص ۱۹۲).

این دیدگاه با رویکرد پژوهش حاضر همسوست؛ با این تفاوت که در این پژوهش، رابطهٔ مضمون و صورت زبانی در سطح گسترده‌تری بررسی میشود و علاوه بر واژگان و افعال، ساختهای نحوی، شگردهای بلاغی، ویژگیهای آوایی و مؤلفه‌های فکری نیز در ارتباط با یکدیگر تحلیل میشوند. بنابراین، پرسش اصلی صرفاً این نیست که «چه مضمون تربیتی» در حکایتها مطرح شده است، بلکه این است که این مضمون چگونه به وسیلهٔ مجموعه‌ای از انتخابهای زبانی و سبکی ساخته و برجسته شده است.

از همین رو، هدف پژوهش حاضر رتبه‌بندی لایه‌ها بر اساس تعداد شاخصها نیست، بلکه نشان دادن نحوهٔ همگرایی آنها در ساخت گفتمان تربیتی باب هفتم است. این رویکرد امکان میدهد که حرکت کلان حکایتها نیز در قالب پیوستاری از «قابلیت» به «اکتساب»، از «تنظیم بیرونی» به «مسئولیت اجتماعی» و سرانجام به «تنظیم درونی» فهم شود. این پیوستار، در پژوهش حاضر بعنوان حاصل تحلیل متقابل لایه‌های سبکی و شواهد موجود در حکایتهای باب هفتم صورتبندی میشود.

یافته‌ها و تحلیل

نقشهٔ کلان: از قابلیت تا خودسازی

با کنار هم گذاشتن نوزده حکایت، یک پیوستار معنایی آشکار میشود. دو حکایت آغازین مسئلهٔ «قابلیت» و «هنر» را صورتبندی میکنند؛ حکایتهای سوم و چهارم نقش مربی و انضباط را میسنجند؛ حکایتهای میانی دامنه تربیت را به عقل، عمل، خانواده، دین، تخصص، مسئولیت و تجربه میگسترانند و حکایت نوزدهم غایت را در مهار نفس قرار میدهد.

جدول شماره(۲) محورها سازوکارهای نحوی و بلاغی

حکایت	محور تربیتی غالب	سازوکار نحوی	سازوکار بلاغی برجسته
یک	قابلیت ذاتی	شرط/حکم	گوهر، آهن، سگ، خر؛ تمثیل زنجیره‌ای
دو	هنر و توانمندی	امر و شرط	تقابل هنر/ملک؛ «چشمهٔ زاینده»
سه	مسئولیت صاحبان قدرت	گفتگو و تعلیل	تقابل عوام/پادشاه
چهار	تعادل انضباط و مدارا	توصیف متقابل	تقابل دو معلم و وارونگی نتیجه
پنج	عقل و مهار تمایل	امر و تعلیل	آب روان/آسیای گردان؛ لهو/ادب
شش	تفاوت طبایع	حکم موجز	سنگ/زر و تابش سهیل
هفت	توکل و شناخت نعمت	خطاب و پرسش	فهرست نعمتها و پرسش پایانی
هشت	عمل در برابر نسب	پرسش/تقابل	اکتسبت/انتسبت؛ جامهٔ کعبه
نه	وفای خانوادگی	شرط	کژدم بمثابهٔ نماد ناسپاسی
ده	پیامد اجتماعی تربیت	توالی افعال	تقابل نذر/جرم؛ تصویر مار

یازده	بلوغ اخلاقی	تعریف و شرط	عقل/حظ نفس؛ نقش دیوار
دوازده	اخلاق عملی دین	روایت و گفتگو	طنز شطرنج و تشبیه حاجی/شتر
۱۳	مسئولیت سخن	نهی تکرارشونده	خانهٔ نیین/آتش؛ تمثیل خطر
۱۴	تخصص و شایستگی	شرط/نتیجه	طنز مراجعه به بیطار
۱۵	مرگ و ارزش	توصیه/تصویر	سبزه و خاک؛ تصویر تداوم
۱۶	اخلاق قدرت	امر و نهی	قدرت انسان/خدا؛ تقابل
۱۷	تجربه و کارآزمودگی	توصیف بلند/جملهٔ کوتاه	اغراق قدرت/شکست ناگهانی
۱۸	نقد تفاخر	گفتگو	طنز و تشبیه خر کم‌بار
۱۹	مهار نفس	شرط/تقابل	تشخیص نفس؛ اطاعت/مخالفت

لایهٔ واژگانی: دو دستور واژگانی برای «سرشت» و «تربیت»

مهمترین یافتهٔ واژگانی، دوگانه‌ای است که در سراسر باب با صورتهای مختلف بازمیگردد. در سوی «قابلیت/سرشت»، اسمها و تصویرهای مادّی و طبیعی برجسته‌اند: «گوهر»، «آهن»، «بدگهر»، «طباع»، «سنگ»، «زر» و «سیم». این واژه‌ها خاصیت، جنس و ظرفیت را القا میکنند؛ یعنی چیزی که پیش از عمل تربیتی وجود دارد و دامنه اثرگذاری را محدود میسازد. در حکایت اول، اصل تربیتی در زبان مادّه بیان میشود:

چون بود اصل گوهری قابل تربیت را در او اثر باشد

(سعدی، ۱۳۶۸: باب هفتم، حکایت ۱)

در حکایت ششم همین معنا از «گوهر» به «طباع» انتقال می‌یابد:

«گفت بر رأی خداوندان روی زمین پوشیده نماند که تربیت یکسان است و طباع مختلف» (سعدی، ۱۳۶۸: باب هفتم، حکایت۶)

سپس سنگ، زر و سیم بعنوان مثالهای طبیعی تفاوت استعدادها وارد میشوند:

گرچه سیم و زر ز سنگ آید همی در همه سنگی نباشد زر و سیم

(همان)

بنابراین محدودیت تربیت با اسمهای کم‌تحرک و ماده‌محور طبیعی‌سازی میشود؛ گویی متن ابتدا ظرف و قابلیت را میسنجد و سپس از تربیت سخن میگوید.

در سوی دیگر، میدان «اکتساب/تربیت» از واژه‌های فرایندی و ارزشی ساخته میشود: «هنر»، «تعلیم»، «ادب»، «عمل»، «تجربه»، «کاردیده»، «شکر»، «احسان» و «مخالفت نفس». این واژه‌ها برخلاف «گوهر» و «طباع»، بر چیزی دلالت دارند که باید آموخت، انجام داد یا در خویشتن پدید آورد. از همین‌رو، زبان باب هفتم نه سرشت را مطلق میکند و نه تربیت را نامحدود؛ سرشت «حد امکان» را نشان میدهد و تربیت «فرایند تحقق» را.

لایهٔ نحوی: از حکم به کنش

ساختهای نحوی باب هفتم را میتوان در چهار گروه اصلی دید. جدول زیر بر پایهٔ حضور/عدم حضور شاخص در نوزده حکایت تنظیم شده است؛ بنابراین درصدها «نسبت حکایتهای واجد شاخص» را نشان میدهند و نباید با بسامد تک جمله‌ها اشتباه شوند.

ساخت شرطی در این باب صرفاً قالب منطقی نیست؛ زبانِ تربیت را از موعظهٔ مطلق به رابطهٔ «اگر/آنگاه» نزدیک میکند. در حکایت چهاردهم، سپردن کار بزرگ به ناآزموده با «ندامت» پیوند میخورد و در حکایت نوزدهم، برآوردن مراد نفس با سرکشی آن. در مقابل، امر و نهی جایی برجسته میشود که سعدی مخاطب را مستقیماً وارد کنش میکند:

«هنر آموزید»، «عقل و ادب پیش گیر»، «مگوی»، «جورش مکن و دلش میازار»

گفتگو و پرسش نیز کارکرد تربیتی دارند، زیرا حکم را به نتیجهٔ مباحثه تبدیل میکنند. در حکایت سوم، پرسش پادشاه از استاد، پاسخ را به استدلالی دربارهٔ مسئولیت عمومی فرمانروایان بدل میکند؛ در حکایت هجدهم، گفتگوی توانگرزاده و درویشزاده طنز اجتماعی را میسازد. بدین‌ترتیب مخاطب با یک «فرمان تکصدایی» مواجه نیست، بلکه در بسیاری از موارد شاهد تولید حکم از دل موقعیت است.

جدول شماره(۳) شاخصهای نحوی

شاخص نحوی	شماره حکایتهای شاخص	تعداد از ۱۹	درصد
شرط و رابطهٔ علت ـ معلولی	۱، ۲، ۵، ۶، ۹، ۱۱، ۱۴، ۱۹	۸	۴۲/۱
گفتگو یا پرسش	۳، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۸، ۱۹	۷	۳۶/۸
امر یا نهی صریح	۲، ۵، ۱۳، ۱۶	۴	۲۱ /۱
تقابل جملهٔ توصیفی بلند با حکم/نتیجهٔ کوتاه	۴، ۱۰، ۱۷، ۱۸	۴	۲۱/۱

ساخت شرطی در این باب صرفاً قالب منطقی نیست؛ زبانِ تربیت را از موعظهٔ مطلق به رابطهٔ «اگر/آنگاه» نزدیک میکند. در حکایت چهاردهم، سپردن کار بزرگ به ناآزموده با «ندامت» پیوند میخورد و در حکایت نوزدهم، برآوردن مراد نفس با سرکشی آن. در مقابل، امر و نهی جایی برجسته میشود که سعدی مخاطب را مستقیماً وارد کنش میکند: «هنر آموزید»، «عقل و ادب پیش گیر»، «مگوی»، «جورش مکن و دلش میازار.

گفتگو و پرسش نیز کارکرد تربیتی دارند، زیرا حکم را به نتیجهٔ مباحثه تبدیل میکنند. در حکایت سوم، پرسش پادشاه از استاد، پاسخ را به استدلالی دربارهٔ مسئولیت عمومی فرمانروایان بدل میکند؛ در حکایت هجدهم، گفتگوی توانگرزاده و درویشزاده طنز اجتماعی را میسازد. بدین‌ترتیب مخاطب با یک «فرمان تکصدایی» مواجه نیست، بلکه در بسیاری از موارد شاهد تولید حکم از دل موقعیت است.

لایهٔ بلاغی: محسوس کردن امر انتزاعی

در کدگذاری بلاغی، همانندسازی محسوس (تمثیل، تشبیه تمثیلی یا قیاس روایی) در پانزده حکایت و تقابل معنایی در چهارده حکایت دیده شد. این دو شگرد ستون بلاغت تربیتی باب‌اند. طنز و کنایه در چهار حکایت برجستگی ویژه دارد. جدول زیر نیز حضور شاخص در حکایت را گزارش میکند، نه تعداد تکرار آرایه‌ها.

جدول شماره(۴)شاخصهای بلاغی

شاخص بلاغی	تعداد حکایت	درصد	نمونهٔ کارکرد
تمثیل/همانندسازی محسوس	۱۵	۷۸/۹	گوهر و آهن، چشمهٔ هنر، سنگ و زر، خانهٔ نیین، شطرنج، شتر، خر کم‌بار
تقابل معنایی و ارزشی	۱۴	۷۳/۷	هنر/بی‌هنری، عوام/پادشاه، عقل/لهو، عمل/نسب، رضای حق/حظ نفس
طنز و کنایه برجسته	۴	۲۱/۱	معلم افراطی، حاجی/شتر، بیمار/بیطار، قبر توانگر/درویش
تلمیح یا ارجاع دینی برجسته	۲	۱۰/۵	خر عیسی، مفاهیم حج و رضای حق

تمثیل در باب هفتم، تزئین پس از معنا نیست؛ خودِ سازوکار فهم است. «صیقل» تربیت را به فرایند پرداخت مادّه تبدیل میکند؛ «چشمهٔ زاینده» هنر را به سرمایهٔ خودتجدیدشونده؛ «خانهٔ نیین» سخن نابجا را به بازی با آتش؛ و تجربهٔ جنگ، تفاوت نیروی بالقوه و کارآزمودگی را در یک صحنهٔ عینی نشان میدهد. همین تبدیل مفهوم به تصویر، فاصله میان گزاره نظری و تجربه را کم میکند.

تضاد نیز ارزشگذاری را بدون توضیح طولانی تثبیت میکند. در حکایت دوم، «هنر/ملک و دولت» روبه‌روی هم قرار میگیرند؛ در حکایت یازدهم، «رضای حق/حظ نفس» و «آدمی/نقش دیوار»؛ و در حکایت هجدهم، «سنگین/سبکبار». مخاطب نه فقط معنای دو سوی تقابل، بلکه جهت ترجیح متن را دریافت میکند.

لایهٔ آوایی و ایجاز آهنگین

اگرچه لایهٔ آوایی در بخش آماری وارد نشد، چند ویژگی در خدمت کارکرد تعلیمی است. نثر گلستان با سجع، موازنه و هموزنی عبارتهای کوتاه، حکم را شنیداری و حفظ‌پذیر میکند. در حکایت ششم، «تربیت یکسان است و طباع مختلف» بسبب تقارن نحوی و کوتاهی، صورت یک گزاره حافظه‌پذیر را می‌یابد. در حکایت هشتم، تقابل آوایی و صرفی «اکتسبت/انتسبت» دو معیار ارزش را در یک بازی فشرده زبانی روبه‌روی هم میگذارد. در حکایت سیزدهم نیز تکرار «مگوی» نقش نهی را از سطح دستور به سطح ضرباهنگ میبرد.

آمیختگی نثر و شعر نیز به تغییر ریتم استدلال کمک میکند. روایت زمینه را میسازد و بیت یا قطعهٔ پایانی اغلب نقش «قفل حکمت» را برعهده میگیرد؛ یعنی آنچه در روایت پراکنده است، در وزن و ایجاز شعر به گزارهای قابل نقل تبدیل میشود. ازاینرو لایهٔ آوایی، هرچند در این پژوهش بصورت کیفی بررسی شد، پیوند مستقیمی با ماندگاری پیام دارد.

لایهٔ ایدئولوژیک: تربیت بین جبر سرشت و ارادهٔ اخلاقی

در خوانش سطحی، حکایتهای اول و ششم ممکن است سعدی را به جبر سرشت نزدیک کنند؛ اما کل باب چنین نتیجه‌ای را تأیید نمیکند. اگر «اصل گوهری قابل» شرط اثرپذیری است، در حکایتهای دیگر «هنر آموزید»، «عقل

و ادب پیش گیر»، مسئولیت در سخن، کسب تجربه، عدالت در قدرت و مخالفت با نفس، همگی بر امکان کنش و اکتساب دلالت دارند. بنابراین ایدئولوژی تربیتی باب را بهتر است «واقع‌گراییِ قابلیت‌محور» نامید: تربیت اثر دارد، اما اثر آن در خلأ و بدون توجه به استعداد، موقعیت و تجربه یکسان نیست.

این نگاه با یافته محتوایی مدرسی دربارهٔ تأثیر همزمان عوامل سرشتی و محیطی همسوست (ر.ک مدرسی، ۱۳۹۳: ص۱۶۵۴). اما تحلیل لایه‌ای یک گام فراتر میرود: نشان میدهد که سعدی برای دو سوی این دیدگاه، دو زبان متفاوت انتخاب میکند. زبان سرشت، مادّه‌محور و حکمی است؛ زبان تربیت، کنشی و خطاب‌محور. همین دوگانگی زبانی سبب میشود تضاد نظری به تعادل گفتمانی تبدیل شود.

مدل میان لایه‌ای گفتمان تربیت

برآیند تحلیل را میتوان در پنج مرحلهٔ مرتبط صورتبندی کرد. این مراحل الزاماً با شماره حکایتها تطابق کامل ندارند، بلکه مدل مفهومیِ حاصل از کل پیکره‌اند:

جدول شماره(۵) شاخصهای ایدئولوژیک

مرحله	پرسش محوری	نشانه‌ای واژگانی/نحوی	شگرد بلاغی غالب	برآیند تربیتی
۱. قابلیت	چه کسی و تا کجا تربیت‌پذیر است؟	گوهر، طباع، سنگ؛ حکم و شرط	تمثیل مادّی	پذیرش تفاوتهای فردی
۲. اکتساب	چه باید آموخت؟	هنر، ادب، دانش؛ امر و توصیه	استعاره فرایندی	توانمندی پایدار
۳. تنظیم بیرونی	مربی و نهاد چگونه عمل کنند؟	تعلیم، زجر، حلم، مسئولیت	تقابل و وارونگی	تعادل انضباط و مدارا
۴. اخلاق اجتماعی	تربیت در جامعه چگونه سنجیده میشود؟	عمل، وفا، تخصص، عدالت، تجربه	طنز، گفتگو، نمونه عینی	مسئولیت و شایستگی
۵. تنظیم درونی	غایت تربیت چیست؟	رضای حق، عقل، ادب، نفس؛ نهی/تقابل	تشخیص و حکم موجز	خودکنترلی و کمال اخلاقی

این مدل نشان میدهد که باب هفتم را میتوان از منظر سیاست نفس نیز خواند. تربیت از «دیگری» آغاز میشود ـ دانشمند، ادیب، معلم، پدر و پیر ـ اما در نهایت باید به مربی درونی تبدیل شود؛ جایی که انسان خود با «نفس» خویش درگیر است. بهمین دلیل حکایت نوزدهم از نظر ساخت معنایی پایان مناسبی برای این زنجیره است: مخاطب دیگر منتظر معلم بیرونی نیست؛ باید با خواست درونی خود نسبت تازهای برقرار کند.

یافتهٔ اصلی پژوهش، جایگزین کردن «تعامل لایه‌ها» به جای فهرست کردن لایه‌هاست. اگر فقط واژه‌های حکایت نخست را برشماریم یا در حکایت سیزدهم از «تمثیل» نام ببریم، تحلیل هنوز سطحی است. اهمیت زمانی آشکار میشود که ببینیم واژه، نحو و تصویر چگونه یک کار مشترک انجام میدهند. در حکایت نخست، واژه‌های مادّی «گوهر/آهن» با گزاره شرطی و تمثیل شستوشوی سگ و سفر خر، همگی محدودیت تغییر را طبیعیسازی میکنند.

در حکایت سیزدهم، برعکس، نهی تکرارشونده و تصویر خانهٔ نیین/آتش، مسئولیت گفتار را به خطر ملموس تبدیل میکند.

از این منظر، ادعای «برتری یک لایه» بر لایه‌های دیگر چندان روشمند نیست؛ زیرا واحدهای واژگانی، نحوی و بلاغی همسنخ نیستند و شمارش آنها با یک معیار مشترک میتواند گمراهکننده باشد. یافته این پژوهش بهجای رتبهبندی لایه‌ها، بر همگرایی آنها تأکید دارد. بلاغت در بسیاری از حکایتها حضور برجسته دارد، اما اثر آن از نحو و میدان واژگانی جدا نیست.

همچنین، نوآوری مقاله در نسبت با پژوهش نقشگرای مهرابی و ذاکر در این است که به یک نوع فرایند زبانی یا چند حکایت تصادفی محدود نمیماند. کل باب، بهعنوان یک پیکرهٔ هم‌موضوع، امکان دیدن «معماری تربیت» را فراهم میکند. در این معماری، سعدی هم محدودیت را میپذیرد و هم مسئولیت را؛ هم تفاوت استعدادها را میبیند و هم بر اکتساب هنر، ادب و تجربه اصرار دارد. تضاد ظاهری، با تفکیک «قابلیت» از «وظیفهٔ تربیت» حل میشود.

نتیجه‌گیری

تحلیل نوزده حکایت باب هفتم گلستان نشان داد که گفتمان تربیت در این باب، از هم‌افزایی چند لایه ساخته میشود و نمیتوان آن را صرفاً به محتوای اخلاقی تقلیل داد. در لایهٔ واژگانی، دو میدان اصلی «سرشت/قابلیت» و «اکتساب/کنش» شکل میگیرد؛ اولی با واژه‌های مادّی و طبیعی و دومی با واژه‌های مهارتی و اخلاقی. در لایهٔ نحوی، شرط و رابطهٔ علت ـ معلولی، گفتوگو و پرسش و نیز امر و نهی، تربیت را به رابطهٔ میان عمل و پیامد تبدیل میکنند. در لایهٔ بلاغی، تمثیل و تقابل بیشترین گستره را در میان حکایتها دارند و مفاهیم انتزاعی را به تجربه‌های محسوس منتقل میکنند. در لایهٔ آوایی، ایجاز، موازنه و آمیختگی شعر و نثر، حکم را نقلپذیر و یادسپار میسازند.

مهمترین نتیجهٔ نظری آن است که سعدی را نمیتوان در باب هفتم صرفاً جبرگرای سرشت یا خوشبین به تربیت نامحدود دانست. زبان او میان «حد قابلیت» و «امکان اکتساب» تمایز میگذارد. آنجا که محدودیت مطرح است، اسمها و تصویرهای طبیعی و گزاره‌های حکمی برجسته میشوند؛ آنجا که مسئولیت تربیتی مطرح است، فعل، امر، انتخاب و تجربه مرکزیت مییابند. بنابراین تنش سرشت و تربیت، نه تناقضی حلنشده، بلکه دو سوی یک واقعگرایی تربیتی است.

از حیث سازمان کلان نیز حرکت غالب باب از تشخیص قابلیت، به اکتساب هنر و ادب، سپس مسئولیت اجتماعی و سرانجام مهار نفس است. این حرکت نشان میدهد غایت تربیت در گلستان فقط «آموختن» نیست؛ تبدیل دانستن به شیوهٔ زیستن است. بدین‌ترتیب، سبک تعلیمی سعدی را میتوان سبک تبدیل حکم به تجربه دانست: روایت موقعیت میسازد، تمثیل آن را محسوس میکند، تضاد ارزشگذاری میکند و عبارت موجز نتیجه را در حافظه تثبیت میکند.

تشکر و قدردانی

نویسنده بر خود لازم میداند مراتب تشکر خود را از مسئولین فرهیختهٔ نشریهٔ وزین سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی (بهار ادب) اعلام نماید.

تعارض منافع

نویسنده این مقاله گواهی مینماید که این اثر در هیچ نشریهٔ داخلی و خارجی به چاپ نرسیده و حاصل فعالیتهای

پژوهشی نویسنده است و ایشان نسبت به انتشار آن آگاهی و رضایت دارد. این تحقیق طبق کلیهٔ قوانین و مقررات اخلاقی اجرا شده و هیچ تخلّف و تقلبی صورت نگرفته است. مسئولیت گزارش تعارض احتمالی منافع و حامیان مالی پژوهش بعهدهٔ نویسندهٔ مسئول است و ایشان مسئولیت کلیه موارد ذکر شده را بر عهده میگیرد.

REFERENCES

Ahmadi, Babak. (1991). *Structure and Interpretation of Text*. Tehran: Markaz Publishing.p7.

Hosseini-Fard, Fatemeh. (2023). "A Study of Saadi's Paradoxical Views on Education and Upbringing: Innate or Acquired?" *Roshd-e Moallem*, Vol. 42, No. 3, pp. 16–17.

Saadi, Mosleh al-Din. (1989). *Gulistan of Saadi*. Edited and annotated by Gholamhossein Yousefi. Tehran: Kharazmi.

Shamisa, Sirus. (2008). *Stylistics of Prose*. Tehran: Mitra, p. 276.

Safavi, Kourosh. (2011). *From Linguistics to Literature*. Tehran: Sooreh Mehr.p.55.

Fotouhi Rodmajnī, Mahmoud. (2011). *Stylistics: Theories, Approaches, and Methods*. Tehran: Sokhan, pp. 237–241, 248–249, 266, 304, 345.

Forouzan(i), Farzaneh (2025). "An Investigation and Analysis of the Lexical and Rhetorical Structure of Kheradnameh-ye Eskandari, a Masnavi by Nur al-Din Abd al-Rahman Jami, Based on the Layered Stylistics Model." Scientific Journal of Stylistics of Persian Poetry and Prose (Bahar-e Adab), Vol. 18, No. 4, Serial No. 110, pp. 219–240.Modarresi, Fatemeh. (2014). "Education and Upbringing from Saadi's Perspective." *The Seventh Conference on Research in Persian Language and Literature*, pp. 1653–1655.

Mehrabi, Masoumeh, & Zaker, Arman. (2016). "A Stylistic Analysis of Several Tales from Gulistan in Light of Halliday's Systemic Functional Grammar." *Linguistic Essays*, Vol. 7, No. 1 (Serial No. 29), pp. 173–196.

فهرست منابع فارسی

احمدی. بابک (۱۳۷۰). ساختار و تأویل متن. تهران: نشر مرکز، ص ۷ .

حسینی‌فرد. فاطمه (۱۴۰۲). «بررسی آرای متناقض‌نمای سعدی در زمینه تعلیم و تربیت، استعداد، ذاتی اکتسابی». رشد معلم. دوره ۴۲. شماره ۳. صص ۱۶ و ۱۷.

سعدی. مصلح‌الدین (۱۳۶۸). گلستان سعدی. تصحیح غلامحسین یوسفی. تهران: خوارزمی.

شمیسا. سیروس (۱۳۸۷). سبکشناسی نثر. تهران: میترا، ص ۲۷۶.

صفوی. کوروش (۱۳۹۰). از زبانشناسی به ادبیات. تهران: سوره مهر، ص ۵۵.

فتوحی رودمعجنی. محمود (۱۳۹۰). سبکشناسی: نظریه‌ها، رویکردها و روشها. تهران: سخن، صص ۲۳۷ـ ۲۴۱، ۲۴۹ـ ۲۶۶، ۳۰۴، ۲۴۸، ۳۴۵.

فروزانی. فرزانه(۱۴۰۴).« بررسی و تحلیل ساختار واژگانی و بلاغی مثنوی خردنامه اسکندری نورالدین عبدالرحمن جامی بر اساس الگوی سبک شناسی لایه‌ای». نشریه علمی سبک شناسی نظم و نثر فارسی(بهار ادب).

سال هجدهم. شماره چهارم. پی در پی ۱۱۰. صص ۲۴۰-۲۱۹.

مدرسی. فاطمه (۱۳۹۳). «تعلیم و تربیت از منظر سعدی». هفتمین همایش پژوهشهای زبان و ادبیات فارسی، صص ۱۶۵۳ ـ ۱۶۵۵.

مهرابی.معصومه و ذاکر. آرمان (۱۳۹۵). «تحلیل سبکشناختی چند حکایت گلستان در پرتو دستور نقشگرای نظام‌مند هالیدی».جستارهای زبانی. دورهٔ ۷، شمارهٔ ۱ (پیاپی ۲۹)، صص ۱۷۳ ـ ۱۹۶.

منابع لاتین

Leech, Geoffrey N., & Short, Mick. (2007). Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose (2nd ed.). London: Pearson Longman.

Simpson, Paul. (2004). Stylistics: A Resource Book for Students. London: Routledge.

Trier, Jost. (1931). Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: Die Geschichte eines sprachlichen Feldes. Bd. 1: Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. Heidelberg: C. Winter.

معرفی نویسنده

سعید سروش‌زاده: استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

(Email: *s.soroushzadeh@cfu.ac.ir*)

(ORCID: 0009-0006-2303-6112)

COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an poen access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited.

Introducing the authors

Saeed Soroushzadeh: Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran.

(Email: *s.soroushzadeh@cfu.ac.ir*)

(ORCID: 0009-0006-2303-6112)