



## Education as obedience: Persian classical etiquettes and the tradition of question avoidance

Yahia Bezdoode<sup>1</sup> | Parsa Yaghoobi-Janbeh-Saraie<sup>2</sup>

1. PhD student of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Department of Persian Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: yahia bezdoode77@gmail.com
2. Corresponding Author, Professor of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Department of Persian Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: p.yaghoobi@uok.ac.ir

---

### Article Info

**Article type:**  
Research Article

**Article history:**

**Received:** 05 September 2023

**Received in revised form:**  
15 October 2023

**Accepted:** 22 October  
2023

**Keywords:**

Persian classical  
Etiquettes books,  
Political-ethical texts,  
Education and obedience,  
Education and  
questioning.

---

### ABSTRACT

Etiquettes have played a predominant role as educational texts among Iranians. The dominant method in these contents is one-sidedness and the inclusion of some pieces of advice for doing or prohibiting doing things. It is also noted not to be accompanied by rational reasoning, to a great extent. The concepts and topics contained in these texts are political and moral. Furthermore, they tend to use religious, mystical, and customary supports and, accordingly, the structure and necessity of social institutions, including the institution of education, are used as a model of instruction-suggestions with the listener/reader. To add up, the method of disseminating the mentioned knowledge with the repetition-reminding structure is based on the compliance strategy which has usually suspended the principle of questioning and dialogue in educational interaction. In this article, the aspects of question avoidance and the reasons for its refusal are indicated and interpreted in five political-ethical etiquettes that appeared or were reconsidered in the 5<sup>th</sup> to 7<sup>th</sup> centuries of AH. The results have indicated the author-narrators of the mentioned texts sometimes directly and explicitly invite the listener/reader to refrain from asking questions. Sometimes they have dealt with this matter indirectly by telling stories and planning punishment/encouragement discourse. The discursive order of the proposition/production anecdotes/prevalence of questioning in these texts is organized around the two elements of the nature of the subject and the position of the narrator, which seems authoritarian based on the vertical structure hidden in the theory of education. Of course, in explaining this authoritarianism and interpreting it as educational tyranny, one should think about it because there are other textual and extratextual implications that modify such a view.

---

**Cite this article:** Bezdoode, Y., Yaghoobi-Janbeh-Saraie, P. (2024). Education as obedience: Persian classical etiquettes and the tradition of question avoidance. *Research of Literary Texts in Iraqi Career*, 4 (4), 19-47.



© The Author(s).

Publisher: Razi University

DOI: <https://doi.org/10.22126/ltip.2023.9814.1209>

---



## **Extended Abstract**

### **Introduction:**

Etiquettes are the repetition of common concepts which have come across changes with respect to the impact of dominant attitudes in different eras. These changes, however, are neither similar to the fundamental differentiations in specific eras, nor manifest the Ricoeur's classification. Thus, they cannot be counted as ethers. Despite that, Iranian ethics, in a way that some of those texts had been devoted to ethics in its ultimate form, act as a foundation for practical wisdom. Although etiquettes have theoretical weaknesses and a lack of a pedagogical framework, they are still educationally significant in nurturing a skillful, socialized, and professional workforce. The important point is the interpretation of the structures and the methods of spreading wisdom, their taking sides, and their reasoning towards education which is mainly based on obedience, not questioning. The present paper is an attempt to justify, classify, and interpret the aspects of question avoidance and its reasons in five dominant political-ethical etiquettes. These works are "Qaboosname", "Siyasatname", "Kimiyye Saadat", "Kelile va Demne", and "Golestan".

### **Materials and Methods:**

Philosophical ethics does not make use of literature as a means of reasoning while the etiquettes, by the use of literary narratives, encourage the reader to abandon doing specific things and partially carries the burden of an educational institution. Additionally, the educational institution in Islamic-Iranian culture is owned by masques in terms of atmosphere and space, which has become the prior traditional kind of school in the Islamic world and consequently, had become relatively dominant in the form of mosque- schools. Pedagogical circles are the most significant forms of the institute space that is indicated in forms of dictation and a Discussion about headings. Classifying knowledge to "Rewaya & Deraya" accompanies methods and devices, questions and controversies and negotiation and debate apart from memorization and dictation. It has to be pointed out that considered as understanding, "Deraya", requires question, however, understanding needs to be known and the domain of its accuracy should be specified socially, educationally, and culturally and, finally, the nature of the question upon which is formed. Moreover, the ultimate goal of mundane and spiritual redemption was to provide smaller framework(s) for education. To be precise, the touchstone which has distinguished the beneficial knowledge and determined rules of the acquired knowledges from obligatory to the prohibited ones. Changes like the closure of "Ejtehad" which was initiated from the second half of the 4<sup>th</sup> century and reached its peak in the 7<sup>th</sup> century, had significantly influenced the process of education in schools. From classes in mosques to general school classes, questioning and answering has always been an important part of a class. However, all class procedures, including questioning and answering, have been a pursuit of the teachers and class ethics. Non-affirmative and rhetorical ones serve a greater aim beyond finding the unknown. Astonishment, emphasis, sorrows, and denial in philosophy are, however, related to



thinking and dialogue. Socrates integrated questioning to surpass the illusion of knowing and to discover the truth. Questioning in Descartes attempt for finding certain knowledge and plays a great role in forming doubt and being an explorer to find the answer. In Bakhtinian discourse, meaning is the result of sounds distinction and "questioning" is an outcome rather than a means of finding the answer. The ultimate goal of dialogue which is recollected by Gadamer is to question the interpretation of understanding and misunderstanding, since neither truth is what that is accomplished ultimately, nor is the modern enlightenment a way of reaching the truth. In Gadamer's view, teachers cannot pose a real question as they follow specific aims in training. This meant, for a question to be real, it should be open-ended rather than having a predetermined answer. Therefore, the framework of education which is trying to establish and accomplish wisdom is based on dialogue.

### **Results and Discussion:**

Persian etiquettes, in the present paper, have marginalized or suspended questioning in two ways. A group of the exposures consider questioning directly and explicitly, contrary to the nature of education and learners' manners. The other groups, however, implicitly and by the use of metaphors, allegories, and images marginalize the notion of questioning. In the direct instances, explicit dos and don'ts can be observed and metaphorical images in allegories and stories work as a fundamental educational discourse. The mechanism of implicit complications in a text bears a discourse-like discipline in which meaning production occurs. In Foucault's words, discourses hide their interactions in this process, however, they force multiple ways of thinking such as blued words in special ways and stop other blending and transfer theme. Following the same way, the tradition of question avoidance relying on the nature of the speech subject and the position of the narrator, makes the reader follow and refuses questioning.

### **Conclusion:**

The producers/propagators of the theory of education in the Iranian classical world have tried to warn the listener/reader from any questioning based on the religious nature, the basic and moral class of the subject. They have also made an attempt to invite the listener or reader to obey by referring to the political-occupational, status/authority, Gender/age and emotionality of the narrator/educator. In such a discourse, the concept of boundaries and keeping discipline in its different forms including bottom -up (expressing individuating), the combination of two parallel incomgualies (eclectic), and an open domain (uncertainly in conclusion) have been considered as chaos or contamination, as well as a reason for annihilation. Although question in its philosophical sense means a penetration into the work or an obstacle on the way of certainly/confirmation, the ancestors have considered it as the chaos or the aliment leading to it. It has to be noted that the acceptance of these obedience has guaranteed their socio-cultural survival. Following this viewpoint, people were safe from the so called chaos like a simple give and take. To conclude, although the structure of the aforementioned interaction is hierarchical and authoritarian, it was a sort of logical interaction for the people of the era, while contemporary man notices desire more than needs. Desire and question are intertwined and the desirous subject considers salty and finding answers as natural rights, ponders on their



individuality and tries to experience the incongruent experiences in which the boundaries overlap. Although the question avoidance structure of the ancestors' interaction does not look pleasing, they cannot be condemned of being totalitarian regarding their attempts in producing/distributing wisdom.

**Keywords:** Persian classical etiquettes books, political-ethical texts, education and obedience, education and questioning.



## آموزش به مثابه تمکین: آداب‌نامه‌های کلاسیک فارسی و سنت پرسش‌گریزی

یحیی بزدوده<sup>۱</sup> | پارسا یعقوبی جنبه‌سرای<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: yahiabzdoode77@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، استاد گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: p.yaghoobi@uok.ac.ir

### چکیده

### اطلاعات مقاله

آداب‌نامه‌ها، در میان ایرانیان به‌عنوان متون آموزشی ایفای نقش کرده‌اند. شیوه غالب در این محتواها، یک‌سویه و توصیه به انجام یا منع از انجام کارها است و عمدتاً همراه با استدلال عقلانی نیست. مفاهیم و موضوعات مندرج در این متون سیاسی-اخلاقی بوده و از پشتوانه‌های دینی، عرفانی و عرفی بهره می‌برند و بر مبنای آن‌ها ساختار و ضرورت نهادهای اجتماعی از جمله نهاد آموزش را در هیئت الگوی اندرز-پیشنهاد با شنونده/خواننده در میان می‌گذارند. به عبارتی دیگر، شیوه انتشار دانایی مذکور با ساختار تکرار-یادآوری بر استراتژی تمکین استوار بوده، اصل پرسشگری و دیالوگ در تعامل آموزشی را معمولاً به تعلیق در آورده است. در این نوشتار وجوه پرسش‌گریزی و علل امتناع از آن در پنج آداب‌نامه سیاسی اخلاقی پدید آمده یا بازخوانی شده در قرن‌های پنجم تا هفتم هجری قمری دلالت‌یابی و تفسیر شده است. نتیجه نشان می‌دهد که مؤلف-راویان متون مذکور گاه با ذکر گزاره‌ها به صورت مستقیم و صریح شنونده/خواننده را به پرهیز از پرسش دعوت می‌کنند، گاهی هم به شکل غیرمستقیم با حکایت‌پردازی و طرح گفتمان تنبیه/تشویق به این امر پرداخته‌اند. نظم گفتمانی گزاره/حکایت‌های تولید/رواج پرسش‌گریزی در این متن‌ها بر مدار دو عنصر ماهیت موضوع و جایگاه راوی سامان یافته است که بنا به ساختار عمودی نهفته در تئوری آموزش، اقتدارگرایانه می‌نماید. البته در تبیین این اقتدارگرایی و تفسیر آن به استبداد آموزشی باید تأمل نمود؛ چراکه دلالت‌های متنی و برون‌متنی دیگری وجود دارد که چنین نگاهی را تعدیل می‌کند.

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۳۰

### واژه‌های کلیدی:

آداب‌نامه‌های کلاسیک فارسی،  
متون سیاسی-اخلاقی،  
آموزش و تمکین،  
آموزش و پرسش‌گری.

**استناد:** بزدوده، یحیی؛ یعقوبی جنبه‌سرای، پارسا (۱۴۰۲). آموزش به مثابه تمکین: آداب‌نامه‌های کلاسیک فارسی و سنت پرسش‌گریزی. پژوهشنامه متون ادبی دوره عراقی، ۴ (۴)، ۱۹-۴۷.



© نویسنده گان.

ناشر: دانشگاه رازی

DOI: <https://doi.org/10.22126/ltip.2023.9814.1209>

## ۱. مقدمه

بخش بزرگی از متون ادبی ایران بعد از ورود اسلام به آموزش انواع آداب با لایه‌هایی از اخلاق پرداخته‌اند؛ سنتی ادبی که حاکی از گرایش ایرانیان به انواع اخلاق در قالب اندرزگویی است. آداب‌نامه‌ها تکرار مضامین مشترکی هستند که تحت تأثیر گرایش‌های اصلی در دوره‌های تاریخی دستخوش تغییراتی شده‌اند، اما این تحول و تغییر نه همچون تفاوت‌های بنیادی در دوره‌های مشخصی است و نه منطبق با دسته‌بندی «ریکور»، مانیفستی و اظهاری است که بتوان به‌طور قطع از آن به اخلاق و نه اخلاقیات ایرانی یاد کرد؛ به این معنی که بعضی از این متون به اخلاق در معنای غایی آن پرداخته باشند تا مبنایی برای حکمت عملی باشد. «دوفوشه کور» بر این باور است که ادبیات حکمی پهلوی و متون فارسی بازمانده از قرن پنجم به این سو در سه جهت گسترش پیدا کرده‌اند. جهت اول لزوم تدبیر زندگی سیاسی و اداری است، جهت دوم آن چیزی است که تاریخ نگاران در پیش گرفته‌اند و جهت سوم در میان ادیبان گسترش یافته است. هدف از این بخش (جهت سوم) جمع‌آوری گنجینه‌های حکمت اقوام مختلف به منظور آموزش و تعلیم و تربیت است. این اندرزها حاوی وجوهی از تجربه هستند و بر این اساس به گذشته نگاه دارند، اما از این نظر که هدف از بیان آن‌ها چیست به آینده رو دارند. نگاه به آینده به سبب درون‌مایه آموزشی آن‌هاست که فرد را برای مواجه شدن با یک موقعیت که در آینده تکرار می‌شود مهیا می‌کنند و به دو گونه اساسی تحقق می‌پذیرند: وجه اخباری و وجه امری و در این دو گونه به شیوه‌های گوناگونی صورت‌بندی می‌شوند (نک. دوفوشه کور، ۱۳۷۷: ۱۷-۲۰).

آداب‌نامه‌ها با وجود ضعف تئوریک و فقدان آموزش نظام‌مند در قالب یک ساختار منسجم و اندیشیده به منظور پرورش انسان یا شهروند توانمند و یا تربیت نیروی کارآمد، جامعه‌پذیر و ماهر اهمیت آموزشی ویژه‌ای دارند (تکمیل‌همایون، ۱۳۸۳: ۹)، اما آنچه مهم می‌نماید تبیین ساختار و شیوه‌های انتشار دانایی، جهت‌گیری آن‌ها و در نهایت علت‌شناسی آن موارد پیرامون آموزش است که عمدتاً در قالب الگوی تمکین به جای پرسش سامان یافته است. در این نوشتار وجوه پرسش‌گریزی و علل امتناع از آن در پنج آداب‌نامه سیاسی-اخلاقی شاخص قرن پنجم تا هفتم هجری قمری دلالت‌یابی، طبقه‌بندی و تفسیر شده است. این آثار شامل قابوس‌نامه، سیاست‌نامه، کیمیای سعادت، کلیده و دمنه و گلستان است.

## ۲. پیشینه و ضرورت تحقیق

از مهم‌ترین آثاری که گامی اساسی در بازشناسی متون اخلاقی و اندرزنامه‌ها در زبان فارسی برداشته‌اند اخلاقیات: مفاهیم اخلاقی در ادبیات فارسی از سده سوم تا سده هفتم هجری «شارل هانری دوفوشه کور»

(۱۳۷۷) است که دوران اوج اخلاق‌پردازی و اندرز‌گویی در ادبیات کلاسیک فارسی را در بر می‌گیرد. این اثر از اندرزنامه‌های قدیمی همچون اندرزنامه انوشیروان آغاز می‌کند و با اخلاقیات اسلامی به پایان می‌رسد. فصل سوم کتاب با عنوان رساله‌های اخلاق سنتی از قابوس‌نامه تا گلستان را در بر می‌گیرد. فصلی نیز به گونه مرآت‌الأمراها یا نصیحه‌الملوک‌ها اختصاص یافته است که در آن به بیان مناسبات قدرت هم پرداخته شده است. «فوشه‌کور» همچنین به جداکردن آداب فردی از جمعی یا نوعی دسته‌بندی آن نیز پرداخته است. یافته‌های وی عبارتند از پند و اندرز بودن اخلاقیات، تکرار پی در پی مضامین در طول چند نسل به منظور ادغام فرد در جامعه و دسته‌بندی کانون‌های ضوابط اجتماعی در قالب اندیشه (کاربرد عقل) گفتار (تمییز گفتار نیک و بد) و کردار که به‌طور ویژه در مورد فرمان‌روا به عدل منحصر می‌شود.

مقاله «ادب در ایران» جلال خالقی مطلق (۱۹۸۲) در دایره‌المعارف ایرانیکا در نشان‌دادن رشد مفهومی ادب از شاهنامه تا بوستان سعدی است. سیری که تأثیر اسلام را از موجد دوگانگی در مفهوم ادب تا چیرگی بر این دوگانگی توضیح می‌دهد. بخش دوم همین مقاله با عنوان «ادب در ادبیات عرب» از «کریستوفر پلا» نشان از نقش و جایگاه اسلام و اعراب در سیر مفهوم ادب در ادبیات فارسی دارد.

در مقاله «اندرزنامه‌ها در زبان فارسی جدید: بعد از ورود اسلام به ایران» دکتر ذبیح‌الله صفا (۲۰۱۲) دو دوره مشخص و مؤثر در تکوین اندرز آمده است که به شکل تمایز ملی و دینی صورت‌بندی شده است؛ تمایزی که اندرزهای دینی را تا بی‌ارتباطی و بی‌اطلاعی مؤلفان‌شان از بخش ملی نشان می‌دهد. کتاب پارادایم نصیحت (۱۳۹۷) عباس منوچهری بر اساس این چارچوب نظری شکل گرفته است که رهیافتی دلالتی/ پارادایمی در اندیشه سیاسی موجود است. این اندیشه سیاسی مشتمل بر شش نوع دلالت است؛ دلالت معرفتی دال بر نوع گفتار از جمله فلسفی، ادبی، کلامی و...، دلالت وضعی دال بر معضلات زمانه، دلالت بنیادین دال بر جهان‌بینی، انسان‌شناسی و اخلاق، دلالت هنجاری دال بر معیارهای استقرار زندگی خوب، دلالت راهبردی دال بر گزاره‌های حاوی سیمای اقتدار لازم به‌منظور تحقق زندگی مطلوب و دلالت کاربردی دال بر دولت-ملت، شهروندی و قانون اساسی. این پژوهش با ساختن نوعی صوری به نام نصیحت‌نامه، پارادایمی ارائه می‌کند که مشخصه عمده معرفتی آن دوبنی‌های چهارگانه‌ای است که رابطه‌ای متقابل داشته، یک کل را به‌عنوان نصیحت‌نامه برمی‌سازند.

کتاب کودکان در دوره اسلامی: سده میانه از «اونر گیلادی» (۱۳۹۸) در سه بخش اصلی به نوزادی، تعلیم و تربیت و مرگ و میر کودکان در سده میانه اسلامی پرداخته است. به‌زعم «گیلادی» کیفیت نگاه

مسلمانان به کودکی نه تنها از دیدگاه تعلیمی-اخلاقی، بلکه از جنبه‌های قانونی و مذهبی و پزشکی قابل توجه است. فصل چهارم کتاب از این نظر که به بیان دیدگاه غزالی نسبت به تعلیم و تربیت کودکان و کودکی و کودکان در نوشته‌های غزالی پرداخته است بیشتر مورد توجه است.

پژوهش «حکایت ماهیان و آبگیر از کلیله و دمنه تا ماهی سیاه کوچولو: الگوهای معرفتی و جایگیری سوژه‌ها» (۱۳۹۹) به بررسی بازنمایی حکایت ماهیان و آبگیر در دوره‌های گفتمانی کلاسیک و معاصر پرداخته است. نویسنده الگوهای معرفتی حاکم بر هر کدام از تمثیل‌ها را باعث تفاوت مفصل‌بندی گفتمانی و در نتیجه تفاوت در جایگیری سوژه‌ها دانسته است. بر این اساس نوع عاملیت و معیار کیستی و چرایی قهرمان را الگوی معرفتی حاکم بر متن تعیین می‌کند.

پژوهش‌های دیگری با محوریت اثر یا آثاری از آداب‌نامه‌ها انجام شده‌اند که به‌طور عمده حول محور مطابقه و مقایسه کلی دو یا چند اثر، مقایسه دو یا چند مفهوم در چند اثر و یا به‌طور کلی به بررسی مفاهیم و مؤلفه‌های تربیتی اندرزی پرداخته‌اند. درونمایه غالب بر این پژوهش‌ها زمینه تعلیمی دارد. در مقاله «رابطه عقل و دین از دیدگاه غزالی و اشارات آن در تربیت دینی بر اساس باورهای ایمان‌گرایانه غزالی» (۱۳۹۳) مباحث تربیتی بر اساس آرای غزالی، حاصل استنباط مبانی نظری دیدگاه وی است. عبدالرضا مدرس‌زاده و همکارانشان (۱۳۹۴) رویکرد نصرالله منشی به ادبیات تعلیمی را با توجه به انتخاب شیوه تمثیل دارای دلایلی وابسته به افکار و باورهای او و نیز دیدگاه سیاسی و منتقدانه او نسبت به حکام وقت و اوضاع سیاسی می‌دانند.

«بررسی مقایسه‌ای آموزه‌های تعلیمی، اخلاق فردی و آیین کشورداری در قابوس‌نامه و سیاست‌نامه» از آریان (۱۳۹۹) به این پرسش می‌پردازد که تفاوت آموزه‌های دو متن یاد شده در چیست و در نهایت قابوس‌نامه را بیشتر دارای آموزه‌های اخلاق فردی و سیاست‌نامه را بیشتر حاوی آموزه‌های سیاست و کشورداری معرفی کرده است.

پژوهش‌های دیگری با پرداختن به موضوعات سیاسی، اخلاقی یا اندرزی در آداب‌نامه‌ها انجام شده‌اند که نوع نگاه و تحلیل‌های انجام شده در آن‌ها تنوع قابل توجهی دارد. پژوهش‌هایی مانند «اخلاق و آداب سخن‌دانی در اندرزننامه‌های فارسی میانه» (۱۳۹۱) که نویسندگان آن به‌طور اختصاصی به آداب و اصطلاحات سخن‌گویی پرداخته‌اند و در پایان به این نتیجه رسیده‌اند که میان سخن‌گویی و سخن‌دانی تفاوت وجود دارد. «گفتمان رعیت و راعی در نظام اندرزننامه‌ای دوره اسلامی» (۱۳۹۳) نگاهی گفتمانی به موضوع رعیت و راعی دارد و از نظر تحول این مفهوم بعد از اسلام و متناسب با



ساختار حکومت به اندرزنامه‌ها نگاه کرده است. کاوندی کاتب و همکارانش در پژوهشی با عنوان «بررسی تحلیلی اندرزنامه‌های فارسی» (۱۳۹۸) به بررسی اندرزنامه‌های سیاسی از نظر ماهیت، فلسفه پیدایش، ویژگی‌ها و کارکردها پرداخته‌اند. برای این کار چهار آداب‌نامه‌نویس انتخاب شده‌اند و شاخص‌های ۴۱ گانه پژوهش در قالب ۶ محور، بر اساس تحلیل محتوا و فراوانی استخراج شده‌اند. نتایج حاکی از شباهت بیشتر آثار بوده است. شاخص‌های مربوط به آموزش و ارتقای اندیشه ارزش متوسط و بسیار کم داشته‌اند و مهم‌ترین اهداف عبارت از گرایش به حکومت مرکزی، عدالت و آبادانی است و ابعاد سیاسی از سایر ابعاد فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی قوی‌ترند. فاطمه مهربانی ممدوح و حسین صدقی نیز در «تأثیر و بازتاب نظام طبقاتی و استبدادی در متون تعلیمی مثنوی فارسی» (۱۳۹۸) نگاهی تلفیقی به تأثیر استبداد و سلطنت در متن اندرزنامه‌های قرن پنجم تا هفتم داشته‌اند. این تأثیرها در قالب چند بخش از جمله گرایش به پند و اندرز، پذیرش نظام طبقاتی، گسترش رذایل اخلاقی و... با ذکر نمونه آمده‌اند.

پژوهش حاضر، آداب‌نامه‌ها را متون آموزشی نهاد آموزش در ایران پس از اسلام دانسته، خلأ پرسشگری در تئوری آموزش در آداب‌نامه‌های کلاسیک فارسی را بررسی کرده است. چارچوب نظری کار، بر اساس مفهوم دیالوگ شکل گرفته، نوع افشاسازی شگردهای ضمنی و غیرصریح در تقابل با پرسشگری را به کمک تحلیل انتقادی گفتمان پیش برده است.

### ۳. مبانی نظری تحقیق

تعریف ادب به‌عنوان یک اصطلاح - علاوه بر معنای ژانری آن- دشوار است. در مقاله خالقی مطلق از تعلیم و تربیت تا فرهنگ، آداب‌دانی و رفتار زبینه و شایسته برای ادب ذکر شده است. در این معنا آدابی چون احترام به پدر و مادر، خوردن، خوابیدن، قمار باختن و غیره به نقل از قابوس‌نامه بیان شده‌اند. معنای ادب در نوشتارهای فارسی آنگونه که در شاهنامه، چهارمقاله و قابوس‌نامه نیز شامل آداب سخنوری و دبیری است بیان شده است (خالقی مطلق، ۱۹۸۲: ۴۳۲). «دوفوشه کور» هم رفتارهای درست اجتماعی را که مورد قبول جامعه است، از معنای ادب ذکر کرده است؛ (دوفوشه کور، ۱۳۷۷: ۱۱). هرچند اطلاق ادب به گونه‌ای از نوشتار و شکلی از رفتار انسانی، اهمیت گره‌خوردگی دو مقوله سخن و کردار را در آن آشکار می‌سازد، اما به کار بردن معادل‌های رفتار زبینه و فرهنگ که بسیار به زمان و مکان و ارزش‌های اجتماعی وابسته‌اند دشواری تعریف را نمایان‌تر می‌سازد (کریمی حکاک، ۱۳۶۸: ۶۴۱). «به نظر می‌رسد در نوشته‌های متقدمان آداب و اخلاق کاربرد ی را یگانه می‌پنداشتند.... البته در

میان فقها نیز سه معنا برای آداب منظور نظر بود: رفتار و گفتارهای شایسته، تأدیب و تنبیه و علوم ادبی» (ترابی فارسانی و غندی، ۱۳۹۴: ۷۰-۷۱).

هدف مشترک و اساسی آداب‌نامه‌ها آموزش و دستیابی به نیکی در عمل است نه جست‌وجوی معنای نیکی. این روش فکری با آنچه اخلاق فلسفی نامیده می‌شود، تفاوت دارد؛ چراکه اخلاق فلسفی از ادبیات به‌عنوان ابزار استدلال بهره نمی‌گیرد. در حالی که آداب‌نامه‌ها با تکیه بر روایت‌های ادبی، شنونده/خواننده را به انجام برخی امور دعوت کرده، انجام برخی دیگر را منع می‌کنند و بخشی از رسالت نهاد آموزش را به دوش می‌کشند.

افزون بر این نهاد آموزش در فرهنگ ایرانی-اسلامی از منظر فضا، بسیار مدیون مساجد است. مساجد از ابتدا و پس از انسجام نسبی در قالب مسجد-مدرسه که در الگوی تاریخی مدارس در ایران، «نخستین نوع سنتی مدارس جهان اسلام هستند» (فراستخواه، ۱۳۹۷: ۶۱) و به‌طور مشخص تا اواخر قرن چهارم هجری در منابع تاریخی هیچ‌گونه نامی از واژه مدرسه برای معرفی موسسات، دارالعلم‌ها یا مساجد در یک کارکرد دارای چارچوب آموزشی نمی‌یابیم (غنیمه، ۱۳۹۴: ۱۰۹). طبق نظر غنیمه شکل ابتدایی تر مدارس را در قالب مدارس خصوصی و در معنای خانه‌هایی برای اجتماع استاد و دانشجویان که احتمالاً تاریخ آن‌ها به نیمه قرن چهارم می‌رسد می‌توان یافت؛ او نیمه سده پنجم هجری را سرآغاز عصری نوین در تاریخ زندگی علمی و وظایف آموزشی مدارس به حساب می‌آورد. در این دوره ذیل عنوان مدارس دولتی، مدارس زیر پوشش و حمایت دولتی به پایگاهی برای اشاعه و بسط افکار اهل سنت درمی‌آیند (همان، ۱۱۳).

شکل حلقه درسی مهم‌ترین شکل معرفتی-فضایی این نهاد و نمود آن به‌صورت املا و بحث درباره رؤس مطالب بود. امالی نیز شکل دیگر متأثر از فضای معرفتی، آموزشی و پژوهشی این دوره است (نجاتی‌حسینی، ۱۳۹۶: ۵۷-۵۸). دسته‌بندی علم به روایه و درایه، روش و ابزار سؤال و مناقشه و مناظره و مذاکره را علاوه بر حفظ و املا همراه دارد. لازم به ذکر است که درایه در معنای فهم به ابزار سؤال نیاز خواهد داشت، اما باید دانست فهم کدام است و در کدام حوزه فرهنگی، اجتماعی، آموزشی رخ خواهد داد و به وسیله کدام سؤال شکل می‌گیرد؟ از طرفی دیگر بهره بردن از ابزار مناظره در مباحث بسیار فرعی‌تر، مسأله قابل اعتنا و پرسش‌برانگیزی است. به این موارد مذکور این نکته را هم باید افزود که هدف غایی سعادت دنیوی-اخروی چارچوب یا چارچوب‌های کوچک‌تری برای آموزش فراهم می‌کرد؛ قیدی که علم نافع را از غیر آن جدا می‌کرد و احکام علومی را که کسب می‌شوند از واجب تا

حرام تعیین می‌نمود (غنیمه، ۱۳۹۴: ۲۰۷). تحولاتی همچون بستن باب اجتهاد نیز که از نیمه سده چهارم آغاز شد و در نیمه سده هفتم به اوج خود رسید آثار قابل توجهی بر آموزش در مدارس داشت (همان، ۲۴۱) پیدایی اصطلاحاتی همچون خلاف‌خوانی که آن را مشخصه کسانی دانسته‌اند که بدون ورود به دانشی خاص در کار جدل اصرار می‌ورزند و هدف از آن را آوازه دوستی بیان کرده‌اند (همان، ۲۰۷) نیز به گونه‌ای می‌تواند بر آداب تعامل در آموزش اثرگذار باشد.

در تجربه غربی نیز تجربه گذار غرب از آکادمیا به اسکولا و یونیورسیتاس تا فکولته به صورت سازمان‌یافته‌ای، حاکی از تنوع در شیوه‌های تعامل استاد-شاگرد به عنوان بخش یا تمام روش آموزشی است؛ این تنوع از دیکته و روخوانی استاد تا مجادله‌آمیزی بر اساس پرسش و پاسخ است. در سنت شرقی آموزش، نوع آموزش جمعی حامل نوعی از صورت کلاس است و روش انتقال از آموزگار به آموزش‌گیرنده، تعامل را در سطح حفظ و مکتوب کردن داده‌ها باقی می‌گذارد و طبقاتی بودن نیز به فرهنگ و دوره‌های آموزش تنوع می‌بخشد. در این سنت، تعامل با اولویت زبان شفاهی، تکرار و حافظه‌گرایی است و هدف، پذیرش، تبدیل‌شدن و تغییر اجتماعی فرهنگی (نجاتی‌حسینی، ۱۳۹۶: ۴۷). آنچه در مجموع می‌توان به عنوان زمینه‌های حاکم بر تعامل در این کلاس‌ها بازگو کرد عبارت است از تحریم و تکفیر در کلاس‌های مسجدی، ترویج انضباط خشک و تنبیه در کلاس‌های مکتبی، ترویج مناظره، مباحثه، مجادله و پرسش و پاسخ چندسویه در کلاس‌های مدرسه‌ای، شیفتگی غیرانتقادی به استاد در کلاس‌های حوزوی و تقویت شهود و شیفتگی حداکثری بی‌چون و چرای مرید به مراد در کلاس‌ها یا زاویه‌های خانقاهی. از کلاس‌های مسجدی تا کلاس‌های مدرسه‌ای، پرسش و پاسخ بخش مهم کلاس بوده است، اما تمامی رویه‌های کلاسی که پرسش و پاسخ نیز بخشی از آن‌ها است، تابعی از اخلاقیات مدرسه‌ای و ادب کلاسی است (همان، ۵۹-۶۴) که در ذیل پرهیز از زیاده‌روی، ستیز و پافشاری آمده‌اند (منسوب بصیری، ۱۳۸۴: ۱۰۸-۱۰۹).

پرسش براساس هدف از طرح آن در دو قلمرو زبان و هنر قرار دارد؛ به عبارت دیگر پرسش‌ها یا ایجابی هستند یا غیرایجابی. پرسش ایجابی به دنبال یافتن پاسخ برای مجهولی است و پرسش غیرایجابی یا بلاغی کارکردی غیر از یافتن مجهول دارد؛ اهدافی همچون شگفتی، تاکید، اندوه و انکار. گاهی پرسش هنری در معنای خیر و امر نیز به کار می‌رود (شمیسا، ۱۳۷۳: ۱۱۱). هر کدام از کلمات پرسشی نیز به بیان منظور خاصی می‌پردازند. به عنوان نمونه چه برای پرسش از واقعیت‌ها و ایده‌های کلیدی به کار می‌رود و چگونه برای بیان مراحل انجام و به عبارت دیگر نشان‌دادن فرایند. پرسش‌های حاوی چرا نیز

پاسخ‌های توضیحی دارند ضمن اینکه روابط علی را در نظر می‌گیرند (گادینو و ویلسون، ۱۳۸۸: ۹). شمیسا با توجه به خصیصه ابهام در آثار خلاق ادبی، جملات پرسشی را ابزاری برای بیان دقیق و اعماق مسائل عاطفی، روحی و فلسفی می‌داند زیرا نویسنده خود اطلاع کافی از موضوع ندارد و به کمک پرسش، مخاطب به تفکر و تعمق دعوت می‌شود. بدین ترتیب در طرح مسائل مبهم و قابل تأمل، بیان موضوع با جملات پرسشی بلیغ‌تر از جملات خبری است به همین دلیل بسامد بالای جملات پرسشی از مختصات نگارشی ادبیات پیشرو معاصر است (شمیسا، ۱۳۷۳: ۱۲۱).

پرسش ایجابی در فلسفه با تفکر و دیالوگ پیوستگی دارد. سقراط از پرسش برای تهی کردن ادعای دانایی و برای کشف حقیقت بهره می‌برد؛ او این هدف را از طریق طرح دیالوگ بر اساس پرسش‌های منظم پیش می‌برد. پاسخ این پرسش‌ها بیشتر آری یا خیر است و بنا بر آنچه بابک احمدی از هگل نقل می‌کند، مکالمه‌هایی حاوی پاسخ تولید می‌کنند و مخاطبان که جوانانی پذیرا هستند پاسخ را شکل نمی‌دهند، بلکه بیان می‌کنند (احمدی، ۱۳۸۰: ۵۷۶). از قرن هفدهم نیز «دکارت» با شک خود به دنبال یافتن روش یا ابزاری برای نیل به معرفت یقینی بود چراکه باور داشت هرچند آرای متعدد در یک موضوع می‌توانند طرح شوند، اما رای صواب و حقیقت یکی بیش نیست (۱۳۹۷: ۴۷). در این صورت پرسش نقشی بسزا در ایجاد شک و به تبع آن جست‌وجوگری دارد، اما برای رسیدن به پاسخ یقینی. چه در درک زبان و حضور دیگری «باختین»، چه در کشف خلاقانه هستی «گادامر» و چه در رهایی از سلطه عقل ابزاری «هابرماس»، در هیچ شرحی از دیالوگ، جای پرسش و اهمیت ویژه‌اش خالی نیست. نقش پرسش در دیالوگ «باختینی» فراتر از معلوم کردن یک مجهول است. در دیالوگ «باختین» معنا محصول تفاوت صداهاست همزمان که چیرگی در میان نباشد چراکه آگاهی ناشفاف و سیال است؛ این دیالوگ، فضا و کنشی است که پرسش از معنا از آن برمی‌خیزد نه کنشی که معنا از مجرای آن می‌گذرد تا بتواند امکان تجربه حضور دیگری را واقعیت بخشد (وانسلوگم، ۲۰۰۶: ۳۲)؛ به عبارت دیگر پرسش بیشتر از آنکه یک ابزار برای رسیدن به پاسخ باشد، یک محصول است. باختین اثر ادبی را ذاتاً پدیده‌ای اجتماعی می‌داند (تودوروف، ۱۳۷۷: ۷۳) که فهم و دریافت معنا در آن به واسطه پژوهشی است که کلام یا متن بر اساس فرض دیگری ساخته است؛ به عبارت دیگر تولید و فهم معنا در گرو شنیده‌شدن است. هدف غائی نیز که «گادامر» از دیالوگ مطرح می‌کند، طرح پرسش درباره تفسیر فهم و بدفهمی است (نیستانی، ۱۳۹۴: ۱۳۶-۱۳۷)؛ چراکه نه حقیقت آن چیزی است که سرانجام به آن دست یابیم نه روشمندی مدرن راهی برای رسیدن به حقیقت است (لان، ۱۳۹۸: ۸۹).

«گادامر» حجیت راستین -آموزگار- را نه قدرتی اجتماعی که توانایی گشودن باب پرسش‌هایی می‌داند که برخی موضوعات سرنوشت‌ساز را سزاوار درنگ کند (همان، ۸۱). اهمیت این توضیح از آنجا آشکار می‌شود که به باور «گادامر»، معلم از این نظر که اهداف مشخص در تربیت دارد نمی‌تواند پرسش حقیقی مطرح کند چراکه پرسش حقیقی با آنچه در ذهن از پیش تعیین شده باشد مغایر است (ابراهیمی، مهرمحمدی، ۱۳۹۹: ۵۳). حقیقی بودن پرسش در گشودگی آن است و گشودگی در تقابل با پاسخ قطعی و از پیش تعیین شده قرار دارد (گادامر، ۲۰۰۴: ۳۵۷)؛ آنچه مانع از جزم‌اندیشی خواهد شد؛ در نتیجه چرخه دانایی، با پرسشگری آغاز می‌شود و پایان مشخصی نیز نخواهد داشت. به عبارت دیگر، چارچوب آموزش که به دنبال بنا نهادن و به ارمغان آوردن دانایی است، بر دیالوگ استوار است و دیالوگ بر طرح پرسش. اگر آموزش به واسطه هر کدام از متن (محتوا)، استاد و یادگیرندگان، نتواند بر این الگو منطبق باشد، دچار اسارت در چرخه کودن‌سازی خواهد شد. آنگونه که «رانسیر» توضیح می‌دهد: ترکیبی از دو ذکاوت استاد و شاگرد است که وقوع همزمان آن دو، عبارت است از انقیاد یکی به وسیله دیگری. قرار گرفتن در این مسیر یا خارج شدن از آن، برابر با کودن‌سازی یا رهایی خواهد بود (رانسیر، ۱۳۹۸: ۲۶-۲۷). این به معنای استفاده از پرسش به عنوان یک روش آموزشی نیست، بلکه جوهره و غایتی است برای آموزش و تعلیم و تربیت آنگونه که «فریره» و «فاندز» پرسشگری را شکلی از دانش می‌دانند و تفکر درباره پرسش‌هایی را که همیشه به پاسخ نمی‌رسند ریشه تغییرات می‌دانند (ابراهیمی و مهرمحمدی، ۱۳۹۹: ۲۷). «فریره» با تأکید بر اهمیت پرسیدن می‌گوید: «اشتباه کردن عنصری از خلاقیت است و زمانی که این عنصر از دست برود، دانش به موضوعی بوروکراتیک و ضد دموکراتیک تبدیل می‌شود» (فریره، فاندز، ۱۹۸۹: ۳۹ به نقل از ابراهیمی و مهرمحمدی).

#### ۴. آداب‌نامه‌های کلاسیک فارسی و تمکین به جای پرسش: وجوه و علت‌شناسی

تمکین در لغت به معنای اطاعت و فرمانبرداری و اختیاردادن به دیگری و در اصطلاح عرفا «دوام کشف حقیقت است به سبب استقرار قلب در محل قرب» (سجادی، ۱۳۸۳: ۲۵۸) و عرفا تمکین را در برابر تلوین به کار برده، پیامبر را صاحب تمکین می‌دانند؛ «از آن جهت در شب معراج با وجود مشاهده عوالم الهی و عجایب و اسرار خلقت منقلب نگردید» (همان، ۲۵۹). کاربرد تمکین در فقه بیشتر در بخش نکاح است و در حقوق در دو معنای اصطلاحی به کار می‌رود. تمکین عام، به معنی قبول ریاست شوهر بر خانواده و محترم شمردن اراده او در تربیت فرزندان و اداره مالی و اخلاقی خانواده است و تمکین خاص ناظر به رابطه جنسی زن با شوهر و پاسخ دادن به خواسته‌های مشروع او است (صفایی و امامی، ۱۳۷۱: ۱۷۳). تمکین

در تقابل با پرسشگری عبارت است از تقابل پذیرش، تقلید و سکوت در برابر تکثیر صدا و تلاش برای حضور و فهم. افزون بر این تمکین راه را بر هر گونه التقاط، سیالیت و عدم قطعیت می‌بندد و تغییر را برنمی‌تابد. «گیلادی» به نقل از غزالی می‌گوید: «تقلید از پدران و معلمان راه کسب عقاید است و به دلایلی همچون برداشت مثبت کودکان از آن‌ها، تعریف و تمجید آن‌ها از خود و دعای دیگران به وجود می‌آید. تعبیر حکاک‌ی بر روی سنگ، نهادینه کردن نفرت به ادیان دیگر، و نبود امکان تغییر در بزرگسالی دستاوردهای این تقلید هستند» (۱۳۹۸: ۵۸). در این چارچوب، پرسش در تقابل با تمکین است و کارکردی به چالش کشاننده در برابر نظم قطعی و از پیش تثبیت شده گفتمان‌های غالب دارد؛ بنابراین فراخوانی حاشیه‌ها، تغییر در نظم گفتمانی ارزش‌های طبیعی شده و گشودگی و صیروت در فهم/برساخت معنا با پرسش میسر است.

#### ۴-۱. وجوه پرسش‌گری در آداب‌نامه‌ها

آداب‌نامه‌های فارسی موضوع پژوهش حاضر به دو صورت پرسش‌گری را به حاشیه رانده یا به تعلیق درآورده‌اند. دسته‌ای از مواجهه‌ها، به صورت آشکار و مستقیم، پرسش‌گری را در تقابل با ذات آموزش و رفتار شایسته یادگیرنده برمی‌شمارند و دسته‌ای دیگر، به صورت پنهان و یا ضمنی، در قالب استعاره‌ها، استخدام زمینه‌ها، تمثیل‌ها، تصاویر و... پرسش‌گری را به حاشیه می‌رانند. در موارد آشکار، با الزام‌ها و باید و نبایدهای صریح روبرو می‌شویم. جملات خبری و امری بی واسطه و به‌طور صریح خواست، موضع‌گیری یا خبری را بیان می‌کنند، اما زمینه‌ها و تصاویر استعاری در تمثیل‌ها و حکایات، به صورت منسجم و در قالب یک گفتمان آموزشی کار می‌کنند؛ به عبارت دیگر اگر آموزش را یک گفتمان تلقی کنیم، تحلیل انتقادی آن، زمینه‌ها، پیش‌فرض‌ها و تصاویر استعاری را بر ملا می‌سازد.

به‌عنوان نمونه غزالی در معنی حشر و نشر و بعث و اعادت، سؤال‌های عقلانی با توجه به موضوع معاد جسمانی و مسائل آن را لازم نمی‌داند و آن را موجب گمراهی و پدید آمدن اشکال‌های لابنحل با جواب‌های ضعیف و اساساً غیرضروری می‌داند و می‌گوید: «بدین همه حاجت نیست و شرط اعادت آن نیست که آن قالب که داشته است با وی دهند... پس کسانی که این شرط کردند تا بر ایشان اشکال‌ها خاست و از آن جواب‌های ضعیف دادند، از آن تکلف مستغنی بودند که ایشان را گفتند که مردمی مردمی را بخورد همان اجزا اجزای این دیگر شود، از این دو به کدام دهند؟ و اگر عضوی از وی ببرند و آنگاه طاعتی کند چون ثواب یابد آن عضو بریده با وی باشد یا نه؟ اگر با وی نباشد در بهشت بی چشم و بی دست و بی پای چگونه بود؟ و اگر با وی بود آن اعضا را در این عالم انبازی نبود

در عمل در ثواب چگونه بود؟ و از این جنس ترهات گویند و جواب تکلیف کنند و بدین همه حاجت نیست» (غزالی، ۱۳۶۸: ۸۹).

الگوی پرسش‌گریزی، انتظار پذیرش مطلق را در راوی پدید می‌آورد و با وجود اینکه طرح موضوعی با گستردگی و دارا بودن جوانب متعدد همچون معاد امکان طرح پرسش را حتمی می‌کند، تعبیر پرسش به ترهات به این معنی است که بیهودگی، بی‌نتیجه و بی‌پاسخ ماندن و در نتیجه سختی و پیچیدگی در پاسخ دلایل مقبولی برای عدم طرح پرسش هستند.

همچنین به دلیل و برهان دانستن معنی لا اله الا الله محمد رسول الله را فرض عین نمی‌داند- پرسش از آن لازم نیست- «... بلکه به تصدیق و باور داشتن کفایت کرد. و درجه عموم خلق بیش از این نیست» (همان، ۱۲۳). تفکیک طبقات مخاطبین، تصدیق و باور در برابر پرسش و واجب ندانستن، به صورت تعریف الگویی برای عامه عمل می‌کند که در آن توده مردم به پذیرش دعوت شده‌اند و می‌توانند امور مربوط به استدلال و پرسش را به طبقه‌ای خاص بسپارند. لازم به یادآوری است که طبقه‌مندی نه تنها درباره مخاطبین و راوی صدق می‌کند، بلکه موضوع نیز دارای طبقه‌مندی ویژه‌ای در آداب‌نامه‌ها است. در داستان شیر و گاو، کلیله پیگیری و سؤال دمنه از احوال شیر را در حد دمنه نمی‌داند. به عبارتی دیگر کلیله به دمنه یادآوری می‌کند که در این باره نباید بگوید و پرسد، بلکه باید از آن درگذرد؛ چراکه جایگاه طبقاتی وی پیشاپیش این فرصت را از وی گرفته است: «کلیله گفت این سخن چه بابت توست و تو را با این سؤال چه کار؟ و ما بر درگاه این ملک آسایشی داریم و طعمه‌ای می‌یابیم و از آن طبقه نیستیم که به مفاوضت ملوک مشرف توانند شد...» (کلیله و دمنه، ۱۳۸۳: ۶۱-۶۲).

ویژگی‌های صوری متون، شامل واژگان و دستور، دارای ارزش‌های متفاوتی هستند. هر کدام از این ارزش‌ها یا ترکیبی از آن‌ها، سه جنبه عمل اجتماعی هستند که به وسیله قدرت محدود می‌شوند، اما از طریق این ویژگی‌های صوری، به تنهایی نمی‌توان به تأثیر و تأثر مضامین، روابط و فاعلان بر و از اجتماع دست یافت؛ این همان رابطه غیرمستقیمی است که متن به صورت ضمنی با ساختارهای اجتماعی برقرار می‌کند. این تعامل به ارزش‌های متنی واقعیت می‌بخشند و همزمان فرصت عمل می‌یابد (فرکلاف، ۱۳۸۹: ۲۱۴-۲۱۳). سعدی در گلستان طرح پرسش را با فرض ننگ و ذل توصیف کرده است: «گفت بدان که هر چه ندانستم از پرسیدن آن ننگ نداشتم:

امید عافیت آن گه بود موافق عقل  
پرس هر چه ندانی که ذل پرسیدن  
که نبض را به طبیعت شناس بنمایی  
دلیل راه تو باشد به عز دانایی

(سعدی، ۱۳۸۴: ۱۸۴-۱۸۵)

**۴-۲. علت‌شناسی پرسش‌گریزی**

سازگار دلالت‌های ضمنی در متن، نظم‌ی گفتمانی دارد و تولید معنا در این سازگار انفاق می‌افتد. در تلقی «فوکو» گفتمان‌ها هرچند مداخله خود را در این فرایند پنهان می‌کنند ولی آن‌ها امکانات تفکر را تحمیل می‌کنند و کلمات را از طریق راه‌های ویژه تنظیم و ترکیب کرده، مانع ترکیبات دیگر شده یا آن‌ها را جابه‌جا می‌کنند (عضدانلو، ۱۳۹۴: ۱۸). بر همین حساب سنت پرسش‌گریزی با تکیه بر دو اصل ماهیت موضوع سخن و جایگاه راوی، شنونده/خواننده را به تمکین دعوت کرده، پرسش‌گری را پس می‌راند.

**۴-۲-۱. ماهیت موضوع سخن**

محتوای آموزشی آداب‌نامه‌ها را می‌توان در سطح کلان آن، آموزش مواجهه با دیگری و ایجاد نظم در زندگی فردی و جمعی دانست. اساسی‌ترین پشتوانه این مواجهه‌ها دین، سنن و اخلاقیات است. موضوع سخن آداب‌نامه‌ها نیز بر منظرهای مذکور سامان یافته است. ضرورت پرسش‌ناپذیری درباب امر دینی به ویژه وجوه نهادی آن، وقع نهادن به حقیقت‌های متکثر، تقابلی بودن، غیرقابل تردید بودن و تکیه عقل صورت‌بندی شده در قالب نقل، از جمله مهم‌ترین دلالت‌های فضای اجتماعی-فرهنگی هستند که موضوع را به پرسش‌ناپذیری سوق داده، تمکین را برجای آن می‌نشانند.

**۴-۲-۱-۲. ماهیت دینی موضوع**

از یک سو این باور وجود دارد که دینی بودن موضوع مانع از پرسشگری درباره آن موضوع است، از سویی با روایات دینی زیادی مواجه‌ایم که درباره اهمیت تفکر سخن می‌گویند. حال باید پرسید موضوع دینی چگونه می‌تواند در برابر پرسش‌گری قرار گیرد؟ پاسخ به این پرسش در مواردی مانند صورت‌بندی آموزشی ویژه موضوعات دینی، کیفیت و آداب پرسش‌گری و موضوعات منع شده از پرسش، قابل دستیابی است. به عبارتی دیگر نحوه برخورد با موضوع امری کلیدیست به طوری که امکان یا عدم امکان پرسش‌گری، تنها نکته محوری مهم در رابطه میان دین و پرسش‌گری نیست «بلکه مهم‌ترین موضوعی که در این رابطه مطرح می‌شود و در واقع نقد جدی منتقدان نیز از این ناحیه به دین وارد می‌شود، به نحوه پاسخ‌گویی به پرسش‌ها بازمی‌گردد. این که گفته شود دین پرسش‌گری را به هر نحو ممکن مجاز می‌داند یک بحث است و اینکه چگونه به این پرسش‌ها پاسخ می‌دهد و آیا هر پاسخی را نیز مجاز می‌داند بحث دیگری است» (ابراهیمی و مهرمحمدی، ۱۳۹۹: ۷۲). برتافتن هر پاسخی و



موضع قدسی به جای واسطه‌گری تفکر، مسأله‌ای است که تایید می‌کند پاسخ درست، پاسخ قابل دفاع و دارای شواهد بیشتر نیست، بلکه پاسخ‌ها و پرسش‌های از پیش آماده‌اند:

«واجب چنان کند که در هفته یک بار یا دو بار علمای دین را پیش خویش راه دهد، و امرهای حق، تعالی، از ایشان بشنود و تفسیر قرآن و اخبار رسول استماع کند... و گوش و هوش بدیشان سپارد و بفرماید تا فریقین مناظره کنند، و هر چه او را معلوم نشود باز پرسد؛ چون دانست به دل بگمارد که چون یک‌چندی چنین کرده شود عادت گردد و بس روزگاری برناید که بیشتر احکام شریعت و تفسیر قرآن و اخبار رسول، علیه‌السلام، او را معلوم گردد و حفظ شود» (نظام‌الملک، ۱۳۸۰: ۶۹)

شنیدن و استماع پرسش‌ها و پاسخ‌ها، امر به مناظره‌های مشخص، به دل گماردن، عادت‌شدن و پدیدار و واضح و حفظ‌شدن عبارتند از تعریف نظام پرسش و پاسخ که بر طبقه و عده‌ای پدیدار و آشکار است و سایرین تنها لازم است در به خاطر سپردن آن اهتمام ورزند؛ به عبارت دیگر قدسی بودن نفی نادانستگی است- نادانستگی محرک پرسش است- و چون پاسخ‌های مقدس وابسته به تفکر نیستند مطلق محسوب می‌شوند. در واقع دین با تعبد همراه است و تفکر با پرسش‌گری و به عبارت دیگر تمکین در برابر پرسش.

سرشت دینی آداب‌نامه‌ها با دلالت‌های ضمنی غیرقابل پرسش بودن منبع تربیت و تزکیه، تفاوت روش و شهودی بودن، ناتوانی مخاطب در فهم آن، غیرقابل توضیح بودن و بسیار واضح بودن به تمکین وامی‌دارد. غزالی در *کیمیای سعادت* در تمثیل حوض و پنج جوی آب برای دل و حواس، بستن راه بر جوی‌های بیرونی را به‌عنوان ضرورتی برای جوشش از درون توصیف کرده است: «و مثل دل چون حوضی است، و مثل حواس چون پنج جوی آب است که در آن حوض می‌آید از بیرون: اگر خواهی که آب صافی از قعر حوض برآید تدبیر آن بود که این آب جمله از وی بیرون کنند، و گل سیاه که از اثر آن آب است همه بیرون کنند و راه همه جوی‌ها ببندند تا نیز آب نیاید و قعر حوض همی‌کنند تا آب صافی از درون حوض برآید. و تا حوض از آن آب که از برون درآمده است مشغول باشد، ممکن نگردد که از درون وی آب برآید. همچنین این علم که از درون دل بیرون آید حاصل نیاید تا دل از هر چه از برون درآمده است خالی نشود» (غزالی، ۱۳۶۸: ۳۶)

پرسش با نیاز به یافتن آگاهی از مجهول ایجاد می‌شود. اگر موضوع هیچ ابهام و مجهولی نداشته باشد پرسشی هم نخواهد بود. واضح بودن موضوع، به معنی عدم نیاز به پرسش است: «و به معجزات ظاهر و دلایل واضح مخصوص گردانید، و از جهت الزام حجت و اقامت بینت به رفق و مدارا دعوت

فرمود و به اظهار آیات مثال داد، تا معاندت و تمرد کفار ظاهر گشت و خردمندان دنیا را معلوم گشت که به دلالات عقلی و معجزات حسی التفات نمی‌نمایند، آن‌گاه آیات جهاد بیامد و فرضیت مجاهدت هم از وجه شرع و هم از طریق خرد، ثابت شد و تأیید آسمانی و ثبات عزم صاحب شریعت بدان پیوست و انصار حق را سعادت هدایت، راه راست نمود و امداد توفیق جمال حال ایشان را بیاراست تا... و حق را در مرکز خود قرار دادند» (کليلة و دمنه، ۱۳۸۳: ۸).

در این بخش از کليلة و دمنه موضوع، واضح و همراه با پشتوانه‌هایی است که پرسش‌گریزند. منبع متعالی حقیقت و اختصاص آن به گروهی نه به طریق آموزش، بلکه با سعادت و امداد توفیق، دعوت به تمکین است.

در سیاست‌نامه نیز ضرورت ثبت و حفظ کردن موضوعات دینی بی‌آنکه تغییری در آنها ایجاد شود، با قصد مقابله با پرسش‌گری توجیه می‌شود: «و هیچ بدمذهب و مبتدع او را از راه نتواند برد، و قوی‌رای گردد، و در عدل و انصاف بیفزاید، و هوا و بدعت از مملکت او برخیزد و بر دست او کارهای بزرگ برآید و مادت شر و فساد و فتنه از روزگار دولت او منقطع گردد، و دست اهل صلاح قوی شود و مفسد نماند و در این جهان نیک‌نامی باشد و در آن جهان رستگاری، و درجه بلند و صواب بشمار یابد، و مردمان در عهد او به علم آموختن رغبت بیشتر کنند» (نظام‌الملک، ۱۳۸۰: ۶۹-۷۰).

#### ۴-۲-۱-۳. ماهیت سیاسی و طبقه‌بنیاد موضوع

سیاست به عمل اجتماعی و پراکتیسی اشاره دارد که جامعه را برقرار و نظم اجتماعی را ایجاد می‌کند. برای اینکه نظم اجتماعی شکل بگیرد، سیاست لزوماً بر نوسازی تمایز و تفکیک اجتماعی دلالت می‌کند، امری که سلسله مراتب اجتماعی را بر پایه طبقه، نژاد، جنس یا دسته‌بندی‌های قابل تصور دیگری به وجود می‌آورد (رضایی‌پناه و شوکتی‌مقرب، ۱۳۹۵: ۴۳). در اغلب جوامع کلاسیک بنا به ماهیت اشرافی و طبقاتی نظم اجتماعی حاکم بر آنها عبور از طبقات تقریباً ناممکن است بر همین اساس این ناممکنی راه را بر پرسش‌گری در هر سطح/بخش تعامل اجتماعی به‌ویژه در نهاد آموزش می‌بندد.

آموزش رسمی تحت تأثیر گفتمان غالب، به صورت‌بندی می‌پردازد. نابرابری و عدم تعادل در میان گروه‌های یک جامعه و عدم عاملیت و توانایی در تغییر، به قبول و تسلیم دعوت می‌کند تا زمینه آرامش در یادگیرنده و تکرار چرخه فراهم شود. تقدیر و حکمت نیز به صورت پیش‌فرض بر ناتوانی توده در فهم و دریافت دلالت دارند. در این الگو، همیشه راهی برای سکوت و تسلیم گشوده خواهد بود و ویژگی‌های اعتلایی یک اصل اساسی یا طبیعی‌سازی آن، غیرقابل پرسش‌بودن را نهادینه می‌کنند.

طبقه‌مندی موضوع، ساختی را تعریف و ایجاب می‌کند که در آن میان منبع و مخاطب سنخیتی وجود ندارد و میان فهم و دریافت‌های مخاطبین نیز تفاوت وجود دارد و این تفاوت، در میان توده، به تمکین دعوت می‌کند. البته باید به این موارد، تفاوت‌های طبقه‌ای حاصل از ویژگی‌های اجتماعی و اقتصادی را نیز افزود. این مورد به صورت اختصاص فروع یا احکام به طبقه‌ای خاص در آداب‌نامه‌ها نمود یافته است.

به‌عنوان نمونه پرششی که دمنه دربارهٔ وضعیت مضطرب شیر(شاه) مطرح می‌کند با حکایت کوتاه درودگری کار بوزنه نیست مواجه می‌شود که با شدت بسیار جایگاه پرسنده را شایستهٔ آن چه خواسته، نمی‌داند؛ «که هر که بتکلف کاری جوید که سزاوار آن نباشد بدو آن رسد که ببوزنه رسید» (کلیله و دمنه، ۱۳۸۳: ۶۲). شدتی که در بازنمایی هلاکت بوزینه نیز خنده‌دار شدن وضعیت او در داستان وجود دارد ناشی از طبقه‌مندی و غیرقابل‌تغییر بودن آن است. در نمونه‌های این بخش، پرشش‌های مقدر به کمک حکمت تکمیل می‌شود. پرشش‌های مقدر از گونهٔ پرشش‌های از پیش تعیین شده با پاسخ‌های آماده هستند که با کلاس‌های حلقه‌ای و حاشیه‌نویسی ارتباط دارند و هر چند پاسخ‌های آماده‌ای دارند، اما با این وجود به شکل مقدر و غیرظاهر در متن می‌آیند و پاسخی مناسب هم نمی‌یابند. در باب اول *قبوس‌نامه* آمده است که «تو در شناخت آفریدگار عاجزی، چه شناخت را در وی راه نیست» و شناخت «چون منقوش است و شناسنده چون نقاش که تا در منقوش قبول نقش نبود هیچ نقاش بر وی نقش نتواند کرد» (عنصرالمعالی، ۱۳۳۵: ۷). تصویر و تمثیل دیگری هم که برای آن استفاده شده است نقش‌پذیری موم در برابر سنگ است و در نتیجه قابلیتی که موم برای ساخت مهر می‌یابد از این نقش-پذیری؛ و سنگ از آن بی‌نصیب است. در ادامه آمده است که «به گمان در خود نگر، در آفریدگار منگر، در ساخته نگر و سازنده را بشناس» (همان، ۷) در این بخش محدودیت زمان را عاملی می‌داند که بنا بر آن بهتر است دست از تأمل و تفکر کشید چون امکان دارد تا درنگِ شناخت طولانی شود و زمان، گذرنده است و گذرنده را آغاز و انجام:

«در آلا و نعمای آفریدگار اندیشه کن و در آفریدگار اندیشه مکن که بی‌راه‌تر کسی بود که جایی که راه نبود راه جوید و اگر کردگار به زبان خداوندگار شرع، بندگان را گستاخی ندادی، هر گز کسی را دلیری آن نبودی که در شناخت راه خدای تعالی سخن گفتی، به هر نامی و به هر صفتی که خدای را بخوانی بر موجب عجز و بیچارگی خویش دان نه بر موجب الوهیت و ربوبیت وی که خدای را به سزای

او نتوانی ستودن پس چون او را چنانکه سزای اوست نتوانی ستودن، شناختن چون توانی؟» (عنصر المعالی، ۱۳۳۵: ۷-۸).

اجازه تفکر در آلاء و نعماء تعبیر به گستاخی شده است و این امر نباید رخ دهد. در نمونه مذکور خداوندگار شرع واسطه توده است و ماهیت طبقه بنیاد موضوع در دسته بندی اهل شرع و عامه مردم نمودار شده است.

در فصل هجدهم سیاست نامه، اندر مشاورت کردن پادشاه در کارها با دانایان و پیران، نیز گفت و گو به معنای دیالوژیک و پرسش محور آن موضوع سخن نیست؛ فقط رعایت اصول آن با پسند دربار مهم است. تمام مجلس برای نشان دادن صلابت و درستی آرای پادشاه است. در پایان این بخش، راوی این نکته را برجسته می کند: «و الحمد لله که خداوند عالم را خلد الله ملکه هم رای قوی است و هم مردان کار و تدبیر دارد ولیکن این قدر از جهت شرط کتاب یاد کرده شد» (نظام الملک، ۱۳۸۰: ۱۱۰).

#### ۴-۱-۲-۴. ماهیت اخلاقی موضوع

ارزش ها و مفاهیمی همچون ادب، آبرو، مردانگی و مواردی مشابه و جوهی از مدلول های استعلایی هنجاری هستند که در بافت دلالتی خود می توانند راه را بر پرسش بسته؛ گفتمان را به سوی اقتدارگرایی سوق دهند. این نوع از اقتدار بیشتر از اینکه ساده و بدون توجیه تحمیل شود، کنش خود را با استفاده از اندرز و واژه های تقابلی مانند خوب و بد انجام می دهد. «اندرز شکل ابتدایی بیان متقاعدکننده اخلاقی است زیرا به اندیشیدن خاصه به نتیجه اعمال فرامی خواند... اندرز در پی تنظیم رفتارهای درست اجتماعی است و تنظیم رفتار یعنی سرکوب آنچه مورد قبول نیست یا آنچه جامعه نادرست پنداشته است» (دوفوشه کور، ۱۳۷۷: ۱۱). عدم صراحت و غیرقابل بحث بودن این ارزش ها، منفصل شدن از سیستم های بازخوانی و تقویت شدن با انگیزش های تعمیم یافته، (ون لیوون، ۲۰۰۸: ۲۱۸) آن ها را به مفاهیمی تبدیل می کند که وفاداری و تمکین را به جای پرسش طلب می کنند.

گزاره هایی با مضمون اگر برای خودت نیست آبرو را... یا اگر هم سخت باشد ادب حکم می کند که... و یا مردانگی بر نمی تابد که... در پاسخ به چرایی ها از الگوهایی هستند که از ارزش های اخلاقی برای تقویت تمکین به جای پرسش استفاده کرده اند. وجوب روزه در قابوس نامه نه با پرسش و پاسخ در چرایی آن که بر اساس خصلت جوانمردی شایسته قبول و انجام معرفی شده است: «بدان ای پسر که روزه طاعتی است که در سالی یک بار باشد، نامردی بود تقصیر کردن و خردمندان چنین تقصیر روا ندارند.» (عنصر المعالی، ۱۳۳۵: ۱۳)

سعدی نیز در باب در اخلاق درویشان، حکایت پنجم، آورده است: «... یکی از آن میان گفت: از این سخن که شنیدی دل تنگ مدار که در این روزها دزدی به صورت صالحی برآمد و خود را در سلک صحبت ما منتظم کرد... و از آن جا که سلامت حال درویشان است گمان فضولش نبردند و به یاری قبولش کردند» (سعدی، ۱۳۸۴: ۸۸). در گزاره‌ها گمان فضول نبردن با پذیرش و سلامت حال درویشان یکی انگاشته شده است. مفاهیمی همچون جوانمردی و عیاری که در چندین سده بعد از ورود اسلام نیز به دلیل عدم تعارض با شریعت زمینه‌های اساسی آداب‌نامه‌ها و ارزش‌های ثابت جامعه محسوب می‌شوند. این مفاهیم بنا با فضای گفتمانی بسته بازتولید متن که با بافت‌زدایی از حوزه معرفتی-تعاملی سخن، آن را به فضای روزمره سوق می‌دهد نقشی اساسی در پرش‌گریزی ایفا می‌کنند: «لقمان را گفتند ادب از که آموختی؟ گفت: از بی‌ادبان؛ هر چه از ایشان در نظر ناپسند آمدی از فعل آن احتراز کردم» (سعدی، ۱۳۸۴: ۹۵).

در حکایت در حمایت از حیوانات از سیاست‌نامه، رئیس حاجی به عنوان شخصیتی ثروتمند و مقتدر که در حق همگان بدی کرده ست و «از او بی‌رحم‌تر و مستخف‌تر» نیست و «در آخر بیداری یافت و دست از عوانی و مردم آزرده داشت» (نظام‌الملک، ۱۳۸۰: ۱۷۸)، این بیداری و عمل خیر و تحول نیست که او را به بهشت می‌برد، بلکه تیمار سگی گرگن است و آنچه موجب و دلیل اثربخشی این عمل وی یاد شده، انداختن ردای کبر است. حکایت به طور ضمنی اثربخشی تواضع را بیشتر از تمام آنچه عبادت به طور مدون و قابل استناد در از بین رفتن و بازگشت از گناه ایفا می‌کند، نشان می‌دهد و به آن نیز سفارش شده است؛ پایبندی به ارزشی اخلاقی و برخورداری از نتیجه آن و نه هر سازوکار منطقی و قابل تحلیل دیگر.

#### ۴-۲-۲. جایگاه/اعتبار راوی

اقتدار و جایگاه راوی آموزش‌دهنده متناظر با خود و آموزش‌گیرنده شکل می‌گیرد. در جهان قدیم آموزش‌گیرنده تا اندازه‌ای ضعیف عقل مفروض است و این ضعف تا اندازه‌ای است که پیشه معلمی را هم به پیشه‌های رکیک تبدیل کرده است: «چهار پیشه رکیک داشته‌اند: جولاهگی و پنبه‌فروشی و دوک‌تراشی و معلمی. و سبب آن است که معاملات این قوم با زنان و کودکان باشد و هر که را مخالطت با ضعیف‌عقلان باشد ضعیف عقل شود.» (غزالی، ۱۳۶۸: ۳۶۱) مؤلف-راویان متون آداب‌نامه‌ای با اینکه خود را از معلم بودن میرا می‌دانند در مواجهه با مخاطب، دانایی مطلق از خود به نمایش می‌گذارند. افزون بر این فقط مردان در مقام خدای خانه و صاحب اختیار اعضای خانواده، مخاطب یا

شنونده-خوانندگان مفروض مؤلف-راویان آداب‌نامه‌ها هستند. حتی فرزندان پسر نیز به واسطه خطاب مردان به حاشیه رفته؛ به اعتبار کودکی و ضعف عقل در دسته مخاطبان اصلی قرار ندارند. با توجه به تلقی «ویگوتسکی» ساختار منطقه تقریبی رشد «ویگوتسکی»، چیرگی صدای اول بر صدای دوم را می‌طلبد؛ یعنی صدای مابان (مامان+بابا+ان) بر کودک، آموزگار بر دانش‌آموز و مربی بر کارآموز. این نامتقارنی مستلزم صدای سلطه‌جویانه و نهادی‌سومی نیز هست که صدای اول، سلطه خود را از آن می‌گیرد. متن‌های مقدس، سنت، دیدگاه پذیرفته شده علمی، حکومت، برنامه درسی، و حتا خود عقلانیت نمونه‌هایی از این صدایند. در دیالوگ آمرانه، گفتمان آمرانه (صدای اول و سوم) بر کاستی یا خلأ در صدای دوم متمرکز می‌شود و معنا را در واکنش به این کاستی صورت‌بندی می‌کند. صدای دوم، دیالوگ را برمی‌انگیزد، اما صدای اول و سوم، گفت‌وگو را به سوی پایان مناسبش هدایت می‌کنند؛ بنابراین در دیالوگ آمرانه غایتی همچون نقطه پایان رشد، هدفی آموزشی، مهارتی کسب‌کردنی و شخصیتی شکل‌دانی نهفته است که صدای سوم، آن را القا می‌کند» (خسرورزاد، شکراله‌زاده، ۱۳۹۷: ۶۸) اعتبار جایگاه راوی با تکیه بر چند پشتوانه دینی، سیاسی-شغلی، جنسی-سنی و عاطفی توانسته است منطق پرسش‌گری در آداب‌نامه‌های کلاسیک فارسی را به تعلیق در آورده یا توجیه کند.

#### ۴-۲-۱. اقتدار/مرجعت/حجیت دینی

ساخت وعظ‌محور و یک‌سویه و نزول آگاهی از منبع مقدس، رابطان انتقال در این مسیر را در موقعیت دارای اقتدار قرار می‌دهد. مؤلفان یا راویان آداب‌نامه‌ها با توجه به نقش انتقالی که نسبت به منبع و مخاطب برگزیده‌اند اقتدار کسب می‌کنند؛ در چنین روایت‌هایی از یک سو «... مؤلف-راوی با اظهار عاملیت و به کارگیری رویه‌ای هدایتی-بازدارنده، در صدد تکین‌بودگی و قطعیت معنا...» (یعقوبی جنبه-سرای، ۱۳۹۶: ۱۴۵) جایگاهی مقتدرانه برای خود برمی‌سازد. از سوی دیگر این جایگاه با پشتوانه‌های دینی نظام‌های سیاسی یا ساختار دینی‌شده عرف و سنن تقویت می‌شود. به‌ویژه که در این میان القاب، صفات، کنیه‌ها و سایر یدک‌های نام‌دهی جایگاه اقتدار وی را همچون سندی انضمامی جایگاه وی را بر ساخته، تثبیت می‌کند. به‌طوری که هر گونه رفتار تهاجمی یا تدافعی وی مشروعیت یافته به مثابه عمل بهنجار معرفی می‌شود. برای مثال خواجه نظام‌الملک در سیاست‌نامه آورده است: و لقب در خورد مرد باید و لقب قضات و ائمه و عالمان دین مصطفی، علیه السلام، چنین باید: مجدالدین، شرف‌الاسلام، سیف‌السنه، زین‌الشریعه و فخرالعلماء و مانند این. از بهر آنکه دین و اسلام و شریعت و سنت و علم تعلق

به عالمان و ائمه دارد و هر که او نه عالم باشد و از این لقب‌ها بر خویشتن نهد پادشاه و اهل تمیز و معرفت باید که رخصت ندهند و آن کس را مالش دهند، تا هر کس اندازه خویش و مرتبت خویش بداند (نظام‌الملک، ۱۳۸۰: ۱۹۰).

در حکایت چهارم از باب چهارم گلستان آمده است: «یکی از علمای معتبر را مناظره افتاد با یکی از ملاحده، لَعَنَهُمُ اللَّهُ عَلَى حِدِّهِ، و به حجت با او برنیامد سپر بینداخت و برگشت. کسی گفتش تو را با چندین علم و فضل با بی‌دینی حجت نماند؟ گفت علم من قرآن است و حدیث و گفتار مشایخ...» (سعدی، ۱۳۸۴: ۱۲۹).

در کلیله و دمنه آمده است: «و آن کس که در سایهٔ رایت علما آرام گیرد تا به آفتاب کشف نزدیک افتد به مجرد معرفت، آن شکوه و مهابت در ضمیر او پیدا آید که اوهام نهایت آن را درنتواند یافت و خواطر به کنه آن نتواند رسید» (کلیله و دمنه، ۱۳۸۴: ۵).

#### ۴-۲-۲. اقتدار سیاسی-شغلی

کسب مشروعیت دینی در نظام‌های سیاسی که از طریق روابط با علما و عرفا ایجاد شده است، رابطه‌ای دوسویه-تولیدشونده از اقتدار را به مشارکین عامل در گفتمان سیاسی-دینی داده است. با دقت در آموزش و گسترش مشروعیت در سیستم‌ها به اهمیت زبان به‌عنوان ابزار این مشروعیت‌سازی پی‌می‌بریم و اینکه چه کسی و چگونه این اقتدار را اعمال می‌کند پرسشی است که «ون لیوون» در ساخت گفتمانی مشروعیت‌سازی (۲۰۰۸) طبقه‌بندی کرده است. آداب‌نامه‌نویسان افراد مهمی هستند که می‌توانند صاحب نوعی از اقتدار شخصی باشند. این اقتدار ناشی از تعلق توده به دیدگاه‌هایی است که آداب‌نامه‌نویسان افراد مهم آن محیط فرهنگی هستند و اقتدار سیاسی-شغلی راوی، حاصل این تداوم‌بخشی دوری است. اصل جور استاد به ز مهر پدر از مشهورترین سنت‌های آموزشی است که همچون موارد دیگر در گلستان، سیطرهٔ آن تا اکنون نهادهای آموزشی نیز تداوم دارد: «... کودکان را هیبت استاد نخستین از سر بدر رفت و معلم دومین را اخلاق ملکی دیدند، دیو یک یک شدند؛ به اعتماد حلم او علم فراموش کردند؛ همچنین اغلب اوقات به بازیچه فراهم نشستندی و لوح درست ناکرده در سر هم شکستندی» (سعدی، ۱۳۸۴: ۱۵۶). تعابیر بی‌آزاری و سلیمی در راستای اقتدار نیستند به همین دلیل حتی پسر پادشاه نیز در صورتی قابل بالیدن و آموزش است که از هیبت و اقتدار معلم کاسته نشود:

پادشاهی پسر به مکتب داد	لوح سیمینش بر کنار نهاد
بر لوح او نبشته به زر	جور استاد به ز مهر پدر

(همان، ۱۵۶)

خواجه نظام الملک پس از آنکه سلطان را دارای تمامی ویژگی‌های نیک قابل تصور برای یک سلطان معرفی می‌کند، یادآوری می‌کند «و چون حال دولت چنین است که گفته آمد، اندازه دانش و شناختن رسوم نیکو بر قیاس دولت بود» (نظام الملک، ۱۳۸۰: ۷) و این آن چیزی است که سلطان برعهده خواجه گذاشته است. در دادرسی پادشاهان عجم موبد قابل قیاس است با مشاور یا آداب‌دان که خود خواجه نظام الملک است. در این زمان، موبد اختیار تام دارد تا به شاه نشان دهد کسی از اجرای عدالت مصون نیست. شاه در این زمان در برابر موبد تاج به سر ندارد و بر تخت ننشسته است (همان، ۴۹).

ذکر مذکر در باب سی و یکم قابوس‌نامه از نمونه‌های گویای اقتدار سیاسی-شغلی و نمودار پرسش‌گریزی است:

«و اگر مذکر باشی حافظ باش و یاد بسیار گیر و هرگز بر زبر کرسی جدل مکن و مناظره مکن الا که دانی خصم ضعیف است. و بر سر کرسی بر هرچه خواهی دعوی بکن که آنجا سایل باشد و مجیب کس نبود. و تو زفان فصیح کن و چنان دان که آن مجلسیان تو همه بهایم‌اند. چنان که خواهی همی‌گویی تا به سخن اندر نمایی... و مریدان نعره‌زن دار چنان که در مجلس تو باشند تا به هر نکته که تو بگویی وی نعره بزند و مجلس گرم همی دارد... و هر سؤالی که از تو پرسند آن را که دانی جواب ده و آن را که ندانی بگوی که چنین مسأله نه سر کرسی را بود به خانه آی تا به خانه جواب دهم که خود کسی به خانه نیاید بدان سبب. و اگر تعمد کنند و بسیار نویسند رقعه را بدر و بگوی که این مسأله ملحدان است و زندیقان است سایل این مسأله زندیق است. همه بگویند که لعنت بر ملحدان باد و زندیقان که دیگر آن مسأله از تو کس نیارد پرسیدن» (عنصرالمعالی، ۱۳۳۵: ۱۳۶).

چارچوبی که برای پرسش و در قالب جدل و تعریف مخاطب با استفاده از واژه خصم مطرح شده است، الگوی مُذکری و دعوی هرچیز بدون ترس از مورد پرسش قرار گرفتن، بهایم‌انگاشتن مخاطبین، داشتن طرفدارانی با عنوان نعره‌زن، سخت کردن راه طلب پاسخ برای رهاکردن آن و انگ‌زنی برای بستن امکان پرسش، در نهایت مُذکر را به آنچه باید با اقتدار ویژه شغلی و پشتیبانی سیاسی بدل می‌سازد.

#### ۴-۲-۲-۳. اقتدار جنسی-سینی

راوی و مخاطب روایت‌های آداب‌نامه‌ها مردان هستند. آداب‌نامه‌ها به‌عنوان بخش تئوریک و محتوای آموزشی در تداوم یا به چالش کشیدن نابرابری جنسیتی نقش چشم‌گیری دارند، اما چون «مخاطب را



در مقام مصرف‌کننده صرف یک معنای ثابت در نظر می‌گیرد با تلاش برای حفظ وضع موجود با ایدئولوژی حاکم همراه می‌شود» (عبدالهی، ۱۳۹۱: ۸۸). «فرهنگ پندآموزی به دلیل بهره‌مندی از پیش-فرض‌های جنسیتی مسلم انگاشته شده، از همان ابتدا منادی و ترویج‌دهنده نگرش‌های پدرسالارانه بوده است و رویکرد آن با جهت‌گیری آشکار به سمت پسران، به پایین‌نگاه داشتن زنان در وضعیت فرودست جنسیتی و اجتماعی دامن زده است» (همان، ۸۸). تصاویر و الگوهای تربیتی با زیرساخت دوره کودکی دوره انعطاف و شکل‌پذیری به هر صورت است نیز در تحکیم جایگاه دارای اقتدارِ راویِ پیر مرد دانا، نقش تشدیدکننده دارند: «... و عادت سلف این بوده است که بامداد و شبانگاه آخرت را داشته‌اند» (غزالی، ۱۳۶۸: ۳۶۱)، اما سلف در معنای گذشتگان نیست، بلکه در معنای گذشتگان مرد است؛ «... یا در مسجد بودندی به ذکر حق تعالی یا در مجلس علم و هریسه و سربریان با همه کودکان و اهل ذمت فروختندی که در آن وقت مردان همه در مسجدها بودندی» (همان، ۳۶۱).

در مقدمات آداب‌نامه‌ها پشتیبانی شاه به‌عنوان منبع اقتدار و ارزش‌گذاری دانش آمده است. به‌طوری که به‌صورت سیاقی در این متون قابل مشاهده است. تولیدکنندگان متون اندرزی زنان نیستند و مخاطبان این متون نیز، بنا بر این کلیدواژه‌های خردمندان، دانایان، پیران، مردان و... سن و جنس را برجسته می‌سازند. تقابل کهولت و احداث متعلمان در کلیله و دمنه که در اولی همراه با درک ذخایر نفیس و در دومی همراه با سبک‌خیزی است، به دست‌بندی سنی راویِ دارای اعتبار و جایگاه می‌پردازد. تقابل‌های دیگر از جمله راه راست/راه کج با نفی تکثر در راه و تجارب، منجر به ایجاد تعبیری همچون گمراهی شده است: «چه هر که بی راهبر به عمیا در راه مجهول رود و از راه راست و شارع عام دور افتد هر چند پیش‌تر رود به گمراهی نزدیک‌تر باشد» (کلیله و دمنه، ۱۳۸۳: ۴۲) راهبر، راه راست و شارع عام در برابر عمیا، راه مجهول و گمراهی تقابل جایگاه راوی به‌عنوان رهبر بی‌قید و شرط در آموزش را در برابر اتکای به خودِ متهور و مستبد به تصویر می‌کشد و تهور و استبداد با غفلت و بررسی مالیدن چشم یکی انگاشته شده است. «اگر خار در چشم متهور مستبد افتد در بیرون آوردن آن غفلت ورزد آن را خوار دارد و بررسی چشم می‌مالد بی‌شبهت کور شود» (همان، ۴۲). مخاطب چون مسأله بی-راهبر بودن را خوار می‌داند بی‌شبهت کور خواهد شد. کوری نیز انتخابی است در تاکید بر قوه تشخیص و افتراق راه راست از راه مجهول.

غیبت زن نیز با ایجاد بافتی تک‌جنسی، اقتدار جنسیتی راوی را برجسته می‌سازد. راوی از شیخوخیت به‌عنوان عاملی مضاعف در تحکیم اقتدار بهره می‌برد. «... و احداث متعلمان به ظن علم و

موعظت نگرند و حفظ آن بر ایشان سبک خیزد و چون در حد کهولت رسند و در آن محفظ تأملی کنند صحیفه دل را پر فواید بینند و ناگاه بر ذخایر نفیس و گنج‌های شایگانی مظفر شوند» (کلیله و دمنه، ۱۳۸۳: ۳۹).

در سیاست‌نامه نیز پیری برای قاضیان، خطیبان و محتسب عاملی اقتدار آور است: «این کار را یکی از خواص را فرمودندی یا خادمی را یا پیر ترکی را تا هیچ محابا نکردی و خاص و عام از او بترسیدندی» (نظام‌الملک، ۱۳۸۰: ۵۲). در داستان علی نوشتگین و محتسب نیز «علی نوشتگین سپاهسالار پنجاه هزار سوار است و شجاع و مبارز وقت خویش و او را با هزار مرد نهاده بودند»، اما آن محتسب که در برابر سپاهیان و مردم با دست خویش او را به جرم مستی چهل چوب می‌زند، «خادمی ترک بود پیر و محتشم» (همان، ۵۳).

#### ۴-۲-۲-۴. اقتدار عاطفی در قالب دلسوزی

پیوند تئوریک مستحکمی میان پند و خیرخواهی با دقت در معنای نصیحت در زبان عربی و احادیثی که درباره آن نقل شده‌اند، وجود دارد. نمونه‌های خیرخواهی پیامبرانی مانند نوح، هود و صالح در قرآن کریم نیز با درپی آمدن عذاب، پشتیبانی شده‌اند. در روایات نیز ضرورت خیرخواهی و منزلت والای خیرخواه در خدمت اقتداربخشی به راوی قرار می‌گیرد و همین برجسب خیرخواهی، موضوع و موضع سخن وی را غیرقابل تردید و پرسش ناپذیر می‌نمایاند.

لحن زمینه‌ای مسلط در حکایت پنجم باب هفتم گلستان خیرخواهی است که نتیجه عدم قبول آن از سوی پارسازاده به نکبت حال و... منتهی می‌شود: «دیدم که نصیحت نمی‌پذیرد و دم گرم من در آهن سرد وی اثر نمی‌کند، ترک مناصحت کردم و روی از مصاحبت بگردانیدم و قول حکما را به کار بستم که گفته‌اند: بلغ ما علیک فان لم تقبلو ما علیک

گرچه دانی که نشوند بگوی	هرچه دانی ز نیک‌خواهی و پند
زود باشد که خیره‌سر بینی	به دوپای اوفتاده اندر بند
دست بردست می‌زند که دریغ	نشنیدم حدیث دانشمند

(سعدی، ۱۳۸۴: ۱۵۶-۱۵۷)

کنش ترک کردن در برابر نپذیرفتن، مناصحت، تقابل دم گرم/آهن سرد و عبارت بلغ ما...، حاوی معنای خیرخواهی و فراغت از کمترین انتفاع است حتی اگر این انتفاع بهره‌ای معنوی یا اقتدار عاطفی باشد! راوی این معانی را با بخش پایانی حکایت مستحکم‌تر و غیرقابل پرسش و پذیرفتنی می‌کند: «دلم

از ضعف حالش به هم برآمد و مروت ندیدم در چنان حالی ریش درونش را به ملامت خراشیدن و نمک پاشیدن» (همان، ۱۵۷). مروت، ملامت و عبارت کنایی نمک پاشیدن اقتدار تحکیم‌شده مبتنی بر دلسوزی را نشان می‌دهند.

از تصویرسازی‌های قابل توجه که بر تقابل آموزش‌گیرنده و راوی صحنه می‌گذارد داستان باخه و بطان (کلیله و دمنه، ۱۳۸۳: ۱۱۰) است. باخه ناتوان و پرندگان در مقام نجات‌بخش حاوی پندی خیرخواهانه برای وی هستند. در این حکایت پندپذیری به نیک‌بختی تعبیر شده است و افسوسی که مخاطب از پایین افتادن باخه می‌خورد در تایید خیرخواهی و دلسوزی پرندگان تأثیر بسزایی دارد. در نهایت نیز باخه می‌پذیرد که سخن‌گفتن در برابر پند ناصحان از سر خردمندی و اختیار نیست، بلکه در بیان منویات شخص است که از سر سودا و به گونه‌ای دیوانه‌وار به شخص روی می‌آورد و همه چیز را بر باد می‌دهد. در داستان پرنده‌ای به نام طیطوی نیز این مورد تکرار می‌شود. پرنده نر ادعایی بزرگ دارد و ماده او را از ادعای بزرگی که نتواند انجام دهد برحذر می‌دارد و توصیه می‌کند که راه آسان‌تری با نام پذیرش/تسلیم را در پیش بگیرد. پرنده نر نمی‌پذیرد و با وجود اینکه ادعایش را عملی می‌کند، اما عدم پذیرش به نادانی تعبیر شده است؛ گویی گزاره تلویحی داستان این است که من صلاح تو را می‌خواستم تا این همه به در دسر نیفتی! (کلیله و دمنه، ۱۳۸۳: ۱۱۰).

یکی از زمینه‌های فکری مرکزی در *قابوس‌نامه* هم بحث اقتدار عاطفی است. در بیشتر پندها، راوی در پایان سخن خود، جنبه نفع‌آور پند برای مخاطب را برجسته می‌کند. گویی رسالت دارد که دیگران را پند دهد بی‌آنکه سودی برای او داشته باشد. بر همین اساس حتی امیدی به تأثیر اندرز نیز نباشد، دلسوزی به مثابه یک رسالت، او را به اندرز دادن سوق می‌دهد. در باب بیست و هفتم خاطره‌ای که راوی از فایده آموختن بکراهیت شناو از طرف پدرش برای او داشته است نیز در جهت تقویت این نوع اقتدار بهره می‌برد. ساخت خاطره به گونه‌ای یادآور الگوی فکری فرقه ناجیه و کشتی و نجات و مواردی از این دست نیز هست.

## ۵. نتیجه‌گیری

آداب‌نامه‌های کلاسیک فارسی به قصد آموزش سلوک و آداب زندگی و البته تنظیم روابط اجتماعی تولید/تدوین شده‌اند. بخش عمده‌ای از آداب‌نامه‌های کلاسیک فارسی در قالب موضوع‌های سیاسی-اخلاقی سامان یافته یا به زبانی بهتر، جوهری از مباحث سیاسی هستند که با روکش اخلاقی صورت‌بندی

شده‌اند. یکی از مباحث مطرح شده در این دسته از متون، تبیین آداب آموزش است که البته منطبق با پارادایم معرفتی-انضباطی جهان کلاسیک یعنی باور اشرافی/طبقه‌بندی شکل یافته است؛ بر همین اساس به شکلی مؤکد پرسش‌گری را به حاشیه رانده؛ تمکین را به جای آن می‌نشانند. در این متن‌ها، گزاره‌ها و حکایت‌های فراوانی وجود دارد که با وجود دعوت/باور به تعقل و تدبیر پرسش را جایز ندانسته یا حتی نکوهش می‌کنند. دلایل پرسش‌ستیزی/گریزی در این متون را می‌توان بر اساس دو عامل ماهیت موضوع و جایگاه/اعتبار راوی صورت‌بندی کرد. بدین صورت که تولیدکننده/رواج‌دهندگان تئوری آموزش در جهان کلاسیک ایرانی سعی کرده‌اند گاه با تکیه بر ماهیت دینی، طبقه‌بنیاد و اخلاقی موضوع شنونده/خواننده را از هرگونه پرسش‌گری برحذر دارند گاهی هم با استناد به جایگاه/اقتدار سیاسی-شغلی، جنسی-سنی و عاطفی راوی/آموزش‌دهنده، شنونده/خواننده را به تمکین دعوت کنند. ساختار چنین تعاملی کاملاً اقتدارگرایانه می‌نماید؛ به طوری که گویی وجهی از استبداد بر این شیوه از آموزش یا نظام دانایی پیرامون آن، حکم می‌راند. فارغ از ارزش‌گذاری-طرد یا جانبداری- برای تفسیر/داوری در باب تعامل مذکور، توجه به بافت تولید متن‌ها و پارادایم معرفتی حاکم بر آن‌ها ضروری است. این متن‌ها در جهان کلاسیک و منطبق با تلقی کلاسیسیم یا طبقه‌گرایی شکل گرفته‌اند. در چنین گفتمانی مفهوم مرز و حفظ نظم بسیار پررنگ است. بر همین اساس عبور از نظم در هر شکل آن اعم از، پایین به بالا (اظهار فردیت)، همیشگی دو امر موازی نامألوف (التقاط)، گشودگی دامنه (عدم قطعیت در پایان‌بندی) به مثابه آشوب/آلودگی فرض شده، مایه خسران یا زوال قلمداد می‌شود. درحالی که پرسش در معنای فلسفی خود به معنای رخنه در امر یا ممانعت از تثبیت/قطعیت آن است و این در تلقی قدما همان آشوب یا لااقل یکی از عناصر آشوب به حساب می‌آمده است. بر همین اساس با تمسک به ماهیت موضوع یا جایگاه/اعتبار راوی/آموزش‌دهنده سعی می‌کردند از آشوب مفروض جلوگیری کنند. ناگفته نماند پذیرش این فروبستگی/تمکین سبب تضمین بقای اجتماعی-فرهنگی آنان بوده؛ افراد با گرایش به آن، از آنچه به مثابه آشوب تلقی می‌شد، در امان می‌ماندند. از این نظر تعامل مذکور معامله‌ای پایاپای می‌نمود. در نتیجه اگرچه ساختار تعامل مذکور عمودی و اقتدارگرایانه است، کارکرد آن لااقل در نظر متعاملین زندگی در آن عصر که در قالب مشارکین گفت‌وگوی هم ظاهر می‌شدند، رابطه‌ای دوطرفه و به‌صرفه می‌نمود.

با توجه به نکات مذکور، عدم پرسش‌گری به مثابه اعتماد دو طرفه بوده، نیاز اصلی آن‌ها یعنی احساس امنیت را برآورده می‌کرد. درحالی که انسان معاصر فراتر از نیاز، به میل می‌اندیشد. میل با

پرسش در آمیخته است و سوژه میل‌مند/گرا پاسخ به نیازها و تامین امنیت را به مثابه حقی طبیعی دانسته؛ به میل/فردیت خود می‌اندیشد و سعی دارد تجربه‌های نامألوفی که در آن‌ها مرزها سست شده یا با هم هم‌پوشانی می‌یابند، تجربه کند. با این وصف به اقتضای بافت معرفتی جهان کلاسیک نمی‌توان همه حکمت و تکاپوی قدما پیرامون تولید/انتشار دانایی را به معنای امروزی استبدادی و سلطه‌جویانه خواند. اگرچه ساختار پرسش‌گریزانه تعامل آنان خوشایند به نظر نمی‌رسد و مواردی از آن حتی با اقتضای عصر خودشان، قابل توجیه نیست.

### منابع

- آریان، حسین (۱۳۹۹)، بررسی مقایسه‌ای آموزه‌های تعلیمی، اخلاق فردی و آیین‌های کشورداری در قابوس‌نامه و سیاست‌نامه، پژوهشنامه ادبیات تعلیمی، سال دوازدهم، شماره چهارم و ششم، ۲۲-۱.
- ابراهیمی، نامدار و محمود مهرمحمدی (۱۳۹۹)، تربیت برای پرسیدن: درآمدی بر نظریه تربیتی پرسش‌محور، تهران: نی.
- احمدی، بابک (۱۳۸۹)، ساختار و تأویل متن، تهران: مرکز.
- ترابی‌فارسانی، سهیلا و علی‌اکبر غندی (۱۳۹۴)، آداب‌نامه‌ها و جایگاه آن‌ها در تاریخ‌نگاری اجتماعی، تاریخ اسلام و ایران، دوره جدید پاییز، شماره ۲۷ (پیاپی ۱۱۷)، ۱۰۲-۶۵.
- تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۳)، اندرزنامه نویسی ایرانی، سخنرانی در بزرگداشت دکتر غلامحسین صدیقی، ماهنامه حافظ، شماره ۴، ۴۷-۴۱.
- تودوروف، تزوتان (۱۳۷۷)، منطق گفتگویی، ترجمه داریوش کریمی، تهران: نشر مرکز.
- خالق‌خواه، علی (۱۳۹۳)، رابطه عقل و دین از دیدگاه غزالی و اشارات آن در تربیت دینی بر اساس باورهای ایمان‌گرایانه غزالی، پژوهش‌های علم و دین، سال پنجم، شماره دوم، ۱۳۰-۱۱۱.
- خسرونژاد، مرتضی و سودابه شکراله‌زاده (۱۳۹۷)، معنا و مبنای دیالوگ در جنبش فلسفه برای کودکان: کوششی در تدوین نظریه یادگیری و آموزش دیالوژیک، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره دهم، شماره یکم، ۹۲-۵۵.
- دکارت، رنه (۱۳۹۷)، گفتار در روش، ترجمه محمد علی فروغی، تهران: مرکز.
- دلیر، نیره (۱۳۹۳)، گفتمان رعیت و راعی در نظام اندرزنامه‌ای دوره اسلامی، جستارهای سیاسی معاصر، سال پنجم، شماره سه، ۸۲-۶۳.
- رانسیر، ژاک (۱۳۹۸)، استاد نادان: پنج درس در باب رهایی فکر، ترجمه آرام قریب، تهران: شیرازه.
- رضایی‌پناه، امیر و سمیه شوکتی‌مقرب (۱۳۹۵)، تحلیل گفتمان سیاسی: امر سیاسی به مثابه یک برساخت

- گفتمانی با آثاری از ارنستو لاکلا و دیگران، تهران: تپسنا.
- سجادی، سیدجعفر (۱۳۸۳)، فرهنگ اصطلاحات و تعبیرات عرفانی، تهران: طهوری.
- سعدی، مصلح بن عبدالله (۱۳۸۱)، کلیات، به اهتمام محمد علی فروغی، تهران: زوار.
- شمیسا، سیروس (۱۳۷۳)، معانی، تهران: میترا.
- صفایی، سیدحسن، و اسدالله امامی (۱۳۷۱)، مختصر حقوق خانواده، تهران: میزان.
- عبداللهی، منیژه (۱۳۹۱)، یکسونگری در ادبیات تعلیمی و پندنامه‌های فارسی، پژوهشنامه ادبیات تعلیمی، سال چهارم، شماره سیزدهم، ۸۷-۱۱۰.
- عضدانلو، حمید (۱۳۹۴)، گفتمان و جامعه، تهران: نی.
- عنصرالمعالی، کیکاووس بن اسکندر (۱۳۳۵)، قابوس‌نامه، با تصحیح و مقدمه و حواشی امین عبدالمجید بدوی، تهران: ابن سینا.
- غزالی، ابوحامد محمد (۱۳۶۸)، کیمیای سعادت، به کوشش حسین خدیو جم، تهران: علمی و فرهنگی.
- غنیمه، عبدالرحیم (۱۳۹۴)، تاریخ دانشگاه‌های بزرگ اسلامی، ترجمه نورالله کسایی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- فاطمه مهربانی ممدوح و حسین صدقی (۱۳۹۸)، تأثیر و بازتاب نظام طبقاتی و استبدادی در متون تعلیمی منشور فارسی (با تکیه بر اندرزنامه‌های سیاسی قرن پنجم تا هفتم)، زبان و ادب فارسی، دوره ۷۲، شماره ۲۴۰، ۳۰۷-۳۳۳.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۷)، گاه و بی‌گاهی دانشگاه در ایران: مباحثی نو و انتقادی در باب دانشگاه پژوهی، مطالعات علم و آموزش عالی، تهران: آگاه.
- فوشه کور، شارل‌هانری دو (۱۳۷۷)، اخلاقیات: مفاهیم اخلاقی در ادبیات فارسی از سده سوم تا سده هفتم هجری، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- کاوندی کاتب، ابوالفضل و دیگران (۱۳۹۸)، بررسی تحلیلی اندرزنامه‌های سیاسی، فصلنامه پژوهش‌های ادبیات تطبیقی، دوره ۷ شماره ۲، ۱-۳۱.
- کریمی حکاک احمد (۱۳۶۸)، ادب اخلاق اندرز: تأملاتی درباره سه مفهوم در فرهنگ ایران، ایران‌نامه، تابستان، شماره ۲۸، ۶۵۶-۶۳۷.
- گادینو، سالو و جنی ویلسون (۱۳۸۸)، پرسش کردن، ترجمه حسین دانش‌فر، تهران: فاطمی.
- گشتاسب، فرزانه و نادیا حاجی‌پور (۱۳۹۱)، اخلاق و آداب سخن‌دانی در اندرزنامه‌های فارسی میانه، زبان‌شناخت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال سوم، شماره دوم، ۸۴-۶۹.
- گیلادی، اونر (۱۳۹۸)، کودکان در دوره اسلامی (سده میانه)، ترجمه مریم جلالی، تهران: آرون.

- لان، کریس (۱۳۹۸)، *گادامر: راهنمایی برای سرگشتگان*، ترجمه وحید غلامی پور فرد، تهران: حکمت.
- مدرس زاده و همکاران (۱۳۹۴)، رویکرد نصرالله منشی به ادب تعلیمی در دوره سلجوقی، *پژوهش‌نامه ادبیات تعلیمی*، سال هفتم، شماره بیست و ششم، ۸۲-۶۱.
- منسوب بصیری، محمود (۱۳۸۴)، *تاریخ تعلیم و تربیت جهان*، تهران: ارغنون.
- منوچهری، عباس (۱۳۹۷)، *پارادایم نصیحت: اندیشه ایرانی فراسوی «زوال» و «تداوم»*، تهران: پژوهشکده تاریخ اسلام.
- نجاتی حسینی، سید محمود (۱۳۹۶)، *تبارشناسی کلاس درس در ایران، تجربه‌های تاریخی و تجربه‌های زیسته*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- نصرالله منشی، ابوالعالی (۱۳۸۳)، *کلیده و دمنه، تصحیح و توضیح مجتبی مینوی طهرانی*، تهران: امیرکبیر.
- نظام‌الملک، حسن بن علی (۱۳۸۰)، *سیاست‌نامه (سیرالملوک)*، به کوشش جعفر شعار، تهران: امیرکبیر.
- نیستانی، محمد رضا (۱۳۹۴)، *اصول و مبانی دیالوگ: روش شناخت و آموزش*، اصفهان: یارمانا.
- یعقوبی جنبه‌سرایبی، پارسا (۱۳۹۶)، *منطق حاشیه در مثنوی: سبک ایضاحی و اقتدار مؤلف-راوی*، *دوفصل‌نامه ادبیات عرفانی دانشگاه الزهراء (س)*، سال نهم، شماره ۱۷، پاییز و زمستان ۱۳۹۶، ۱۴۳-۱۲۳.

## References

- Abdolahi, M. (2012), Uniformity in Persian educational literature and Pandnameh, *educational literature research journal*, 4(13), 87-110.
- Ahmadi, B. (2010), Structure and interpretation of the text, Tehran: Markaz Publications
- Arian, H. (2019), Comparative study of Educational Doctrines, Individual Ethics and Statecraft in Qaboosnameh and Politnameh, *Research Journal of Educational Literature*, 12(46), 1-22.
- Azdanlou, H. (2014), *Discourse and Society*, Tehran: Ney Publications.
- Completion of Homayoun, Nasser (2013), Iranian Writing, A Speech in Honor of Dr. Gholamhossein Sediqi, *Hafez Monthly*, No. 4, 41-47.
- Delir, N. (2013), The Discourse of Subjects and Shepherds in the Islamic Era's Journalism System, *Contemporary Political Essays*, 5(3), 63-82.
- Descartes, R. (2017), *Speech in Method*, Translated by; Mohammad Ali Foroughi, Tehran: Markaz Publications.
- Ebrahimi, N., Mehromhammadi, M. (2019), *Education to ask: an introduction to question-oriented educational theory*. Tehran: Ney.
- Farastkhah, M. (2017), The Occasional and Occasional University in Iran: New and Critical Debates on University Research, *Science Studies and Higher Education*, Tehran: Aghaz Publications.
- Mehrabani Mamdouh, F and Sedghi, H. (2018), The Impact and Reflection of the Class and Authoritarian System in Persian Prose Educational Texts (Based on the political edicts of the 5<sup>th</sup> to 7<sup>th</sup> centuries), *Persian Language and Literature*, 72(240), 333-307.
- Fouchekur, Ch.H. (1998), Ethics: Ethical Concepts in Persian Literature from the 3<sup>rd</sup> to the

- 7<sup>th</sup> century AH, Tehran: *Tehran University Publications*.
- Gadamer, H. G. (2004) *Truth and Method* (J. Weinsheimer., & D. G Marshall, Trans.) New York, NY: Continuum.
- Gadino, Salo and Jenny Wilson (2009), *Questioning*, Translated by; Hossein Daneshfar, Tehran: Fatemi Publications.
- Ghanimeh, A.R. (2014), *History of Great Islamic Universities*, Translated by; Nurullah Kasaei, Tehran: Tehran University Press.
- Ghazali, A.H.M. (1989), *Alchemy of happiness*, by the efforts of Hossein Khadio Jam, Tehran: *Scientific and Cultural Publications*.
- Ghoshtasb, F and Hajipour, N. (2012), *Ethics and Manners of Speaking in Middle Persian Texts*, Linguistics, *Research Institute of Humanities and Cultural Studies*, 3(2), 69-84.
- Giladi, O. (2018), *Children in the Islamic Period (Middle Century)*, Translated by; Maryam Jalali, Tehran: *Arvan Publications*
- Karimi Hakak, A. (1989), *Ethical and Ethical Literature: Reflections on Three Concepts in Iranian Culture*, Iran Nameh Summer, No. 28, 656-637.
- Kavandi-Kateb, A., et al. (2018), *Analytical Review of Political Essays*, *Scientific-Research Quarterly of Comparative Literature Research*, 7(2), 1-31.
- Khaleghi-Motlagh, j. (1982), *ADAB i. Adab in Iran*, Encyclopaedia Iranica, Online Edition, available at <http://www.iranicaonline.org/articles/adab-i-iran>.
- Khaliqkhan, A. (2013), *The Relationship Between Reason and Religion from Ghazali's Point of View and its Implications in Religious Education based on Ghazali's Faith-based Beliefs*, *Science and Religion Research*, 5(2), 111-130.
- Khosronjad, M. and Shekrazadeh, S. (2017), *The Meaning and Basis of Dialogue in the Movement of Philosophy for Children: An Effort in Developing the Theory of Learning and Dialogic Education*, *Journal of Education and Learning Studies*, 10th volume, 1st issue, 55-92.
- Lan, Ch. (2018), *Gadamer: A Guide for the Lost*, Translated by; Vahid Gholamipour Fard, Tehran: *Hekmat Publications*.
- Manouchehri, A. (2017), *Paradigm of Advice: Iranian Thought Beyond "decline" and "continuity"*, Tehran: *Research Institute of Islamic History*.
- Mansob Basiri, M. (2004), *History of Education and Training of the World*, Tehran: *Arghanun Publications*.
- Modareszadeh et al. (2014), *Nasrullah Manshi's Approach to Educational Literature in the Seljuk period*, *Journal of Educational Literature*, 7(26), 61-82.
- Nasrullah Manshi, A. M. (2003), *Kalila and Damna, Corrected and Explained by Mojtaba Minavi Tehrani*, Tehran: Amir Kabir Publications.
- Nejati-Hosseini, S. M. (2016), *Classroom Genealogy in Iran, Historical Experiences and lived experiences*, Tehran: *Research Institute of Cultural and Social Studies*.
- Neyestani, M. R. (2014), *The Principles and Basics of Dialogue: Knowledge and Education Method*, Isfahan: *Yarmana Publications*.
- NezamolMolk, H. B. A. (2001), *Politics* (Sir al-Maluk), by Jafar Shaar, Tehran: Amir Kabir Publications.
- Onsorolmaali, K. B. I. (1956), *Qaboosnameh*, with Corrections and Introduction and Margins by Amin Abdul Majid Badavi, Tehran: Ibn-e Sina Publications.



- Rancier, J. (2018), *The Master of Ignorance: Five Lessons on Emancipation of Thought*, Translated by; Aram Gharib, Tehran: Shirazeh Publications.
- Rezai-Panah, A. and Shoukti-Moghrab, M. (2015), *Analysis of Political Discourse: Political Matter as a Discursive Construction with Works by Ernesto Lacla and others*, Tehran: TISA Publications.
- Saadi, Mosleh bin Abdullah (2002), *Kliat*, by Mohammad Ali Foroughi, Tehran: Zovar Publications.
- Safa. Z (2012), *Andarz*, Encyclopædia Iranica, II/1, pp. 11-22, available online at <http://www.iranicaonline.org/articles/andarz-precept-instruction-advice> (accessed on 30 December 2012).
- Safai, S. H. and Emami, A. (1992), *Summary of Family Law*, Tehran: Mizan Publications.
- Sajjadi, S. J. (2013), *Dictionary of Mystical Terms and Interpretations*, Tehran: Tahori Publications.
- Shamisa, S. (1994), *Ma'ani*, Tehran: Mitra Publications.
- Todorov, T. (1998), *Conversational Logic*, Translated by; Dariush Karimi, Tehran: Nahr Makraz Publications.
- Torabi Farsani, S. & Ghandi, A. A. (2014), *Etiquettes and their place in social historiography*, *History of Islam and Iran*, New Autumn period, No. 27 (117 series), 65-102.
- Van Leeuwen, T. (2008), *The Discursive Construction of Legitimation in Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Vansieleghe, N. (2006), *Listening to Dialogue*. Studies in Philosophy and Education.
- Yaghoobi Janbeh Saraei, P. (2016), *Marginal Logic in Masnavi: Explanatory Style and Author-Narrator's Authority*, *Al-Zahra University scientific-research two-part book of mystic literature*, 9(17), 123-143.