

پرسش از پرسش

گونه‌ها و کارکرد پرسش در دیوان حکیم ناصرخسرو

راضیه حجتی‌زاده*

چکیده

پرسش، علاوه بر برخورداری از ویژگی‌های بلاغی و زبانی، یکی از عوامل ایجاد تفکر خلاق است. هدف از طرح پرسش در تفکر خلاق را عواملی همچون کنترل غیرمستقیم مخاطب، کسب اطلاعات از او، بررسی و آزمون، بیدار کردن اندیشه، به حرکت درآوردن و راهبری فکرها در جهتی معین و آشنایی با طرز فکر مخاطب می‌توان برشمرد. در فضای غیرگفت‌وگویی کمتر پرسشی عنوان می‌شود اما در فضای گفت‌وگو و دیالوگ، آنچه بیش از همه در سلامت بنیان گفت‌وگو تأثیر دارد، طرح سؤال است. هدف این مقاله، بررسی شیوه‌های هدایت ذهن از طریق به‌کارگیری پرسش در دیوان ناصرخسرو است. از این‌رو، با روش کاربردشناسی تربیتی و زبانی و همچنین، با نگاهی به رویکرد علم معانی، انواع پرسش به دو گروه پرسش بلاغی و پرسش فلسفی-شامل تمثیل، قیاس و استقراء- تقسیم شده است. در پایان، ضمن اشاره به ویژگی پرسش‌های بلاغی به‌عنوان پرسش بسته یا همگرا و پرسش‌های فلسفی به‌مثابه پرسش باز یا واگرا، این نتیجه حاصل شد که ناصرخسرو از پرسش به منظور ایجاد «خودپنداری مثبت» در مخاطب بهره برده است. بدین معنی که با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی میان یادگیرندگان، باورهای پیشین آنان را پوچ و بی‌ارزش جلوه نمی‌دهد، بلکه با یادآوری ارزش موضوع گفت‌وگو، از مخاطب می‌خواهد که به بازنگری درباره آن یا توجه به ابعاد دیگر موضوع بپردازد.

کلیدواژه‌ها: ناصرخسرو، پرسش باز، پرسش بسته، نفوذ، قصد.

* استادیار دانشگاه اصفهان phdstudent1363000@gmail.com

تاریخ دریافت: ۹۳/۱۰/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۴/۲/۷

دوفصلنامه زبان و ادبیات فارسی، سال ۲۳، شماره ۷۹، پاییز و زمستان ۱۳۹۴

مقدمه

یکی از انواع کنش‌های کلامی^۱ یا گزاره‌هایی که برای ایجاد فضای گفت‌وگو و دیالوگ و پرهیز از مونولوگ طراحی و موجب گسترش فضای گفت‌وگو و تعامل میان گوینده و مخاطب می‌شود. چه منظور از مخاطبان، افرادی معین در یک موقعیت زمانی مشخص باشد و چه مراد از آنان "فرامخاطبانی"^۲ باشد که در زمان محصور و به‌اصطلاح تاریخمند نیستند. کنش کلامی پرسش یا استفهام^۳ است. این کنش که به‌ویژه در متونی با ساختار گفت‌وگویی^۴ کاربرد دارد (گریک و کالا، ۲۰۰۷: ۱۸۵)، دارای ساختمان انعطاف‌پذیری است که آن را به تعبیر علم بلاغت از انشا تا خبر در تغییر نگاه می‌دارد. از این‌رو، عده‌ای از زبان‌شناسان برای آن شأن مستقلی از کنش‌های امری یا ترغیبی در نظر نمی‌گیرند و از هر دو (امر و پرسش) در قالب یک گروه واحد از کنش‌های کلامی به‌نام کنش ترغیبی^۵ یاد می‌کنند (لیچ، ۱۹۹۵: ۲۶۶). علت این انتخاب در این نکته است که در کنش‌های امری نیز گاه از ساختار پرسش‌های غیرمستقیم به‌عنوان متمم یا مکمل استفاده می‌شود. از این‌رو، برخی به وجود دسته مستقلی از کنش‌ها به‌نام کنش‌های ترغیبی قائل شده‌اند (همان). در عوض، در برابر این قبیل کنش‌های منظوری، معادل روان‌شناختی آن را قرار می‌دهند که به شگفتی^۶ (تعجب یا تعجیب) و به تردید افکندن اشاره دارد و از آن به گزاره‌های تردیدآمیز^۷ یاد می‌شود (همان: ۲۱۱). لیکن ضرورت دارد که پیش‌از ورود به مبحث خاص استفهام، به کنش‌های ترغیبی نگاهی کلی بیندازیم. این کنش‌ها، طیف وسیعی از انواع کنش‌های کلامی را تشکیل می‌دهد؛ از قبیل پرسیدن، دعا، نفرین،^۸ اخطار، اعتراض، هشدار، امر، نهی و غیره. اما ماهیت هریک از این کنش‌ها با یکدیگر متفاوت است و شیوه بیان آنها با توجه به شخصیت مخاطب و متغیرهای اجتماعی از قبیل سن، جنس، منزلت اجتماعی و نظایر آن با همدیگر تفاوت دارد. به‌علاوه، طیف کنش‌های ترغیبی، انواعی را شامل می‌شود که در آنها، انجام کنش می‌تواند به سود گوینده یا شنونده باشد (رمضان‌زاده، ۱۳۸۶: ۹۰-۸۹). این کنش‌ها را می‌توان براساس متغیرهای متعددی نظیر کارکرد کنش، ماهیت آن یا رفتاری که در اشخاص طرف گفت‌وگو برمی‌انگیزد دسته‌بندی کرد، اما وجه مشترک همه آنها در جهت‌گیری به سوی مخاطب یا همان مخاطب‌محور بودن آنهاست، زیرا هدف اصلی این کنش‌ها، هرچه که باشد، اعم از امر، تقاضا، نفرین، پرسش، اعتراض، تهدید و غیره، ایجاد رفتاری مشخص در افرادی است که در گفت‌وگو مشارکت دارند.

پرسش در آینه بلاغت

با این مقدمه، باید گفت که در کنش‌های پرسشی نیز، همانند دیگر کنش‌های کلامی ترغیبی، معمولاً یک طرف گفت‌وگو به ارائه پیامی وادار می‌شود تا بدین وسیله، طرف دیگر بر آگاهی خود بیفزاید. البته شایان ذکر است که منظورها یا اغراض ثانویه‌ای که برای آن در کتاب‌های معانی برمی‌شمرند، حوزه معنارسانی و کاربردی پرسش را بسیار گسترش داده است که در جای خود به آن نیز اشاره خواهد شد. مع‌الوصف، اولین دسته‌بندی سنتی از انواع استفهام، بر پایه تقسیم آن به دو گونه استفهام تصویری و استفهام تصدیقی است. استفهام تصویری مستلزم تعیین موضوع استفهام است (السامرائی، ۱۴۳۲/۱۱/۲۰۱: ۴/۲۰۰) که پاسخ‌دهنده باید یکی از دو گزینه را برای پاسخ انتخاب کند. اما استفهام تصدیقی، مستلزم پاسخ آری یا خیر است (همان: ۲۰۰).

برخی نیز به غیر از ادوات استفهام تصدیقی که تنها با آری و خیر به آن پاسخ داده می‌شود، انواع استفهام را تصویری می‌نامند (ر.ک خطیب قزوینی، ۱۹۹۳/۱: ۱۳۱)؛ زیرا مراد از آنها یا شرح اسم است (عنقا چیست؟) یا ماهیت مسمی است (حرکت چیست؟) (محمد الصافی، ۱۴۲۹/۸/۲۰۰: ۹۹). سکاکی نیز معتقد است در پرسش‌های تصویری، از جنس اشیا پرسش می‌شود (خطیب قزوینی، ۱۹۹۳: ۱۳۶).

علاوه بر این تقسیم‌بندی دوگانه، که در غالب کتاب‌های معانی سنتی به چشم می‌خورد، می‌توان متناسب با متغیرهایی چون ماهیت و کارکرد پرسش، انواع دیگری را نیز برشمرد. همان‌گونه که پیشتر عنوان شد، در کنش‌های ترغیبی، گوینده مخاطب را به انجام رفتاری معین وامی‌دارد. در کنش سؤال، گوینده از مخاطب استفهام یا استخبار می‌کند. عالمان بلاغت، معمولاً میان این دو فرقی نمی‌گذارند و می‌گویند که «استفهام طلب فهم است و از آن استخبار را منظور دارند. به بیان دیگر، استخبار عبارت از چیزی است که گفته شده ولی کاملاً مفهوم نگردیده است، پس وقتی دوباره از آن سؤال کنی، استفهام کرده‌ای» (سیوطی، ۱۳۶۳: ۲۵۱). به نظر می‌رسد که در پرسش‌های مجازی، یعنی پرسش‌هایی که به غیر از قصد خبررسانی و ایضاح مجهول صورت می‌گیرد، استفهام و طلب فهم موضوعی قوی‌تر از استخبار باشد. بعضی از دستوریان و بلاغیون اصل پرسش را خبر می‌دانند. در این صورت، خبر دیگر ضد انشا محسوب نمی‌شود. هنگامی که استفهام به معانی دیگری، از جمله تعجب، امر، نهی، عرض، تمنی، انکار و توبیخ تبدیل یابد، کارکرد نحوی آن به کارکرد بلاغی مبدل خواهد شد.

از این میان، امر، نهی، عرض و تمنی از اقسام انشای طلبی و تعجب از انواع انشای غیرطلبی است. تعجب، که در بعضی متون، به‌ویژه در قرآن کریم، به مقتضی حال متن، گاه از آن به «تعجیب» (به شگفت آوردن) تعبیر می‌شود،^{۱۰} به‌زعم سیوطی، هنگامی که به معنای استفهام افزوده شود، آن را به اصل خبری خود نزدیک می‌سازد (سیوطی، ۱/۱۹۹۹: ۲۸۹). استفهام با اضافه‌شدن بر تعجب، کلام را به خبری مبدل می‌سازد که نه ضد انشا است و نه حتی استفهام یا تعجب به‌شمار می‌رود و می‌توان از آن، به «اخبار تعجیبی» تعبیر کرد (أتامرون الناس بالبرّ و تنسّون انفسکم) (بقره/ ۴۴). سیوطی با ذکر قریب به ۳۲ غرض یا معنای ثانوی برای پرسش، با طرح این سؤال که «آیا معنی استفهام در این اشیاء حضور دارد و سپس، معنی دیگری به آن اضافه شده یا به کلی از استفهام جدا شده‌اند» (سیوطی، ۱۳۶۳: ۲۵۶)، با استناد به سخن «عروس الأفرح» و سخن تنوخی در «الأقصى القریب» نظر اول را جایز می‌داند و می‌گوید: «[فی المثل] استبطاء در جایی که می‌گویی «کم ادعوک» (=تا کی تو را بخوانم)، معنایش این است که دعوت به حدی رسیده که شماره‌اش را نمی‌دانم و درصدد آنم که عدد آن را بدانم... و این، طلب فهم شماره استبطاء را نیز می‌رساند» (همان: ۲۵۶).^{۱۰}

پیشینه و روش تحقیق

تاکنون، در پژوهش‌های انجام‌گرفته با دو رویکرد علم معانی و نظریه کاربردشناسی زبان‌شناختی به مقوله پرسش پرداخته شده است. مطالعه گزاره‌ها در روش کاربردشناختی که برپایه سه رویکرد کنش بیانی، کنش منظوری و کنش تأثیری استوار است، رابطه مستقیمی میان آن با علم معانی برقرار می‌کند؛ زیرا در هر دو علم هدف بررسی نحوه ایراد کلام برخلاف اقتضای ظاهر و به مقتضای حال خطاب است. اما علم معانی قدمت بیشتری در طرح این موضوع دارد، چنان‌که عبدالقاهر جرجانی را باید نخستین کسی دانست که به مواردی از کارکردهای ثانوی استفهام اشاره کرده است (جرجانی، ۱۳۶۸: ۱۷۲-۱۷۸). بیشترین تعداد کارکردهای ثانوی جملات پرسشی متعلق به سیوطی است که در کتاب *الاتقان فی علوم القرآن* به ۳۱ کارکرد اشاره می‌کند (سیوطی، ۱۳۶۳: ۲۰۲-۲۰۶). اما پژوهش‌های اخیر در این زمینه در تلفیق روش‌شناسی بلاغی و زبان‌شناختی کوشیده‌اند. از این میان، این مقاله‌ها تقریباً با روشی مشابه کاربردهای ثانوی پرسش را در متون مختلف

بررسی و تحلیل کرده‌اند: رحیمیان و شکری احمدآبادی (۱۳۸۱)، کاردانی و مال میر (۱۳۸۸)، پارسا و مهدوی (۱۳۹۰)، ابن‌الرسول و دیگران (۱۳۹۱). این مقاله‌ها با روشی تحلیلی-توصیفی و با فراهم کردن جامعه آماری متغیر درنهایت به احصای کارکردهای شاخص پرسش در آثار چون *غزلیات شمس*، *شاهنامه* و اشعار اخوان ثالث برمبنای درصد توزیع هر کارکرد دست یافته‌اند. رحیمیان و بتولی (۱۳۸۱) نیز با روش بلاغت سنتی به شمارش کارکردهای ثانوی انشای طلبی در *دیوان خاقانی* پرداخته‌اند.

بتولی (۱۳۸۰) در رساله خود با عنوان «نقش‌های معنایی-منظوری جملات پرسشی در اشعار مهدی اخوان ثالث و فروغ فرخزاد» و اکبری (۱۳۸۳) در پایان‌نامه خود با عنوان «منظورشناسی جملات پرسشی بوستان سعدی» برپایه نظریه کنش‌های کلامی و رویکردهای بلاغی در شعر فارسی مقاصد چندگانه و غیرمستقیم پرسش را تحلیل و توصیف کرده‌اند. اما در تمام این آثار، روش کار براساس کتاب *معانی شمیسا* و کارکردهایی که مؤلف این کتاب برای پرسش نام برده است، مبتنی است و بالطبع، حاصل پژوهش چندان تفاوتی نمی‌کند. اما آنچه اغلب مغفول می‌ماند توجه به تشخیص‌های سبک‌شناختی نویسندگان و شاعران در شکل‌دهی به کارکردهای پیش‌گفته است.

درخصوص ناصر خسرو، آنچه شایان توجه است، رویکردهای تربیتی و اندیشه‌ورزانه او در برقراری ارتباط دوسویه و دیالوگ‌وار با مخاطب است. آنچه مقاله حاضر می‌کوشد تبیین کند، بازتاب ایدئولوژی و فلسفه شاعر در انتخاب نوع و کارکردهای پرسش در فرایند ارتباط و تعامل است. از این‌رو، با روشی اسنادی-کتابخانه‌ای، به بررسی صد قصیده اول *دیوان ناصر خسرو* به تصحیح مجتبی مینوی می‌پردازد و سپس، با تلفیق رویکردهای سه‌گانه بلاغی-کاربردشناختی-تربیتی و با روشی توصیفی-تحلیلی، به تقسیم‌بندی پرسش و نقش و جایگاه هریک در شعر و اندیشه شاعر می‌پردازد. بنابراین، این پژوهش برخلاف آن دسته پژوهش‌هایی که از آنها نام برده شد، بر تقسیم‌بندی‌های رایج از پرسش در کتاب‌های معانی اکتفا نمی‌کند، بلکه آنها را ذیل مقوله پرسش‌های بلاغی قرار می‌دهد و آنها را تنها بخشی از انواع گزاره‌های استفهامی به‌کاررفته در *دیوان ناصر خسرو* می‌داند که باید در کنار آن، شیوه تفکر خلاق در پرسش و روش‌های هدایت ذهن از طریق آن و نیز جایگاه مخاطب در انتخاب پرسشی خاص نیز مدنظر قرار گیرد.

تقسیم‌بندی پرسش

پس از نقل دیدگاه‌های کلاسیک در موضوع پرسش، مناسب است به معرفی دیدگاه‌های متأخری بپردازیم که در حوزه ارتباط و تعلیم و تربیت محل گفت‌وگو بوده است. این تقسیم‌بندی براساس انتظارات گوینده از نحوه پاسخگویی مخاطب و واکنش او به پرسش به شرح زیر درخور بیان است:

پرسش‌های بسته: مخاطب را به اقامه پاسخ متمرکز کوتاه^{۱۱} تشویق می‌کند. موضوع اصلی در این پرسش‌ها، اغلب و نه همیشه، صحبت از درست و نادرست بودن پاسخ مخاطب است. پاسخ به این پرسش‌ها معمولاً آسان است زیرا محدوده‌ای که مخاطب در آن به دنبال پاسخ درست می‌گردد، کاملاً مشخص و اصولاً پاسخ از پیش آماده و بدیهی است. این پرسش‌ها اغلب در حکم یادآوری است. زیرا نیاز به یادآوری آموخته‌های پیشین از سوی مخاطب دارد. پرسش‌های بلی یا خیر و پرسش‌های بلاغی در زمره این دسته‌اند.

پرسش‌های باز: برخلاف گونه پیشین، امکان ارائه پاسخ‌های طولانی‌تر را فراهم می‌آورد و از همین رو، قابلیت ایجاد خلاقیت و فراهم آوردن اطلاعات بیشتری را دارد. پرسش‌های باز خود دارای انواعی است که گسترش اطلاعات و خلاقیت پاسخ‌دهی در هر یک با دیگری متفاوت است. این پرسش‌ها خود دارای انواعی است که از آن میان می‌توان به پرسش‌های هدایت‌کننده^{۱۲} اشاره کرد. این پرسش‌ها پاسخ مخاطب را با دقت و هوشمندی زیادی در مسیری خاص هدایت می‌کند. در این صورت، پاسخگو به شیوه‌ای غیرمستقیم، به بیان ارزیابی و قضاوت خود درباره موضوع پرسش وادار خواهد شد. پرسش‌های فلسفی را از این دسته باید دانست.^{۱۳}

آنچه به کارکردهای متعدد کنش کلامی پرسش مجال بروز می‌دهد، موقعیت‌ها و بافت‌های گوناگون خطاب است. بنابراین، برای آنکه تقسیم‌بندی منسجم‌تر و قاعده‌مندتری از این کنش کلامی در اختیار داشته باشیم، نخست لازم است به موقعیت‌های خطابی اشاره شود و سازوکارهای کلامی متناسب با هر یک بیان گردد. هر گوینده‌ای به هنگام به کارگیری زبان، ابتدا به مقتضیات سیاق کلام خود تکیه می‌کند و همین، سبب تکوین رفتارهای زبانی متفاوت خواهد شد. اتخاذ هر یک از این رفتارها یا سازوکارهای^{۱۴} زبانی به منظور تفهیم معنی مقصود گوینده در موقعیتی ویژه به مخاطب است؛ زیرا فقدان این سازوکار سبب کژفهمی یا بدفهمی پیام در مخاطب خواهد شد. با این وصف، دو عنصر قصد گوینده و

پرسش از پرسش: گونه‌ها و کارکرد پرسش در دیوان حکیم ناصر خسرو، صص ۱۱۳-۱۳۹ ۱۱۹
میزان نفوذ او بر مخاطب بر شکل‌گیری سازوکاری معین در جریان ارتباط اثر می‌گذارد (بن
ظافرالشهری، ۲۰۰۴: ۱۸۱).

قصد

به تعبیر دانشمندان علم اصول: «لا کلامَ إلّا مع وجود القصد» (همان: ۱۸۶)؛ به بیان دیگر،
اصل در هر کلامی وجود قصدی معین است و این قصد نیز مستلزم تعلق به سیاق و مقامی
معلوم خواهد بود. به کارگیری یک سازوکار کلامی نیز، در این میان، به تجسّدبخشیدن به
مقاصد سخن باری می‌رساند. درحقیقت، فقط زمانی می‌توان سخنی را فعل قلمداد کرد یا
هریک از انواع پرسش، امر، اخبار و نظایر آن را یک کنش به حساب آورد که همچون هر
فعل دیگری اعم از ذهنی یا عینی که از انسان صادر شود، نتیجه و برآیندی از قصد و نیت
کننده فعل (= فاعل) باشد. لیکن، قصد می‌تواند به سه مفهوم دلالت کند:

(الف) قصد با مفهوم اراده گوینده بر انجام کاری (مانند صیغه عقود).

(ب) قصد دلالت‌کننده بر معنی خطاب.

(ج) قصد دلالت‌کننده بر هدف خطاب (ر.ک بن ظافر الشهری، ۲۰۰۴: ۱۸۸).

درخصوص قصد نوع دوم، ابن قیم جوزی سخن را به نسبت با قصد گوینده و نیت او در
اراده مفهوم یا معنی معین به سه دسته تقسیم می‌کند:

(الف) در این حالت، لفظ مطابق نیت و مقصود گوینده ظاهر می‌شود، اما میزان این
مطابقت، به قرائن حالی و لفظی (زبانی)، احوال متکلم و نظایر آن بستگی دارد؛ به نحوی که
از یقین یافتن به نیت گوینده تا قطع یقین و تردید کامل را دربرمی‌گیرد.

(ب) در این حالت، لفظ و نیت گوینده با هم مطابقت ندارد، زیرا گوینده به هیچ‌وجه
معنای مشخصی را اراده نکرده است و شنونده نیز در این خصوص شکی ندارد. مانند کلامی
که از فرد مجنون، نائم یا مست صادر شود یا کلامی که گوینده معنی مخالف با لفظ را اراده
می‌کند مانند چیستان‌ها و تأویل‌ها.^{۱۵}

(ج) در این حالت، معنی در لفظ ظاهر است و احتمال دارد که گوینده یا همان معنی را
اراده کرده باشد یا معنایی غیر از آن را، اما در ظاهر لفظ چیزی که شنونده را به یکی از این
دو به‌طور قطع هدایت کند وجود ندارد (ابن قیم جوزی، ۳/۱۳۸۷: ۲۰۰-۱۱۹).

جرجانی میان لفظ و معنی، تقدم را به معنی داده و معتقد است که «هیچ فضل و مزیتی وجود ندارد مگر به لحاظ موقعیتی خاص و به حسب اغراض و مقاصدی که در کلام منظور می‌شود» (جرجانی، ۱۳۶۸: ۱۴۰). او سپس این «مقاصد نحوی» را به رنگ‌هایی مانند می‌کند که نقاش از آن، طرح‌ها و صورت‌هایی را پدید می‌آورد. زیبایی این طرح‌ها، به عوامل متعددی چون نقشه و اسلوب هنرمند، مقدار و کیفیت ترکیب رنگ‌ها و حسن انتخاب نقاش بستگی دارد. او از این مقایسه چنین نتیجه می‌گیرد که تعیین جایگاه یک شاعر در قیاس با شاعران دیگر، در منظور کردن و تعقیب کردن مقاصد نحوی و وجوه اشکالی است که از نظم کلام حاصل می‌شود (همان: ۱۴۱).

نفوذ

این واژه که در حوزه گفتمان و زبان، معنایی مجازی می‌یابد، نقش مهمی در شکل‌گیری تعامل میان افراد ایفا می‌کند. عده‌ای نفوذ را عبارت از ارتباط محکم بین دو طرف یا هر نوع ارتباط استواری می‌دانند که جایگاه افراد در آن، با یکدیگر کفو و برابر نباشد (دلوز، ۱۹۸۷: ۷۷). هر اندازه که فردی بتواند بر عادت‌ها و رفتارهای مخاطب خود تأثیر بگذارد، به همان میزان تسلط بیشتری بر او خواهد داشت. یقیناً از عواملی که در تثبیت یا ایجاد این سلطه دخالت دارد، عناصر مکانی است. فی‌المثل معلم معمولاً در مدرسه بر دانش‌آموزان تسلط دارد یا قاضی در محکمه تأثیرگذارتر است. همچنین، ایجاد محیط‌های آموزشی مختلف در جامعه، نظیر مدرسه، نظامیه، خانقاه، مسجد و نظایر آن، در کنار مؤسسه‌ها و نهادهای اجتماعی دیگر، خود به معنی ایجاد مرکز قدرت جدیدی به منظور اعمال نفوذ متفاوت بر مخاطبان است. حضور مریدان در یک نهاد آموزشی تعریف‌شده همانند خانقاه یا دایره، اعمال این سلطه را از جانب معلمان و مشایخ، خود به خود اثبات می‌کند. چه اینکه شیخ خانقاه دارای دوگونه سلطه است: اول سلطه‌ای که به لحاظ معنوی و قبل از شروع به سخن با مریدان خود بر آنها دارد؛ و دوم، سلطه‌ای که صرفاً از راه گفت‌وگو و خطاب، خود را محسوس و نمایان می‌سازد. اما سلطه نیز در حوزه زبان دارای انواعی نظیر سلطه زبانی، سلطه گوینده، سلطه شنونده و سلطه خطاب است (ر.ک بن ظافر الشهري، ۲۰۰۴: ۲۳۲-۲۲۴). از این میان، سلطه خطاب، به زبان و افعال زبانی معین بیش از قدرت مادی اتکا دارد. به عبارت دیگر، این نوع سلطه، برآیند قدرت حاصل از انجام کنش‌ها و افعال زبانی و تأثیر

آنها بر مخاطب است. متقابلاً کنش‌های ترغیبی از قبیل امر، نهی یا پرسش فقط زمانی به صدور فعلی معلوم از جانب مخاطب منتهی می‌شود که مخاطب در گوینده قدرت اجرایی لازم را برای صدور چنین افعال زبانی تشخیص داده باشد. به بیان دیگر، «ضروری است که میان گوینده و نقش‌ها و مسئولیت‌های اجتماعی او با آن قسم افعال زبانی که از وی صادر می‌شود، تناسب و ملائمتی برقرار باشد» (بوردیو، ۱۹۹۰: ۶۵-۶۶).

از همین جا می‌توان نتیجه گرفت که هریک از انواع کنش‌های کلامی، از جمله پرسش، امر، نهی و نظایر آن، برحسب اینکه در بافت چه نوع خطاب و چگونه بیانی به ظهور رسد، بار معنایی و تأثیر متفاوتی در بردارد. بنابراین، فی‌المثل، امر در بافت زبان تعلیمی فلسفی، با بافت زبان تعلیمی عرفانی متفاوت ظاهر می‌شود؛ یا پرسش در گونه غنایی متضمن اغراضی دیگرگون با پرسش در گونه تعلیمی خواهد بود. همچنین، در نظام تبلیغی اسماعیلیه، که ناصر خسرو نیز به آن تعلق دارد، پرسش‌ها با اهداف معین و متناسب با درجات مخاطبان طراحی می‌شود. در یک نظام تبلیغی عظیم نمی‌توان پرسش را نوعی رویداد زبانی تصادفی دانست. زیرا محدودیت‌ها و کنترل اجتماعی از یک‌سو، و نیت کارگزاران تبلیغ در ایفای وظیفه خود مبنی بر اشاعه ایدئولوژی اسماعیلی از دیگر سوی، لزوم برنامه‌ریزی و تفکر پیش‌ساخته را در تمام جهت‌گیری‌ها و امکانات زبانی ایجاد می‌کند. البته این امر با ارتجالی و طبیعی بودن پرسش منافاتی ندارد. زیرا در هر حال، این طبیعت کلام است که باید پرسش را اقتضا کند. این کار، البته سبب ایجاد طراوت در کلام و جلوگیری از یکنواختی و نمایشی‌شدن موضوع می‌شود.

پس دو عامل «قصد» و «نفوذ» که در بافت‌های زبانی گوناگون، معانی و تأثیرات مختلفی دارد، می‌تواند به پیدایش سازوکارهای زبانی متعددی منجر شود که پرداختن به همه آنها، فرصتی دیگر می‌طلبد. لیکن در اینجا، باید ضرورت اتخاذ پرسش به‌عنوان عامل نفوذ بر مخاطب در اندیشه ناصر خسرو به تفصیل بیشتری بیان شود.

جایگاه پرسش در اندیشه و مکتب ناصر خسرو

ناصر خسرو به دو علت پرسش را ابزاری ضروری در ایجاد چرخه تفکر در نظر داشته است: نخست، به سبب تمایلات فلسفی و حکمی و دوم، گرایش به مذهب اسماعیلی و قرار گرفتن در سلسله مراتب دعوت آنان با عنوان «حجت جزیره خراسان». در خصوص علت نخست،

پرسش را باید از ضروریات فلسفه دانست. «فلسفه بدون پرسش همانند نطفه جنینی است سقط شده که مراحل تکاملش به سرآمده باشد... فلسفه‌ای که برای پرسش‌های خود پاسخی نیابد، علمی است بی‌فایده» (فلوریدی، ۲۰۱۳: ۴). درباره علت دوم نیز باید به این نکته اشاره کرد که راه‌های دعوت اسماعیلیه، پیچیده، دقیق و با پیروی از اصول روان‌شناختی خاص بوده است. داعیان و کسانی که اجازه تبلیغ داشتند، موظف بودند که مخفیانه در میان مردم به جست‌وجو بپردازند و افراد مستعد را شناسایی کنند و سپس، طی مراحل معینی آنان را با اندیشه‌های خود آشنا سازند. این کار باید در خفای کمال انجام می‌گرفت، زیرا کمترین خطا کوشش‌های آنان را به هدر می‌داد و چه‌بسا جان داعی نیز به خطر می‌افتاد.

مراحل تبلیغ پله‌پله پیش می‌رفت. «تقریس، تانیس، تشکیک، تعلیق و ربط از مراحل تبلیغی اسماعیلیه به‌شمار می‌آمد که هریک با آداب ازپیش‌معینی صورت می‌گرفت» (گوهرین، ۱۳۸۷: ۳۰۳-۳۰۵). از میان این مراحل، تشکیک و طرح سؤال را باید مهم‌تر دانست. زیرا در ایجاد آمادگی ذهنی و زمینه‌سازی برای طرح مبانی اعتقادی آنان اهمیت فراوانی داشت. «بسیاری از شاعران بزرگ کم‌وبیش از شیوه سؤال‌درانداختن برای تأثیرگذاری بیشتر در مخاطب سود جستند اما مجموعه این پرسش‌ها درصد درخور توجهی از شعر ایشان را تشکیل نمی‌دهد. درحالی‌که با بررسی آماری می‌توان دریافت که کنش کلامی پرسش، بخش مهمی از شعر ناصر خسرو را به خود اختصاص داده است. گو اینکه بسیاری از قصاید او با طرح یک یا چند پرسش به‌طور متوالی شروع می‌شود» (آقاحسینی، ۱۳۸۲: ۱۰-۱۱).

آمار بالای پرسش در دیوان ناصر خسرو، به سبب علقه‌های فلسفی او نیز هست. او فلسفه خود را بدون این ابزار عقیم می‌بیند و می‌خواهد با شیوه پرسش و پاسخ با مخاطب، یا به بیان دیگر، با برقراری دیالوگ مؤثر با او، از یک‌سو، پرسش‌های خود را از جهات متعدد محک بزند و آنها را غربال کند تا سرانجام، تصمیم بگیرد که کدام‌یک را حذف و کدام را مجدداً و به انحاء مختلف تکرار کند و از دیگرسوی، با ایجاد فضایی آزاد برای گفت‌وگو، انگیزش لازم را در مخاطب برای مشارکت در بحث فراهم آورد. چه اینکه هر مخاطبی لزوماً خود را یادگیرنده نمی‌داند و اگر با تحمیل تک‌گویی فرصت نظرخواهی از او سلب شود، امکان نظردهی نیز از میان خواهد رفت.

«تک‌گویی پیوسته نشان تک‌مداری انسان در جامعه، ارتباط یک‌جانبه و بدون همپای سخن است. امری است که در نوامیس طبیعت نیز جایی ندارد. لیکن انسان بودن ما در ارتباطات مبتنی بر گفت‌وگو نمایان می‌شود... گفت‌وشنود فلسفی پدیده‌ای باز و تبلور عقل جمعی است. بسا که در آن برخی مسائل مطرح‌شده، به نتیجه مشخص نمی‌رسد یا به توافق همه‌جانبه راه نمی‌برد... گفت‌وشنود طرح نظرات را از قید موضع‌گیری‌های محتوم رها می‌سازد. در آن، موضع‌گیری‌های فردی تعدیل می‌یابد یا در فرایند گفتمان اصلاح یا تعدیل می‌شود. دیالوگ اثبات و نفی نمی‌کند، بلکه تنها رهنمون می‌شود» (عبادیان، ۱۳۸۸: ۲).

براین اساس، ناصر خسرو را می‌توان بزرگ‌ترین شاعر و حکیم دیالوژیست فارسی نامید. او مخاطب را برادر و دوست خود خطاب می‌کند و این شیوه دیالوگ را حتی با مخالفان خود (ناصبی‌ها) نیز به کار می‌گیرد، اما پرسش در اینجا کمتر ماهیت گفت‌وگویی دارد و اغلب سمت‌وسویی جدلی یا مناظره‌ای به خود می‌گیرد. نکته شایان یادآوری توجه به تفاوت میان پرسش و پاسخ‌های فلسفی و پرسش و پاسخ‌های فیلسوف است. پاسخ فیلسوف را باید شکل تنزل‌یافته‌ای^{۱۶} از پاسخ‌های ممکن به یک پرسش فلسفی باز دانست (فلورییدی، ۲۰۱۳: ۴). از این رو، کمیت پاسخ‌ها در دیوان ناصر خسرو به نسبت میزان پرسش‌ها کمتر است. هر پاسخ قطعی که او به پرسشی می‌دهد، فضای گفت‌وگو را برای مخاطب تنگ می‌کند. به همین دلیل، ناصر خسرو ترجیح می‌دهد که در بعضی مواقع، به جای ذکر پاسخ، پیش‌زمینه‌های لازم را در دستیابی به پاسخ یادآور شود و ذهن مخاطب را برای تجزیه و تحلیل مطالب و نتیجه‌گیری از آنها باز بگذارد.

پرسش، شیوه‌ای برای تفکر خلاق

تفکر از جمله اصطلاحاتی است که همه مردم آن را کمابیش به کار می‌برند، اگرچه برداشت درستی از آن ندارند. تفکر همواره به یک شکل انجام نمی‌گیرد و ممکن است به صورت تداعی آزاد،^{۱۷} خیال‌بافی،^{۱۸} تفکر عملی^{۱۹} و تفکر خلاق^{۲۰} درآید. از این میان، آنچه در فرایند تعلیم و تربیت باید بیشتر مدنظر قرار بگیرد، تفکر نوع چهارم است. «تفکر خلاق به آن نوع فعالیت فکری اطلاق می‌شود که به حل مشکلات و مسائل دشوار می‌پردازد یا برای مسائل حل‌ناشده گذشته راه‌حل‌های تازه‌ای کشف می‌کند. این‌گونه تفکر معمولاً به ابداع می‌انجامد. خلاقیت‌های علمی، هنری و داشتن بینشی نو در زمینه‌های مختلف سیاسی، اقتصادی،

اجتماعی یا فلسفی همگی برآیند این تفکر است» (شعبانی، ۱۳۷۱: ۷۲). با محور قراردادن این قسم تفکر می‌توان گفت: «تفکر عبارت از فعالیت‌های جهت‌دار ذهن برای حل مسئله است» (همان، ۷۲). «فلاسفة اسلامی نیز به پیروی از ارسطو، فکر را عبارت از حرکتی می‌دانند که در آن، ذهن از مطلوب یا مقصود به سوی مبادی یا معلومات و از مبادی به سوی مطلوب انجام می‌دهد» (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۳۸۰). لیکن باید توجه داشت که تفکر منطقی (= خلاق) با تفکر در منطق تفاوت دارد. در قسم اول، فرد در برخورد با مسئله آزاد است که با هر روش ممکن به حل مسئله بپردازد. اما در تفکر در منطق لازم است که فرد، از «نرم» یا موازین معینی پیروی کند (همان، ۳۸۳). هر اندازه از تفکر در منطق به سوی تفکر منطقی پیش برویم، شیوه طرح پرسش‌ها نیز تغییر می‌کند. در تفکر خلاق، پرسش فقط استفاده ابزاری ندارد، بلکه به نوعی سبک در شیوه یادگیری و گفت‌وگو بدل می‌شود.

هدف از طرح پرسش در تفکر خلاق را در عواملی همچون کنترل غیرمستقیم مخاطب، کسب اطلاعات از او، بررسی و آزمون، بیدار کردن اندیشه، به حرکت درآوردن و راهبری فکرها در چپتی معین و آشنایی با طرز فکر مخاطب می‌توان خلاصه کرد. در فضای غیرگفت‌وگویی نظیر مناظره یا سخنرانی، کمتر پرسشی عنوان می‌شود، اما در فضای گفت‌وگو و دیالوگ آنچه بیش‌از همه در سلامت بنیان گفت‌وگو تأثیر دارد طرح سؤال است. البته ارزش همه انواع پرسش با هم برابر نیست. مطابق تقسیم‌بندی پرسش به دو گروه باز و بسته که پیشتر عنوان شد، «پرسش‌های بسته با اینکه تفکر را تا حدودی برمی‌انگیزد، مخاطب را وادار به تأیید و تکرار دیدگاه‌های فکری گوینده می‌کند» (هارلن، ۱۳۷۹: ۱۱۲). درحالی که پرسش‌های باز امکان بیشتری برای تبلور دیدگاه، احساس و افکار مخاطب فراهم می‌آورد. به علاوه، در گونه بسته تأکید بر موضوع و در گونه باز تأکید بر فرد قرار دارد. به بیان دیگر، پرسش بسته موضوع‌مدار و پرسش باز فردمدار است. منظور از فردمدار بودن، اهمیت استدلال و عقیده فرد درباره محتوا، صرف‌نظر از درستی یا نادرستی آن است. درحالی که در پرسش موضوع‌مدار، مخاطب باید به دنبال پاسخی پیش‌بینی شده باشد (همان: ۱۱۳).

اگر گوینده‌ای مدام از پرسش‌های بسته یا همگرا استفاده کند، امکان پرورش تفکر خلاق را از مخاطب سلب خواهد کرد، زیرا ابعاد مختلف تفکر، شامل «احساس، حافظه و تخیل» به‌طور ناقص یا یک‌جانبه رشد می‌یابد. بنابراین، پیش‌از ورود به پرسش در شعر ناصرخسرو، لازم است بر این سه بعد نظری به‌اجمال افکنده شود.

ساختار و گونه‌های پرسش در شعر ناصر خسرو

تنوع و اهمیت پرسش در نظام فکری این حکیم موجب می‌شود تا بتوان از دیدگاه‌های متعددی به طبقه‌بندی آن پرداخت. لیکن به سبب آنکه همه این پرسش‌ها رو به سوی هدفی کلی و واحد دارد و درصدد زمینه‌سازی برای ایجاد فضای باز فکری و تفکر خلاق در شنونده است، تقسیم‌بندی ذیل، براساس حضور سه بعد تفکر خلاق در هریک از آنها از یک‌سو، و چگونگی تبلور این تفکر در سلسله‌مراتبی از پرسش‌ها از سوی دیگر، به قرار ذیل پیشنهاد می‌شود:

جدول ۱. گونه‌های پرسش در شعر ناصر خسرو

گونه‌های پرسش در شعر ناصر خسرو			
پرسش‌های فلسفی			پرسش‌های بلاغی
استقرایی	قیاسی	تمثیلی	همگرا ^{۳۱} یا بسته
واگرا ^{۳۲} یا باز			

الف) پرسش بلاغی: عبارت از آن دسته از پرسش‌های بسته یا همگراست که جنبه غیرایجابی دارند، یعنی سؤالی که به جواب نیازی ندارد. «سؤال بلاغی انتقال پیام به طرز غیرمستقیم و مؤثرتر است و به همین علت، از گزاره خبری بلیغ‌تر به‌شمار می‌رود» (شمیسا، ۱۳۸۶: ۱۴۵). همچنین، از توان لازم برای تقویت قوه خیال و احساس در مخاطب برخوردار است. ب) پرسش فلسفی: اغلب از نوع باز و واگراست و خود به سه گونه تمثیلی، قیاسی و استقرایی تقسیم می‌شود.

۱. تمثیل: در استدلال تمثیلی فرد از علم به یک جزء حکم جزئی دیگری را که مشابه با آن است استنتاج می‌کند. در شعر ناصر خسرو نمونه‌های فراوانی از این گونه پرسش، که دارای ساختار استدلال تمثیلی است، می‌توان یافت که شاعر از طریق مثال یا صورت چیزی را مصور کردن، یا آیه و حدیثی را به‌عنوان مثال ذکر کردن، دست به استدلال می‌زند (سیاح‌زاده، ۱۳۹۱: ۶۴۵).

۲. قیاس: در استدلال قیاسی فرد از مطالعه حکم یک کلی، حکم یک‌جزئی را استنتاج می‌کند. قیاس از قضایایی تشکیل می‌شود که قبول آنها مستلزم استنباط نتیجه معینی است. ۳. استقرا: در استدلال استقرایی، فرد از مطالعه حکم جزئی، حکمی کلی را که آن جزئی تنها یکی از مصادیق آن است استنباط می‌کند (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۳۹۷-۳۹۸).

ناصرخسرو، پس از تمثیل، به ترتیب از استقرا و قیاس به وفور بهره گرفته است. در ادامه نمونه‌هایی از این سه نوع ارائه می‌شود.

نمونه پرسش با حکم تمثیلی

سپس او تو چون روی به شتاب
همه خرد و بزرگ و کودک و شاب
اندین خیمه چهار طناب
(ناصرخسرو، ۱۳۶۷: ۳۳)

چون نیارد بر درخت از بن چه باشد جز حطب
(همان، ۳۷)

باد چون آید سرود آن را که تن داردش تب
گرچه زندان را به دستان‌ها کنی بستان لقب
(همان، ۳۶)

گر به سر برت عقاب است و به گرد تو کلاب
چون رباب است به دست تو و بر سرت خضاب
(همان، ۴۱)

دین کندت زر که دین کیمیاست
(همان، ۵۹)

وین روز چشم روشن اوی است بی‌ریب
(همان، ۴۳)

به چه ماند جهان مگر به سراب
چون شدستند خلق غره بدوی
ز آنکه مدهوش گشته‌اند همه

چون نخواهد ماند راحت آنچه باشد جز که رنج

شاد کی باشد در این زندان تاری هوشمند
کی شود زندان تاری مر تو را بستان خوش

تو چو خرگوش چه مشغول شدستی به گیاه
پند کی گیرد فرزند تو ای خواجه ز تو

جان تو بی علم چه باشد سرب

دجال چیست؟ عالم و شب، چشم کور اوست

در همه مواضع کاربرد تمثیل در شعر ناصرخسرو، همانند نمونه‌های پیش گفته، شاعر از آن برای استنتاج جزئی از جزئی دیگر و نیز عمدتاً برای اثبات ناپایداری جهان حادثات استفاده می‌کند. دل به دنیا بستن (جزئی ۱) همانند امید به سراب داشتن است (جزئی ۲). شادبودن در زندان تاریک (جزئی ۱) همانند شادی کردن به باد برای تن تبار است (جزئی ۲). مشغول شدن آدمی به دنیا (جزئی ۱) همچون مشغول شدن خرگوش به گیاه در میان شکارچیان است (جزئی ۲). سپس، ناصرخسرو از این حکم، به حکمی دیگر منتقل می‌شود که البته، این دومی نقش استدلال غیرتمثیلی دارد و آن، یادآور این تمثیل مشهور است که «خفته را خفته کی کند بیدار». یعنی همان‌طور که خرگوش مشغول به خوردن نمی‌تواند خرگوش دیگر را از خطر آگاه کند، به همان نسبت نیز انسان غافل از بیدار کردن انسان غافل دیگر ناتوان است. در نتیجه، غفلت بیداری به بار نمی‌آورد، که این دومی در حکم استدلال

پرسش از پرسش: گونه‌ها و کارکرد پرسش در دیوان حکیم ناصر خسرو، صص ۱۱۳-۱۳۹ ۱۲۷
استقرائی برای حکم اول است. در این سطح از پرسش‌های فلسفی، معمولاً از عبارت سؤالی «چه یا چیست» استفاده می‌شود و محدوده پاسخ‌ها به نسبت دو نوع پرسش دیگر- یعنی استقرا و قیاس- تنگ‌تر است. بنابراین، آنها را پرسش واگرای نازل^{۲۳} می‌توان نامید.

نمونه پرسش با حکم استقرائی

بر تو این خوردن و این رفتن و این خفتن و خاست	نیک بنگر که که افکند وزین کار چه خواست (ناصر خسرو، ۱۳۶۷: ۴۶)
مردمان چون کودکان بی‌بهره‌اند	وین دبیرستان علم است از حساب چون که نگشایی بر او نیکو خطاب (همان، ۴۴)
به معلولی چو یک حکم است و یک وصف این دو عالم را چه گویی چیست این پرده بدینسان بر هوا برده چه می‌دارد بدین‌گونه معلق گوی خالی را	چرا بی‌علت سابق توانا باشد و دانا چو در صحرای آذرگون یکی خرگاهی از مینا میان آتش و آب و هوا و تندرو و نکبا (همان، ۲۷-۲۸)
اگر دوستی خاندان بایستد هم	چو ناصر به دشمن بده خاندان را (همان، ۶)
چه گویی بود مستعین، مستعان گر اگر اشتر و اسب و اسبتر نباشد	نباشد چنین مستعین مستعان را کجا قهرمانی بود قهرمان را (همان، ۵)
به مردم شود آب و نان تو مردم	نبینی که سگ، سگ کند آب و نان را (همان، ۵)

استدلال استقرائی در اتخاذ حکم کلی از جزئی کاربرد دارد. لیکن، اگرچه به لحاظ کمی نسبت به تمثیل محدودتر است، از حیث گوناگونی مفاهیم و موضوعات از آن بالاتر است. استقرا، مرتبه پیچیده‌تری از استدلال را شامل می‌شود و می‌توان آن را در پرسش‌هایی با مخاطبان خاص- یعنی با سطح دانشی کامل‌تر از مخاطبان عام که اغلب خالی‌الذهن هستند- جست‌وجو کرد که به جای انتقال ساده دانش و اطلاعات، درصدد اقناع مخاطبی است که در مقام تردید یا انکار قرار دارد. به همین دلیل، از عبارت پرسشی «چه گویی» مکرراً استفاده می‌کند. این عبارت، نشان‌دهنده پرسش‌های واگرای سطح عالی^{۲۴} به نسبت پرسش‌های باز و اگر از نوع تمثیل است.

نمونه پرسش با حکم قیاسی

امروز جای خویش چه باید بصر مرا (همان، ۷)	گر من در این سرای نبینم در آن سرای
چه گویی چیست از بیرون این نه گنبد خضرا (همان، ۲۸)	چو نه گنبد همی گویی به برهان قیاس آخر
پرّ دارد نیز، ماهی چون نبرد بر هوا (همان، ۲۴)	وز قیاس تو چو با پرتده پرتده همی
چو خود نیست از بن قرار آسمان را (همان، ۵)	چگونه کند با قرار آسمانت
چون خوار و زار کرد پس این بی خطر مرا (همان، ۶)	گر در کمال فضل بود مرد را خطر
تن زنده جز به روح به گیتی کجا شده است گر نه دلت به دام هوا مبتلا شده است (همان، ۵۳)	دین را تن است ظاهر و تأویل روح اوست گر زنده‌ای ز بهر چه با دین چو مرده‌ای
عدل نگویی که در اینجا کجاست نیست خطا بل سخن بی ریاست از تو به حق نیست، ز بیم قفاست (همان، ۵۶)	با همه کم بیش که در عالم است چیست جواب تو بیاور که این ترسم کافرار به عدل خدای

پرسش‌های حاوی حکم قیاسی با مخاطبان خاص سروکار دارد. این مخاطبان در وهله اول، یادگیرنده نیستند و رابطه ناصرخسرو با آنها رابطه استاد و شاگردی نیست. در این سطح، دیالوگی آزاد میان دو طرف گفت‌وگو جریان دارد و شاعر می‌کوشد آن را با طرح پرسش‌های قیاسی به صورت جریانی هدفمند درآورد. در این گونه از استدلال، الزاماً تمام اجزای قیاس، شامل مقدمات و نتیجه، در کلام ذکر نمی‌شود. شاعر فقط به ذکر مقدمات بسنده می‌کند و حکم را به مخاطب وامی‌گذارد. بدین ترتیب، فی‌المثل، براساس قیاس می‌گوید: «آسمان بی‌قرار است» (۱)، «هر چه بی‌قرار (متحرک) است، قرار نمی‌بخشد» (۲) = «پس، آسمان قرار نمی‌بخشد». علامت سؤالی در این پرسش‌ها نیز اغلب، «چون، چگونه، چه می‌گویی و چرا» است و به همدلی و پاسخ‌های مبتکرانه مخاطب نیاز دارد. جز اینکه، مخاطب علاوه بر یادآوری آموزه‌های پیشین، باید با ترکیب میان آنها، به بینش و نتیجه تازه‌ای دست یابد. وظیفه گوینده نیز ایجاد مسئله و فرضیه‌سازی غیرمستقیم است که با همدلی مخاطب، در نهایت، اثبات یا انکار می‌شود. البته، ذکر این نکته نیز ضروری است که

پرسش از پرسش: گونه‌ها و کارکرد پرسش در دیوان حکیم ناصر خسرو، صص ۱۱۳-۱۳۹ ۱۲۹
ناصر خسرو در جایی که مشاهده و تجربه حسی برای درک حقیقتی کفایت می‌کند، شنونده را از مباحث فلسفی یا استدلال‌های انتزاعی پرهیز می‌دهد.

اقرار کن به روز قضا چون به چشم سرت نوروز مرگیا را روز قضا شده است
چون و چرا مجوی و زبون چرا مباش زیرا که خود ستور زبون چرا شده است
(ناصر خسرو، ۱۳۶۷: ۵۲)

او صرفاً در پاره‌ای مسائل، نظیر مسئله زمان و مکان، صانع، اسما، حرکت و نظایر آن، که نوعاً انتزاعی هستند و به استدلال بیشتری نیاز دارند، از پرسش‌های قیاسی سود می‌جوید. مع‌الوصف، می‌توان کارکردهای عمده پرسش را تا بدینجا، (۱) تسهیل در روند بروز احساسات مخاطب درباره موضوعات گوناگون، (۲) کمک به اصلاح تدریجی ادراکات و دیدگاه‌های تحریف‌شده در او و (۳) کوشش برای از میان بردن متغیرهایی برشمرده که سبب بروز واکنش‌های هیجانی منفی در وی می‌شوند. به همین دلیل نیز، ناصر خسرو گفت‌وگوی خود را با مخاطب در باب موضوعات جنجال‌برانگیزی مانند عدل الهی، با رعایت جانب احتیاط، «سخن بی‌ریا» می‌نامد تا به مخاطب اطمینان دهد قصد تخطئه او یا دیگری را ندارد و فقط به دنبال یافتن پاسخ برای حل تعارضی است که در ذهن او پدید آمده است و بیم آن دارد که اذعان به عدل الهی از سوی مخاطب هم نه از روی اعتقاد قلبی بلکه از «بیم قفا» بوده باشد.

ترسم کاقرار به عدل خدای از تو به حق نیست ز بیم قفاست

حکیم ترجیح می‌دهد که در تدریس، نقش تسهیل‌کننده را ایفا کند و با ارائه پرسش‌های سنجیده و هدفمند از مخاطب بخواهد تا بینش جدیدی درباره معنی وجود، خویشتن و دیگران به دست آورد. او در عوض استفاده پی‌درپی از گزاره‌های خبری، که نشانه روش تدریس توصیفی و رفتارگراست، با کاربست پرسش و خبر توأمان، تدریس خود را از همان ابتدا به گونه‌ای طراحی می‌کند تا ضمن ایجاد فرصت‌های کافی برای یادگیرنده به‌منظور بروز و کشف احساسات و پندارهای خود، به تدریج برای مواجهه با حقیقت آماده شود.

شیوه‌های هدایت ذهن با پرسش

ناصر خسرو در مقام مبلغ، بالطبع مرام‌نامه و ایدئولوژی مشخصی دارد، اما در مواضعی می‌کوشد تا از افشای مستقیم آن دوری کند. در عوض، با استفاده از شگردهایی، مخاطب را به گونه‌ای نامحسوس، به سمت وسویی که دلخواه اوست، هدایت می‌کند. یکی از این شگردها

تمرکز بر موضوعات عامه‌پسند به‌عنوان زمینه گفت‌وگو است. می‌دانیم که پرسش‌های فلسفی دو سوبه دارد: الف) معرفت‌شناختی؛ ب) هستی‌شناختی.

سوبه اول با مراتب وجود، چگونگی و چیستی کائنات و مسائلی از قبیل مرگ، زندگی، حشر و از همه مهم‌تر، معنای زندگی سروکار دارد. سوبه معرفت‌شناسیک به مراتب شناخت، صدق و کذب و ماهیت تجربه در علوم مختلف می‌پردازد. از این میان، آنچه زندگی اکثر انسان‌ها را درگیر کرده است و عام و خاص به نحوی با آن مواجهه می‌یابند، سوبه نخست است. در بیت مزبور نیز شاعر موضوع سخن خود را با مباحثی همچون تضادها و اختلاف در کیفیات آغاز می‌کند و از آن، به موضوع عدل می‌رسد. سپس، از مخاطب می‌خواهد تا تعارض میان کیفیات و امور را با اصل عدل الهی، مطابق با مرام و باور خود هماهنگ کند. اهل سنت عدل را اصلی از اصول دین نمی‌دانند؛ پس وجود جنگ و صلح، فقر و ثروت، ریا و اخلاص، گناه و پاکی، سلامت و بیماری و بسیاری دیگر را اگر نه با عدالت، به چه طریقی باید توجیه کرد؟ ناصر خسرو به‌جای آنکه پاسخی قطعی به این مسئله بدهد، با طرح زنجیره‌ای از پرسش‌های مرتبط، مخاطب را برای اظهار احساس و باور خود برمی‌انگیزد، زیرا این مخاطب است که در نهایت باید بپذیرد که با نادیده‌انگاشتن عدل، به‌عنوان یک اصل دینی، قادر به حل پاره‌ای مسائل نخواهد بود و این چه‌بسا او را به تناقض در گزاره‌های دینی برساند.

روش دیگر در هدایت ذهن مخاطب، کمک به ایجاد دقت «غیرارادی» در کنار «دقت ارادی» در حین گفت‌وگو است. منظور از دقت غیرارادی یا انفعالی این است که پاره‌ای از محرک‌ها بدون اراده نظر ما را به خود جلب می‌کند. گاهی امور عادی در اثر ارتباط با چیزهای محبوب ما، دقت غیرارادی ما را جلب می‌کند که این امر عموماً بر اثر مجاورت امور عادی با خاطرات تداعی‌شده در ذهن حاصل می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۷۲: ۳۷۱). دقت ارادی یا دقت فعال مستلزم کوشش و فعالیت فرد است و از روی قصد و اراده ظاهر می‌شود. غالباً موضوع دقت ارادی خودبه‌خود مورد علاقه نیست، بلکه در اثر ارتباط با امری مطلوب، دقت مخاطب را به سوی خود فرامی‌خواند (همان: ۳۷۰). ناصر خسرو نیز که نیت دعوت مخاطب به دوستی خاندان اهل بیت و خلفای فاطمی و دشمنی با ناصیبیان را در سر دارد، ابتدا فکر مخاطب را با پرسش‌هایی درگیر می‌کند که تصورات اولیه او را درباب این دو گروه - یعنی فاطمیان و ناصیبیان - زیر سؤال ببرد. در قصیده ذیل با مطلع:

از همان ابتدا، قصد ثانویه خود را از ادای این پرسش که در خفا بودن آزادگان، یا به تعبیری، همان پیروان مکتب اسماعیلیه است، به مخاطب القا می‌کند و در ادامه، وابستگی خود را نیز به این گروه، تلویحاً، با طرح پرسش‌های حکیمانه دیگر نشان می‌دهد:

چگونه کند با قرار آسمان	چو خود نیست از بن قرار آسمان را
نگه کن که چون کرد بی هیچ حاجت	به جان سبک، جفت، جسم گران را
که آویخته است اندرین سبز گنبد	مر این تیره‌گوی درشت کلان را
چه گویی که فرساید این چرخ گردان	چو بی حد و مرّ بشمرد سالیان را
قرآن، خوان نفسانی است ای برادر	نگر میزبان کیست این شهره خوان را...

ناصرخسرو با پرسش از «چه‌ای» از ماهیت امور و با «چونی» از کیفیات آنها می‌پرسد و در نهایت، هنگامی که مخاطب را از پاسخگویی ناتوان می‌کند، دلیل عجز او را ناشی از تعلق علم او به ظاهر و صورت قرآن معرفی می‌کند و ضمن اینکه به برخی از این پرسش‌ها پاسخ می‌دهد، لزوم علم به باطن دین و تأویل را که از اصول اسماعیلیه است یادآور می‌شود. درحالی که اگر از همان ابتدا به موضوع تأویل اشاره می‌کرد، چه بسا خارج از محدودهٔ علاقهٔ مخاطب قرار می‌گرفت و همین بی‌علاقگی، موجب بروز واکنش‌های عاطفی منفی در او و سرانجام، قطع فرایند ارتباط می‌شد. در مرحلهٔ بعد، زمانی که ناصرخسرو مخاطب را دربارهٔ ضرورت تأویل قانع می‌کند او را به دوستی کسی فرا می‌خواند که به حکم «راسخون فی العلم» بر این تأویل توانا باشد و آن فرد، همان امام یا خلیفهٔ فاطمی است:

اگر دوستی خاندان بایدت هم	چو ناصر به دشمن بده خانمان را
ز دنیا، زیانت بدین سود گردد	اگر خوار گیری به تن سوزیان را

(ناصرخسرو، ۱۳۶۷: ۵-۶)

بنابراین، ناصرخسرو با شگرد دقت ارادی و فعال، امری را که مطلوب یا خوشایند مخاطب نیست، در اثر ارتباط دادن آن با موضوع خوشایند وی و البته، با مدد پرسش، در کانون توجه و علاقهٔ مخاطب قرار می‌دهد.^{۲۵} به نظر می‌رسد که او این شیوهٔ تدریس غیرمستقیم و هدایت ذهن را که با پرسش و پاسخ به تقویت روحیهٔ کاوشگری و خودشکوفایی علمی مخاطب می‌انجامد، معمولاً برای افرادی به کار می‌گرفته است که در دانش به جایگاهی و بلوغی رسیده‌اند و برای برنایان و ناپختگان، چون و چرا آوردن را چندان نمی‌پسندد. زیرا در جایی می‌گوید:

برنا رسیدن از چه و چند و چون عار است نورسیده برنا را
 والا نگشت هیچ کس و عالم نادیده مر معلم والا را
 (همان)

درواقع، برنا را می‌توان مخاطب عام با سطح دانشی نازل یا خالی‌الذهن تلقی کرد. برای چنین مخاطبی، او تعلیم خود را با طرح پرسش‌های غیرفلسفی یا بلاغی آغاز می‌کند که بر بدیهیات تکیه دارد. ناصر خسرو به یاری این پرسش‌ها بر تقویت احساس تمرکز می‌کند تا انگیزش، حساسیت و آمادگی لازم را برای سطوح عمیق‌تر یادگیری در او پدید آورد. پرورش قوه خیال به همین سطوح تعلق دارد. ناصر خسرو، برخلاف شاعران هم‌عصرش، شعر را وسیله رؤیایپردازی یا خیال‌بافی نمی‌داند و شنونده را در عالم خیال غرق نمی‌کند، اما از پرورش زمینه‌های عاطفی که با موضوعات غیرفلسفی و توصیفات شاعرانه پیوند دارد نیز غافل نمی‌ماند. هرچند گاهی خود از این شیوه شاعری زبان به انتقاد می‌گشاید:

صفت چند گویی ز شمشاد و لاله رخ چون مه و زلفک عنبری را
 (همان)

اما در برخی دیگر از قصایدش، سخن را با توصیفات چگون آمدن بهار و تازه‌رویی جهان در نوروز گاه شروع می‌کند:

ندیدی به نوروز گشته به صحرا به عیوق ماننده لاله طری را
 (همان)

یا در قصیده ۲۵ که هجده بیت را به توصیف بهار اختصاص داده و از آنجا به موضوع حشر و آفرینش دوباره گریز زده است. این روش، علاوه بر پرورش قوه تخیل و تخیل در مخاطب برای تجسم مطالب انتزاعی و غیرحسی، ناراحتی و اضطراب یادگیری را از وی دور می‌کند. زمانی هم که مخاطب را بی‌اعتنا می‌بیند، برعکس، با ایجاد تشویش‌گونه‌ای در وی، آمادگی روانی لازم را برای دقت در یادگیری در او پدید می‌آورد.

گر شرم نیایدت ز نادانی بی شرم‌تر از تو کیست در دنیا
 (همان)

یافته‌های تحقیق

براساس آنچه درباب پرسش تا اینجا بیان شد، ویژگی‌های هر دو دسته پرسش‌های فلسفی و بلاغی را در دیوان ناصر خسرو، به‌طور فشرده، می‌توان در قالب دو جدول ذیل ترسیم و مشاهده کرد:

جدول ۲. ویژگی‌های پرسش بلاغی همگرا (بسته)

محور تأکید	به خاطر سپردن، به یاد آوردن، یادگیری طولی وار و از روی عادت
ابزار ضروری یادگیرنده	یادآوری یا سامان دادن به آموخته‌های پیشین (از طریق تعریف کردن، نقل قول، تشخیص دادن و غیره)
فعالیت‌های ذهنی لازم	یادگیرنده پس از شنیدن این پرسش‌ها به پاسخ نیازی ندارد. او غرض ثانوی معلم را، همان‌طور که از قبل پیش‌بینی شده است، بیان می‌کند.
مشخصه کلی	پاسخ پرسش بلاغی از قبل توسط معلم پیش‌بینی می‌شود و غالباً با آری-خیر همراه می‌گردد.
علامت‌های پرسشی	چه کسی، چه چیزی، کی، چرا، چگونه.
نمونه پرسش بلاغی	این جهان خواب است خواب ای پور باب/ شاد چون باشی بدین آشفته خواب
کاربردها و محاسن	کمک به متعلم در فهم و ایجاد ارتباط میان وقایع و امور عالم (مانند رابطه شرم و نادانی در مثال بالا). پرورش تفکر انتقادی و تقویت توانایی تشخیص مشابهت‌ها و مابینت‌ها از طریق ایجاد آمادگی عاطفی در افراد.

جدول ۳. ویژگی پرسش‌های فلسفی واگرا (باز)

محور تأکید	ترکیب اطلاعات و تحلیل آنها به منظور گسترش دامنه پاسخ‌ها
ابزار ضروری یادگیرنده	تفکر انتقادی و خلاق راجع به دیدگاه‌ها و نظرات موافق و مخالف، کشف انگیزه‌ها و علت‌ها، تجسم نتایج، استنتاج و تعمیم نتایج اطلاعات و در کل، ترکیب حافظه، اساس و تخیل.
فعالیت‌های ذهنی ضروری	فرضیه‌سازی، بازسازی آموخته‌ها و اطلاعات، استنباط، پیش‌بینی و به‌کارگیری تفکر اصیل، خلاق و ارزیابی‌کننده، با استفاده از شیوه دقت ارادی و غیرارادی و طرح مسائل هستی‌شناختی به منظور هدایت‌گری ذهن.
مشخصه کلی	معلم با احاطه کامل بر محتوای مطلبی که قصد ارائه آن را دارد و متناسب با مقتضیات متعدد در حال خطاب و حال مخاطب، از یادگیرنده می‌خواهد با ترکیب اطلاعات فعلی خود، به دیدگاه‌های تازه‌ای دست یابد.
علامت‌های پرسشی	چگونه است که... چه می‌شود اگر... نبینی، چه می‌پنداری، چه گویی و غیره.
نمونه پرسش فلسفی	برای هر سه نوع تمثیل، استقراء و قیاس به نمونه‌هایی که در متن ارائه شده است، مراجعه شود.
کاربردها و محاسن	تمرکز بر مهارت‌های تفکر خلاق و فراهم آوردن زمینه گفت‌وگوی عمیق و سازنده میان معلم و متعلم، بالا بردن توان فرضیه‌سازی و نظریه‌پردازی در متعلم.

(cf: Willen, 1991:2-3)

پیشنهاد و نتیجه‌گیری

بنابر آنچه از کاربردهای تربیتی پرسش و نقش آن در ایجاد رشد فکری و پرورش تفکر خلاق شرح داده شد، این نکته اثبات شد که حدود پرسش، بسیار گسترده‌تر از آن چیزی است که در بلاغت و به‌ویژه، در شاخه علم معانی، برای آن تعریف می‌شود. در آنجا، شیوه بررسی پرسش یا گزاره‌های پرسشی، همانند گزاره‌های خبری، امری (ترغیبی) و انشائی، عبارت از بررسی ترتیب چیدمان ارکان جمله و حدس اغراض و معانی ثانویه متناسب با آنها است. بدین ترتیب، یک گزاره پرسشی ممکن است حامل اغراضی از قبیل اخبار غیرمستقیم و

مؤدبانه، امر غیرمستقیم، تشویق، نهی، توبیخ و ملامت، انکار، تقریر، اظهار مخالفت، تمنا و آرزو، تعظیم و مانند آن باشد. به اعتقاد نگارنده، شعر ناصر خسرو را باید حکیمانه‌ترین و پیچیده‌ترین بخش از فعالیت‌های زبانی و فکری او قلمداد کرد. تنوع پرسش‌ها در کنار کمیت آنها در دیوان، از شمول علمی و مهارت‌های زبانی انکارناپذیر او حکایت می‌کند. او با ایجاد «خودپنداری» در مخاطب، نه تنها او را برمی‌انگیزد تا درباره‌ی ارتباط با خویشتن و با دیگران اظهار نظر کند، بلکه از این طریق، نوعی «خودپنداری مثبت» نیز در وی به وجود می‌آورد. در خودپنداری مثبت، او می‌کوشد تفاوت‌های فردی یادگیرنده‌ها را در ارتباط با آنان لحاظ کند. او، همچنین، در پی آن نیست تا باورهای پیشین افراد را پوچ و بی‌ارزش جلوه دهد تا پایه‌ی فضلش در چشم بیننده بزرگ‌تر بنماید؛ بلکه با یادآوری ارزش موضوع گفت‌وگو، از مخاطب می‌خواهد که به بازنگری درباره‌ی آن یا توجه به ابعاد دیگر موضوع بپردازد. هدف از تقسیم‌بندی پرسش به دو گروه بلاغی و فلسفی و اجتناب از تقسیم‌بندی‌های ریز و جزئی یا ذکر اغراض ثانوی برای آن در این نوشتار، توجه دادن به همین دایره‌ی شمول و گستردگی کاربردهای پرسش بود. زیرا در هر تقسیم‌بندی، یکی از سه لایه‌ی تفکر، یعنی حافظه، احساس و تخیل، به ناچار نادیده گرفته می‌شد و همین، نتایج پژوهش حاضر را با محدودیت و بی‌دقتی مواجه می‌کرد. از این‌رو، برای گریز از یک‌جانبه‌نگری، تقسیم‌بندی حاضر که تلفیقی از اصول بلاغت و تعلیم و تربیت را شامل می‌شود، پیشنهاد و جایگزینی برای روش‌های بلاغی محض معرفی شد. البته، به سبب پیچیدگی و تنوع کاربرد پرسش‌ها می‌توان با شیوه‌های دیگری نیز «پرسش از پرسش» را ادامه داد؛ مثلاً پیشنهاد می‌شود که پرسش براساس شیوه‌های یادگیری و سبک‌های گوش‌سپاری در کلاس درس، در متون ادبی بررسی شود.

پی‌نوشت

1. Speech Acts
2. Surdestinatair
3. Rogative/ Interrogative
4. Dialaogique
5. Directive
6. Wonder
7. Dubitative

۸. بعضی از منابع، دشنام و نفرین را جزء کنش‌های تعاملی به حساب آورده و از آن، در زیرمجموعه کنش‌های مخاطب‌محور یاد کرده‌اند (البرزی، ۱۳۸۶: ۳۶).

۹. برای اطلاع بیشتر از منابعی که درباره اغراض گوناگون استفهام سخن گفته‌اند، به منابع ذیل می‌توان اشاره کرد:

- ۱) جرجانی، ۱۴۰۴: ۸۹ طرح استفهام انکاری، تقریری و توییخی.
- ۲) شوقی ضیف، ۱۳۸۳: ۲۴۴ زمخشری و طرح اغراضی چون توییخ، تعجب، ملامت و انکار.
- ۳) سکاکی، ۱۳۵۶: ۱۵۰ سکاکی قیده‌های پرسش را مولد معانی دیگری چون استبطاء می‌داند.
- ۴) تفتازانی، ۱۳۷۴: ۱۸۶ به اغراضی نظیر استبطاء، تعجب، تنبیه، وعید و تهدید، تقریر و انکار اشاره می‌کند.
- ۵) آق اولی، ۱۳۷۳: ۴۷-۵۰ امر، نهی، تسویه، نفی، انکار، تشویق، استیناس، تقریر، به هول انداختن مخاطب، استبعاد، تعظیم، تحقیر، تحکم و توییخ، تنبیه بر باطل، تنبیه بر گمراهی و تکثیر را برمی‌شمارد.
- ۶) رجایی، ۱۳۷۹: ۱۴۵-۱۴۷ به تحسر، انکار ابطالی یا تکذیبی و انکار توییخی اشاره می‌کند. رجایی، همچنین، در خصوص اغراض ثانویه پرسش می‌گوید: «گاهی ادوات استفهام از معنای حقیقی خود که طلب علم به امر مجهول است، خارج شده و به معنوت قراین، در معانی ثانویه دیگری که مناسب با مقام است استعمال می‌شود. در این حال، اگرچه کلام به ظاهر استفهام است... اما اغراض دیگری در نظر است که برای دستیابی به آنها، کلام را به صورت استفهامی درآورده‌اند و این استفهام مجازی را «استفهام تولیدی» گویند» (رجایی، ۱۳۷۹: ۱۴۲).

۸. اگر با این رویکرد به پدیده قلب نحوی، یعنی آن گونه تقدیم و تأخیر در عناصر جمله که گاه شعر ناصر خسرو را دچار تعقید یا ضعف تألیف می‌سازد، نیز نگاهی بیندازیم، می‌توان غرض و قصد ثانویه‌ای برای آن قائل شد. برای نمونه در بیت زیر:

فلان اگر به شک است اندر آنچه خواهد کرد جهان بدو، بنگر گو به چشم بهمان را

که مضمون آن را در قالب گزاره‌های پرسشی در ابیات ذیل هم تکرار کرده است:

گر من در این سرای نبینم در آن سرای امروز جای خویش، چه باید بصر مرا

(ناصر خسرو، ۱۳۶۷: ۷)

اگر با تو نمی‌دانی چه خواهیم کرد نندیشی که امسال آن کنم با تو که کردم پار با آنها

(ناصر خسرو، ۱۳۶۷: ۲۰)

چنان‌که ملاحظه می‌شود، شاعر در هر سه مورد، به گونه‌ای از قلب نحوی استفاده کرده است. بنابراین، نمی‌توان آن را اتفاقی یا برحسب تنگنای وزنی دانست.

یا در مثالی دیگر در قصیده ۵:

پسند است با زهد عمار و بوذر کند مدح محمود مر عنصری را

من آنم که در پای خوکان نریزم مر این قیمتی در لفظ دری را

(همان، ۱۴)

یک جابه‌جایی نحوی غیرمتعارف (هنجارشکنی نحوی) پیش از بیتی با جابه‌جایی نحوی متعارف آمده است. این همنشینی سبب می‌شود که بیت نامتعارف و محتوای آن در حافظه شنونده ثبت گردد. به گونه‌ای که این ابیات را در کتاب‌های علم معانی همواره به‌عنوان شاهد تعقید لفظی یا ضعف تألیف ذکر کرده‌اند که این تکرار خود، موجب برجسته‌سازی بیشتر در این ابیات شده است.

۹. بعضی از منابع، دشنام و نفرین را جزء کنش‌های تعاملی به حساب آورده و از آن، در زیرمجموعه کنش‌های مخاطب‌محور یاد کرده‌اند (البرزی: ۳۶).

۱۰. تعجب، اظهار شگفتی ناشی از جهل است و در قرآن، به جای آن، تعجب را که به شگفتی آوردن مخاطبان است، مرجح می‌دانند (محمدالصافی: ۱۱۳).

11. short Focused Answer

12. Leading Questions

13. www.skillsyouneed.com/ips/question-types: Types of Question.

14. Stratégie

۱۵. منظور از معنی، در اینجا، تنها معنی ظاهری نیست، بلکه به تعبیر عبدالقاهر جرجانی، معنی ظاهری، بلکه رسیدن به معنی غیر ظاهری یا همان کنش منظوری گوینده است. جرجانی خود، در کتاب *دلایل/اعجاز فصلی* را به موضوع اطلاق لفظ به معنی غیرظاهری «فی اللفظ یطلق ایراد به غیر ظاهر» اختصاص داده است.

16. Degenerate Case

17. Free Association

18. Fantasy

19. Practical Thinking

20. Creative Thinking

21. Convergent

22. Divergent

23. Low Level Divergent Questions

24. High Level Divergent Questions

۲۵. اگر با این رویکرد به پدیده قلب نحوی، یعنی آن‌گونه تقدیم و تأخیر در عناصر جمله که گاه شعر ناصر خسرو را دچار تعقید یا ضعف تألیف می‌سازد، نیز نگاهی بیندازیم، می‌توان غرض و قصد ثانویه‌ای برای آن قائل شد. برای نمونه در بیت زیر:

فلان اگر به شک است اندر آنچه خواهد کرد جهان بدو، بنگر گو به چشم بهمان را

که مضمون آن را در قالب گزاره‌های پرسشی در ابیات ذیل هم تکرار کرده است:

گر من در این سرای نبینم در آن سرای امروز جای خویش، چه باید بصر مرا

(ناصر خسرو، ۱۳۶۷: ۷)

اگر با تو نمی‌دانی چه خواهیم کرد نندیشی که امسال آن کنم با تو که کردم پار با آنها

(ناصر خسرو، ۱۳۶۷: ۲۰)

پرسش از پرسش: گونه‌ها و کارکرد پرسش در دیوان حکیم ناصر خسرو، صص ۱۱۳-۱۳۹ ۱۳۷
چنان‌که ملاحظه می‌شود، شاعر در هر سه مورد، به گونه‌ای از قلب نحوی استفاده کرده است. بنابراین،
نمی‌توان آن را اتفاقی یا برحسب تنگنای وزنی دانست.
یا در مثالی دیگر در قصیده ۵:

پسند است با زهد عمار و بوذر کند مدح محمود مر عنصری را
من آنم که در پای خوکان نریزم مر این قیمتی در لفظ دری را
(همان، ۱۴)

یک جابه‌جایی نحوی غیرمتعارف (هنجارشکنی نحوی) پیش از بیتی با جابه‌جایی نحوی متعارف آمده است.
این هم‌نشینی سبب می‌شود که بیت نامتعارف و محتوای آن در حافظه شنونده ثبت گردد. به گونه‌ای که این
ابیات را در کتاب‌های علم معانی همواره به‌عنوان شاهد تعقید لفظی یا ضعف تألیف ذکر کرده‌اند که این تکرار
خود موجب برجسته‌سازی بیشتر این ابیات شده است.

منابع

- قرآن کریم. ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی. تهران: دوستان.
آق‌حسینی، حسین (۱۳۸۲) «شیوه‌های بلاغی در شعر ناصر خسرو». نامه پارسی. سال ۸. شماره ۲:
۲۶-۷.
آق‌اولی، حسام‌العلماء (۱۳۷۳) درر‌الادب در فن معانی و بیان و بدیع. چاپ سوم. قم: هجرت.
ابن‌الرسول، محمدرضا و دیگران (۱۳۹۱) «معانی غیرمستقیم جملات پرسشی از دیدگاه
کاربردشناسی زبان و بلاغت عربی». مجله جستارهای زبانی. شماره ۱۱: ۱-۲۶.
ابن‌قیم‌الجوزیه، شمس‌الدین ابوعبدالله محمد (۱۳۸۷) اعلام الموقوعین عن رب العالمین. ج ۳.
تعلیقات و حواشی از محمد محیی‌الدین عبدالحمید. قم: دفتر اطلاعات و مدارک اسلامی.
اکبری، حمیدرضا (۱۳۸۳) منظورشناسی اشعار پرسشی بوستان سعدی. رساله کارشناسی ارشد. دانشگاه
شیراز.
البرزی، پرویز (۱۳۸۶) مبانی زبان‌شناسی متن. تهران: امیرکبیر.
بتولی، عباس (۱۳۸۰) نقش‌های معنایی - منظوری جملات پرسشی در اشعار مهدی اخوان ثالث و
فروغ فرخزاد براساس نظریه کنش‌های گفتاری و نظرگاه‌های بلاغی در شعر فارسی. رساله
کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
برتلس، یوگنی ادواردویچ (۱۳۸۲) تصوف و ادبیات تصوف. ترجمه سیروس ایزدی. تهران: امیرکبیر.
بن‌ظافر الشهری، عبدالهادی (۲۰۰۴م) استراتیجیات الخطاب. لیبیا: بنغاری. دارالکتب الوطنیه.
بوردیو، پیر (۱۹۹۰) الرمز والسلطه. ترجمه عبدالسلام بن عبدالعالی. دار توبقال للنشر. الدار البيضاء.
پارسا، احمد و دلزام مهدوی (۱۳۹۰) «بررسی نقش‌های معنایی-منظوری جملات پرسشی در
غزلیات شمس». مجله زبان و ادبیات فارسی، شماره ۷۱: ۲۹-۵۸.

تفتازانی، سعدالدین مسعود (۲۰۰۴) *المطول فی شرح تلخیص المفتاح*. به تصحیح احمد عزو عنایه، بیروت: دارالاحیاء التراث العربی.

جرجانی، عبدالقاهر (۱۳۶۸) *دلائل الاعجاز فی القرآن*. ترجمه و تحشیه از محمد رادمنش. مشهد: آستان قدس.

_____ (۱۴۰۴) *دلائل الاعجاز فی علم المعانی*. یاسین الأیوبی. بیروت: صیدا. مکتبه النموذجیه. دلو، جیل (۱۹۸۷) *المعرفه و السلطه. مدخل لقراءه فوکو*. ترجمه سالم یفوت. مرکز الثقافی العربی. رجایی، محمد خلیل (۱۳۷۹) *معالم البلاغه*. شیراز: دانشگاه شیراز.

رحیمیان، جلال و عباس بتولی آرانی (۱۳۸۱) «منظورشناسی جملات پرسشی در اشعار اخوان ثالث». *مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز*. دوره ۲۱. شماره ۱: ۴۲-۵۵.

_____ و کاظم شکری احمدآبادی (۱۳۸۱) «نقش‌های معنایی - منظوری جملات پرسشی در غزلیات حافظ». *مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز*. دوره ۱۸. شماره ۱: ۱۷-۳۴. رمضان‌زاده، محمود (۱۳۸۶) *بررسی و تحلیل کنش‌های گفتاری در گزیده‌های از نمایشنامه‌های معاصر فارسی*. اصفهان: دانشگاه اصفهان.

سامرائی، فاضل صالح (۲۰۱۱/۱۴۳۲م) *معانی النحو*. ج ۴. اردن. عمان: دارالفکر. سگاک، ابی یعقوب یوسف (۱۹۳۷/۱۳۵۶م) *مفتاح‌العلوم*. مصر: مطبعه مصطفی البابی و اولاده. سیاح‌زاده، مهدی (۱۳۹۱) و چنین گفت مولوی. تهران: مهراندیش.

سیوطی، جلال‌الدین (۱۹۹۹م) *الأشباه و النظائر فی النحو العربی*. بیروت: مکتبه العصریه.

_____ (۱۳۶۳) *الاتقان فی علوم القرآن*. ج ۲. ترجمه سید مهدی حائری قزوینی. تهران: امیرکبیر. شریعتمداری، علی (۱۳۷۲) *روان‌شناسی تربیتی*. چاپ هفتم. تهران: امیرکبیر.

شعبانی، حسن (۱۳۷۱) *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)*. تهران: سمت. شمیسا، سیروس (۱۳۸۶) *معانی*. تهران: میترا.

ضیف، شوقی (۱۳۸۳) *تاریخ و تطور علوم بلاغت*. تهران: سمت.

عبادیان، محمود (۱۳۸۸) «گفت‌وشنود». *فصلنامه مفید*. شماره ۲۴: ۴۷-۵۴. کاردانی، جنور و تیمور مالمیر (۱۳۸۸) «بررسی نقش‌های معنایی جملات پرسشی و امری در قصاید خاقانی». *کاوش‌نامه زبان و ادبیات فارسی*. شماره ۱۹: ۱۲۳-۱۵۲.

قزوینی، خطیب (۱۹۹۳) *الایضاح فی علوم البلاغیه*. تحقیق عبدالمنعم خفاجه. بیروت: دارالجبیل.

گوهرین، صادق (۱۳۸۷) *حجت‌الحق ابوعلی سینا*. چاپ چهارم. تهران: توس.

محمدالصادفی، خدیجه (۲۰۰۸/۱۴۲۹م) *نسخ الوظائف النحویه*. قاهره: دارالسلام.

پرسش از پرسش: گونه‌ها و کارکرد پرسش در دیوان حکیم ناصر خسرو، صص ۱۱۳-۱۳۹ ۱۳۹
ناصر خسرو قبادیانی، ابومعین (۱۳۶۷) *دیوان اشعار*. به اهتمام و تصحیح مجتبی مینوی. تعلیقات به
قلم علی‌اکبر دهخدا. چاپ دوم. تهران: دنیای کتاب.

هارلن، وین (۱۳۷۹) *نگرشی نو بر آموزش علوم تجربی*. ترجمه شاهد سعیدی. تهران: مدرسه.

Garric, Nathalie & Calas, F  d  ric (2007) *Introdaction    La pragmatique*, Paris, Hachette.

Leech, Geoffrey (1995) *Principles of Pragmatics*, New York & London, Longman.

Floridi, Luciano (2013) "What Is a Philosophical Question?", *Journal of Metaphilosophy*, vol.44, No 3, april.

Wilen, William W. (1991) "Questioning Skills For Teachers", 3th ed, NEA, Washington DC. Cited of: "Asking More Effective Questions", Mc Comas & Abraham, Rossier School Of Education:1-16.

www.skillsyouneed.com/ips/question-types: Types of Question.