

پیوند صرف، لغت و ترجمه

حلقه مفقوده فهم متن در نظام آموزشی حوزه

احسان الله درویشی^۱

مصاحبه، آماده‌سازی و تدوین: احمد براریان مرزونی^۲

شناخت

حجت الاسلام والمسلمین احسان الله درویشی پژوهشگر و مدرّس حوزوی، در سال ۱۳۸۰ ش به حوزه علمیه قم راه یافت. در دوران تحصیل حوزوی از محضر اساتیدی همچون حجج اسلام حسینی متولّی، عرب‌خراسانی، خاکسار، فتوحی و آیت الله صفایی بوشهری بهره برده و در درس خارج حضرات آیات هاشمی شاهرودی رحمته‌الله، سبحانی، شب زنده دار و عابدی (دامت برکاتهم) شرکت جست. وی دانش آموخته سطح سه رشته علوم حدیث حوزه و دکترای علوم قرآن و حدیث دانشگاه قم است. از جمله سوابق او در عرصه ادبیات عرب می‌توان به تدریس علوم ادبی به ویژه دانش صرف به مدت ۱۵ سال، مشاوره علمی در تألیف مقالات متعدّد ادبی و تألیف مقالاتی همچون «نقد و تحلیل رهیافت‌های تفسیری فریقین ذیل آیه ۱۹۰ سوره اعراف»، «مطالعه تطبیقی برهان سکوت حدیث پژوهان غربی و قاعده "لو کان لبان" فقیهان شیعی»، «نقد و تحلیل عملکرد علّامه معرفت در پاسخگویی به شبهات ادبی قرآن» و «گونه‌شناسی و تحلیل معنایی احادیث درمان تب» اشاره کرد. وی از طرف معاونت پژوهش حوزه به عنوان ناظر علمی در پروژه نیازسنجی دانش صرف و لغت که توسط مؤسسه سیّد مرتضی به انجام رسیده، انتخاب شد. او اکنون معاون آموزش مؤسسه معارف اهل بیت علیهم‌السلام است و به تدریس، پژوهش و مشاوره علمی نیز اشتغال دارد.

۱. پژوهشگر و مدرّس مؤسسه میراث کتاب و سنت.

۲. عضو گروه علمی ابن سکّیت اهوازی، مؤسسه سیّد مرتضی رحمته‌الله.

چکیده

دانش صرف، با وجود جایگاه بنیادین آن در شناخت ساختار واژگان و زمینه‌سازی برای فهم متون دینی، در نظام آموزشی حوزه‌های علمیه با چالش‌هایی مانند جدایی از دیگر دانش‌های ادبی و همچنین دور شدن از هدف غایی خود، یعنی فهم قرآن و حدیث، مواجه شده است. حجت الاسلام و المسلمین احسان الله درویشی، پژوهشگر و مدرّس حوزه علمیه، به واکاوی وضعیت جاری این دانش می‌پردازد.

مساله اصلی، گسست موجود میان دانش صرف با دانش‌های لغت، نحو، بلاغت و ترجمه از یک سو، و فقدان رویکرد مساله‌محور در عرصه آموزش و پژوهش از سوی دیگر است؛ کاستی‌ای که سبب شده برخی از طلاب با وجود فراگیری قواعد نظری، در کاربرست آنها برای حلّ مسائل واقعی مرتبط با فهم آیات و روایات، ناتوان بمانند و بسیاری از پژوهش‌های ادبی نیز به جای گره‌گشایی از متون دینی، به سمت مباحث انتزاعی و کم‌ثمر سوق یابند. اهمیت و ضرورت این مساله در آن است که صرف، حلقه نخست از زنجیره فهم متن است و هرگونه ضعف در آن، تمام مراحل بعدی تفسیر، ترجمه و استنباط را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

پرسش محوری مصاحبه‌چنین است که با چه روش‌ها و رویکردهایی می‌توان آموزش و پژوهش در دانش صرف را به گونه‌ای متحوّل ساخت که با دانش‌های لغت و ترجمه پیوندی ناگسستنی یابد، بر محور مسائل واقعی قرآن و حدیث شکل بگیرد و در نهایت، طلبه را به توانایی تحلیل دقیق و کاربردی متون دینی برساند؟

ویژگی شاخص این مصاحبه، ارائه یک افق روشن و چندبُعدی برای پژوهش‌های صرفی و لغوی است که همزمان به «مساله‌محوری» بر اساس آیات و روایات، «پیوستگی میان‌رشته‌ای» صرف با لغت و ترجمه، «آسیب‌شناسی آموزشی» و «طراحی پژوهش‌های میدانی جهت اصلاح کتاب درسی و روش‌های آموزشی» می‌پردازد و با ذکر نمونه‌های متعدّد از خطاها و ظرفیت‌های تحلیل صرفی، نقشه راهی عملی را برای پیوند دوباره این دانش با هدف اصلی‌اش یعنی خدمت به فهم معارف دینی ارائه می‌کند.

واژگان کلیدی

مطالعات صرفی ترجمه‌محور، ارتباط صرف با دانش‌های ادبی، مطالعه انتقادی نظام آموزشی دانش صرف، پژوهش‌های صرفی مساله‌محور، معادل‌یابی برای واژگان قرآنی، پیوند صرف و لغت، علوم میان‌رشته‌ای ادبیات عرب و قرآن و حدیث

از سوی دیگر، خود دانش لغت نیز با پرسش‌ها و مبانی مستقّلی روبه‌رو است که باید به آنها پرداخته شود. برای مثال، در آیه «جَعَلَ الشَّمْسُ ضِيَاءً وَ الْقَمَرَ نُورًا»، اگر از معنای «ضیاء» سؤال شود، ممکن است در پاسخ گفته شود که همان «نور» است؛ اما پرسش اصلی این است که اگر این دو کاملاً هم‌معنا هستند، چرا قرآن کریم در یک مورد از «ضیاء» و در مورد دیگر از «نور» استفاده کرده است؟ این پرسش، ما را به مباحث «فروق اللغة» رهنمون می‌سازد.

نمونه‌ای دیگر را می‌توان در داستان حضرت موسی علیه السلام مشاهده کرد. در یک آیه آمده است:

لَعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِقَبَسٍ.

و در آیه‌ای دیگر این تعبیر به کار رفته است:

أَوْ آتِيكُمْ بِشِهَابٍ قَبَسٍ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ.

در تعبیر دوم، واژه «شهاب» و عبارت «لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ» افزوده شده است. منشأ این تفاوت در تعبیر چیست؟ آیا صرفاً از باب اجمال و تفصیل است یا تفاوت در مقام، سیاق، قرائن و دیگر عوامل بلاغی، چنین تفاوتی را اقتضا کرده است؟

مقصود از این نمونه‌ها آن است که تحلیل ظرافت‌های معنایی و کشف تفاوت‌های میان تعبیر نزدیک به یکدیگر، نیازمند نگاهی جامع است؛ نگاهی که دانش‌های مختلف ادبی را در کنار هم به کار گیرد. چنین رویکردی، افزون بر آنکه پیوند ناگسستنی صرف و لغت را آشکار می‌سازد، ارتباط عمیق سایر دانش‌های ادبی را نیز در فرایند فهم معنا و کشف مراد متکلم نشان می‌دهد.

به نظر می‌رسد یکی از آسیب‌های اساسی در آموزش زبان عربی، جزیره‌ای نگریستن به دانش‌های ادبی و گسست میان آنهاست. البته از حیث آموزشی، تدریس مستقل صرف، نحو و دیگر علوم، امری طبیعی و دارای سابقه‌ای طولانی است؛ اما این تفکیک آموزشی نباید این تصوّر را ایجاد کند که هر یک از این علوم به تنهایی برای فهم متن کفایت می‌کند. در کنار دانش صرف، باید جایگاه دانش‌هایی همچون لغت، اشتقاق و فقه اللّغه نیز در نظام آموزشی به صورت جدّی تعریف شود. برگزاری چند جلسه کارگاه یا دوره‌های محدود، هرچند مفید است، اما تا زمانی که با آموزش مستمر و تمرین منظم همراه نباشد، نمی‌تواند به شکل‌گیری مهارت واقعی بینجامد.

بر همین اساس، نمی‌توان ماهیت دانش صرف را از دانش لغت جدا دانست؛ همان‌گونه که تجربه نشان می‌دهد تسلّط بر صرف، زمینه پیشرفت در نحو را نیز فراهم می‌کند. بسیاری از مباحث بنیادین

نحو، مانند لازم و متعدی بودن افعال، تشخیص مصدر و مفعول مطلق، یا تحلیل نقش حروف جر و تعلق آنها به مشتقات، بر شناخت دقیق ساختار صرفی واژگان استوار است. کسی که از تسلط عمیق بر صرف برخوردار باشد، با مشاهده یک واژه، به خوبی می‌تواند روابط نحوی آن، مفعول‌های احتمالی و حروف جر مناسب آن را تشخیص دهد. از سوی دیگر، تحلیل چرایی انتخاب یک تعبیر خاص و دلالت‌های معنایی آن، در قلمرو بلاغت و بیان قرار می‌گیرد. از این رو، این دانش‌ها در عمل به صورت شبکه‌ای به یکدیگر پیوسته‌اند و یکی از کاستی‌های موجود، آن است که این پیوستگی به درستی تبیین و در فرایند آموزش، منتقل نشده است.

با این نگاه، یکی از نیازهای جدی پژوهش در حوزه صرف، تبیین جایگاه این دانش در منظومه علوم ادبی است. باید به پرسش‌هایی از این دست پاسخ داده شود: جایگاه صرف در «هندسه دانش‌های ادبی» چیست؟ این دانش بر چه مبانی و پیش‌نیازهایی استوار است؟ نسبت آن با لغت، اشتقاق، نحو و بلاغت چگونه تبیین می‌شود؟ این مسائل، با وجود اهمیت فراوان، هنوز متناسب با نیازهای موجود، مورد پژوهش قرار نگرفته‌اند. مجموعه این مباحث را می‌توان ذیل عنوان «هندسه بیرونی دانش صرف» بررسی کرد؛ در مقابل، پژوهش درباره ساختار درونی این دانش، مانند ترتیب و منطق ارائه مباحث صرفی، در قلمرو «هندسه درونی صرف» قرار می‌گیرد.

۲. مساله‌محور نبودن پژوهش‌های صرفی

به نظر می‌رسد ارزشمندترین پژوهش‌ها در حوزه صرف، پژوهش‌های مساله‌محور هستند؛ پژوهش‌هایی که در اصطلاح رایج حوزوی، می‌توان از آنها به «مطالعات تطبیقی» تعبیر کرد؛ یعنی تطبیق مباحث صرفی بر آیات و روایات. بر این اساس، همه مسائل دانش صرف، از شناسایی وزن واژگان دشوار قرآن و حدیث گرفته تا بررسی اسم‌ها و افعال ثلاثی مزید، می‌توانند به صورت یک مساله پژوهشی مستقل تعریف شوند. برای مثال، میان آنکه صرفاً به تعریف نظری «صفت مشبیه» پرداخته شود و آنکه همین مبحث در متن قرآن کریم بررسی گردد و تعداد، معانی و موارد اختلافی صفت‌های مشبیه در آیات، استخراج و تحلیل شود، تفاوتی اساسی وجود دارد.

هرگاه یک عالم، ذیل حدیثی چهار یا پنج احتمال را مطرح کند، بی‌آنکه بتواند یکی از آنها را ترجیح دهد، این امر نشان‌دهنده وجود کاستی در فرایند شناسایی و تحلیل است. از این رو، هم باید راه حل چنین مواردی را به دست آورد و هم شیوه‌های پیشگیری از خطا را آموزش داد. متأسفانه بسیاری از مباحث مهم، مانند قرینه‌یابی و توجیه اعراب، جایگاه شایسته‌ای در نظام آموزشی ما ندارند. طلبه، مشتقات را می‌آموزد، اما هنگامی که درباره یک واژه، چند احتمال مطرح می‌شود، نمی‌تواند احتمال صحیح را تشخیص دهد. علت این مساله آن است که روش ارزیابی احتمال‌ها و کنار گذاشتن

گزینه‌های نادرست به او آموزش داده نشده است. حتی در آثاری مانند مغنی که انتظار می‌رود این خلأ را جبران کنند، به دلایل مختلف، این هدف به طور کامل تحقق نیافته است. این دقیقاً یکی از نیازهای اساسی آموزش صرف است.

بخش قابل توجهی از پایان‌نامه‌هایی که در کشورهای عربی یا در برخی دانشگاه‌های ایران تدوین شده‌اند نیز بر همین رویکرد مساله‌محور و تطبیق مباحث ادبی بر قرآن و حدیث استوارند. برای نمونه، برخی پژوهش‌ها همه موارد «حال» در قرآن کریم را استخراج کرده و ترجمه‌های آن را نقد یا مقایسه کرده‌اند؛ آثاری که ظرفیت تبدیل شدن به کتاب را نیز دارند. هرچند «حال» از مباحث نحوی است، همین الگو را می‌توان در مسائل گوناگون صرف نیز به کار گرفت، به ویژه در موضوعات اختلافی. استخراج این موارد نیز چندان دشوار نیست؛ زیرا با جست‌وجوی برخی کلیدواژه‌های مشخص در منابع تخصصی، می‌توان اختلافات صرفی مرتبط با آیات قرآن را گردآوری کرد. درباره روایات نیز نمونه‌هایی از این دست پژوهش‌ها انجام شده است.

حتی در جایی که هدف، ارزیابی یک نظریه یا قاعده کلی است، باز هم می‌توان از مسیر بررسی مسائل جزئی به نتیجه رسید. برای مثال، قاعده «زیادة المبانی تدلّ علی زیادة المعانی» را در نظر بگیرید. برای ارزیابی این قاعده، می‌توان هر یک از نمونه‌های قرآنی آن را به عنوان یک پژوهش مستقل بررسی کرد. برای نمونه، این پرسش مطرح است که چرا در برخی آیات، تعبیر «إِنِّي» و در برخی دیگر «أَنِّي» به کار رفته است؟ آیا «نون وقایه» دلالت معنایی ویژه‌ای دارد؟ در آیات ۱۲ تا ۱۴ سوره طه، که همگی در جریان وادی مقدّس طوی قرار دارند، ابتدا آمده است:

إِنِّي أَنَا رَبُّكَ فَاخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طَوًى.

اما دو آیه بعد می‌فرماید:

إِنَّنِي أَنَا اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي.

تفاوت میان این دو تعبیر، یعنی کاربرد «إِنِّي» و «إِنَّنِي» در یک سیاق واحد، چه دلالت معنایی دارد؟ همچنین، چرا در آیه‌ای دیگر تعبیر «تَبَيَّنَّا لِكُلِّ شَيْءٍ» به کار رفته و از مصدر «تَبَيَّنَ» استفاده نشده است؟ بررسی مستقل این‌گونه نمونه‌ها، امکان ارزیابی گستره و اعتبار قاعده «زیادة المبانی» را فراهم می‌سازد و نشان می‌دهد که این قاعده تا چه اندازه قابلیت تعمیم دارد. یکی از ویژگی‌های متمایز آثار برخی پژوهشگران، مانند دکتر فاضل سامرائی نیز توجه به همین ظرافت‌های معنایی است؛ هرچند تحلیل‌های ایشان نیز همانند هر نظریه علمی دیگر، قابل نقد و ارزیابی است.

برآیند این مباحث آن است هر مسأله‌ای که بتواند به شناسایی دقیق‌تر ساختار واژه، تحلیل معنای صرفی آن یا رفع یک ابهام در فهم متن کمک کند، ظرفیت تبدیل شدن به یک موضوع پژوهشی را دارد؛ خواه در حوزه مباحث نظری و خواه در عرصه مطالعات کاربردی. این یک چارچوب کلی است که مصادیق فراوانی را در بر می‌گیرد. از این رو، بررسی پژوهش‌های مسأله‌محور انجام‌شده، افزون بر آشنایی با گونه‌های مختلف این تحقیقات، می‌تواند الگوی مناسبی برای طراحی موضوعات پژوهشی جدید در دانش صرف باشد.

۳. کمبود مطالعات تطبیقی ترجمه‌ای با محوریت دانش صرف

بحث ترجمه نیز پیوندی وثیق با دانش‌های صرف و لغت دارد. امروزه برخی دانشگاه‌ها و مراکز علمی، مجلات پژوهشی ویژه‌ای را با محوریت ترجمه قرآن و حدیث منتشر می‌کنند. تنها در حوزه ترجمه این دو متن، موضوعات فراوانی وجود دارد که مستقیماً به مباحث صرفی و لغوی مربوط می‌شود. البته بخشی از مقالات این مجلات به نظریه‌های جدید ترجمه و کاربرد روش‌های نوین در مطالعات ترجمه اختصاص دارد؛ برای مثال، ترجمه یک عبارت قرآنی بر اساس نظریه یکی از صاحب‌نظران این حوزه بررسی می‌شود. ممکن است گفته شود که پرداختن به چنین مباحثی، دست کم در شرایط کنونی، در اولویت آموزش‌های حوزوی نیست؛ اما به نظر می‌رسد بخشی از مباحث ترجمه، به ویژه آنچه با ساختارهای صرفی ارتباط مستقیم دارد، باید در آموزش صرف مورد توجه قرار گیرد.

برای نمونه، پس از آموزش مبحث فعل مجهول، می‌توان شیوه ترجمه آن به فارسی روان و معیار را نیز تبیین کرد. همچنین هنگام بحث از صفت مشبّهه، تفاوت ترجمه آن با صیغه مبالغه و اسم فاعل را توضیح داد و نشان داد که هر یک در زبان فارسی با چه ساختاری، بهتر بازتاب می‌یابد. به نظر می‌رسد مناسب‌ترین جایگاه برای طرح این گونه مباحث، کلاس درس صرف است؛ زیرا در همان موضعی که ساختار صرفی آموزش داده می‌شود، می‌توان شیوه انتقال معنای آن به زبان فارسی را نیز بیان کرد.

در همین راستا، یکی از زمینه‌های ارزشمند پژوهشی، مطالعه تطبیقی میان زبان عربی و زبان فارسی است؛ یعنی بررسی تطبیقی ساختارهای صرفی دو زبان، به ویژه از منظر انتقال معنا در فرایند ترجمه. شایسته است هر جا که یک نکته صرفی آموزش داده می‌شود، نکته‌ای مرتبط با ترجمه نیز مطرح گردد. امروزه با وجود ترجمه‌های متعدّد قرآن کریم، امکان آن فراهم است که این مباحث به صورت عینی و با مقایسه ترجمه‌های مختلف نشان داده شود. هرچند رشته ترجمه در دانشگاه‌ها به صورت تخصصی به این موضوعات می‌پردازد و مجلات علمی ویژه‌ای نیز در این حوزه منتشر می‌شود، اما در فضای حوزوی، هنوز آن گونه که باید، به این ظرفیت توجه نشده است.

تجربه نشان می‌دهد که اگر این نکات ترجمه‌ای همزمان با آموزش مباحث صرفی ارائه شود، در ذهن فراگیر، ماندگاری بیشتری خواهد داشت؛ چنانکه گفته‌اند:

الْعِلْمُ فِي الصَّغَرِ كَالنَّقْشِ عَلَى الْحَجَرِ.

از این رو چه در سال‌های آغازین تحصیل در حوزه و چه در دوره دبیرستان، می‌توان در کنار آموزش نظری مباحث صرف، در هر درس به مناسبت همان مبحث، نکته‌ای ترجمه‌ای نیز مطرح کرد.

برای مثال، هنگام آموزش صفت مشبیه، می‌توان معادل‌هایی مانند «دانا»، «توانا» و «مانا» را در برابر آن قرار داد و در مقابل، برای اسم فاعل از ساختارهایی مانند «داننده» استفاده کرد. بدین ترتیب، فراگیر هم با شیوه ترجمه این ساختارها آشنا می‌شود و هم تفاوت معنایی میان صفت مشبیه و اسم فاعل، مانند دلالت بر ثبوت یا حدوث، برای او روشن‌تر خواهد شد. حتی اسماء الحسنى نیز در ترجمه‌های فارسی یا نمونه‌هایی از شعر فارسی، می‌توانند تمرین‌های مناسبی برای تبیین این تفاوت‌ها، متناسب با مقام استعمال باشند. این شیوه، افزون بر آنکه مهارت ترجمه را تقویت می‌کند، موجب تقویت همزمان توانایی فراگیر در فهم ادبیات فارسی و ادبیات عربی نیز خواهد شد.

۴. نشان ندادن نقش دانش صرف در فهم دقیق و تصحیح متون دینی

محور دیگر، تبیین نقش دانش صرف در فهم متون دینی است. این موضوع می‌تواند نقش مهمی در ایجاد انگیزه برای فراگیری دانش داشته باشد. همه می‌دانیم که ادبیات عرب در فهم متون دینی تأثیرگذار است؛ اما می‌توان با انجام پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌های کاربردی، این تأثیر را به صورت عینی نشان داد. برای نمونه، می‌توان بررسی کرد که اضافه شدن مصدر به فاعل یا مفعول چه اثری در معنا دارد، یا اینکه ترجمه یک مصدر به صورت معلوم یا مجهول چه تفاوتی ایجاد می‌کند. همچنین گاهی تعیین اینکه یک واژه، مصدر است یا جمع واژه‌ای دیگر، در فهم معنا تأثیر مستقیم دارد. همه اینها از مباحثی است که دانش صرف در آن نقش اساسی ایفا می‌کند و با پژوهش‌های میدانی و کاربردی می‌توان اهمیت آن را به خوبی آشکار ساخت.

از سوی دیگر، ابواب ثلاثی مزید نیز ظرفیت فراوانی برای پژوهش دارند. برای مثال، می‌توان بررسی کرد که باب استفعال در آیه «يَسْتَحْيُونَ نِسَاءَهُمْ» چه دلالت‌های معنایی‌ای دارد؟ آیا همه مفسران یک معنا را برای آن ارائه کرده‌اند، یا این که اختلاف برداشت‌ها ناشی از تفاوت در بیان لوازم معنایی این باب است؟

به طور کلی، هرگاه اختلاف‌ها و احتمالات معنایی با این رویکرد بررسی شوند که جایگاه دانش صرف را در فهم متون دینی نشان دهند، پژوهش‌های ارزشمندی شکل خواهد گرفت. نمونه دیگر در این زمینه، بررسی هیات‌های متشابه المعنا است. برای مثال، می‌توان سه واژه «قَتَلَ»، «قَتِيلٌ» و «مَقْتُولٌ» را که همگی دلالتی مفعولی دارند، با یکدیگر مقایسه کرد و این پرسش را مطرح ساخت که تفاوت معنایی آن‌ها چیست. در گام نخست باید بررسی شود که هر یک از این واژه‌ها در متون دینی چه میزان کاربرد دارند؛ برای نمونه، در روایات ابواب مختلف، به ویژه در ابواب دیات و قصاص، آیا تعبیر «مَقْتُولٌ» به کار رفته است یا بیشتر از «قَتِيلٌ» استفاده شده است؟ سپس باید روشن شود که آیا میان این تعبیرها تفاوت معنایی وجود دارد یا خیر و اگر وجود دارد، سهم هیات صرفی هر یک در این تفاوت تا چه اندازه است؟ همچنین می‌توان پرسید که چرا در یک روایت از مصدر استفاده شده است؟ آیا این انتخاب صرفاً به اقتضای ساختار لفظی و آهنگ کلام بوده یا نکته‌ای معنایی در آن نهفته است؟ در این مرحله، پای دانش بلاغت نیز به میان می‌آید. این گونه مباحث، با وجود اهمیت فراوان، در نظام آموزشی ما کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند.

نمونه دیگری از این رویکرد، پژوهشی است که یکی از استادان ادبیات انجام داده و موارد کاربرد مباحث ادبی در درس‌های خارج فقه را گردآوری کرده است. بخشی از این نمونه‌ها به مباحث صرفی مربوط می‌شود. چنین پژوهش‌هایی می‌تواند نقش دانش صرف را در فرآیند استنباط و فهم متون دینی به خوبی نشان دهد.

بخشی از مباحث «غریب الحدیث» و «مشکل الحدیث» نیز به دشواری‌های صرفی واژگان بازمی‌گردد. امروزه پژوهش‌هایی در آثاری مانند «مرآة العقول» انجام شده که در آنها واژه‌های دشوار صرفی استخراج و بررسی شده‌اند.

کاربرد دانش صرف حتی به حوزه‌هایی مانند تصحیح متون، نسخه‌شناسی و نسخه‌خوانی نیز گسترش می‌یابد. می‌توان نشان داد که بدون تسلط بر صرف و ادبیات عرب، انجام صحیح این گونه فعالیت‌ها امکان‌پذیر نیست. بسیاری از تصحیف‌ها در مواردی رخ می‌دهند که دو واژه، از نظر شکل نوشتاری یا آوایی به یکدیگر نزدیک باشند. آشنایی با قواعد صرفی، تشخیص تصحیف‌های دیداری و شنیداری را آسان‌تر می‌کند و حتی در اعراب‌گذاری صحیح متون نیز نقش مؤثری دارد.

ممکن است گفته شود طرح چنین مباحثی در آغاز دوره تحصیل، دشوار است؛ اما می‌توان به تدریج ذهن طلاب را نسبت به این مسائل، حساس کرد. طرح نمونه‌های موردی و تحلیل آنها، هم برای پژوهش‌های بعدی صورت‌مساله ایجاد می‌کند و هم زمینه ورود به مباحث عمیق‌تر را فراهم می‌سازد. از این طریق، طلبه به ارتباط ناگسستنی دانش صرف با لغت و دیگر علوم ادبی نیز پی خواهد برد.

از منظر پژوهشی نیز همه این محورهایی که بیان شد، قابلیت تبدیل شدن به موضوعات تحقیق را دارند. از یک سو می‌توان برای طلب‌های آغازین حوزه، محصولات آموزشی متناسب و کاربردی فراهم کرد و از سوی دیگر، برای طلب‌های سطوح بالاتر، این مسائل را به عنوان موضوعات پژوهشی پیشنهاد داد تا به صورت عملی دریابند که مباحث صرفی در کجا و چگونه در فهم متون دینی به کار می‌آید.

۵. روشن نبودن رابطه دانش صرف با ابزار نوین

محور دیگر، جایگاه دانش صرف در عصر هوش مصنوعی و ابزار نوین پژوهشی است. امروزه این پرسش به صورت جدی مطرح است که با وجود این امکانات، آموزش صرف باید چگونه طراحی شود؟ آیا ابزار دیجیتال، ما را از تشخیص اوزان و تحلیل صرفی بی‌نیاز می‌کند؟ امروزه طلبه گاهی می‌تواند تنها با یک جست‌وجوی اینترنتی پاسخ بسیاری از پرسش‌های صرفی را به دست آورد؛ اما آیا این به معنای بی‌نیازی از آموزش دانش صرف است؟ طلبه امروز با تجربه‌های فناوری‌های روبه‌روست که گاهی امکانات پژوهشی او را از استاد نیز فراتر می‌برد. در چنین فضایی باید پرسید که آیا همچنان شیوه‌های سنتی آموزش، مانند تکرار صرف افعال به سبک «ضَرَبَ، ضَرَبَا، ضَرَبُوا»، پاسخ‌گوی نیازهای آموزشی است یا باید در روش‌های تدریس بازنگری کرد؟

از همین رو، بخشی از پژوهش‌های مورد نیاز در حوزه صرف باید به روش‌شناسی آموزش این دانش اختصاص یابد. لازم است بررسی شود که با توجه به امکانات جدید، چه نوع تمرین‌هایی بیشترین اثربخشی را دارند و شیوه تدریس چگونه باید طراحی شود تا ضمن حفظ عمق علمی، از یکنواختی و خستگی کلاس نیز جلوگیری شود. اقتضائات نسلی را نیز نباید نادیده گرفت. برای مثال، در گذشته گاهی از طلبه خواسته می‌شد هر واژه‌ای را صرف کند؛ مانند «کولَر، کولَرَا، کولَرُوا» یا «بُشَقَاب، بُشَقَابَا، بُشَقَابُوا». اما روشن است که چنین تمرین‌هایی برای نسل امروز نه جذابیت آموزشی دارد و نه با نیازهای واقعی او متناسب است. از این رو، بازنگری در شیوه‌های آموزش صرف، با توجه به تحولات فناوری و ویژگی‌های نسل جدید، خود می‌تواند موضوع پژوهش‌های مستقل قرار گیرد.

۶. نیاز به آسیب‌شناسی با پژوهش‌های میدانی

افزون بر محورهای پیش‌گفته، یکی دیگر از راه‌های تعریف موضوعات پژوهشی در حوزه نیازمندی‌های دانش صرف، آسیب‌شناسی وضعیت موجود است. با بررسی نظام آموزشی، متون درسی، تمرین‌ها و نیز مشکلات واقعی طلب‌ها در فرایند یادگیری، می‌توان بخش مهمی از نیازهای پژوهشی این حوزه را شناسایی کرد. همچنین لازم است مشخص شود که چه نوع پژوهش‌های میدانی درباره استادان، متون آموزشی و سطح علمی فراگیران مورد نیاز است تا بر اساس نتایج آن، برنامه‌ریزی آموزشی دقیق‌تری صورت گیرد.

از سوی دیگر، هرگاه مجموعه‌ای در آموزش صرف به موفقیت قابل توجهی دست یافته باشد، می‌توان با مطالعه و ارزیابی روش آموزشی آن مجموعه در قالب یک پژوهش میدانی، الگوی آن را به جامعه علمی معرفی کرد. همچنین این پرسش نیز شایسته بررسی است که چرا یک شیوه آموزشی در یک مجموعه، موفق بوده، اما همان شیوه در مجموعه‌ای دیگر نتوانسته نتایج مشابهی به دست آورد. مقصود از این گونه پژوهش‌ها داوری یا نقد مجموعه‌های آموزشی نیست، بلکه هدف، تحلیل علمی تجربه‌های موفق و بهره‌گیری از آنها برای ارتقای نظام آموزش صرف است. بر این اساس، می‌توان محورهای متعددی را برای پژوهش‌های میدانی در حوزه آموزش دانش صرف تعریف کرد:

۱/۶. پژوهش‌های میدانی ناظر به نیازهای صرفی طلب و الگوهای موفق

یکی از این محورها، شناسایی لغزشگاه‌های آموزشی در دانش صرف است. برای این منظور، ابتدا باید وضعیت موجود در مدارس و سطوح عالی حوزه ارزیابی شود تا مشخص گردد طلب معمولاً در کدام بخش‌ها با بیشترین دشواری مواجهند. برای مثال، آیا مشکل، بیشتر در افعال ثلاثی مزید است، یا در مشتقات، صفت مشبیه، اسم‌ها و مانند آنها؟ شناسایی این نقاط ضعف، زمینه تعریف پژوهش‌های مساله‌محور را فراهم می‌کند؛ پژوهش‌هایی که هم درصد رفع مشکلات آموزشی باشند و هم به ارتقای توانایی‌های صرفی طلب بینجامند.

برای نمونه، آیات قرآن معمولاً همراه با اِعراب در اختیار فراگیران قرار می‌گیرد؛ اما اگر متنی حدیثی بدون اِعراب، مانند عبارت «كنت اصلی و بین یدی الوسادة»، در اختیار طلبه قرار گیرد، ممکن است در تشخیص صحیح ساختار صرفی یا قرائت آن دچار خطا شود. شناسایی این گونه خطاهای رایج، خود می‌تواند مبنای تعریف پژوهش‌های آموزشی قرار گیرد. حتی این پرسش که چه نوع تمرین‌هایی باید برای طلب طراحی شود و این تمرین‌ها با چه شیوه‌ای ارائه شوند، از موضوعاتی است که نیازمند پژوهش مستقل است.

بنابراین، با شناسایی آسیب‌ها و لغزشگاه‌های آموزشی می‌توان پژوهش‌هایی را در سطوح مختلف طراحی کرد؛ از مقالات و پایان‌نامه‌های علمی گرفته تا پژوهش‌های آموزشی متناسب با سطح فراگیران. ما نیز در مدرسی که توفیق تدریس در آنها را داریم، تلاش کرده‌ایم موضوعاتی را برای پژوهش پیشنهاد کنیم که به حل یک مساله واقعی ادبی در آیات یا روایات بینجامد. برای مثال، یکی از موضوعاتی که ارائه کرده‌ایم، بررسی اختلاف در ترجمه «تَوَلَّيْتُمْ» در آیه «هَلْ عَسَيْتُمْ اِنْ تَوَلَّيْتُمْ اَنْ تُفْسِدُوا فِي الْاَرْضِ وَ تَقَطَّعُوا اَرْحَامَكُمْ» است؛ زیرا این واژه هم به معنای «روی گردانید» و هم به معنای «به ولایت و زمامداری رسیدید» تفسیر شده است. چنین موضوعی، نمونه‌ای از یک مساله واقعی و متن‌محور است که ظرفیت پژوهش دارد.

نکته دیگری که باید در آموزش، اصلاح شود، این تصوّر است که می‌توان واژه‌ها را مستقل از متن معنا کرد. برای مثال، هنگامی که از طلبه پرسیده می‌شود معنای «ضَرْبُ» چیست، معمولاً پاسخ می‌دهد: «زَد»؛ در حالی که این معنا در آیاتی مانند «وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ» قابل تطبیق نیست. بخشی از این مشکل به آن بازمی‌گردد که بسیاری از تمرین‌های صرفی به صورت انتزاعی و غیر واقعی طراحی شده‌اند؛ مانند تمرین‌های مربوط به فعل مجهول یا معانی ابواب ثلاثی مزید، بدون آنکه در متن واقعی بررسی شوند. از این رو، بسیاری از طلباب در تشخیص اینکه هر باب ثلاثی مزید چه تغییری در معنا ایجاد می‌کند، با دشواری مواجهند. حتی برای برخی، این پرسش مطرح می‌شود که اساساً چرا معانی ابواب در دانش صرف بررسی می‌شود؟ آنها تصوّر می‌کنند صرف، تنها عهده‌دار شناسایی ساختار کلمات است. اگر جایگاه دانش صرف به درستی تبیین شود و روند آموزش بر همان اساس سامان یابد، بخش قابل توجهی از این ابهام‌ها و مشکلات نیز برطرف خواهد شد.

۲/۶. پژوهش‌های میدانی ناظر به کتاب درسی

محور دیگر، پژوهش‌های ناظر به کتاب‌های درسی است. این حوزه نیازمند بررسی‌های عمیق و همه‌جانبه است؛ زیرا نه می‌توان کتاب‌های درسی را به سادگی نقد کرد و نه می‌توان بدون پشتوانه پژوهشی، کتابی جدید تألیف نمود. کتاب آموزشی موفق، کتابی است که بر پایه پژوهش‌های میدانی و تجربه‌های آموزشی شکل گرفته باشد؛ همان‌گونه که در برخی از علوم، مانند پزشکی، یافته‌های نظری با مطالعات بالینی تکمیل می‌شوند و بر اساس نتایج عملی، الگوهای آموزشی و درمانی اصلاح می‌گردند.

برای نمونه، در بسیاری از کتاب‌های صرف، آموزش با بحث اوزان آغاز می‌شود و گفته می‌شود که «سَیِّد» بر وزن «فَعِيل» است. در همان ابتدای کار، این پرسش برای طلبه ایجاد می‌شود که چگونه می‌توان تشخیص داد «سَیِّد» بر این وزن است؟ از این رو، باید بررسی کرد که آیا آغاز آموزش صرف با چنین مبحثی، از نظر آموزشی روش مناسبی است یا خیر؟ هرچند بحث اوزان ستون فقرات دانش صرف به شمار می‌آید، اما لزوماً نباید آموزش از همین نقطه آغاز شود؛ زیرا این شیوه ممکن است ابهام‌هایی ایجاد کند که فرایند یادگیری را با دشواری مواجه سازد. شاید مناسب‌تر باشد که ابتدا طلباب با صرف افعال و ساختارهای پایه انس بگیرند و پس از کسب مهارت اولیه، به تدریج با اوزان و قواعد آنها آشنا شوند. در آموزش، همواره لازم نیست ترتیب منطقی شکل‌گیری یک دانش، عیناً در ترتیب آموزش آن نیز رعایت شود؛ گاهی می‌توان مطالب را ابتدا به صورت پراکنده و متناسب با نیاز آموزشی مطرح کرد و سپس در مراحل بعد، میان آنها انسجام و پیوند برقرار ساخت.

نمونه دیگری از این مساله، مباحثی است که اصل طرح آنها صحیح است، اما فلسفه و کارکرد آموزشی آنها برای فراگیر تبیین نمی‌شود. برای مثال، در بحث اوزان جمع مکسر، معمولاً فهرست بلندبالایی از اوزان همراه با قواعد مربوط به هر یک ارائه می‌شود. این در حالی است که از همان ابتدا بیان می‌شود بیشتر این اوزان سماعی‌اند و تنها شمار اندکی از آنها قیاسی هستند. در چنین شرایطی، این پرسش برای طلبه پیش می‌آید که اگر این اوزان، قاعده‌مند نیستند، چرا باید این حجم از مطالب درباره آنها آموخته شود؟ آیا در چنین مواردی مراجعه به لغت‌نامه کافی نیست؟

در حالی که اگر فلسفه آموزشی این مبحث به درستی تبیین شود، اهمیت آن نیز روشن خواهد شد. تسلط بر اوزان سماعی، هرچند به معنای امکان ساختن همه جمع‌های مکسر نیست، اما در عمل، به طلبه کمک می‌کند که در بخش قابل توجهی از موارد، مفرد یک جمع مکسر را تشخیص دهد یا در مواجهه با یک واژه، احتمال‌های مختلف را درباره ساختار آن مطرح کند. همچنین در فرایند واژه‌شناسی، می‌تواند با تکیه بر همین آشنایی، صورت جمع بسیاری از واژه‌ها را حدس بزند و تنها در موارد محدودی دچار خطا شود. برای مثال، در برخورد با واژه‌هایی مانند «جُذَر» یا «جُذِران»، می‌تواند مفرد آنها را با احتمال قابل قبولی تشخیص دهد. اینها کارکردهای مهمی است که در آموزش موجود، کمتر مورد توجه قرار گرفته و فلسفه طرح این مباحث برای فراگیران به درستی تبیین نشده است.

۳/۶. پژوهش‌های میدانی ناظر به تمرینات

دانش صرف، پیش از آنکه مجموعه‌ای از قواعد نظری باشد، مهارتی است که تنها با تکرار و تمرین به دست می‌آید. تمرین باید به اندازه‌ای باشد که فرایند تحلیل صرفی در ذهن طلبه به سرعت انجام گیرد؛ به گونه‌ای که بتواند در کوتاه‌ترین زمان، احتمال‌های مختلف را درباره ساختار یک واژه تشخیص دهد، آنها را ارزیابی کند و به نتیجه صحیح برسد.

امروزه این پرسش به طور جدی مطرح است که با وجود نرم‌افزارها و ابزار هوشمندی که به سرعت ساختار کلمات، معانی و احتمال‌های مختلف را در اختیار کاربر قرار می‌دهند، چه نیازی به صرف زمان فراوان برای فراگیری دانش صرف وجود دارد؟ حتی اگر چنین نرم‌افزارهایی نیز در دسترس نباشند، با توجه به پژوهش‌های گسترده‌ای که درباره واژگان قرآن و حدیث انجام شده، ممکن است تصوّر شود که مراجعه به این منابع، جایگزین مناسبی برای آموزش صرف خواهد بود.

پاسخ این است که در دانش صرف، دستیابی به «مهارت» حائز اهمیت است؛ مهارتی که هم دقت را افزایش می‌دهد و هم سرعت تحلیل را. کسی که در این دانش به مهارت رسیده باشد، نه تنها در

بسیاری از موارد نیازی به مراجعه مداوم به نرم‌افزارها نخواهد داشت، بلکه گاهی به نکاتی دست می‌یابد که اساساً در ابزار جدید پیش‌بینی نشده است. برای نمونه، واژه «رِجال» در نگاه نخست ممکن است به معنای «مردان» تلقی شود؛ در حالی که با توجه به ساختار صرفی، احتمال دارد جمع «رِاجِل» و به معنای «پیاده‌ها» باشد و همین تفاوت، در فهم یک روایت یا عبارت، نقشی تعیین‌کننده ایفا کند.

از همین منظر، یکی از پرسش‌های مهم آموزشی این است که چرا در طول یک سال آموزش صرف، که بخش قابل توجهی از زمان آموزشی طلباب را به خود اختصاص می‌دهد، یک دوره مرور نظام‌مند بر آیات قرآن انجام نمی‌شود؟ امروزه در برخی مراکز آموزشی، طرح‌هایی با عنوان «صرف قرآنی» در حال اجراست و حتی بخشی از آنها به مرحله تألیف کتاب نیز رسیده‌اند. همچنین از دیرباز، برخی از استادان، از جمله استاد قرائتی، این نقد را مطرح کرده‌اند که چرا در آموزش صرف و نحو، همواره مثال‌هایی مانند «ضَرَبَ زَيْدٌ عَمْرًا» به کار می‌رود، اما از نمونه‌های قرآنی، مانند «ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا»، کمتر استفاده می‌شود. در حالی که مرور آیات قرآن در متن آموزش صرف، نه تنها امکان‌پذیر، بلکه کاملاً عملی است. می‌توان در تمام مباحث صرف، چه در متن درس و چه در بخش تمرین‌ها، از مثال‌های قرآنی و حدیثی استفاده کرد و اگر این مثال‌ها با ترجمه نیز همراه شوند، محتوای آموزشی، کاربردی‌تر و ماندگارتر خواهد شد. خوشبختانه در سال‌های اخیر نیز فعالیت‌هایی در این زمینه آغاز شده و برخی پروژه‌ها تلاش کرده‌اند همه مثال‌های خود را از قرآن و حدیث انتخاب کنند. ثمره این رویکرد را می‌توان در تجربه‌های آموزشی نیز مشاهده کرد. بسیاری از آیات و روایاتی که سال‌ها در ذهن طلباب باقی مانده‌اند، در واقع از خلال تمرین‌های کتاب‌های ادبی در حافظه آنان نقش بسته‌اند. برای نمونه، عبارت «إِلَهِی کَیْفَ أَدْعُوكَ وَ أَنَا الْعَاصِی، وَ کَیْفَ لَا أَدْعُوكَ وَ أَنْتَ الْکَرِیْمُ» برای بسیاری از طلباب از رهگذر تمرین‌های کتاب‌های مقدماتی نحو ماندگار شده است.

نکته دیگری که در طراحی تمرین‌های صرفی باید مورد توجه قرار گیرد، پیوند دادن ساختار صرفی با معناست. تمرکز صرف بر صورت الفاظ، بدون توجه به معنای آنها، نمی‌تواند مهارت واقعی ایجاد کند. هرگاه فعلی صرف می‌شود، باید معنای آن نیز مورد توجه قرار گیرد؛ یا دست کم معنا همزمان در ذهن فراگیر حاضر باشد. در غیر این صورت، ممکن است همانند کسی شود که به یک عرب‌زبان می‌گفت: «أَنَا لَا فَهْمَ»، در حالی که مقصودش این بود که «من نمی‌فهمم»، اما در واقع جمله‌ای به معنای «من، تو را نمی‌فهمی» بر زبان می‌آورد. چنین خطاهایی نشان می‌دهد که گوینده تنها صورت صرفی افعال را حفظ کرده و هنگام صرف کردن، صرفاً توالی صیغه‌ها، مانند «ضَرَبَ، ضَرَبَا، ضَرَبُوا»، در ذهن او جریان دارد، نه معنای آنها. اگر آموزش صرف از آغاز با معنا همراه شود، بخش مهمی از این مشکلات برطرف خواهد شد.

بر این اساس، طراحی تمرین‌های فراوان و هدفمند، همراه با پیوند دادن آنها به آیات قرآن، معانی واژگان و ترجمه، از مهم‌ترین نیازهای آموزشی دانش صرف است و خود می‌تواند موضوع پژوهش‌های مستقل و کاربردی قرار گیرد.

۴/۶. پژوهش‌های میدانی ناظر به نظام آموزشی

متأسفانه گاهی برخی مدرّسان ادبیات یا افرادی که در این حوزه جایگاهی دارند، با طرح برخی شبهات، ذهنیت طُلاب را نسبت به اهمیت علوم ادبی دچار تردید می‌کنند. برای مثال، گاهی به صورت یک گزاره کلی گفته می‌شود که احادیث با نقل به معنا به ما رسیده‌اند بنابراین اعمال دقت‌های ادبی در آن ضرورتی ندارد؛ یا گفته می‌شود کتاب مغنی صرفاً نوعی کتاب لغت است و مطالعه آن ضرورتی ندارد. از نظر بنده، این گونه دیدگاه‌ها نیازمند گفت‌وگو و بررسی علمی‌اند. دست کم باید روشن شود که هدف مورد نظر این افراد چیست از طریق مطالعه مغنی تحقیق نمی‌یابد.

در این گونه مباحث باید نگاه کلان داشت. برای تبیین مقصود، به چند نمونه اشاره می‌کنم. در نظام آموزشی ادبیات عرب در حوزه‌های علمیه، که دست کم سه سال به طول می‌انجامد، طُلاب تنها در سال نخست با درس صرف مواجهند؛ از این رو، چگونگی طراحی و اجرای آموزش در این سال، اهمیت فراوانی دارد. به نظر می‌رسد برخی برنامه‌هایی که در پایه نخست گنجانده شده‌اند، به جای آنکه در خدمت هدف اصلی باشند، مزاحم آنند؛ زیرا مطالب جانبی فراوانی را وارد فرایند آموزش می‌کنند. برای نمونه، قرار دادن دو کتاب نحوی در یک پایه تحصیلی، به نظر بنده چندان قابل توجیه نیست. حتی اگر هدف، تکرار و تثبیت مطالب باشد، این هدف را می‌توان از طریق افزایش تمرین‌ها محقق ساخت، نه با تدریس دو متن متفاوت. شایسته‌تر آن است که یک متن آموزشی مناسب انتخاب شود و زمانی که برای تدریس متن دوم صرف می‌شود، به تمرین و تثبیت همان مباحث اختصاص یابد.

برای مثال، در پایه نخست، یک بار کتاب هدایه و بار دیگر صمدیه با ادبیاتی متفاوت و آن هم با متن عربی تدریس می‌شود. این پرسش مطرح است که اساساً چه ضرورتی دارد کتاب صرف به زبان عربی باشد؟ هدف، آموزش قواعد صرف است و متن خوانی جایگاه مستقل خود را دارد. چه اشکالی دارد همان گونه که مباحث مربوط به فعل به زبان فارسی آموزش داده می‌شود، قواعد بخش اسم نیز به فارسی بیان گردد؟ مقصود من نقد کتاب خاصی نیست، بلکه تأکید بر این نکته است که گاهی مسائل را به صورت کلان نمی‌بینیم. در بسیاری از موارد، دغدغه‌های فرعی موجب می‌شود از اهداف اصلی آموزش غفلت کنیم. برای نمونه، ممکن است هدف، تقویت مهارت متن‌خوانی باشد و بر همین اساس، چنین نظام آموزشی طراحی شود؛ در حالی که این هدف را می‌توان به عنوان یک مهارت

مستقل در مجموعه برنامه آموزشی پیش‌بینی کرد. دست‌کم باید فضایی برای گفت‌وگوی علمی وجود داشته باشد تا روشن شود هر کتاب دقیقاً با چه هدفی در برنامه آموزشی قرار گرفته و قرار است چه مهارتی را آموزش دهد.

این ابهام‌ها تا حد زیادی ناشی از فقدان اسناد پشتیبان برای متون آموزشی است. همچنین بخشی از آن به این دلیل است که بسیاری از مبانی و اهداف سنت‌های آموزشی گذشته به ما منتقل نشده است؛ برای مثال، امروزه به درستی نمی‌دانیم که چرا متنی خاص در سیر آموزشی قرار گرفته و قرار بوده چه مهارتی را به فراگیر منتقل کند. همین مساله اکنون به یکی از مشکلات نظام آموزشی تبدیل شده است. البته روشن است که منابع آموزشی باید متناسب با نیازهای روز بازنگری شوند، اما این بازنگری نباید به کاهش کیفیت آموزش بینجامد.

گاهی گفته می‌شود هدف از آموزش صرف، تنها این است که بتوان هنگام مواجهه با یک کلمه، آن را از نظر صرفی شناسایی کرد. اگر غایت آموزش صرف را در همین حد بدانیم که فراگیر بتواند اسم، فعل و حرف را از یکدیگر تشخیص دهد و البته حرف معمولاً ابهام‌چندانی ندارد پس از مدتی نیز با آموختن صیغه‌های دشوار، مانند «قی» و «فی»، دیگر نیازی به ادامه آموزش صرف احساس نخواهد شد. اما چنین نگاهی، ظرفیت‌های واقعی این دانش را نادیده می‌گیرد. صرفی که ارتباطی با لغت، اشتقاق و ترجمه نداشته باشد، در بسیاری از مسائل، کارآمد نخواهد بود و در نهایت به مجموعه‌ای از تمرین‌های صوری و بازی‌های لفظی تبدیل می‌شود که پس از مدتی فراموش خواهد شد. در حالی که ارزش حقیقی دانش صرف در پیوند آن با معناست و اگر این پیوند برقرار نشود، کارکرد اصلی خود را از دست می‌دهد. از همین رو، شیوه آموزش، اهمیت اساسی دارد. در عمل نیز نمی‌توان آموزش و پژوهش را از یکدیگر جدا دانست؛ زیرا حتی اگر بهترین پژوهش‌ها تولید شوند، در صورتی که نظام آموزشی دچار ضعف باشد، آن پژوهش‌ها نیز به نتیجه مطلوب نخواهند رسید.

البته هرچند آموزش و پژوهش، ارتباطی ناگسستنی با یکدیگر دارند، از نظر روشی باید میان سه ساحت تحصیل، تدریس و تحقیق تفکیک قائل شد. ضرورتی ندارد که هر سه عرصه با یک منطق اداره شوند. در آموزش می‌توان بر اساس منطق آموزشی، حتی بدون رعایت ترتیب منطقی رایج در پژوهش‌ها یا کتاب‌های تخصصی صرف، مباحث را سامان داد. برای نمونه، می‌توان آموزش بحث وزن را به مراحل بعد موکول کرد و ابتدا با تمرین‌های مناسب، انسجام ذهنی لازم را در فراگیر ایجاد نمود، سپس قواعد را به صورت منظم ارائه کرد. همچنین لازم است ثمره هر بحث برای فراگیر روشن باشد. با توجه به شرایط امروز، شایسته است مباحث نظری با اختصار، اما همراه با دقت علمی

ارائه شوند و در مقابل، سهم تمرین‌ها افزایش یابد تا ذهن فراگیر به سرعت و دقت لازم در تحلیل صرفی برسد؛ به گونه‌ای که در پردازش اطلاعات، صرفاً متکی به نرم‌افزارها نباشد.

بر همین اساس، می‌توان از پرداختن به مباحثی که ثمره معنایی قابل توجهی ندارند، صرف نظر کرد و تمرکز آموزش و پژوهش را بر موضوعاتی قرار داد که در فهم معنا نقش‌آفرینند؛ همان‌گونه که شهید ثانی تصریح می‌کند از علوم ادبی باید به اندازه‌ای آموخت که اختلاف آنها موجب اختلاف معنا شود:

ما یختلف المعنى باختلافه، لیحصل بسببه معرفة المراد من الخطاب.

بنابراین، اولویت‌های آموزشی و پژوهشی باید بر اساس میزان تأثیر آنها در فهم قرآن و حدیث تنظیم شود. با این معیار، باید از خود پیرسیم که آیا نظام آموزشی موجود توانسته است این اهداف را محقق سازد؟ به نظر می‌رسد، دست کم در بخشی از این اهداف، هنوز با کاستی‌های جدی روبه‌رو هستیم.

۵/۶. پژوهش‌های میدانی ناظر به وضعیت پژوهش‌های صرفی

یکی دیگر از محورهای قابل توجه، بررسی پژوهش‌های ادبی مدارس علمیه، پژوهش‌های ارائه‌شده در جشنواره علامه حلّی و نمونه‌های مشابه است. با بررسی این آثار به خوبی آشکار می‌شود که بر خلاف دانش نحو، موضوعات صرفی، سهم چندانی در سبد پژوهشی طلبان و پژوهشگران ندارند. حتی پژوهش‌های نحوی نیز غالباً بر مقایسه موارد متشابه متمرکزند؛ مانند تفاوت تمیز و حال، یا تفاوت عطف بیان و بدل و موضوعاتی از این دست. این وضعیت می‌تواند نشان‌دهنده وجود کاستی‌هایی در نظام آموزشی باشد؛ زیرا اگر آموزش به درستی انجام شده بود، چرا هنوز برای بسیاری از طلبان تفاوت میان صیغه مبالغه و صفت مشبّه به روشنی تبیین نشده است؟ اگر این دو حقیقتاً یک مفهومند، باید این مساله در آموزش بیان شود و اگر دو ساختار متفاوتند، لازم است تفاوت‌های آنها به صورت دقیق به فراگیر منتقل گردد.

در گام بعد، این پرسش مطرح می‌شود که همان اندک پژوهش‌های صرفی موجود، عمدتاً به چه موضوعاتی اختصاص یافته‌اند؟ یکی از رایج‌ترین موضوعات، بررسی معانی ابواب ثلاثی مزید در یک سوره یا بخشی از قرآن کریم است. این‌گونه پژوهش‌ها، در واقع، تمرین‌هایی برای ورود به عرصه پژوهش صرفی به شمار می‌آیند؛ مانند بررسی این مساله که آیا در قرآن کریم، فعل رباعی وجود دارد یا خیر؟ یا اینکه افعال خماسی در قرآن به کار رفته‌اند یا نه؟ با این حال، ظرفیت پژوهش در دانش صرف بسیار فراتر از این موضوعات است و زمینه‌های متنوع دیگری نیز وجود دارد که تاکنون کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند.

برای نمونه، در مباحث صرفی از واژگان دخیل و الفاظی که در زبان عربی فرایند تعریب را پشت سر گذاشته‌اند، سخن به میان آمده است. شناخت این دسته از واژگان در شناسایی صحیح کلمات و تحلیل ساختار صرفی آنها نقش مهمی دارد. حال، این پرسش مطرح است که چرا پژوهش‌های مستقلی درباره آنها تعریف نشده است؟ برای مثال، چه تعداد واژه دخیل در قرآن کریم وجود دارد؟ این آمار در متون حدیثی چه میزان است؟ هرچند دامنه واژگان دخیل در احادیث، گسترده‌تر از قرآن است، اما با وجود منابعی مانند «غریب الالفاظ» در بحار الانوار و نیز آثار ارزشمندی همچون صحیفه سجّادیه و نهج البلاغه، استخراج و تحلیل این آمار کاملاً امکان‌پذیر است. افزون بر این، برخی متون مانند نهج البلاغه، به دلیل جایگاه ویژه‌ای که در میان متون اسلامی دارند، بیش از سایر آثار مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌اند. از این رو، شایسته است این ظرفیت‌ها نیز به موضوع پژوهش‌های مستقل صرفی تبدیل شوند و از این رهگذر، بخشی از خلأهای موجود در پژوهش‌های این حوزه جبران گردد.

ب) خلأهای آموزشی و پژوهشی در عرصه لغت

پرسش: به تفصیل درباره دانش صرف و خلأهایی که در این زمینه وجود دارد سخن گفتید و راه‌هایی را برای اصلاح منابع و روش‌های آموزشی در این زمینه ارائه دادید. لطفاً با همین زاویه دید، نظراتان را نسبت به دانش لغت مطرح بفرمایید.

پاسخ: اگر دانش صرف به درستی آموزش داده شود، دیگر نیازی به تأکید جداگانه بر اهمیت دانش لغت نخواهد بود. طلبه پس از فراگیری صحیح صرف، خود به این نتیجه می‌رسد که با استفاده از این دانش، تنها توانسته است ساختمان یک کلمه را شناسایی کند؛ اما برای فهم معنای همان ساختار، ناگزیر باید به لغت‌نامه مراجعه کند. به عبارت دیگر، تفکیک دانش صرف و لغت از یکدیگر، اساساً معنا و توجیهی ندارد.

۱. نداشتن برنامه آموزشی برای لغت

یکی از مشکلات موجود آن است که حتی برای ابتدایی‌ترین مراحل کار با لغت، یعنی آشنایی با لغت‌نامه‌ها و آموزش شیوه صحیح مراجعه به آنها، برنامه آموزشی منسجمی تدوین نشده است. برخی از مراجع بزرگوار نیز از گذشته، این خلأ موجود در برنامه آموزشی حوزه را مورد توجه و تذکر قرار داده‌اند. البته برخی مدارس علمیه کارگاه‌های لغت برگزار می‌کنند، اما این فعالیت‌ها نیازمند تمرین مستمر است و خود، بحثی گسترده و مستقل می‌طلبد. افزون بر این، هنوز متن آموزشی مناسبی برای این منظور در اختیار نداریم. هرچند کتاب‌هایی در این زمینه تألیف شده است، اما از نظر آموزشی، کیفیت مطلوبی ندارند.

۲. نبودن احساس نیاز برای آموزش لغت

اگر دانش صرف به درستی و با پیوند به ترجمه آموزش داده شود، نیاز به آموزش مستقل لغت بیش از پیش احساس خواهد شد؛ به گونه‌ای که خود طلبه خواستار برگزاری کارگاه‌های لغت می‌شود. اگر از آغاز، ذهنیت درستی در فراگیر شکل گیرد، او به صورت طبیعی به سوی مطالعه لغت گرایش پیدا می‌کند. در چنین شرایطی، اگر امکان اختصاص یک واحد درسی مستقل به لغت فراهم باشد، می‌توان این دانش را با کیفیتی بالاتر و بر اساس یک متن آموزشی مناسب تدریس کرد. اما اگر چنین امکانی وجود نداشته باشد، می‌توان مباحث لغوی را در ضمن آموزش صرف مطرح کرد و مباحث ترجمه را نیز با آن همراه ساخت تا اهمیت لغت برای فراگیران آشکار شود به گونه‌ای که خودشان با انگیزه شخصی، این مسیر را ادامه دهند.

برای نمونه، برخی از دوستان ما اکنون آثاری را مطالعه می‌کنند که اساساً در برنامه رسمی آموزشی قرار ندارد؛ اما چون نیاز آن را درک کرده‌اند، برای مطالعه آن وقت می‌گذارند. بنده این شیوه را در چند مورد تجربه کرده‌ام. پس از آنکه اهمیت مباحث لغوی را برای آنان تبیین کردم، خودشان درخواست کردند که برایشان کارگاه لغت برگزار شود. آنان به تدریج احساس نیاز کردند. حتی برخی از دوستانی که پیش‌تر با آنان مباحثه داشتیم، اکنون بیش از بنده پیگیر این‌گونه مسائل شده‌اند و می‌پرسند که چرا در یک آیه یا روایت، تعبیری خاص به کار رفته، اما قریب به همان مضمون در روایتی دیگر با تعبیر متفاوتی آمده است؟

برای نمونه، در عبارت «مُتَّعٍ بِدَوَائِهِ مَوَاضِعَ الْعَقْلَةِ وَ مَوَاطِنَ الْحَيَرَةِ» این پرسش مطرح می‌شود که چرا درباره «غفلت» واژه «مواضع» و درباره «حیرت» واژه «مواطن» به کار رفته است؟ در ترجمه، ممکن است هر دو واژه به «محل» یا «جایگاه» برگردانده شوند؛ اما آیا واقعاً این دو تعبیر هیچ تفاوتی با یکدیگر ندارند؟ آیا این تفاوت صرفاً از باب تفنّن در عبارت و تنوّع در تعبیر است، یا آنکه هر یک از این دو واژه، ظرافت معنایی ویژه‌ای دارد و متناسب با همان ظرافت انتخاب شده است؟ پاسخ به این پرسش‌ها، نیازمند تحقیق و بررسی در حوزه دانش لغت است.

۳. پیوند نداشتن مباحث لغت با دانسته‌های طُلاب

لازم است مباحث لغوی با دانسته‌های پیشین طُلاب پیوند داده شود. برای نمونه، بخشی از مباحث الفاظ در منطق و اصول فقه، مانند تقسیمات الفاظ، ترادف، اشتراک و مباحث مشابه، مستقیماً با دانش لغت ارتباط دارند. اگر این مباحث نظری، همزمان با آموزش، با مثال‌های حل‌شده و کاربردی همراه شوند، دیگر مباحثی مانند فقه اللّٰغه، فروق اللّٰغه و سایر مباحث زبانی برای طُلاب، ناآشنا و بیگانه نخواهد بود.

همچنین، از همان آغاز آموزش صرف باید این دانش به گونه‌ای تدریس شود که پیوند آن با لغت برای فراگیر آشکار باشد. در کتاب «روش تحصیل ادبیات» اثر استاد صفایی بوشهری نیز بر این پیوستگی تأکید شده است. هنگامی که فراگیر، ساختمان و ساختار واژه را شناسایی می‌کند، تازه مرحله جست‌وجوی معنا آغاز می‌شود. در این میان باید پرسید دانش صرف چه مقدار از معنا را در اختیار ما قرار می‌دهد؟ روشن است که تنها بخشی از معنا از طریق تحلیل صرفی به دست می‌آید و بخش عمده آن را باید در لغت‌نامه جست‌وجو کرد.

برای مثال، ماده «حلّ» در آیات «إِذَا حَلَلْتُمْ فَاصْطَادُوا»، «وَأَنْتَ حِلٌّ بِهَذَا الْبَلَدِ»، «أَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ» و «وَأَحَلُّ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي» در معانی متفاوت، اما مرتبط، به کار رفته است. پرسش این است که ارتباط این معانی با یکدیگر چیست و چرا چنین گسترش معنایی پدید آمده است؟ این‌ها پرسش‌هایی هستند که دانش صرف به تنهایی پاسخگوی آنها نیست. به بیان دیگر، هرچند آشنایی با صرف برای فهم این آیات ضروری است، اما به هیچ وجه کافی نیست. طرح چنین نمونه‌هایی، خودبه‌خود این انگیزه را در طلبه ایجاد می‌کند که برای دستیابی به پاسخ، به دانش لغت مراجعه کند.

۴. کمبود مطالعات ترجمه‌ای و معادلیابی برای واژگان قرآن و حدیث

پرسش: محورهایی که در پاسخ به سؤال قبلی مطرح شد برای افرادی است که در زمینه لغت، تازه‌وارد به حساب می‌آیند اما برای کسانی که تا حدودی وارد فضای لغت شده و می‌خواهند نسبت به واژگان قرآنی یا حدیثی، پژوهش انجام دهند، چه محورهایی را پیشنهاد می‌کنید؟

پاسخ: در این زمینه نیز همان آیات و روایاتی که در فهم آنها اختلاف وجود دارد، می‌تواند به صورت مساله پژوهشی تعریف شود. در اینجا باید مطالعات ترجمه را نیز وارد میدان کرد. ما لغت را برای فهم معنا می‌خوانیم و معنا نیز خود را در ترجمه نشان می‌دهد. گاهی ترجمه آشکار می‌کند که متن به درستی فهمیده نشده است و گاهی نیز نشان می‌دهد که معنا فهمیده شده، اما مترجم توانایی انتقال آن را به زبان مقصد نداشته است. از همین رو، ترجمه جایگاه بسیار مهمی دارد.

برای مثال، واژه «بُلْغَة» را در نظر بگیرید که در گفت‌وگوی امیر المؤمنین و حضرت زهرا (ع)، در جریان خطبه فدک، نقل شده است. در منابع لغوی گفته‌اند که «بُلْغَة» به چیزی گفته می‌شود که گرسنگی را برطرف می‌کند و رمق انسان را حفظ می‌نماید. روشن است که نمی‌توان این توضیح را هر بار در متن ترجمه آورد؛ بلکه باید معادل مناسبی برای آن یافت. شاید بتوان تعبیر «لقمه بخور و نمیر» را نزدیک‌ترین معادل فارسی این واژه دانست. این گونه واژگان نیازمند معادلیابی دقیق هستند.

از این رو، باید ادبیات فارسی را نیز در کنار ادبیات عربی تقویت کنیم تا بتوانیم چنین مواردی را به درستی بفهمیم و تبیین کنیم. متأسفانه گاهی طلبه در ادبیات فارسی ضعف دارد. کافی است به فضای عمومی جامعه نگاه کنیم؛ بسیاری از متن‌هایی که نوشته می‌شود، آکنده از غلط‌های املائی است که البته فضای مجازی نیز در گسترش آن بی‌تأثیر نبوده است.

هدف نهایی ما رسیدن به فهم است و این فهم مراتبی دارد. گاهی مشکل در همان برداشت اولیه است؛ یعنی اساساً معنای واژه را نمی‌فهمیم؛ مانند «بُلَغَة» در خطبه فدک. گاهی نیز معنا را می‌فهمیم، اما نمی‌دانیم چگونه آن را منتقل کنیم. برای نمونه، در دعای جوشن کبیر چگونه باید مفهوم «الْعَوْتَ الْغَوْتَ خَلَصْنَا مِنَ النَّارِ يَا رَبِّ» را منتقل کرد؟ آیا کافی است که بگوییم: «کمک! کمک!»؟ اگر بتوانیم معادل مناسبی برای این تعبیر ارائه کنیم یا آن حالت را به خوبی تصویر نماییم، انتقال معنا نیز موفق‌تر خواهد بود. مثلاً می‌توان در توضیح آن گفت: «این همان فریادی است که وقتی از بلندی سقوط کرده‌ای و هیچ فریادرسی نداری، از سویدای دل برمی‌آوری» در این صورت، ترجمه یا تبیین ما تأثیرگذارتر خواهد بود.

عظمت قرآن و حدیث بسیار والاست؛ از این رو، آیه یا حدیث باید به گونه‌ای منتقل شود که بر مخاطب اثر بگذارد. هرچه درک عمیق‌تری از معنا حاصل شود، تأثیر آیات و روایات بر دل و جان مخاطب نیز بیشتر خواهد شد. مقام معظم رهبری (حفظه‌الله) نیز بر فهم معنای ادعیه، به ویژه برای تأثیرگذاری بر نسل جوان، تأکید کرده‌اند. وقتی جوانی هر هفته، هر ماه یا حتی سالی یک بار عبارت «قَوِّ عَلَى خِدْمَتِكَ جَوَارِحِي» را در دعای کمیل می‌شنود، اگر معنای آن را نیز بداند، بهره‌او از حضور در مجلس دعا تنها به ثواب محدود نخواهد شد؛ بلکه هم توجه قلبی بیشتری به دعا پیدا می‌کند و هم انگیزه می‌یابد که این دعای امیر المؤمنین (علیه‌السلام) را در زندگی خود به کار گیرد.

حتی اگر این ارتباط با زبان فارسی نیز در فرایند آموزش مورد توجه قرار گیرد، بسیاری از شبهاتی که بعدها در اثر ترجمه پدید می‌آید، اساساً شکل نخواهد گرفت. گاهی مترجم، معنا را درست فهمیده، اما آن را به درستی منتقل نکرده و همین امر موجب پیدایش شبهه شده است. گاهی نیز مشکل از فاصله‌ای است که میان زبان حوزویان و زبان مخاطب وجود دارد. در همین زمینه، لطیفه‌ای نقل می‌شود که جوانی از یک روحانی سالمند درباره حلال یا حرام بودن گوشت پرسید. ایشان پاسخ داد: «اگر قَرِی اوداج اربعه شده باشد، حلال است.» جوان نیز با تعجب گفت: «ظاهراً آقا قرآن می‌خواند!» این لطیفه نشان می‌دهد که اگر زبان ما با زبان مخاطب فاصله زیادی داشته باشد، حتی انتقال ساده‌ترین مفاهیم نیز با مشکل روبه‌رو خواهد شد. بنابراین، توجه به ترجمه و زبان مخاطب، بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش صحیح لغت و ادبیات عرب است.

سطح دیگری از ترجمه، انتقال ظرایف معنایی است. طلبه باید بتواند معنا را همراه با ظرافت‌های لفظی آن منتقل کند. در علم بلاغت، آرایه‌های ادبی فراوانی مطرح می‌شود که هر یک حامل لایه‌ای از معنا هستند. برای مثال، واج‌آرایی یا ائتلاف لفظی را در نظر بگیرید. تکرار حرف «زاء» در شعر «خیزید و خز آید که وقت خزان است» یا تکرار حرف «میم» در آیه «وَعَلَىٰ أُمَمٍ مِّمَّنْ مَعَكَ»، این پرسش را پیش می‌آورد که علت این تکرار چیست و چرا برای انتقال این معنا از چنین آرایشی بهره گرفته شده است؟ این‌گونه نکات به مباحث آوایی مربوط می‌شود که در علوم مانند علم الاصوات، علم الحروف، صفات حروف و هندسه اصوات بررسی می‌شوند. توجه به این مباحث نشان می‌دهد که در انتقال معنا، افزون بر اصل معنا، می‌توان لایه‌های دقیق‌تر و ظرایف معنایی دیگری را نیز به مخاطب منتقل کرد.

در توجه به این ظرایف، دست کم دو شیوه می‌توان در پیش گرفت. یک بار ظرف میوه را بدون هیچ آرایش و نظمی پیش روی مهمان می‌گذاریم و بار دیگر همان ظرف را با نظم، زیبایی و لطافت ارائه می‌کنیم. انتقال معنا نیز چنین است؛ گاهی معنا را همراه با ظرایف و لطافت‌های آن منتقل می‌کنیم و گاهی تنها برای رفع تکلیف، بدون توجه به این ظرافت‌ها، آن را به مخاطب می‌رسانیم. در ترجمه دعاها نیز برخی مترجمان می‌کوشند حتی لحن دعا را منتقل کنند؛ برای مثال، حالت تضرع، خواهش و طلب را با معادل‌های ظریف و متناسب در زبان فارسی بازآفرینی می‌نمایند.

لایه دیگر در ترجمه، توجه به اقتضائات زمان ترجمه است. ترجمه نیز متناسب با نسل مخاطب و ادبیات هر دوره تغییر می‌کند. ترجمه‌های عصر قاجار با ترجمه‌های دوره پهلوی و ترجمه‌های پس از انقلاب اسلامی تفاوت دارند؛ حتی در دوره جمهوری اسلامی نیز ترجمه‌ها در گذر زمان دستخوش تغییر و تحول می‌شوند. از این رو، ترجمه‌ها باید متناسب با زبان و ادبیات روز، به‌روزرسانی شوند.

به هر حال، با توجه به زبان مبدأ و زبان مقصد، آسیب‌های گوناگونی در ترجمه وجود دارد که باید شناسایی و اصلاح شوند. اگر ترجمه را جدی بگیریم، بسیاری از خلأهای علمی ما آشکار خواهد شد. درست است که از نظر منطقی، ترجمه پس از لغت‌آموزی قرار می‌گیرد، اما هنگامی که طلبه در فرایند ترجمه با چالش معادل‌یابی روبه‌رو می‌شود، به کمبودهای خود در دانش لغت پی می‌برد و برای تکمیل آنها تلاش می‌کند. در چنین موقعیتی، به خوبی درمی‌یابد که بدون تسلط بر لغت، دستیابی به ترجمه‌ای دقیق و صحیح ممکن نیست. در نتیجه، برای رفع این کاستی‌ها اقدام خواهد کرد. تجربه نشان می‌دهد هرگاه طلبه نیاز واقعی خود را درک کند، حتی اگر برطرف کردن آن نیاز در برنامه رسمی آموزشی پیش‌بینی نشده باشد، خود برای جبران آن خلأ انگیزه پیدا می‌کند و به دنبال یادگیری خواهد رفت.

ج) نقاط چالش برانگیز در فهم قرآن و حدیث

پرسش: شما در تجربه‌ای که خودتان در فضای فهم قرآن و حدیث داشته‌اید بیشتر با چه چالش‌هایی مواجه شده‌اید؟

پاسخ: بنده بر اساس تجربه شخصی به این نتیجه رسیده‌ام که چالش‌های فهم قرآن و حدیث غالباً در مرحله جمع‌بندی نهایی و فعالیت‌هایی مانند ترجمه پدید می‌آید. این مطلب را با یک مثال از حوزه حدیث توضیح می‌دهم. فرض کنیم متنی که پیش روی ما قرار دارد، حدیث است و متن آن نیز از تصحیف و سایر آسیب‌های متنی مصون مانده است. در این فرض، فقه الحدیث ساختاری برای فهم متن ارائه می‌دهد که نخستین مرحله آن، فهم مفردات و ترکیبات است. فهم مفردات بر عهده صرف و لغت است و فهم ترکیبات را نحو و بلاغت بر عهده دارند. حال اگر فرض کنیم در همه این دانش‌ها تسلط کافی داریم و آموزش لازم را نیز دیده‌ایم، چالش اصلی در مرحله گردآوری قرائن، توجیه اعراب و درک مقام بیان رخ می‌دهد. اینجاست که زمینه اختلاف نظرها و برداشت‌های متفاوت فراهم می‌شود.

گاهی با وجود تسلط بر صرف و لغت، به دلیل کمبود اطلاعات نمی‌توانیم معنای صحیح را تشخیص دهیم و احتمالات را ارزیابی کنیم؛ زیرا نمی‌دانیم سخن، خطاب به چه کسی گفته شده، در چه موقعیتی بیان شده، قبل و بعد آن چیست و مانند اینها. به عبارت دیگر، مشکل در گردآوری قرائن، مانند سبب صدور، خانواده حدیث و سایر شواهد مرتبط است و همین مساله ما را در تعیین معنای صحیح با مشکل مواجه می‌کند. متأسفانه قرینه‌یابی در نظام آموزشی ما جایگاه مناسبی ندارد. حتی در کتاب مغنی که انتظار می‌رود چنین مهارتی را آموزش دهد، این بخش تا حد زیادی مغفول مانده است. عوامل فراوانی می‌توانند نقش قرینه را ایفا کنند و در دانش ادبیات نیز باید قرائنی که ماهیت ادبی دارند به طور ویژه مورد بررسی قرار گیرند. این قرائن، به ویژه در حجم گسترده‌ای از متون شیعی که می‌دانیم به لفظ نقل شده‌اند، مانند ادعیه، زیارات، خطبه‌ها و مکاتبات، اهمیت فراوانی دارند.

برای نمونه، آیا می‌توان از سجع و آهنگ کلام برای تشخیص وزن یا حتی تصحیح متن استفاده کرد؟ برای مثال، در عبارت «أَوْ تُشَرِّدَ مَنْ أَوَيْتَهُ أَوْ تَبْعَدَ مَنْ أَدْنَيْتَهُ» از دعای کمیل، هم می‌توان «تُبْعَدَ» خواند و هم «تُبْعَدَ». از آنجا که «تُشَرِّدَ» و «تُبْعَدَ» از نظر آهنگ و ساختار با یکدیگر هماهنگند، می‌توان این هماهنگی را قرینه‌ای برای کنار گذاشتن سایر احتمالات دانست.

نمونه دیگر، واژه «ماءٍ مَعین» است. درباره «مَعین» این اختلاف وجود دارد که آیا بر وزن «فعلیل» است یا در اصل، اسم مفعول بوده و قاعده اعلال در آن اجرا شده است؟ کسی که صرف را به خوبی می‌داند، هر دو احتمال را مطرح می‌کند؛ اما در مرحله جمع‌بندی، نیازمند قرینه و طی کردن مسیر حلّ مساله است. برای مثال، یکی از راه‌ها این است که این واژه را در سراسر قرآن جست‌وجو کنیم و ببینیم آیا در جای دیگری نیز به کار رفته است یا نه؛ یا آن را در اشعار عرب بررسی کنیم و از شواهد شعری به عنوان قرینه بهره ببریم.

یکی از قرینه‌ها می‌تواند نوع کاربری در کلام یک متکلم واحد باشد. مثلاً آیا آماری در اختیار داریم که نشان دهد در مواردی که باب افعال و باب تفعیل معنای نزدیک به هم دارند، امام صادق (ع) بیشتر از کدام باب استفاده کرده‌اند؟

بنابراین، افزون بر تسلط بر قواعد صرف، به مهارت قرینه‌یابی، مراجعه به اشعار عرب، پژوهش‌های آماری و پژوهش‌های میدانی نیز نیاز داریم. درستی یا نادرستی اجرای یک قاعده، باید پس از بررسی میدانی و تحلیل شواهد، مورد داوری قرار گیرد؛ برای مثال، مجموعه‌ای از متون حدیثی بررسی شود و مشخص گردد که آیا آن قاعده واقعاً در کاربردهای زبانی رعایت شده است یا خیر. اینها موضوعاتی است که در برنامه رسمی آموزشی ما کمتر دیده می‌شود و لازم است این حلقه‌های مفقوده تکمیل گردد.

توجه به چنین مباحثی، خود، عامل مهمی در ایجاد انگیزه برای طلب است؛ زیرا آنان را از فضای صرفاً خشک و نظری خارج کرده و با ثمرات عملی و کاربردی دانشی که می‌آموزند آشنا می‌کند. افزون بر این، انگیزه‌بخشی از همان سال‌های نخست طلبگی، با پیوند دادن آموزش صرف به قرآن و حدیث امکان‌پذیر است. هرچه آموزش، بیشتر بر متن قرآن و حدیث تکیه داشته باشد، اثربخشی آن نیز بیشتر خواهد بود.

د) ذهنیت‌سازی پژوهشی برای طلاب

پرسش: درباره منابع نظراتان چیست؟ مخاطبان چگونه باید به منابع مراجعه کنند؟

پاسخ: ابتدا لازم است به یک نکته اشاره کنم که بسیاری از اوقات، طلبه نمی‌داند مباحثی که به سادگی می‌خواند و درباره آنها مباحثه می‌کند، می‌توانند موضوع یک پژوهش ارزشمند باشند. هنگامی که نمونه‌ای از مقالات یا پایان‌نامه‌ها را به او نشان می‌دهیم، تازه متوجه می‌شود که چنین موضوعاتی نیز ظرفیت پژوهش دارند. برای نمونه، مقاله‌ای را معرفی می‌کنم که عنوان آن در نگاه نخست ممکن

است خنده‌دار به نظر برسد: «رویکرد شناختی اجتماعی به چندمعنایی واژگانی؛ مطالعه موردی "جیگر"». این مقاله پژوهشی در حوزه زبان‌شناسی اجتماعی منتشر شده و نشان می‌دهد که متغیرهای اجتماعی، مانند سن، جنسیت و طبقه اجتماعی، چگونه بر معنای واژه «جیگر» در زبان فارسی تأثیر می‌گذارند. جالب است که حتی چنین موضوعی نیز می‌تواند موضوع یک پژوهش دانشگاهی باشد. مطالعه این‌گونه تحقیقات و آثار مشابه، به شفاف‌تر شدن ذهنیت طلبان نسبت به پژوهش‌های ادبی کمک می‌کند.

ذهنیت‌سازی پژوهشی، مساله‌ای بسیار مهم است. متأسفانه بخش قابل توجهی از جامعه حوزوی، تصوّر روشنی از پژوهش ندارد. معمولاً ذهن‌ها به سمت موضوعات پیچیده و صرفاً نظری می‌رود؛ برای مثال، می‌توان به اختلاف نظر نحویان درباره تفسیر سخن سیبویه درباره «لو» امتناعیه اشاره کرد که گفته است:

حرف امتناع لامتناع.

ذیل این عبارت، چهار نظر مطرح شده است؛ اما این پرسش وجود دارد که آیا این اختلاف نظرها در فهم نهایی معنای «لو» تأثیر قابل توجهی دارد یا خیر؟ نتیجه چنین مباحثی این می‌شود که طلبه احساس می‌کند باید در پژوهش خود، گرهی را از فهم سخن یک ادیب بگشاید و به همین دلیل، کمتر به سراغ موضوعاتی می‌رود که کاربردی باشند. البته آن دسته از مباحث نیز جایگاه خود را دارند و باید بررسی شوند، اما دست کم با توجّه به اغراض و نیازهای حوزه، در اولویت نخست قرار نمی‌گیرند. آنچه برای ما اهمیت بیشتری دارد، پژوهش‌هایی هستند که کاربردی باشند و به فهم متن کمک کنند. بر همین اساس، اگر به طلبه پیشنهاد شود که مثلاً «معانی ابواب ثلاثی مزید در یک سوره از قرآن» را بررسی کند، ممکن است اصلاً آن را پژوهش به حساب نیاورد؛ در حالی که این دقیقاً یک پژوهش کاربردی است که هم مساله‌ای واقعی را بررسی می‌کند و هم نتایج آن در ذهن پژوهشگر ماندگار می‌شود. از این رو، شکل‌گیری ذهنیت صحیح نسبت به پژوهش، اهمیت فراوانی دارد؛ زیرا همین ذهنیت می‌تواند زمینه تولید موضوعات پژوهشی مفید و اثرگذار را فراهم کند.

ه) رویکردهای پژوهشی در نیازسنجی

پرسش: در پایان اگر توصیه خاصی نسبت به بحث نیازسنجی دانش‌های ادبی دارید بیان فرمایید.

پاسخ: نیازسنجی پژوهشی باید معطوف به فراهم آوردن زمینه فهم قرآن و حدیث و ورود معارف آنها به عرصه اجتماع باشد. البته بخشی از پژوهش‌ها برای تربیت و توانمندسازی استادان ادبیات

عرب ضروری است، اما بخش عمده پژوهش‌ها باید در خدمت این هدف اصلی قرار گیرد. این پژوهش‌ها را می‌توان به تجهیز نیروهای خطّ مقدم تشبیه کرد؛ هرچه این پایه‌ها استوارتر باشند، امید به دستیابی به نتایج مطلوب نیز بیشتر خواهد بود. آموزش و پژوهش نیز از یکدیگر جدایی‌پذیر نیستند. حتّی بهترین پژوهش‌ها اگر در یک نظام آموزشی معیوب عرضه شوند، به نتیجه مطلوب نخواهند رسید. با چنین نگاهی می‌توان امیدوار بود که طی پنج تا ده سال آینده، وضعیت آموزش ادبیات عربی در حوزه‌های علمیه به سمت شرایط مطلوب حرکت کند. در جمع‌بندی مباحث گذشته، می‌توان چند رویکرد پژوهشی را تعریف کرد و نیازسنجی پژوهشی را بر اساس آنها سامان داد:

۱. رویکرد معنامحور

نخستین رویکرد، توجّه به معنا، به ویژه در پیوند با مطالعات ترجمه است. در دانش صرف، مباحث فراوانی وجود دارد که ثمره معنایی مستقیمی ندارند و با این حال سال‌ها مورد بحث قرار گرفته‌اند. برای مثال، اختلاف درباره اینکه «اصل، مصدر است یا مشتق»، هرچند در جای خود، ارزش علمی دارد، اما در فهم معنا چه تأثیری بر جای می‌گذارد؟ بی‌تردید آگاهی از این مباحث برای استادان و متخصصان ادبیات عرب لازم است، اما مخاطب عمومی حوزه بیش از هر چیز به دنبال فهم قرآن و حدیث است. از این رو، شایسته است به جای تمرکز بر چنین مباحثی، رویکرد معنامحور در پژوهش تقویت شود. حتّی در تجزیه و ترکیب‌هایی که امروزه آموزش داده می‌شود، چه اندازه به پیامدهای معنایی تحلیل‌ها توجّه می‌شود؟ تاکنون متون آموزشی متعدّدی تألیف شده است، اما با وجود تفاوت‌های ظاهری، اغلب آنها در نهایت به مباحثی مانند فعل و فاعل، مفعول، مبتدا و خبر محدود می‌شوند. در حالی که کمتر به این مساله پرداخته‌اند که هر یک از این تحلیل‌ها چه تأثیری بر ترجمه و فهم متن دارد. واقعیت آن است که هنوز نتوانسته‌ایم همه ظرافت‌هایی را که در فهم قرآن و حدیث نقش‌آفرین هستند، در آموزش و پژوهش تأمین کنیم.

۲. کاربردی‌سازی پژوهش‌ها

رویکرد دوم، کاربردی‌سازی پژوهش‌هاست؛ یعنی پژوهش‌های صرفی از مباحث صرفاً انتزاعی و نظری به سمت مساله‌محوری و کاربرد قواعد در فهم قرآن و حدیث یا شناخت ویژگی‌های متون دینی سوق پیدا کنند. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، بهتر است پژوهش‌ها به جای تمرکز بر حلّ اختلاف نظرهای ادیبان، به فهم دقیق‌تر عبارات قرآنی و حدیثی معطوف شوند.

۳. پژوهش‌های مهارت‌افزا

رویکرد سوم، تعریف پژوهش‌هایی است که مهارت‌های علمی طلبان را تقویت کند و قدرت پردازش آنان را افزایش دهد. برای نمونه، باید پژوهش‌هایی طراحی شود که طلبه را به مراجعه مستقیم به منابع اصلی هدایت کند و توان متن‌خوانی او را ارتقا دهد. به خاطر دارم روزی پرسشی را از آیت الله سبحانی مطرح کردم؛ ایشان در پاسخ، مطالعه کتاب «الکامل فی التاریخ» را توصیه کردند. انس با متون کهن، افزون بر تقویت توان ادبی، قدرت تحلیل و پردازش ذهنی طلبان را نیز افزایش می‌دهد.

۴. پژوهش درباره منابع صرفی

چهارمین رویکرد، پژوهش درباره منابع کلاسیک صرف است. عالمانی مانند ابن جَنّی و دیگر متقدمان ادبیات عرب، آثار ارزشمندی در حوزه صرف بر جای گذاشته‌اند. این منابع را می‌توان از زوایای گوناگون بررسی کرد؛ برای مثال، اینکه مباحث صرفی از چه زمانی شکل گرفته‌اند، محتوای این کتاب‌ها چه بوده، مطالب با چه روشی ارائه شده‌اند، کدام بخش از آنها امروز جزو محکّمات دانش صرف به شمار می‌رود و چه بخش‌هایی قابلیت بازنگری و تحوّل دارند. آشنایی با این مسائل، نگاه طلبه را نسبت به منابع صرفی عمیق‌تر می‌کند و زمینه انجام پژوهش‌های دقیق‌تر و سودمندتر را فراهم می‌سازد.

۵. پژوهش درباره مسائل آموزشی

پنجمین رویکرد، پرداختن به مسائل آموزشی با نگاه پژوهشی است. موضوعاتی مانند نظام‌های آموزشی، کتاب‌های درسی، اسناد و مبانی پشتیبان آنها و نیز پژوهش درباره بهره‌ورتر کردن تمرین‌های آموزشی، همگی از محورهای مهم این حوزه به شمار می‌روند. برای نمونه، می‌توان این پرسش را مطرح کرد که چگونه باید صرف را آموزش داد تا به جای آنکه محور آموزش صرفِ صرف باشد، زمینه برای تقویت دانش لغت و فهم معنا فراهم شود؟ این قبیل مسائل نیز از نیازهای جدی پژوهشی در حوزه آموزش ادبیات عرب به شمار می‌آیند.