

نشریه علمی - پژوهشی
پژوهشنامه ادبیات تعلیمی
سال نهم، شماره سی و ششم، زمستان ۱۳۹۶

بنیان تعلیم شاهان در برسازای زندگی فردوسی

دکتر رقیه صدرائی* - مهری بهفر**

چکیده

شاهنامه فردوسی را به سبب تنوع مقولاتِ تعلیم‌بخشی، قدرت و غنای مباحث تعلیمی و اشکالِ گوناگونِ تعلیم گسترده در لایه‌های پیدا و پنهانِ متن، اگر در زمره ادبیات تعلیمی به شمار آوریم، راه اغراق نپیموده‌ایم. شاهنامه پرحجم‌ترین و قدیمی‌ترین میراث‌بر اندر زنامه‌های ایران باستان در باب سلوکِ ملوک است و به چند معنا پایه‌گذار تعلیم پادشاهان، ترغیب آنان به نیک‌روشی و تحصیل نیک‌نامی و تحذیرشان از بدکرداری و بدنامی است. این اثر نه فقط در متنِ خودش مبادیِ تعلیم به رأس قدرت را پایه می‌گذارد، که حتی زندگی‌نامه ساخته‌شده برای مؤلفش مشابه‌سازیِ مبادیِ تعلیمی این متن و تأویلی تعلیمی برای آن است. زندگی برسازای‌شده فردوسی در متون، محصول گفتگویِ متون بعد از فردوسی با شاهنامه‌اند و از همان عناصر تعلیم به رأس قدرت برخوردارند. هم شاهنامه و هم زندگی‌نامه برسازای‌شده فردوسی، دستمایه و

* استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات r-sadraie@srbiau.ac.ir
** دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات mehribehfar@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۹۶/۸/۱۵

تاریخ وصول: ۹۶/۵/۱۶

درسنامه تعلیم در متون تعلیمی بوده‌اند و گفتمان اخلاق‌گرای تاریخ، از حیث نصیحه الملوک از گفتگوی شاهنامه با زندگی مؤلفش و گفتگوی این دو با متون تعلیمی دیگر شکل گرفته است. در این جستار بنا به روش‌شناسی هرمنوتیک در واکاوی و تحلیل متون، به زندگی‌نامه‌ی برسازی‌شده‌ی فردوسی از بُعد تبعات و نتایج تعلیمی آن برای تاریخ نگریسته شده است.

واژه‌های کلیدی

بنیان تعلیم، برون‌متنی، زندگی‌نامه‌ی برسازی‌شده‌ی فردوسی، گفتگو، هرمنوتیک.

۱. مقدمه

تعلیم در شاهنامه به گستردگی ساحت روح آدمی است در ابعاد فردی و جمعی، قومی و تاریخی‌اش که هم وجوه مفهومی عمیقی دارد و هم کارکردهای عینی و بیرونی. در شاهنامه عمیق‌ترین مواجهه‌ی آدمی با جهان، با محدودیت‌های بشری، قومی و زیستی‌اش، رویارویی‌اش با دشمن بیرون و درون، همه با رمزگان‌های ویژگی نیک و بد، فضیلت و رذیلت اخلاقی کدگذاری شده‌اند. اگر در متون دیگر فضایل و رذایل به آدم‌ها نسبت داده می‌شود، در شاهنامه خشم و آز و دروغ و رشک و... خودشان در متن حی و حاضرند و به پای خود وارد عمل می‌شوند.

در شاهنامه نام بسیاری از شخصیت‌ها به لحاظ اتیمولوژیک معنای اخلاقی دارد. یعنی میان جنبه‌های میتولوژیک شخصیت‌ها و اتیمولوژی نامشان رابطه‌ای برقرار است؛ میان مسمی، اسم و کارکرد اخلاقی مسمی رابطه‌ای هست که معرف نقش اخلاقی شخصیت در داستان است. خرورای در نخستین داستان شاهنامه، نه فقط لغتاً به معنای «خشم خونین‌درفش» است که خود خشم است و نه کسی که دارنده‌ی صفت خشم باشد.

او خود خشم است و در این داستان به عنوان ابزار اهریمن برای نابودکردن زندگان، با پای خود به میدان نبرد آمده است. خرورای یا خشم خونین درفش نخستین داستان شاهنامه با یاران دیگرش، دیوهای آز و رشک، دروغ و... در برابر فضیلت‌های انسانی، خردمندی، بردباری و راستی و... دنیای درون و بیرون آدمی را به صحنه نبرد دائمی بدل می‌کنند (نک: بهفر، ۱۳۹۴: ۹۳-۱۰۷).

در سراسر این اثر طولانی، دوگانه خشم (آز، رشک، شهوت، دروغ) و خرد (دادگری، انصاف، بردباری، راستی)، در درون آدمی، میان قوم خودی و در نبرد با دشمن، جنگ و آشتی دائمی پدید می‌آورند، در عین حال همین خشم و خرد و ابواب جمعی‌شان، رمزگان بیان طبیعت‌اند که یکی خشکسالی و دیگری باران برکت به بار می‌آورد.

در میان وجوه متنوع و متفاوت تعلیم، سلوک ملوک جای خاص خود را در شاهنامه دارد: دروغ گفتن و کبر ورزیدن عصر طلایی بی‌مرگی و جوانی جاوید را با خطی مرگبار به مارهای روئیده بر دوش ضحاک می‌رساند که چشم‌انتظار خوردن مغز سر جوانان‌اند. آزمندی شاه و کشورگشایی‌اش، نابینایی و دربند شدن خود و سرداران سپاه را در پی می‌آورد و پیمان‌شکنی شاه و تسلیم خواهش دل و هوس‌شدنش ویرانی ایران و توران و مرگ پسرش را به بار می‌آورد. خودکامگی شاه و خودسری‌اش در اجرای قوانین جنگ و خشکسالی پدید می‌آورد و سر خود او هم بر باد می‌رود؛ زیرا اساساً فرمانروایی در شاهنامه «امری در تقابل با بدسگالی اهریمن است» (پرهام، ۱۳۷۳: ۵۳).

تعلیمی بودن شاهنامه به هیچ روی محدود و منوط به اندرزنانه‌های باستان نیست، البته شاهنامه مهم‌ترین میراث‌بر اندرزنانه‌های باستان است، اما اندرز و پند که در بخش ساسانیان شاهنامه، نظیر اندرزهای بزرگمهر حکیم و مواردی از این دست دیده می‌شود، فقط یک بخش از کلیت تعلیمی این اثر بزرگ به شمار می‌رود. از سوی دیگر فردوسی

گیرنده صرف آموزه‌ها و اندرزهای ایران باستان نیست بلکه در کلیت اثر خودش این آموزه‌ها و تعلیم‌ها را به سطح یک دستگاه فکری تعلیمی، یعنی سیاست ایران‌شهری، فرا برده و ارتقا داده است.

شاهنامه نه فقط شالوده و بنیان ادبیات تعلیمی پس از خود، به‌خصوص از جنبه تعلیم به شاهان است، بلکه پدیدآورنده زمین و زمینه این مقوله از تعلیم در آثار شاعران و نویسندگان بعدی نیز می‌باشد. آثار ادب تعلیمی آنگاه که کسب نیک‌نامی را به‌عنوان مابه‌ازای عمر جاوید توصیه می‌کنند (سعیدیا مرد نکونام نمیرد هرگز) و روی سخن با شاهان دارند به مخاطبانشان تعلیم می‌بخشند، اما شاهنامه هم به مخاطبان خودش تعلیم می‌دهد و هم به شاعران و نویسندگان ادبیات تعلیمی، مفاهیم کلیدی، اندیشه، روایت و شخصیت‌هایش را برای ساختن استعاره‌ها، تمثیل‌ها و مثل‌ها و مثال‌های تعلیمی بخشیده و به وام داده است.

رابطه بیرون‌متنی شاهنامه با زندگی مؤلفش و آثار تعلیمی بعدی، همچون دانه فکر و اندیشه‌ای است که هر خاکی آن را برگرفته، همان نتایج تعلیمی خاص را پدید آورده و به پیش برده است. زندگی‌نامه‌ای که از نزدیک به ۱۵۰ سال از درگذشت فردوسی رفته رفته از متون سر برآورد، چیزی نیست جز فهم و تأویل حقیقت این اثر، و پدیدآورنده‌اش در تنازع با قدرت حاکم و چیزی نمی‌گوید جز تعلیم به شاهان و حاکمان در زمان حال روایت و تحذیر سلاطین از مهربان‌نامی همیشگی تاریخ.

مفاهیم تعلیمی شاهنامه هم در متون تعلیمی بعدی و هم در زندگی برسازنده مؤلفش با همان کلیدواژگان مفهومی خاص شاهنامه مکرر شده است. به باور نگارنده، شالوده نقد قدرت در ادبیات فارسی منتج از شاهنامه و هم‌سخنی و گفتگوی متون پسین با شاهنامه است.

در این جستار، نخست گذری خواهیم داشت بر مقوله تعلیم برون‌متنی شاهنامه در

متون تعلیمی که به سلوک ملوک می‌پردازند و سپس زندگی نامه برسازای شده فردوسی به مثابه تأویل فردوسی و فهم تاریخ از او و اثرش در تداوم تعلیم شاهان، مورد بررسی قرار می‌گیرد همراه با شواهدی از ادب تعلیمی که این برداشت را موثق می‌سازند.

۲. شاهنامه، درسنامه ادب تعلیمی

از نخستین قرون شکل‌گیری ادبیات فارسی، در میان آثار به‌جامانده، مقوله تعلیم قابل مشاهده است؛ زیرا نفس تعلیم با تعاریف کلاسیک ادبیات آمیخته است و تعلیم در کنار تخیل (به بیان دیگر محاکات) از ارکان ممیز متن ادبی از غیر ادبی شمرده شده است (نک: دیچز، ۱۳۷۰: ۱۲۱-۱۳۳). اما پیشینه ادبیات تعلیمی فارسی به اوایل قرن چهارم برمی‌گردد: «آوردن موعظه و حکمت و نصیحت در شعر فارسی از اوایل قرن چهارم هجری آغاز شد و شاعران، این نوع شعر را با قطعه‌های کوتاه آغاز کردند. ظاهراً نخستین شاعری که بر سرودن قصیده‌های حکمی و تعلیمی هم‌گماشت، کسایی مروزی بود که روش وی را ناصر خسرو قبادیانی در آثار و منظومه‌های خود ادامه داد. از اوایل قرن ششم هجری، سنایی غزنوی باب جدیدی را در سرودن اشعار حکیمانه و عارفانه آغاز می‌کند... موفقیت وی در اشعار موعظه‌گونه و حکیمانه باعث می‌گردد تا در اواخر قرن ششم اشعار موعظه و تحقیق وی مورد استقبال گروه زیادی از شاعران از جمله جمال‌الدین اصفهانی، قوامی رازی، خاقانی شروانی، نظامی و انوری واقع شود» (یلمه‌ها، ۱۳۹۰: ۱۵۵). پس از این پیشینه غنی ادبیات فارسی در مقوله تعلیم به قرن هفتم می‌رسیم و ظهور «بزرگ‌ترین شاعر اخلاقی و اجتماعی ایران، سعدی شیرازی، که آثار او مشحون از پندیات و نصایح و مواعظ است» (همان). شاعران و نویسندگان تعلیمی‌نویس پس از سعدی تا به دوران معاصر و شاعران تعلیم‌گرای معاصر چون دهخدا، پروین اعتصامی، بهار و... مشخصاً متأثر از اویند.

آثار سنایی و سعدی که از نقاط عطفِ اوج‌گیریِ تعلیم ادبی در ادبیات فارسی به شمار می‌روند و طبعاً آثار شاعران و نویسندگانِ تعلیمیِ دیگر در طیفِ گسترده‌ی این مقوله، نه فقط از بنیان‌هایِ عامِ تعلیمیِ شاهنامه برآمده‌اند، بلکه اختصاصاً در تعلیم به شاهان و فرمانروایان، بر سازه‌ی شاهنامه ایستاده‌اند. شاهنامه هم در درونِ متن خودش و هم بیرون از آن بنیانِ تعلیمی و مبادی و مبانیِ سلوک ملوک را پایه‌گذاری کرده است.

شاهنامه هم به جهت اندیشه (دایانویا)یِ تعلیم به شاهان، هم به لحاظ تنوع و فراوانیِ موقعیت‌ها و روایت‌ها (میتوس‌ها)یی که در تعلیم به شاهان گذشته پدید آورده و هم از جهت تعددِ شخصیت‌ها (ایتوس‌ها)یی که در این متن مورد تعلیم قرار می‌گیرند، جدا از تأثیرِ تعلیمیِ خودش، درسنامه‌ی تعلیمیِ پادشاهان را به شاعران و نویسندگانِ بعدیِ این مقوله عرضه کرده و با کلیتِ اندیشه، روایت و شخصیت‌هایش بنیانِ نقدِ قدرتِ حاکم و فراخواندنش به ضابطه‌های اخلاقی را در طول تاریخ فراهم آورده است. متن‌های تعلیمی به جامعه هدفشان تعلیم می‌دهند، اما شاهنامه فراتر از آن به شاعران و نویسندگانی تعلیم می‌دهد که در دوره‌های بعدی تعلیم اخلاقی و تهذیب رفتار حکمران را سرلوحه نوشته‌هایشان قرار داده و وجهه همتشان کرده‌اند. اندیشه، روایت و شخصیت‌های شاهنامه به گونه‌ی برون‌متنی و در هم‌سخنی و گفتگو با متن‌های بعدی و نیز تدوین زندگی‌نامه مؤلفش همین کارکرد را تداوم می‌دهند.

سلوک ملوک در ادبیات فارسی بیش و پیش از هر متن دیگری در شاهنامه فردوسی ظاهر می‌شود. عصاره اخلاقی و تعلیمی متن‌های پیش از اسلامی همچون دادستان مینوی خرد، خسرو قبادان و ریدک، درخت آسوریک، یوشت فریابان و آخت، کتاب ششم دینکرد، اندرزهای آذرباد مهر سپندان، یادگار بزرگمهر، نامه تنسر و... در ابیات پراکنده مثنوی کوتاه آفرین‌نامه ابوشکور بلخی بارقه‌ای کم‌جان دارد (نک: مشرف، ۱۳۸۹: ۴۰-۵۶) و در شاهنامه فردوسی است که ظهور و بروز به‌کمال یافته است.

مبانی فرمانروایی به لحاظ اخلاقی و الگوهای نیکوروش حکومت‌داری در این متن بنیان گرفته است: مفاهیم نیک‌کرداری، راستی و درستی، هوشیاری، دادگری، داد و دهش، پیمان‌داری و وفای به عهد، مردم‌داری و تعهد به رفاه حال مردم و... و در نهایت دستیابی به نیک‌نامی همیشگی در این متن صورت‌بندی شده و در خطوطِ روایی این اثر ارزش‌گذاری شده است. و در سوییۀ مقابل هم، یعنی آنچه مایۀ انحطاط و تباهی است و در فرجام بدنامی پادشاه را در پی دارد، در این اثر ترسیم شده است.

شاهنامه به دلیل مضامین و روایت‌های خرد و کلان و شخصیت‌های متعدد و متنوعش، فراتر از انتقال میراث تعلیمی ایران باستان، گرانگاه تعلیم پادشاهان بوده است و برای این کار دستگاه فکری خاصی ایجاد کرده است. در ادبیات فارسی، شاهنامه، به‌عنوان درسنامه ادبیات تعلیم‌دهنده شاهان، در بیرون متن خودش، حتی در زندگى نامه برسازى شده مؤلفش، این تعلیم را بازتولید کرده است.

اگر سنایی غزنوی می‌خواهد به حکام بگوید سر از غرور مہی تھی کنند که به ناگاه از سر تخت پای بسته فرومی‌افتند، اگر می‌خواهد بگوید بد مکن که هیچ چیز در این جهان ماندگار نیست، اندیشه و روایت و شخصیت‌های شاهنامه را به کار می‌گیرد:

زان ملوک عجم که در تاریخ	بخردان راست موعظت توبیخ
زان سخن‌های ملک کیخسرو	رستم زال و نیرم و جم و زو
حال جمشید و حال افریدون	حال ضحاک کافر ملعون...
زان بناگاه بردن از سر تخت	پای بسته کشان دو صد بدبخت
تا چو بشنودی از غرور مہی	دل برین عمر بی‌وفاننهی
این همه قصه‌ها از او بشنو	نازینی مکن بد و بگرو

(سنایی، ۱۳۷۴: ۲۲۳-۲۲۴)

شخصیت‌های شاهنامه چون کیخسرو، جاماسپ، فریدون، جم، بهرام، بهمن و

اردوان و ضحاک و... با منش و کنشِ خاصشان در کشورداری و روایت‌هایشان، برای کل بنای تعلیم فرمانروایان تاریخ سازه‌ای چنان عمیق ساخته‌اند که در تمام ادب تعلیمی فارسی هرچه در این باب گفته شود، طبقه‌ای خواهد بود بر روی این شالوده.

سعدی، بزرگ‌ترین شاعر و نویسنده ادبیات تعلیمی ایران، نیز در بوستان همین مضمون شاهنامه‌ای را مکرر می‌کند، و هدف از آنچه را در شهنامه‌ها آورده‌اند رساندن این آگاهی به خداوندان ملک می‌داند که این دنیا با شما آغاز نشده و پایان نمی‌گیرد. شاهان بزرگ‌تر از شما آمده‌اند و رفته‌اند. پس از روی دلبستگی به این دنیا که بس بگردید و بگردد، امروز که از دستت برمی‌آید، از دستگیری مردم غافل مشو. در این ابیات، اشاره مضموری به این نکته کلیدی شاهنامه و نیز روایت برسازی‌شده زندگی فردوسی هست که برای انجام آنچه از دستت برمی‌آید و تحصیل نام نیک، به خلاف تصور، فرصت کم است و اگر فرصت را برای کاری که از دستت برمی‌آید از دست دهی، در پیچ بعدی بدنامی همیشگی به انتظارت ایستاده است:

بس بگردید و بگردد روزگار	دل به دنیا درنبندد هوشیار
ای که دستت می‌رسد کاری بکن	پیش از آن کز تو نیاید هیچ کار
این‌که در شهنامه‌ها آورده‌اند	رستم و رویینه‌تن اسفندیار
تا بدانند این خداوندان ملک	کز بسی خلق است دنیا یادگار

(سعدی، ۱۳۸۵: ۹۶۴)

وقتی سعدی می‌خواهد در عدل و تدبیر و رای حکایتی بگوید، شخصیت‌ها و نام‌های شاهنامه را دستمایه حکایتش می‌کند و در همان میدان سخن قلم می‌زند که پیش‌تر فردوسی پدید آورده بود:

شنیدم که در وقت نزع روان	به هرمز چنین گفت نوشیروان
که خاطر نگهدار درویش باش	نه در بند آرایش خویش باش...

(سعدی، ۱۳۸۵: ۳۱۸)

در آن دم که چشمش ز دیدن بخت نظر در صلاح رعیت کنی... (همان: ۳۱۸)	شنیدم که خسرو به شیرویه گفت بر آن باش تا هرچه نیت کنی
چو خسرو به رسمش قلم درکشید... (همان: ۳۱۹)	شنیدم که شاپور دم درکشید
به سرچشمه‌ای بر به سنگی نوشت... (همان: ۳۲۷)	شنیدم که جمشید فرخ‌سرشت
ز لشکر جدا ماند روز شکار... (همان: ۳۲۸)	شنیدم که دارای فرخ‌تبار

جدا از اندیشه (دایانویا)، مضمون و محتوای تعلیم به فرمانروایان که در متون تعلیمی پس از شاهنامه، همچون میثاق اخلاقی و منشور حقوق انسانی جامعه، در نوعی گفتگوی تاریخی تداوم یافته و مضبوط و مکتوب شده، شکل دیگری از آن هم قابل تأمل و توجه است. در این شکل، جزئیات حکایات اخلاقی و تعلیمی الزامی برای محدود شدن به جزئیات رویدادهای شاهنامه ندارد. برای مثال آنچه پس از عبارت «شنیدم که خسرو به شیرویه گفت»، «شنیدم که شاپور»، «شنیدم که جمشید فرخ‌سرشت»، «شنیدم که دارای فرخ‌تبار» و... در بیان سعدی آمده است، به لحاظ رخداده الزامی ندارد که طابق النعل بالنعل با متن منبع تطابق کند که اتفاقاً چنین تطابقی هم ندارد. سعدی مثل هر هنرمند بزرگی، حقیقت اثر و نه جزئیات آن را از منابع الهامش به وام می‌گیرد. اما کارکرد نام شخصیت‌های شاهنامه و فعل «شنیدم که» چیست که بی‌آن فعل تعلیم به سرمنزل مقصود خود نمی‌سد؟

به کار بردن نام شخصیت‌ها/ فرمانروایان شاهنامه و فعل «شنیدم که» در تعلیم دادن ملوک به سلوک نیک، تمهیدی روایی است برای نشان دادن اتصال به منبع اصلی و

کسب اعتبار از آن، تمهیدی است برای نشان دادن صدق کلام و حقیقتش در پیوند با شاهنامه، یعنی پیوند با مرجعیت این بحث در تاریخ تعلیم ادبی ایران به فرمانروایان. در شاهنامه نام و ننگ/ نام نیک نه فقط یک مفهوم عمیق اخلاقی کلیدی و اصلی است که نوعی راهکار عملی هم به شمار می‌رود. نیک‌نامی عمر جاوید است و تنها سلاح روبه‌رویی با مرگ. نیک‌نامی ارزشی برابر با زندگی بزرگ‌ترین قهرمانان شاهنامه دارد. گوهری است چنان گرانبها که هیچ خردمندی در شاهنامه آن را با بهترین چیزهای جهان مبادله نمی‌کند. و بی‌خردانی که نیک‌نامی را در پی کردار بدشان از دست می‌دهند در این متن‌های بنیان‌یافته از شاهنامه، مایه عبرت‌اند.

نیک‌نامی، این اصطلاح اخلاقی و هستی‌شناسانه، مفهوم مهم و کلیدی‌نگرش تعلیمی اخلاقی شاهنامه است. و تاریخ از هم‌سخنی و گفتگو با شاهنامه، این مفهوم بنیادی اخلاقی را هم در روایت‌های تعلیمی زندگی فردوسی بازتولید کرده و هم به متون مهم تعلیمی ادب فارسی راه داده است:

نباشد جهان بر کسی پایدار همه نام نیکو بود یادگار

(فردوسی، ۱۳۸۶، د: ۶: ۱۳۷)

چو برگردد این چرخ ناپایدار ازو نام نیکی بود یادگار

(همان، د: ۷: ۲۰۳)

به گیتی ممانید جز نام نیک وگر کارها را سرانجام نیک

(همان، د: ۶: ۲۲۴)

بد و نیک مردم چو می‌بگذرد همان به که نامت به نیکی برند

(سعدی، ۱۳۸۵: ۳۱۸)

نیامد کس اندر جهان کو بماند مگر آن کزو نام نیکو بماند

(همان: ۳۲۰)

۳. خلاصه‌ای از زندگی‌نامه برسازی‌شده فردوسی در متون

از میان روایت‌های متعدد در متون و دیباچه‌های نگاشته‌شده بر دستنویس‌های شاهنامه، روایت نظامی عروضی که قدیم‌ترین است و نسبت به آنچه در دیباچه شاهنامه بایسنغری (۱۳۵۰: ۱۸۲)، دیباچه شاهنامه به نگارش هرنندی اصفهانی، موسوم به دیباچه پنجم (۱۳۹۵: ۳۱-۱۱۵)، مجالس المؤمنین قاضی نورالله شوشتری (۱۳۵۴: ۶۰۹-۵۹۳) و... آمده است شاخ‌وبرگ کمتری دارد، به‌عنوان هسته روایی اصلی جهت بررسی در این نوشتار انتخاب شده است. در ادامه، بنا به ضرورت، شکل فشرده‌ای از روایت نظامی عروضی خواهد آمد و به چند مورد تفاوت آن با دیگر روایت‌ها اشاره‌ای از مختصر خواهد شد:

... چون فردوسی شاهنامه تمام کرد روی به حضرت نهاد به غزنین. و سلطان محمود منت‌ها داشت. اما خواجه بزرگ منازعان داشت که پیوسته خاک تخلیط در قدح جاه او همی انداختند، محمود با آن جماعت تدبیر کرد که فردوسی را چه دهیم؟ گفتند: «پنجاه هزار درم، این خود بسیار باشد، که او مردی رافضی است و معتزلی‌مذهب»، و این بیت بر اعتزال او دلیل کند که او گفت:

به بینندگان آفریننده را نبینی مرنجان دو بیننده را

و بر رفض او این بیت‌ها را دلیل است که او گفت:

... اگر خلد خواهی به دیگر سرای به نزد نبی و وصی گیر جای

گرت زین بد آید گناه من است چنین دان که خاک پی حیدرم

و سلطان محمود مردی متعصب بود، در او این تخلیط بگرفت و مسموع افتاد. در جمله بیست هزار درم به فردوسی رسید. به‌غایت رنجور شد و به گرمابه رفت و برآمد، فقاعی بخورد و آن سیم میان حمامی و فقاعی قسم فرمود. و چون فردوسی از هری روی به طوس نهاد و شاهنامه برگرفت و به طبرستان شد به نزدیک سپهد شهریار، که

نسبت ایشان به یزدگرد شهریار پیوندد، پس محمود را هجا کرد در دیباچه بیتی صد، و بر شهریار خواند و گفت: «من این کتاب را از نام محمود به نام تو خواهم کردن که این کتاب همه اخبار و آثار جلدان توست.»

شهریار او را بناوخت و نیکویی‌ها کرد فرمود و گفت: «تو را تخلیط کردند و دیگر تو مردی شیعی، و هرکه توئی به خاندان پیامبر کند او را دنیاوی به هیچ کاری نرود که ایشان را خود زرفته است. محمود خداوندگار من است، تو شاهنامه به نام او رها کن، و هجو او را به من ده تا بشویم.»

فردوسی آن بیت‌ها فرستاد. بفرمود تا بشستند. فردوسی نیز سواد بشست و آن هجو مندرس گشت و از آن جمله این شش بیت بماند:

مرا غمز کردند کان پر سخن	به مهر نبی و علی شد کهن
اگر مهرشان من حکایت کنم	چو محمود را صد حمایت کنم...
پرستارزاده نیاید به کار	وگرچند باشد پدر شهریار
چو اندر تبارش بزرگی نبود	ندانست نام بزرگان شنود»

... از امیر عبدالرزاق شنیدم وقتی محمود به هندوستان بود و از آنجا بازگشته بود و روی به غزنین نهاده، مگر در راه او متمرّدی بود و حصاری استوار داشت، و دیگر روز محمود را منزل بر در حصار او بود. پیش او رسولی بفرستاد که فردا باید که پیش آیی و خدمتی بیاری و بارگاه ما را خدمت کنی و تشریف بپوشی و بازگردی. دیگر روز محمود برنشست و خواجه بر دست راست او همی‌راند که فرستاده بازگشته بود و پیش سلطان همی‌آمد. سلطان با خواجه گفت: «چه جواب داده باشد؟» خواجه این بیت فردوسی بخواند:

اگر جز به کام من آید جواب	من و گرز و میدان و افراسیاب
---------------------------	-----------------------------

محمود گفت: «این بیت کراست که مردی ازو همی‌زاید؟» گفت: «بیچاره ابوالقاسم

فردوسی راست که بیست و پنج سال رنج برد و چنان کتابی تمام کرد و هیچ ثمره ندید.» محمود گفت: «سره کردی که مرا از آن یاد آوردی، که من از آن پشیمان شده‌ام. آن آزادمرد از من محروم ماند، به غزنین مرا یاد ده تا او را چیزی فرستم.» خواجه چون به غزنین آمد بر محمود یاد کرد. سلطان گفت: «شصت هزار دینار ابوالقاسم فردوسی را بفرمای تا به نیل دهند و با شتر سلطانی به طوس برند و ازو عذر بخواهند.» خواجه اشتر گسیل کرد، و آن نیل به سلامت به شهر طبران رسید، از دروازه رودبار اشتر درمی‌شد و جنازه فردوسی به دروازه رزان بیرون همی بردند... (نک: نظامی، ۱۳۸۳: ۷۵-۸۳).

روایت نظامی عروضی را می‌توان به ماجرا و نتیجه اخلاقی تقسیم کرد. و ماجرا نیز در فراساختار به دو بخش پیرنگ و ارزش‌گذاری قابل تقسیم است (ون‌دیک، ۱۳۹۴: ۲۰۹). پیرنگ، ذیل ماجرا/رخداد قرار می‌گیرد و ارزش‌گذاری، ذیل نتیجه اخلاقی قابل بحث است. در این روایت، ماجرا و پیرنگ یا همان عناصر ساختاری محتوا را می‌توان چنین مختصر کرد: ۱. سلطان محمود در ابتدای عرضه شاهنامه بدو، از فردوسی منت‌ها داشت. ۲. منازعان خاک تخلیط در قدح جاه فردوسی انداختند. ۳. چون او مردی شیعی بود. ۴. سلطان محمود سنی‌ای متعصب بود. ۵. پس این تخلیط در او بگرفت. ۶. صله‌ای که در نهایت به فردوسی داد در شأن شاعر نبود. ۷. فردوسی صله را به حماسی و فقاعی بخشید. ۸. روی به طبرستان نهاد و هجونا‌مه‌ای سرود و خواست شاهنامه به نام سپهبد شهریار کند. ۹. سپهبد شهریار فردوسی را راضی کرد که هجونا‌مه بشوید و نام سلطان را از شاهنامه بردارد. ۱۰. فردوسی هجو را پاک کرد، اما چند بیت آن به جا ماند. ۱۱. بعد از مدتی موقعیتی پیش آمد که محمود از رفتار ناروا با فردوسی پشیمان شد. ۱۲. سلطان به جبران برای فردوسی صله‌ای شایسته فرستاد. ۱۴. صله که از یک دروازه وارد شهر شد از دروازه دیگر جسد فردوسی را برای تدفین بردند. ۱۵. دختری، در روایتی دیگر خواهری، از فردوسی به جا مانده که او هم صله را نمی‌پذیرد. ۱۶.

سلطان تا به ابد بدنام می‌شود.

هریک از این شانزده مؤلفه، کارکردی خاص در پیشبردِ روایتِ برساخته‌ی زندگی فردوسی بر عهده دارند، به گونه‌ای که هیچ‌یک را نمی‌توان بی‌صدمه دیدنِ روایت حذف کرد؛ هر یک سمت و سوی خاصی را در تکمیل این گفتمان اخلاقیِ تاریخی نشانده‌اند؛ هر یک در فهمِ معنای اخلاقیِ زندگیِ فردوسی، نقد قدرت، و درافکندنِ طرحِ گفتمانِ اخلاقیِ تاریخی نقشِ خاصی دارند.

در گونه‌های پرشاخ و برگ‌تر این روایت، بخش‌هایی از روایت نظامی عروضی تقویت شده و با شدت و حدت و تفصیل بیشتری محمولِ این معنای تعلیمی قرار گرفته است. برای مثال در مقدمهٔ سوم شاهنامه، به تعبیر علامه قزوینی مقدمه اوسط، پشیمانی سلطان از رفتار ناروا با فردوسی، پشیمانی ساده‌ای نیست که فقط با شصت هزار درم جبران شود به جز آن: «سلطان بسیار جزع کرد و زاری نمود و بعد از آن شاهنامه در پیش خود نهاد» (دستنویس کتابخانه مجلس به شماره ۱۱۰۱، نک: ریاحی، ۱۳۷۲: ۳۳۸) و میمندی وزیر که در کار فردوسی به دلیل تعصب دینی تخلیط کرده بود، در روایت مجالس المؤمنین به جزای این رفتار پس از پشیمانی سلطان به قتل می‌رسد: «و حسن میمندی به قتل رسید و خست و حسد و نفاق گریبان عرض و ناموس او را گرفت» (شوشتری، ۱۳۵۴: ۵۹۷؛ که می‌دانیم چنین نبود و میمندی بعد از محمود به وزارت پسرش سلطان مسعود رسید). در روایت نظامی عروضی بدنامی ابدی سلطان تصریح نمی‌شود، اما در روایات دیگر برجسته و مورد تأکید است: سلطان «به خست و بخل شنیع که از امهات رذایل است و به بدگوهری و کم‌اصلی و انواع معایب تا روز قیامت بر زبان ملامت خاص و عام افتاد» (نظامی، ۱۳۸۳: ۸۳).

۴. بازتولیدِ تعلیم شاهان در زندگی‌نامهٔ بسازی‌شدهٔ فردوسی می‌دانیم که افسانه‌پردازی و برساختِ روایت، معمولاً در مورد اشخاصی صورت می‌گیرد که از یک

سو خودشان و زندگى و آثارشان قابلیت بیان استعاره‌هاى جمعی اخلاقى را داشته باشد و از سوى دیگر زندگى‌شان در هاله‌اى از ابهام باشد و پیچیده در نادانسته‌ها. اما این برسازى روايت دربردارنده چه نتیجه اخلاقى است و چه ارزش گذارى‌اى در فحوای ماجرا و پیرنگ خود نهفته است؟ به بیان هرمنوتیکى، چیزى که گفته شده، کسى/ کسانى که آن را گفته/ گفته‌اند، کسى/ چیزى که درباره آن گفته‌اند، آنچه گوینده/ گویندگان با گفتن انجام مى‌دهد/ مى‌دهند، و در آخر آنچه در نتیجه و به سبب گفته گوینده/ گویندگان رخ مى‌دهد، چیست؟

چیزى که گفته شده عبارت است از روايت‌هاى درباره زندگى فردوسى بر مدار این واقعیت که او جان و مال، در یک کلام، همه خود را برای سرودن شاهنامه گذاشت، اما مورد استقبال قدرت حاکم قرار نگرفت و در ایام پیری در تنگدستی و سختی گذران کرد. و نیز هجوهاىی که برای قدرت حاکم ساخته و پرداخته شد.

کسانى که این روايت‌ها و نیز هجوها را گفته‌اند، نزدیک ۱۵۰ سال با درگذشت شاعر فاصله دارند و گرایش‌هاى فکرى و زمینه کارشان متنوع و گسترده است، به شکلى که اجماعى بین‌الاذهانی درباره کلیت موضوع فردوسى و شاهنامه و محمود، یعنی یک معرفت تاریخی درخصوص این رخداد در متون تاریخی پدید آمده است.

و اما آنچه گویندگان این روايت‌ها و هجوها، با ساختن روايت و هجو انجام داده‌اند، خود عمل فهم به‌مثابه تأویل است. این همه تأویلى از آنچه به‌واقع رخ داده به شمار مى‌روند و به‌منظور دستیابى به نتیجه اخلاقى خاص و شکل دادن به ارزش گذارى‌هاى تاریخی پدید آمده‌اند.

و در آخر، آنچه در نتیجه و به‌سبب گفته گویندگان، یعنی روايت و هجو، با بازگویی امرى مربوط به گذشته رخ مى‌دهد، بی‌زمان کردن نتایج تعلیمی و اخلاقى آن برای زمان حال است. فهم گذشته «و حفظ ارزش‌هاىی که سنت به ما مى‌دهد، معیار

مهمی برای تربیت و تعلیم در زمان حال است» (Gadamer, 1989: 287).

برساخت زندگی برای یک شخصیت خود تأویل است؛ چون اساساً «فهمیدن تأویل کردن است» (واینسهایمر، ۱۳۸۱: ۱۸۰) و «حقیقت در فرایند تاریخی تأویل کردن آشکار می‌شود» (همان) و عمل فهم به منزله بازتولید و بازآفرینی زندگی فرد به شکلی دیگر، تأویل و فهم آن شخص است با تکرار عمل خلاق روایت او، چراکه «فهم به معنای تکرار همان عملی است که هنرمند در خلق اثر انجام می‌دهد» (پالمر، ۱۳۸۳: ۸۸).

رگه‌هایی از واقعیت زندگی فردوسی، که عبارت است از تقدیم ویراست دوم شاهنامه به سلطان محمود و قدر ندیدن شاعر چنان‌که سزاست، دستمایه بازآفرینی و برساخت روایتی از زندگی فردوسی شده است که می‌توان آن را تأویل یا تفسیر اخلاقی تاریخ از واقعیت تفرّد روحی و معنوی فرد فردوسی در مواجهه با قدرت حاکم و نقد قدرت حاکم با ساخت‌های نحوی کنش‌گفتارانه دانست؛ یعنی نقد به مثابه قضاوت و قضاوت به معنای مجازات. چون زمانی که احکام غیر صریح نقد، قضاوت اخلاقی و تعلیم‌بخشی وارد ساختار نحوی و بلاغی افسانه و روایت می‌شود، در ساخت همین کلام مجری می‌گردد و عمل مجازات در همین مجموعه کلامی به اجرا درمی‌آید.

این روایت‌ها که خود مفسر و مؤول زندگی فردوسی‌اند و امر تعلیم به شاهان را چونان که شاهنامه در متن خود صورت می‌داد تداوم می‌دهند، صله و حمایت سزاواری را که سلطان از شاعر روایتگر داستان‌های جمعی دریغ داشت، به سبب بدگویی‌ای تأویل می‌کنند که به سبب تفاوت مذهب فردوسی با سلطان و بی‌علاقگی او به شاهنامه کارگر می‌افتد. این روایت‌ها به شکلی سزاوار و به گونه‌ای مداوم و بی‌پایان صله‌ای را که سلطان به فردوسی نداد، به او می‌بخشند. و صله‌ای را نیز که سلطان به فردوسی داد و جایگاه او را از حد هنرمندی سزاوار حمایت به جایی پایین‌تر فروکاست، با بدنامی ابدی (و به تعبیر مجالس المؤمنین هجوی که تا روز قیامت بر زبان ملامت خاص و عام

افتاد) بهره سلطان می‌کنند.

در گفتمان اخلاق‌گرایانه این روایت‌ها، قضاوت منفی تاریخ شامل حال سلطانی می‌شود که به دلیل تفاوت مذهبی و تعصب، شاعری چنان بزرگوار را که عمرش در بازگویی داستان‌های گذشته مردم سپری شده، از حمایت محروم می‌کند؛ پادشاهی که در مقابل، دارایی حاصل‌آمده از قدرتش را به شاعرانی روا می‌دارد که داستان‌های شکار و جنگ و نبرد و جود و سخاوت خود او را ستوده و سروده‌اند.

این روایت‌ها برای تأویل اخلاقی در سطح خواص کفایت می‌کند، اما چنان‌که پیداست، برای سلاقی و ذوقیات عام‌تر بسنده نبوده است. بنابراین، هجونا‌مه‌ها از روایت شش بیتی تا صد و اند بیتی سروده می‌شوند تا پاسخی باشند برای ذوق و سلیقه عام، که شدت و تندبیشتری را در محکوم کردن اخلاقی می‌طلبند.

هجونا‌مه‌ها از زبان فردوسی سروده شده‌اند؛ از شش بیتی که در روایت نظامی عروضی یاد شده تا ۴۰، ۷۵ و نهایتاً ۱۴۰ بیت در دیباچه‌های دستنویس‌های شاهنامه و متون دیگر. عناصر تشکیل‌دهنده ابیات هجونا‌مه متعدد و از حیث ساخت نحوی و بلاغی متفاوت است. برخی از ابیات به‌طور کامل از شاهنامه، از میانه یک داستان و بافتار خاص کلام جدا شده و به هجونا‌مه برده شدند یا از ترکیب مصراع‌های ابیات مختلف برای تقریب به مضمون مورد نظر سازنده هجونا‌مه پدید آمده است و طبعاً این ابیات به لحاظ محتوا متعلق به جاهایی است که در آن‌ها یک شخصیت شاهنامه یا خود مؤلف رأس نهاد قدرت را پند می‌دهد، سرزنش می‌کند و اهمیت خود و کار شاهنامه را بازگو می‌کند یا او را به فرمانبری از وجدان و اخلاق فرامی‌خواند.

در لابه‌لای ابیاتی که از شاهنامه استخراج و به هجونا‌مه وارد کرده‌اند، طیفی از ابیات سست و بی‌انسجام به لحاظ ساخت نحوی و بلاغی، متمایز از زبان خاص فردوسی و برآمده از عناصر زبانی عامیانه، بر افتخار به مذهب شاعر از زبان خود او و بر اهمیت

سرودن داستان‌های شاهنامه که موجبات بی‌مهری سلطان را فراهم آورده بود، و بی‌حسب و نسب بودن سلطان تأکید می‌کند.

به نظر نگارنده، به احتمال قریب به یقین، فردوسی هیچ‌گاه هجونا‌مه‌ای نسروده است (نک: مرتضوی، ۱۳۹۱: ۱۰۶-۱۱۷؛ اسلامی ندوشن، ۱۳۹۱: ۴۲-۴۴؛ خطیبی، ۱۳۹۵: ۶۶-۷۰) بلکه فقط در شاهنامه، ضمن حفظ ابیات تقدیمی به محمود، که در ویراست دوم شاهنامه افزوده بود، واقع امر را با وقار خاص خود روایت کرده است:

چنین شه‌ریاری و بخشنده‌ای	به گیتی ز شاهان درخشنده‌ای
نکرد اندرین داستان‌ها نگاه	ز بدگوی و بخت بد آمد گناه
حسد کرد بدگوی در کار من	تبه شد بر شاه بازار من

(فردوسی، ۱۳۸۶: ۸، ۲۵۹-۲۶۰)

آنچه در ابیات بالا، در آغاز داستان خسرو و شیرین شاهنامه، از سرانجام تلخ و ناگوار اعتماد شاعر به وعده سلطان روایت می‌شود، بیشترین حد ابراز ناراحتی فردوسی از کار سلطان است. فردوسی ابیات تقدیمی به محمود را که در ویراست دوم شاهنامه افزوده بود، پس از این رویداد آزارنده حذف نمی‌کند. در زندگی‌نامه برساخته فردوسی علت حذف نشدن این ابیات میانجیگری اسپهبد شهریار دانسته شده است. اگر بر فرض آن روایت را هم بپذیریم، از سبک بیان فردوسی در گفتن سرانجام آنچه میان او و سلطان گذشت، نمی‌توان محتوای ابیات هجونا‌مه را نتیجه گرفت.

سطح واژگانی، سبک، لحن و معنای انتقال‌یافته از ابیاتی که فردوسی به‌طور صریح و مستقیم از موضوع بی‌اعتنایی سلطان به اثرش می‌گوید، به هیچ روی تناسب و نزدیکی‌ای با سطح واژگانی، سبکی و معنایی هجونا‌مه‌ها ندارد. به عبارت دیگر، هیجان‌ات و خلجان‌ات عاطفی و حسی شاعر بر اثر خشم، ناامیدی یا تأثر از موضوع، کلام او را به آستانه طرز بیان و لحن و سطح واژگانی زبان در هجونا‌مه نکشانده است.

فردوسی، بسیار کوتاه، با رعایت اقتصاد کلام و به اختصار، در سه بیت، کل موضوع را بیان می‌کند که در برابر پرگویی سبک عوام در شکوائیه و هجا قرار می‌گیرد. بگذریم از اینکه برخی کلمات و عبارات به کلی از دایره واژگانی فردوسی بیرون‌اند و نمی‌توانند به هیچ روی گفته این شاعر باشد.

فردوسی در این ابیات دارد از رفتار سلطان با خود و کتابش می‌گوید و درست در همین جا اگر می‌خواست به هجو بگراید، گراییده بود یا عواطفی را که نشانی از حالات و هیجانات هجاگو در خود داشته باشد ظاهر ساخته بود، اما به هیچ روی چنین چیزی نمی‌بینیم. به سختی می‌شود این روایت را حتی شکایت نامید. در این ابیات می‌بینیم فردوسی با وقار خاص خودش، با حجب و با قبول کردن بخشی از تقصیر بر گردن بخت بد خویش، حسب حالی می‌گوید و در ادامه از برادر شاه می‌خواهد شاهنامه را بخواند و ابراز امیدواری می‌کند که بد بدگمان بر او، همچون سلطان، اثر نکند و او میانجیگری کند تا تخم رنج شاعر به بار آید (نک: همان).

به نظر می‌رسد حسب حال گویی فردوسی در این سه بیت شاهنامه، به علاوه اخبار پراکنده افسانه آمیخته، هسته اصلی و منشأ هجونامه‌ها و روایت‌هایی باشد که در متن‌های ادبی و تاریخی بعد از فروخوابیدن کل ماجرا و گذشت بیش از یک سده پدیدار می‌شود.

هم روایت‌ها و هم هجونامه‌ها، که تأویل‌هایی‌اند از حقیقت زندگی و سرنوشت شاعر و کتابش در قلمرو سلطان غزنوی، در تداوم امر تعلیم به سلطان قرار دارند. جز آنکه هجونامه‌ها، با ساخت بلاغی خاصشان و شدت و حدت عاطفی عوامانه‌شان تأویلی عام‌پسندتر از روایت‌ها هستند. به عبارت دیگر، هجونامه‌ها تأویل تعلیمی اخلاقی زندگی فردوسی را مورد پسند عامه ساخته‌اند. چنان‌که هرندی اصفهانی (۱۰۳۱ق) می‌گوید هجونامه‌ها به آواز و بانگ دوگاه و... بر سر کوچه و بازار خوانده می‌شده

(نک: هرندی، ۱۳۹۵: ۸۰) و دقیقاً اینکه هجونه‌ها بیشتر بر سر کوچه و بازار خوانده می‌شده و به شکل شفاهی رایج بوده، خود نشان دیگری است بر ساخته و پرداخته عوام بودن و مورد مصرف عوام قرار داشتن آن.

هرندی اصفهانی گزارش کرده است که بعد از ۶۳۰ سال از آن واقعه، در کوی و برزن این سروده‌ها به آهنگ دوگاه حسینی خوانده می‌شدند و بانگ به گردون می‌رساندند: «پس اگر صله خدمت فردوسی را که به مراتب بسیار از خدمت همگان پسندیده‌تر و به دوام نزدیک‌تر، مثل انعام دیگران مقرر می‌داشت، هرآینه رنجش حکیم نمی‌بود. پس چگونه نرنجد که نتیجه برخلاف مقدمه مرا قاعده سیرت سلطان روی نمود. لہذا در وقت فرصت تیغ زبان فصاحت از نیام وقاحت برآمده او را هجوی گفت و امروز ششصدوسی سال از آن گذشته است و خواننده عندلیب‌الحان در ایران و توران بر سر بازار و میدان به آهنگ دوگاه حسینی و گاهی در پرده راست پنجگاه و گردونیه آواز در شش جهت افکنده، بانگ سرود به گردون می‌رساند و در باب سخن و اهل طبع تشحیذ خاطر بدان می‌نماید و خزاین کتب سلاطین قرین کتب علوم عقلی و نقلی ساخته، مخزون می‌دارند و طبقه‌ای از غایت غیرت خست ورزیده به یکدیگر نمی‌نمایند» (همان).

به این ترتیب برای تبری جستن از این بدنامی، پادشاهان بزرگ نام‌دوست، درست برخلاف بی‌اعتنایی‌ای که محمود به داستان‌های مردم، یعنی شاهنامه، نشان داد رفتار کردند. در هر دوره شاهان با به کار گرفتن گروهی از هنرمندان و تمام ظرفیت کارگاه هنری‌شان شاهنامه‌هایی نفیس تدارک دیدند که گذشته از محتوایشان، یعنی شاهنامه، به لحاظ خطاطی، نقاشی و نگارگری و عناصر بصری و کتاب‌آرایی، اثر ممتاز هنری عصر خود به شمار می‌رفت.

در دوره ایلخانان، شاهنامه نفیس ایلخانی ساخته شده است، در دوره تیموری

شاهنامه بایسنغری و در دوره صفوی شاهنامه طهماسبی که بیش از صد مجلس شاهنامه را به تصویر کشیده و یکی از شاهکارهای کتاب‌سازی، کتاب‌آرایی، ترکیب خط و نقاشی و متن در ایران است.

این شاهنامه‌ها به فرمان خود شاهان پدید آمده‌اند تا پیامی رمزگذاری شده باشند از رأس قدرت به بطن و متن جامعه، محتوی احترام و بزرگداشت به این اثر و شاید نوعی تعهد به پیروی از سیره نیک فرمانروایان کتاب اخبار و احوال مردم، یعنی شاهنامه، تا قدرت حاکم - دست‌کم از حیث ظاهر - خود را بر میثاق اخلاقی تاریخ درباره کار و کردار فرمانروایان نیک، یعنی بر سیاست ایرانشهری، وفادار نشان دهد: «و سلطان بسیار جزع کرد و زاری نمود و بعد از آن شاهنامه در پیش خود نهاد. و هر پادشاهی و بزرگی رغبت کردند به خواندن و نبستن آن و هرچند جهد ایشان بود در این کتاب تکلف نمودند به قدر وسع و طاقت خویش، این قدر بود کتاب شاهنامه در نظم خود سیرت پادشاهان عجم و مدت پادشاهی و ملک ایشان» (مقدمه سوم شاهنامه، دستنویس ۱۱۰۱ کتابخانه مجلس؛ نک: ریاحی، ۱۳۷۲: ۳۳۸).

۵. نتیجه‌گیری

همان گونه که دیدیم، روایت‌های برسازای شده برای فردوسی و هجونا‌ها نه فقط در بردارنده نگرش انتقادی تعلیمی نسبت به گذشته و سیاست محمود غزنوی‌اند، بلکه با گفتمان تعلیمی اخلاقی تاریخی‌ای که سامان می‌دهند، فرمانروای نیک‌کردار آینده را الگوسازی می‌کنند و نمونه مثالی نیک را تعلیم می‌بخشند و ماجرای فردوسی و محمود را در روایت خود به تمثیل‌هایی بی‌زمان برای تحذیر و تنبیه اخلاقی و عبرت تاریخی بدل می‌سازند. و نکته بسیار مهم و شایان توجه اینکه نوعی اجماع بین‌الاذهانی در تأیید تفسیر و تأویل تعلیمی، که این روایت‌های برسازای شده از فردوسی و محمود به دست می‌دهند،

وجود دارد. به عبارت دیگر، اعتبارسنجی این تأویل‌ها از اجماعی که درباره آن وجود دارد قابل نتیجه‌گیری است. در ادامه به چند مورد از این اجماع اشاره خواهد شد.

راز زنده ماندن نام شاهان در تاریخ، با یادکرد نیک از آنان همیشه در کلام شعرا مورد توجه بوده است، اما بارزترین مثالش را در داستان فردوسی و محمود می‌یابد:

حقیقت از فضلا دان که بعد چندین گاه کنند زنده به تاریخ نام شاهان را

از آن عطا که ز خاقان بیافت خاقانی به زیر خاک ستاید هنوز خاقان را

وزان گرم که ز سلطان ندید فردوسی هنوز هجو کند تا به حشر سلطان را

(منشی کرمانی، ۱۳۹۴: ۴۴)

فردوسی که صله ناسزا و بی‌احترامی سلطان را رد می‌کند، مثل بلندهمتی و والامنشی در متون تعلیمی عرفانی می‌شود:

اگر محمود اخبار عجم را به شاعر داد چندانی درم را

چه گر آن پیل‌وارش کم نیرزید بر شاعر فقاعی هم نیرزید

تو همت بین که شاعر داشت آنگاه کنون بنگر که چون برخاست از راه

(عطار، ۱۳۸۷: ۳۹۹)

در این اجماع، عطار و اوحدی و جامی و... هریک به گونه خود این روایت‌ها را اعتبار می‌بخشند و بازروایی می‌کنند:

خوشست قدرشناسی که چون خمیده‌سپهر سهام حادثه را کرد عاقبت قوسی

برفت شوکت محمود و در زمانه نماند جز این فسانه که نشناخت قدر فردوسی

(جامی، ۱۳۷۴: ۹۳)

اوحدی در مثنوی عارفانه جام جم، آنجا که در شرح حال اهل زرق و تلبیس می‌گوید و زبان به نصیحت صوفیان می‌گشاید با اشاره به تخلص فردوسی و آنچه از زندگی او در متن‌ها بازآفرینی و مثل سائر شده است، می‌گوید:

تا ازو دیگری بیاموزد	شیخ باید که سیم و زر سوزد
زان «بهشتی» چرا نیاموزی؟	گر ندانی تو این درم سوزی
پس به پیلی درم یخابی ساخت	کو به عمری چنین کتابی ساخت
شاه را طرح دادن ایشان	بنگر پیل مات درویشان
نه چنین روبهان و گرگان‌اند	شیخ ما آنچنان بزرگان‌اند

(اوحدی، ۱۳۰۷: ۶۴۳)

و به این ترتیب در طول تاریخ پس از درگذشت فردوسی، نویسندگان و شاعران بسیاری با اجماع بین‌الذهانی تأویل بیان شده در فهم زندگی فردوسی یا همان زندگی برساخته او در متون را اعتبار بخشیده‌اند و آن را با روایت خودشان، با برجسته‌سازی تعلیمی و اخلاقی از سویه‌ای که برای خود آنان واجد اهمیت و اولویت است، تأیید کرده‌اند.

منابع

- ۱- اسلامی ندوشن، محمدعلی (۱۳۹۱)، *چهار سخنگوی وجدان ایرانی*، تهران: قطره.
- ۲- اوحدی مراغه‌ای، رکن‌الدین (۱۳۰۷)، *جام جم*، تهران: چاپخانه فردوسی.
- ۳- بهفر، مهری (۱۳۹۴)، «تأملی بر داستان کیومرث»، *آینه میراث*، شماره ۵۷، ۱۰۸-۹۳.
- ۴- پالمر، ریچارد (۱۳۸۳)، *علم هرمنوتیک*، ترجمه محمدسعید حنایی کاشانی. تهران: هرمس.
- ۵- پرهام، باقر (۱۳۷۳)، *با نگاه فردوسی*، تهران: مرکز.
- ۶- جامی، عبدالرحمن (۱۳۷۴)، *بهارستان*، تصحیح اسماعیل حاکمی، تهران: اطلاعات.
- ۷- خطیبی، ابوالفضل (۱۳۹۵)، *آیا فردوسی محمود غزنوی را هجو گفت؟*، تهران: پردیس دانش.

- ۸- دیچز، دیوید (۱۳۷۰)، *شیوه‌های نقد ادبی*، ترجمه غلامحسین یوسفی و محمدتقی صدقیانی، تهران: علمی.
- ۹- ریاحی، محمد امین (۱۳۷۲)، *سرچشمه‌های فردوسی‌شناسی*، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- ۱۰- سعدی، مصلح‌الدین (۱۳۸۵)، *کلیات*، تصحیح محمدعلی فروغی، تهران: هرمس.
- ۱۱- سنایی غزنوی، ابومجدود بن آدم (۱۳۶۲)، *دیوان اشعار*، تصحیح مدرس رضوی، تهران: کتابخانه سنایی.
- ۱۲- ----- (۱۳۷۴)، *حدیقه الحقیقه و شریعه الطریقه*، تصحیح مدرس رضوی، تهران: دانشگاه تهران.
- ۱۳- شوشتری، قاضی نورالله (۱۳۵۴)، *مجالس المؤمنین*، تهران: اسلامیه.
- ۱۴- عطار، فریدالدین (۱۳۸۷)، *الهی‌نامه*، تصحیح محمدرضا شفیعی کدکنی، تهران: سخن.
- ۱۵- فردوسی، ابوالقاسم (۱۳۵۰)، *شاهنامه بایستغری*، تهران.
- ۱۶- ----- (۱۳۹۴)، *شاهنامه*، تصحیح انتقادی و شرح یکایک ابیات. دفتر یکم، چ ۲، تهران: نشر نو.
- ۱۷- ----- (۱۳۸۶)، *شاهنامه*، جلال خالقی مطلق، دفتر پنجم، ششم، هفتم و هشتم. تهران: بنیاد دایره المعارف اسلامی.
- ۱۸- مرتضوی، منوچهر (۱۳۹۱)، *فردوسی و شاهنامه*، تهران: توس.
- ۱۹- مشرف، مریم (۱۳۸۹)، *جستارهایی در ادبیات تعلیمی*، تهران: سخن.
- ۲۰- منشی کرمانی، ناصرالدین (۱۳۹۴)، *سمط العلی للحضرة العلیا*، تصحیح مریم میرشمسی، تهران: بنیاد موقوفات دکتر محمود افشار.

- ۲۱- نظامی عروضی سمرقندی (۱۳۸۳)، **چهار مقاله**، تصحیح علامه قزوینی و بازتصحیح محمد معین، تهران: زوار.
- ۲۲- واینسهایمر، جوئل (۱۳۸۱)، **هرمنوتیک فلسفی و نظریه ادبی**، برگردان مسعود علیا، تهران: ققنوس.
- ۲۳- ون دیک، تون آدریانوس (۱۳۹۴)، **تحلیل متن و گفتمان**، تهران: پرسش.
- ۲۴- هرنندی اصفهانی، حمزه بن محمدخان (۱۳۹۵)، **دیباچه پنجم شاهنامه**، تصحیح، مقدمه و توضیحات محمدجعفر یاحقی و محمد حسینی وردنجانی، تهران: سخن.
- ۲۵- یلمه‌ها، احمدرضا (۱۳۹۰)، «بررسی تطبیقی اشعار فردوسی و حافظ»، **پژوهشنامه ادبیات تعلیمی**، سال سوم، شماره ۱۱.

26- Hans-Georg Gadamer (1989), *Truth and Method*, Second, Revised Edition, Translated and Revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshal. London.