گنجینه زبان و ادبیات فارسی

نقش استاد در تربیت شاگرد براساس تحلیل داستان‌های آموزشی در کلیله و دمنه و قابوسنامه

پرویز شیبانی[1*]

۱. استادیار گروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، ایران، تهران

* ایمیل نویسنده مسئول: p.sheibani@cfu.ac.ir

چکیده

ادبیات تعلیمی فارسی یکی از مهم‌ترین بسترهای انتقال تجربه، حکمت، اخلاق و الگوهای رفتاری در فرهنگ ایرانی است و در این میان، کلیله و دمنه و قابوسنامه جایگاهی برجسته دارند. پژوهش حاضر با هدف تحلیل نقش استاد در تربیت شاگرد براساس داستان‌ها و سازوکارهای آموزشی این دو اثر انجام شده است. روش پژوهش کیفی، تفسیری و تطبیقی است و تمرکز اصلی آن بر شیوه انتقال دانش، جایگاه استاد، میزان مشارکت شاگرد در فرایند یادگیری، تربیت اخلاقی و عقلانی، و نقش تجربه و روایت در شکل‌گیری رفتار است. یافته‌ها نشان می‌دهد که در کلیله و دمنه، استاد بیشتر در قالب راوی حکمت و هدایتگر غیرمستقیم ظاهر می‌شود و از طریق تمثیل، داستان‌های چندلایه، گفت‌وگو و نمایش پیامد رفتار شخصیت‌ها، شاگرد را به تأمل، تحلیل و استنتاج شخصی وامی‌دارد. در این الگو، شاگرد نقشی فعال‌تر دارد و بخش مهمی از فرایند یادگیری بر کشف معنا و قضاوت مستقل استوار است. در مقابل، قابوسنامه الگویی مستقیم‌تر و پدرانه‌تر از تربیت ارائه می‌دهد که در آن عنصرالمعالی با تکیه بر تجربه زیسته، اندرز، توصیه و دستورالعمل‌های روشن، فرزند خود را برای زندگی فردی، اجتماعی و اخلاقی آماده می‌سازد. در این اثر، استاد بیش از آنکه طراح موقعیت کشف باشد، انتقال‌دهنده تجربه و قواعد عملی است. مقایسه دو اثر نشان می‌دهد که این دو شیوه نه متعارض، بلکه مکمل یکدیگرند؛ یکی بر پرورش قدرت تشخیص و دیگری بر انتقال تجربه و کاهش خطا تأکید دارد. بر این اساس، الگوی مطلوب استاد الگویی ترکیبی است که هم به راهنمایی صریح و هم به پرورش استقلال فکری شاگرد توجه دارد.

کلیدواژگان: *استاد، شاگرد، ادبیات تعلیمی، کلیله و دمنه، قابوسنامه، تربیت اخلاقی، آموزش غیرمستقیم*

شیوه استناددهی: شیبانی، پرویز. (۱۴۰۶). نقش استاد در تربیت شاگرد براساس تحلیل داستان‌های آموزشی در کلیله و دمنه و قابوسنامه. *گنجینه زبان و ادبیات فارسی*، ۵(۳)، ۲۱-۱.

© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

تاریخ ارسال: ۲۷ تیر ۱۴۰۵
تاریخ بازنگری: ۸ آبان ۱۴۰۵
تاریخ پذیرش: ۱۶ آبان ۱۴۰۵
تاریخ چاپ اولیه: ۲۵ آبان ۱۴۰۵
تاریخ چاپ نهایی: ۱ شهریور ۱۴۰۶

The Treasury of Persian Language and Literature

The Role of the Teacher in the Education of the Student Based on an Analysis of Didactic Narratives in Kalila wa Dimna and Qabusnama

Parviz Sheibani[1*]

1. Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran
*Corresponding Author's Email: p.sheibani@cfu.ac.ir

Abstract

Persian didactic literature is one of the most important cultural domains for transmitting experience, wisdom, ethics, and behavioral patterns, and among its major works, Kalila wa Dimna and Qabusnama occupy a prominent position. The present study aims to analyze the role of the teacher in educating the student through the didactic narratives and instructional mechanisms of these two works. The research adopts a qualitative, interpretive, and comparative approach, focusing on the methods of knowledge transmission, the position of the teacher, the degree of student participation in learning, moral and intellectual education, and the functions of experience and narrative in shaping behavior. The findings indicate that in Kalila wa Dimna, the teacher primarily appears as a narrator of wisdom and an indirect guide who uses allegory, multilayered stories, dialogue, and the consequences of characters' actions to encourage reflection, analysis, and personal inference. In this model, the student has a more active role, and a substantial part of learning depends on discovering meaning and exercising independent judgment. In contrast, Qabusnama presents a more direct and paternal model of education in which Onsor al-Maali, relying on lived experience, advice, recommendations, and explicit instructions, prepares his son for personal, social, and ethical life. In this work, the teacher functions less as a designer of discovery and more as a transmitter of experience and practical rules. The comparison shows that these two approaches are not contradictory but complementary: one emphasizes the development of judgment, while the other focuses on transmitting experience and reducing avoidable error. Accordingly, the ideal pedagogical model is a combination of explicit guidance and the cultivation of the student's intellectual independence.

Keywords: *Teacher, Student, Didactic Literature, Kalila wa Dimna, Qabusnama, Moral Education, Indirect Instruction*

How to cite: Sheibani, P. (2027). The Role of the Teacher in the Education of the Student Based on an Analysis of Didactic Narratives in Kalila wa Dimna and Qabusnama. *The Treasury of Persian Language and Literature*, *5*(3), 1-21.

© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Submit Date: 18 July 2026
Revise Date: 30 October 2026
Accept Date: 07 November 2026
Initial Publish: 16 November 2026
Final Publish: 23 August 2027

مقدمه

ادبیات تعلیمی یکی از مهم‌ترین حوزه‌های ادبیات فارسی است که در آن، زبان ادبی و ساختار روایت در خدمت انتقال تجربه، حکمت، اخلاق و الگوهای رفتاری قرار می‌گیرد. در این نوع ادبیات، متن صرفاً برای ایجاد لذت زیبایی‌شناختی شکل نمی‌گیرد، بلکه نویسنده یا راوی می‌کوشد از ظرفیت‌های زبان، حکایت، تمثیل، گفت‌وگو، پند و تجربه برای هدایت مخاطب به سوی نوعی شناخت اخلاقی و عملی بهره گیرد. به همین سبب، رابطه میان ادبیات و تربیت در بسیاری از آثار کلاسیک فارسی رابطه‌ای درونی و ساختاری است و نمی‌توان مضمون تربیتی را عنصری فرعی یا الحاقی در این آثار دانست. شفیعی کدکنی ادبیات تعلیمی را بخشی از سنت ادبی ایران می‌داند که در آن انتقال تجربه و هدایت اخلاقی با صورت‌های گوناگون ادبی درهم آمیخته است (1). در این سنت، حکایت و داستان نه فقط وسیله‌ای برای سرگرمی، بلکه ابزاری برای ایجاد موقعیت تربیتی و انتقال غیرمستقیم معنا به شمار می‌آید. تمیم‌داری نیز در بررسی تمثیل و روایت در ادبیات فارسی نشان می‌دهد که بسیاری از حکایت‌های تعلیمی به سبب ظرفیت چندلایه خود امکان می‌دهند تا مخاطب در فرایند کشف معنا مشارکت کند (2). از این منظر، مطالعه آثار تعلیمی کلاسیک را می‌توان مطالعه شیوه‌هایی دانست که فرهنگ ایرانی برای انتقال تجربه از نسلی به نسل دیگر و برای شکل دادن به رفتار، قضاوت و شخصیت فرد به کار گرفته است.

کلیله و دمنه و قابوسنامه از شاخص‌ترین نمونه‌های این سنت‌اند، اما روش آن‌ها در تعلیم و تربیت یکسان نیست. کلیله و دمنه از ساختاری داستانی، تمثیلی و چندلایه برخوردار است و بسیاری از آموزه‌های اخلاقی، سیاسی و اجتماعی خود را از طریق کنش شخصیت‌های حیوانی، گفت‌وگوهای تو در تو و پیامد اعمال شخصیت‌ها منتقل می‌کند. در این اثر، آموزگار غالباً مستقیماً در جایگاه واعظ ظاهر نمی‌شود، بلکه معنا در شبکه‌ای از روایت‌ها توزیع می‌شود و مخاطب باید از مسیر مشاهده، مقایسه و استنتاج به پیام تربیتی دست یابد. تحلیل ساختاری ریاحی نشان می‌دهد که ساختار داستان‌درداستان در کلیله و دمنه سبب می‌شود معنا در سطحی واحد عرضه نشود و رابطه میان روایت اصلی و حکایت‌های فرعی در تولید مفهوم نقش اساسی داشته باشد (3). نصرالله منشی نیز در بازآفرینی فارسی این اثر، مجموعه‌ای از حکایت‌های پندآموز را در قالب نثری ادبی سامان داده است که در آن پیوند میان حکمت و روایت آشکار است (4). در نتیجه، اگر استاد را تنها شخصی بدانیم که به صورت مستقیم دستور می‌دهد و شاگرد را مخاطب قرار می‌دهد، یافتن او در کلیله و دمنه دشوار خواهد بود؛ اما اگر نقش تربیتی استاد را هدایت شاگرد به سوی فهم، قضاوت و انتخاب بدانیم، راوی، حکیم، شخصیت‌های گفت‌وگوکننده و حتی ساختار داستانی می‌توانند در جایگاه عامل تربیتی قرار گیرند.

قابوسنامه از الگویی متفاوت بهره می‌گیرد. عنصرالمعالی کیکاووس در این اثر غالباً با صدایی روشن و مستقیم سخن می‌گوید و مخاطب مشخص او فرزندش گیلانشاه است. همین ویژگی، رابطه تربیتی را از آغاز در چهارچوبی پدرانه و استادانه قرار می‌دهد. توصیه‌های مربوط به دانش، اخلاق، معاشرت، دوستی، سخن گفتن، کار، هنر، سیاست، تدبیر منزل و شیوه زندگی غالباً به صورت نصیحت، توصیه، هشدار و انتقال تجربه مطرح می‌شوند (5). قابوسنامه به سبب ماهیت اندرزنامه‌ای خود، یکی از نمونه‌های مهم ادبیاتی است که در آن تجربه زیسته نسل پیشین به نسل بعد منتقل می‌شود. لوی نیز در معرفی قابوسنامه به عنوان اثری در سنت آیینه شاهزادگان بر اهمیت کارکرد راهنمایی و انتقال تجربه عملی آن تأکید می‌کند (6). یوسفی نیز در بررسی زندگی و آثار عنصرالمعالی، توجه به جنبه‌های عملی زندگی و پیوند میان تجربه شخصی و اندرزهای نویسنده را از ویژگی‌های مهم این اثر معرفی می‌کند (7). بنابراین، استاد در قابوسنامه نه در پشت تمثیل، بلکه

در متن رابطه‌ای آشکار و شخصی قرار دارد و می‌کوشد شاگرد را برای رویارویی با موقعیت‌های واقعی زندگی آماده سازد.

با وجود تفاوت آشکار این دو شیوه، هر دو متن مسئله‌ای مشترک دارند و آن چگونگی انتقال حکمت از فرد آگاه‌تر و باتجربه‌تر به فردی است که باید برای زندگی فردی و اجتماعی آماده شود. در کلیله و دمنه، این انتقال غالباً از طریق مشاهده پیامد رفتار و کشف رابطه میان علت و نتیجه صورت می‌گیرد، حال آنکه در قابوسنامه تجربه پیشاپیش تفسیر شده و به شکل راهنمای رفتاری در اختیار مخاطب قرار می‌گیرد. دستغیب در بررسی آموزش غیرمستقیم در ادبیات کلاسیک فارسی، ظرفیت حکایت را برای انتقال آموزه بدون تحمیل آشکار آن برجسته می‌سازد (8). در مقابل، سنت اندرزنامه‌نویسی بر اعتبار تجربه و صلاحیت گوینده استوار است و مخاطب از او انتظار دارد قواعد آزموده‌شده زندگی را به صراحت بیان کند. این تفاوت، مسئله نقش استاد را به موضوعی فراتر از مقایسه دو سبک ادبی تبدیل می‌کند، زیرا نشان می‌دهد تربیت می‌تواند یا از طریق گفتن پاسخ و ارائه الگوی آماده صورت گیرد یا از طریق ساختن موقعیتی که شاگرد خود ناگزیر به فهمیدن، سنجیدن و نتیجه‌گیری شود.

مطالعات پیشین، هر یک بخشی از این مسئله را روشن کرده‌اند. بررسی‌های مربوط به کلیله و دمنه بر ماهیت تمثیلی و چندمعنایی آن تأکید فراوان داشته‌اند. آل‌سعید با تمرکز بر نمادگرایی حیوانات نشان داده است که شخصیت‌های حیوانی در این اثر صرفاً عناصر داستانی نیستند، بلکه حامل ویژگی‌ها، نقش‌ها و صورت‌های مختلف رفتار انسانی‌اند (9). کیلیتو نیز ساختار حیوانی و تمثیلی کتاب را بستری می‌داند که از خلال آن مسائل مربوط به انسان، قدرت، خرد و فریب بازنمایی می‌شوند (10). پیلُو در بررسی رابطه تمثیل و قدرت، بر این نکته تأکید دارد که زبان تمثیلی امکان می‌دهد پیام‌های مرتبط با مناسبات قدرت بدون تبدیل شدن متن به خطابه‌ای صریح عرضه شوند (11). در سوی دیگر، پژوهش‌های مربوط به قابوسنامه معمولاً بر ماهیت اندرزنامه‌ای، پدرانه و تجربه‌محور اثر تمرکز کرده‌اند. لمبتون در تحلیل تداوم و تغییر در ایران قرون میانه، آثار اندرزنامه‌ای را بخشی از فرهنگ انتقال تجربه سیاسی و اجتماعی می‌داند (12). یوسفی نیز توجه عنصرالمعالی به عمل، تجربه و تربیت فرزند را در ساختار کلی اثر برجسته ساخته است (7). با این همه، مقایسه نقش استاد در دو اثر، آن هم با تمرکز مشخص بر چگونگی تربیت شاگرد از خلال داستان‌ها و شیوه‌های انتقال معنا، همچنان ظرفیت تحلیل بیشتری دارد.

در بررسی این دو اثر باید میان «نویسنده»، «راوی»، «استاد» و «شخصیت تربیت‌کننده» تمایز گذاشت. استاد در یک متن تعلیمی لزوماً شخصیتی نیست که در همه صفحات حضور عینی داشته باشد. گاه خود سازمان روایت نقش استاد را بر عهده می‌گیرد؛ یعنی متن اطلاعات را به گونه‌ای عرضه می‌کند که مخاطب از راه مقایسه کنش‌ها، دیدن نتایج و سنجش گفتار شخصیت‌ها به یک داوری برسد. در چنین حالتی، اقتدار استاد نه از فرمان دادن، بلکه از طراحی تجربه یادگیری ناشی می‌شود. در کلیله و دمنه چنین الگویی بسیار پررنگ است. ابن‌مقفع در انتقال و صورت‌بندی عربی کلیله و دمنه، آن را در سنتی از ادب حکمی قرار داد که هدفش پیوند میان داستان، خرد و تدبیر بود (13). دو بلوا نیز در بررسی منشأ و انتقال این اثر نشان می‌دهد که تاریخ کلیله و دمنه خود حاصل جابه‌جایی فرهنگی و بازپردازی مکرر حکایت‌هاست (14). بنابراین، مفهوم استاد در این اثر را باید در بستری دید که حکمت به جای وابستگی به یک صدای واحد، در مجموعه‌ای از داستان‌ها و شخصیت‌ها جریان می‌یابد.

از سوی دیگر، در قابوسنامه مرز میان نویسنده و استاد بسیار کم‌رنگ است. عنصرالمعالی مستقیماً در جایگاه کسی سخن می‌گوید که تجربه کرده، دیده، آزموده و اکنون می‌خواهد حاصل تجربه خود را به فرزند منتقل کند (15). اعتبار تربیتی سخن در اینجا تا حد زیادی به اعتبار گوینده وابسته است. شاگرد باید به

این باور برسد که نصیحت استاد حاصل شناخت و تجربه‌ای است که هنوز خود او فرصت دستیابی به آن را نداشته است. از این جهت، قابوسنامه بر نوعی اقتصاد تربیتی استوار است: استاد می‌کوشد شاگرد را از پرداخت هزینه همه خطاهایی که نسل پیشین تجربه کرده بی‌نیاز سازد. در مقابل، کلیله و دمنه تجربه را به شکل نیابتی در اختیار شاگرد قرار می‌دهد؛ مخاطب با مشاهده سرنوشت شخصیت‌های داستان می‌تواند پیامد تصمیم‌های مختلف را بدون تجربه واقعی آن‌ها ببیند و درباره رفتار خود داوری کند.

هدف این پژوهش تحلیل نقش استاد در تربیت شاگرد بر اساس داستان‌ها و سازوکارهای آموزشی کلیله و دمنه و قابوسنامه و تبیین شباهت‌ها و تفاوت‌های این دو الگوی تربیتی است. پرسش اصلی آن است که استاد در هر یک از این دو اثر از چه جایگاهی برخوردار است، چگونه دانش و تجربه را منتقل می‌کند، چه میزان استقلال برای شاگرد در فرایند فهم و تصمیم‌گیری در نظر می‌گیرد و شیوه آموزش او چه نوع شخصیت اخلاقی، عقلانی و اجتماعی را پرورش می‌دهد. پژوهش با رویکرد کیفی و به شیوه تحلیل محتوای تفسیری و تطبیقی انجام شده است. واحد تحلیل، داستان‌ها، اندرزها و موقعیت‌هایی است که در آن‌ها رابطه میان راهنمایی استاد و شکل‌گیری فهم یا رفتار شاگرد قابل تشخیص است. در این خوانش، مطالب تاریخی و سیاسی تنها زمانی مورد توجه قرار می‌گیرند که به توضیح روش تربیتی یا جایگاه استاد کمک کنند و از ورود به مباحثی که ارتباط مستقیمی با مسئله اصلی ندارند پرهیز می‌شود. این رویکرد امکان می‌دهد کلیله و دمنه و قابوسنامه نه صرفاً به عنوان دو متن ادبی، بلکه به عنوان دو الگوی متفاوت از عمل تربیتی مطالعه شوند.

مبانی نقش استاد در تربیت شاگرد در ادبیات تعلیمی

مفهوم استاد در ادبیات تعلیمی کلاسیک را نمی‌توان به معنای محدود آموزگار رسمی در یک نهاد آموزشی فروکاست. استاد در این آثار کسی است که به واسطه دانایی، تجربه، خرد، قدرت تشخیص یا فضیلت اخلاقی، توانایی هدایت فرد کم‌تجربه‌تر را دارد. از این منظر، رابطه استاد و شاگرد یک رابطه صرفاً انتقالی نیست که در آن مجموعه‌ای از اطلاعات از ذهن فردی به ذهن فرد دیگر منتقل شود، بلکه فرایندی برای شکل دادن به شیوه اندیشیدن، تصمیم گرفتن و رفتار کردن است. ادبیات تعلیمی فارسی به طور تاریخی با چنین برداشتی از تربیت پیوند داشته است و بسیاری از آثار آن می‌کوشند دانایی را به حکمت عملی تبدیل کنند (1). به همین دلیل، استاد در این متون تنها معلم «چه دانستن» نیست، بلکه به همان اندازه معلم «چگونه زیستن» است. او درباره رابطه با دیگران، نحوه واکنش به دشواری، انتخاب دوست، تشخیص دشمن، سخن گفتن، سکوت کردن، مواجهه با قدرت، اداره زندگی و رعایت حدود اخلاقی آموزش می‌دهد. از این حیث، تربیت در این آثار ماهیتی جامع دارد و حوزه‌های شناختی، اخلاقی، اجتماعی و عملی را هم‌زمان دربر می‌گیرد.

یکی از عناصر بنیادین نقش استاد، تبدیل تجربه به دانشی قابل انتقال است. تجربه شخصی اگر در سطح زندگی فردی باقی بماند، با مرگ یا کنار رفتن صاحب تجربه از میان می‌رود؛ اما ادبیات تعلیمی این تجربه را به صورت روایت، اندرز یا قاعده در اختیار نسل بعد قرار می‌دهد. قابوسنامه نمونه روشن چنین فرایندی است. عنصرالمعالی بارها از جایگاه کسی سخن می‌گوید که پیچیدگی‌های زندگی را تجربه کرده و اکنون می‌خواهد فرزندش از نتیجه آن تجربه‌ها بهره ببرد (5). یوسفی نیز بر پیوند میان زندگی، شخصیت و محتوای اندرزهای عنصرالمعالی تأکید می‌کند و بسیاری از توصیه‌های اثر را مرتبط با نگاه عمل‌گرای نویسنده می‌داند (7). در این الگو، استاد با گزینش تجربه‌های مهم و تبدیل آن‌ها به توصیه، بخشی از مسیر آزمون و خطای شاگرد را کوتاه می‌کند. ارزش تربیتی استاد از همین توانایی ناشی می‌شود که میان حادثه و درس، میان تجربه و قاعده، و میان مشاهده و تصمیم رابطه برقرار کند.

با این حال، تجربه همیشه به صورت دستور صریح منتقل نمی‌شود. حکایت می‌تواند تجربه‌ای ساختگی یا بازآفرینی‌شده فراهم آورد که شاگرد بدون قرار گرفتن در معرض پیامد واقعی، نتایج یک رفتار را مشاهده کند. این ویژگی در کلیله و دمنه بسیار مهم است. حیوانات در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرند که مسائل انسانی چون اعتماد، حسادت، طمع، دوستی، دشمنی، وفاداری، فریب و تدبیر را بازنمایی می‌کنند (9). از این منظر، داستان به آزمایشگاهی تربیتی تبدیل می‌شود. شاگرد می‌تواند ببیند اگر شخصیتی به سخن چاپلوس اعتماد کند چه رخ می‌دهد، اگر بدون اندیشه اقدام کند چه نتیجه‌ای به دنبال دارد، یا اگر در موقعیتی دشوار از خرد و دوراندیشی استفاده کند چگونه از خطر می‌گریزد. کیلیتو نشان می‌دهد که حیوان در کلیله و دمنه آینه‌ای برای شناخت رفتار انسانی است و فاصله میان شخصیت حیوانی و مخاطب انسانی، امکان تأمل درباره رفتار را فراهم می‌کند (10). در چنین الگویی، استاد به جای گفتن «چنین مکن»، وضعیتی را پیش روی شاگرد قرار می‌دهد که خودِ پیامد رفتار به او می‌آموزد چرا نباید چنین کند.

بنابراین، می‌توان میان دو شکل اصلی اقتدار تربیتی تمایز گذاشت. در شکل نخست، اقتدار استاد آشکار است. او سخن می‌گوید، حکم می‌کند، هشدار می‌دهد، توصیه می‌کند و بر پایه تجربه یا منزلت خود از شاگرد انتظار پذیرش دارد. قابوسنامه به این شکل نزدیک‌تر است. در شکل دوم، اقتدار استاد در ساختار آموزشی پنهان می‌شود. استاد مسیر فهم را طراحی می‌کند، اما نتیجه را به طور کامل به شاگرد تحمیل نمی‌کند. کلیله و دمنه نمونه برجسته این شکل است. دستغیب در تحلیل آموزش غیرمستقیم، مزیت چنین روشی را در درگیر کردن مخاطب با فرایند فهم می‌بیند (8). هنگامی که فرد خود از یک داستان نتیجه‌گیری می‌کند، پیام برای او صرفاً سخن دیگری نیست، بلکه به بخشی از داوری شخصی او تبدیل می‌شود. همین امر می‌تواند درونی‌سازی آموزش را تقویت کند.

تمثیل در این میان جایگاهی اساسی دارد، زیرا رابطه میان امر محسوس و مفهوم اخلاقی را برقرار می‌کند. در تمثیل، مفهومی پیچیده یا انتزاعی در قالب کنش شخصیت‌ها و رویدادهایی ملموس عرضه می‌شود. تمیم‌داری تمثیل را یکی از ابزارهای مهم روایت فارسی برای انتقال معناهای فراتر از سطح ظاهری داستان معرفی می‌کند (2). هنگامی که مخاطب دمنه را می‌بیند که با سخن‌چینی و تحریک سوءظن رابطه شیر و گاو را تباه می‌کند، برای فهم خطر بدگمانی و مشاوره ناسالم نیازی به تعریف نظری این مفاهیم ندارد. داستان به او تصویری از سازوکار شکل‌گیری خطا ارائه می‌کند. همین ویژگی، نقش استاد را از ناقل تعریف‌ها به طراح تجربه شناختی تغییر می‌دهد. استاد خوب در چنین الگویی کسی نیست که همه معنای داستان را از پیش توضیح دهد، زیرا توضیح کامل ممکن است فرصت فهم مستقل را از شاگرد بگیرد؛ بلکه کسی است که موقعیت مناسب را برای تأمل فراهم می‌کند. داستان «شیر و گاو» نمونه‌ای مهم از این الگوی تربیتی است. در این روایت، رابطه‌ای که می‌توانست بر اعتماد و همکاری استوار باشد، با دخالت دمنه و بهره‌گیری او از ترس، سوءظن و سخن‌چینی به دشمنی تبدیل می‌شود (4). ارزش تربیتی داستان فقط در محکوم کردن دمنه نیست؛ بلکه در آشکار کردن فرایندی است که طی آن تصمیم نادرست شکل می‌گیرد. شاگرد می‌آموزد که خطا معمولاً نتیجه یک علت منفرد نیست، بلکه می‌تواند از ترکیب اطلاعات ناقص، اعتماد نادرست، قضاوت شتاب‌زده و ضعف در بررسی سخنان مشاوران پدید آید. آل‌سعید با تأکید بر نقش نمادین حیوانات در این اثر نشان می‌دهد که شخصیت‌های حیوانی به صورت الگوهای رفتاری قابل شناسایی عمل می‌کنند (9). بدین ترتیب، استاد از طریق داستان به شاگرد نمی‌گوید فقط «فریبکار مباش»، بلکه به او می‌آموزد فریب چگونه کار می‌کند،

اعتماد چگونه تخریب می‌شود و تصمیم نادرست چگونه پیامدهای گسترده‌ای ایجاد می‌کند.

نقش استاد همچنین با تصور متن از ماهیت شاگرد ارتباط دارد. اگر شاگرد موجودی منفعل فرض شود، روش غالب آموزش، انتقال مستقیم و مطالبه پذیرش خواهد بود. اگر شاگرد دارای قدرت داوری و استنتاج دانسته شود، آموزش می‌تواند بر پرسش، مشاهده و کشف استوار شود. فریره میان آموزشی که فراگیر را ظرفی برای دریافت دانش می‌بیند و آموزشی که او را در فرایند فهم فعال می‌کند تمایز می‌گذارد (16). البته دو متن مورد بررسی متعلق به زمینه‌ای تاریخی کاملاً متفاوت از نظریه تربیتی فریره‌اند، اما این تمایز مفهومی برای توضیح تفاوت شیوه‌های تربیتی آن‌ها مفید است. در کلیله و دمنه، مخاطب غالباً باید میان گفته‌های متفاوت شخصیت‌ها داوری کند و معنای نهایی را از دل تعارض روایت‌ها به دست آورد. در قابوسنامه، بخش بیشتری از این داوری پیشاپیش از سوی استاد انجام شده است و شاگرد نتیجه تجربه را به صورت توصیه دریافت می‌کند.

این تفاوت به معنای آن نیست که شاگرد در قابوسنامه مطلقاً فاقد اندیشه است. نصیحت مستقیم نیز می‌تواند مقدمه تفکر باشد، به ویژه وقتی استاد دلیل توصیه، نمونه تجربی یا پیامد رفتار را توضیح می‌دهد. عنصرالمعالی غالباً نمی‌کوشد صرفاً مجموعه‌ای از فرمان‌های خشک ارائه کند، بلکه توصیه را با شناخت خود از زندگی و روابط انسانی همراه می‌سازد (15). ویژگی پدرانه متن نیز سبب می‌شود رابطه اقتدار با نوعی خیرخواهی ترکیب شود. استاد از موضع کسی سخن می‌گوید که موفقیت، سلامت و آبروی شاگرد را می‌خواهد. از این رو، اقتدار در قابوسنامه را باید اقتداری تربیتی دانست که مشروعیت خود را از تجربه، سن، رابطه پدرانه و مسئولیت نسبت به آینده فرزند می‌گیرد. لوی نیز ماهیت راهنمای عملی قابوسنامه را در پیوند با سنت اندرز به شاهزادگان تحلیل می‌کند (6).

در کلیله و دمنه، رابطه استاد و شاگرد بیشتر از طریق گفت‌وگو ساخته می‌شود. بسیاری از حکایت‌ها در پاسخ به پرسشی روایت می‌شوند و یک داستان زمینه پیدایش داستان دیگر را فراهم می‌کند. این ساختار، آموزش را از صورت خطی خارج می‌سازد. ریاحی ساختار تودرتوی روایت را یکی از ویژگی‌های تعیین‌کننده کلیله و دمنه می‌داند (3). هر روایت علاوه بر معنای مستقل خود، در زمینه گفت‌وگویی بزرگ‌تر قرار می‌گیرد و برای اثبات، رد یا توضیح یک دیدگاه به کار می‌رود. در نتیجه، استاد در اینجا با انتخاب مثال مناسب آموزش می‌دهد. مهارت او در این است که بداند برای هر مسئله چه حکایتی می‌تواند ذهن شاگرد را به سوی فهم بهتر سوق دهد. این امر، استاد را از سخنران به میانجی معنا تبدیل می‌کند.

یکی دیگر از ابعاد نقش استاد در ادبیات تعلیمی، تربیت اخلاقی است. دانش در این متون از اخلاق جدا نیست. هوشمندی اگر با فضیلت همراه نباشد می‌تواند به حیله و آسیب تبدیل شود. دمنه نمونه روشن هوشی است که در خدمت جاه‌طلبی و فریب قرار می‌گیرد. کلیله و دمنه از طریق سرنوشت شخصیت‌ها نشان می‌دهد که توانایی سخن گفتن، استدلال کردن و شناخت روان دیگران به خودی خود فضیلت نیست (10). در قابوسنامه نیز مهارت و دانش باید با ادب، وفاداری، اعتدال و شناخت حدود همراه شود (5). بنابراین، استاد مطلوب در هر دو اثر صرفاً تولیدکننده شاگرد زیرک نیست؛ بلکه باید توانایی عقلانی را در چهارچوبی اخلاقی جهت دهد.

همچنین، تربیت اجتماعی بخش مهمی از وظیفه استاد است. شاگرد برای زیستن در خلأ تربیت نمی‌شود، بلکه باید در شبکه‌ای از روابط خانوادگی، دوستانه، حرفه‌ای و اجتماعی عمل کند. ازاین‌رو، آثار تعلیمی کلاسیک به موضوعاتی چون انتخاب دوست، شیوه گفت‌وگو، رعایت حرمت دیگران، شناخت دشمن، حفظ راز، وفای به عهد، پرهیز از افراط و شیوه تعامل با صاحبان قدرت توجه می‌کنند. شفیعی کدکنی پیوند ادبیات تعلیمی با سامان دادن رفتار

فرد در جامعه را از ویژگی‌های این سنت می‌داند (1). استاد در این سطح، شاگرد را به شناخت قواعد نانوشته زندگی اجتماعی مجهز می‌کند. تفاوت دو متن در این است که کلیله و دمنه اغلب این قواعد را در خلال تعارض و پیامد نشان می‌دهد، در حالی که قابوسنامه بسیاری از آن‌ها را در صورت توصیه روشن بیان می‌کند. از مجموع این مبانی می‌توان گفت نقش استاد در ادبیات تعلیمی بر چهار کارکرد اصلی استوار است: تبدیل تجربه به حکمت قابل انتقال، هدایت قوه داوری شاگرد، پیوند دادن دانش با اخلاق، و آماده ساختن فرد برای زندگی اجتماعی. تفاوت آثار در چگونگی تحقق این کارکردهاست. استاد ممکن است آشکار یا پنهان، فرمان‌دهنده یا پرسش‌برانگیز، تجربه‌گو یا داستان‌پرداز باشد. در نتیجه، بررسی کلیله و دمنه و قابوسنامه باید فراتر از یافتن سخنان صریح درباره معلم و شاگرد باشد و سازوکاری را تحلیل کند که از طریق آن متن، مخاطب را در موقعیت یادگیری قرار می‌دهد. چنین رویکردی امکان می‌دهد جایگاه داستان آموزشی به عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای تربیت در ادبیات فارسی آشکار شود.

نقش استاد و شیوه تربیت شاگرد در کلیله و دمنه و قابوسنامه

در کلیله و دمنه، استاد پیش از آنکه شخصیتی مشخص با عنوان آموزگار باشد، در هیئت «راوی حکمت» ظاهر می‌شود. ساختار کتاب به گونه‌ای است که پرسش، روایت و نتیجه‌گیری به یکدیگر پیوند می‌خورند و مخاطب از طریق شنیدن یا خواندن حکایت، وارد فرایند تربیتی می‌شود. نصرالله منشی با حفظ بنیان حکمی داستان‌ها، روایتی فارسی پدید آورده است که در آن زیبایی نثر و کارکرد آموزشی در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند (4). راوی به جای آنکه اصول اخلاقی و عملی را در قالب گزاره‌هایی انتزاعی بیان کند، آن‌ها را در متن موقعیت‌های داستانی قرار می‌دهد. این روش سبب می‌شود شاگرد ابتدا رفتار را ببیند و سپس درباره آن داوری کند. به این معنا، استاد مسئول سازمان دادن موقعیت یادگیری است، نه صرفاً عرضه پاسخ نهایی.

یکی از ویژگی‌های مهم این شیوه، فاصله‌ای است که تمثیل میان مخاطب و مسئله واقعی ایجاد می‌کند. وقتی کنشگر داستان شیر، گاو، شغال، بوف، زاغ، کبوتر یا بوزینه است، مخاطب بدون احساس مواجهه مستقیم با سرزنش شخصی می‌تواند درباره رفتار او قضاوت کند. آل‌سعید این حیوانات را حامل نقش‌های شناختی و رفتاری می‌داند که امکان می‌دهند ویژگی‌های انسانی در شکلی نمادین بازنمایی شوند (9). این فاصله برای تربیت اهمیت دارد، زیرا مقاومت مخاطب در برابر نصیحت مستقیم را کاهش می‌دهد. فرد ممکن است در برابر جمله «تو نباید به سخن‌چین اعتماد کنی» حالت دفاعی پیدا کند، اما وقتی سرنوشت شیری را می‌بیند که تحت تأثیر سخنان دمنه تصمیمی نادرست می‌گیرد، می‌تواند اصل اخلاقی را بدون احساس تهدید به خود تعمیم دهد.

داستان شیر و گاو نمونه برجسته این سازوکار است. دمنه با شناخت روان شیر و استفاده از سخنان حساب‌شده، رابطه میان او و گاو را به تدریج تخریب می‌کند (13). در اینجا استاد تربیتی لزوماً یکی از شخصیت‌های نیک داستان نیست؛ حتی شخصیت منفی نیز می‌تواند از طریق پیامد اعمال خود به ابزار آموزش تبدیل شود. شاگرد از مشاهده رفتار دمنه می‌آموزد که توانایی سخنوری و استدلال اگر بدون تعهد اخلاقی باشد می‌تواند به ابزاری برای فریب تبدیل شود. از سوی دیگر، رفتار شیر نیز موضوع یادگیری است، زیرا او پیش از بررسی مستقل واقعیت تحت تأثیر گزارش دیگری قرار می‌گیرد. بنابراین، آموزش در داستان چندسویه است: مخاطب هم خطر مشاور ناسالم را می‌شناسد، هم ضرورت بررسی خبر را درمی‌یابد و هم می‌بیند که تصمیم شتاب‌زده چگونه رابطه‌ای ارزشمند را نابود می‌کند. کیلیتو نشان می‌دهد که همین چندلایگی سبب می‌شود حکایت‌های کلیله و دمنه به یک اخلاق تک‌جمله‌ای تقلیل‌پذیر نباشند (10).

استاد در چنین ساختاری از طریق حذف پاسخ قطعی نیز آموزش می‌دهد. همه داستان‌ها به حکمی ساده مانند «این کار خوب است»

یا «آن کار بد است» ختم نمی‌شوند. گاه خواننده باید میان دو ارزش تعارض‌یافته داوری کند. برای نمونه، در حکایت‌هایی که شخصیت از حیله برای رهایی از خطر استفاده می‌کند، مرز میان زیرکی مشروع و فریب اخلاقاً مسئله‌دار آشکار می‌شود. این ابهام، ضعف آموزشی نیست، بلکه می‌تواند عامل فعال شدن قوه داوری باشد. دستغیب آموزش غیرمستقیم را از این جهت مهم می‌داند که مخاطب را وادار می‌کند سهمی در تولید معنای تربیتی داشته باشد (8). استاد در این الگو به جای آنکه نتیجه را در ذهن شاگرد قرار دهد، مسئله‌ای را در برابر او می‌گذارد که برای حل آن باید تجربه، ارزش‌ها و قدرت تحلیل خود را به کار گیرد.

ساختار داستان‌درداستان نیز نقش استاد را تقویت می‌کند. یک شخصیت برای اثبات سخن خود داستانی تعریف می‌کند و در دل آن داستان ممکن است شخصیت دیگری حکایتی دیگر نقل کند. ریاحی این ساختار را عامل مهمی در پیچیدگی معنایی کلیله و دمنه می‌داند (3). از منظر تربیتی، این ساختار شبیه زنجیره‌ای از مثال‌هاست. استاد برای هر مسئله نمونه‌ای می‌آورد و سپس نمونه دیگری می‌تواند محدودیت یا وجه دیگری از همان اصل را نشان دهد. چنین روشی شاگرد را از حفظ کردن قواعد کلی دور می‌کند و او را با تنوع موقعیت‌ها آشنا می‌سازد. اصل تربیتی در اینجا ثابت می‌ماند، اما کاربرد آن با توجه به شرایط نیازمند تشخیص است.

داستان‌های مربوط به بوزینه، باخه یا تمساح نیز نشان می‌دهند که چگونه تدبیر در موقعیت دشوار به موضوع آموزش تبدیل می‌شود. در این نوع حکایت‌ها، شخصیت اصلی اغلب از نظر قدرت جسمانی یا شرایط بیرونی در موقعیت ضعیف‌تری قرار دارد، اما با استفاده از هوش، سرعت در تشخیص و شناخت نیت طرف مقابل از خطر می‌گریزد (4). درس تربیتی فقط «زیرک باش» نیست، بلکه بر ضرورت حفظ حضور ذهن در موقعیت بحرانی تأکید دارد. استاد با روایت چنین داستانی نوعی تمرین ذهنی برای شاگرد فراهم می‌کند: اگر تو در چنین وضعیتی بودی، چه می‌کردی؟ این پرسش حتی اگر به صراحت بیان نشود، در ساختار داستان حضور دارد.

در حکایت‌های مربوط به همکاری و دوستی نیز استاد از طریق نتیجه کنش جمعی آموزش می‌دهد. داستان‌هایی که حیوانات متفاوت با همکاری یکدیگر از دام یا خطر رهایی می‌یابند، ارزش اعتماد متقابل، وفاداری و تقسیم نقش را به صورت عملی نشان می‌دهند. نمادگرایی حیوانات امکان می‌دهد تفاوت‌های ظاهری شخصیت‌ها مانع شکل‌گیری اصل مشترک همکاری نشود (9). در اینجا تربیت شاگرد از سطح اخلاق فردی به سطح اخلاق اجتماعی گسترش می‌یابد. فرد می‌آموزد که خرد همیشه در استقلال کامل تحقق نمی‌یابد و گاه توانایی ایجاد رابطه درست با دیگران شرط رهایی از خطر است.

پیلُو در مطالعه تمثیل و قدرت در کلیله و دمنه بر ظرفیت داستان برای بیان مسائل حساس در قالب غیرمستقیم تأکید می‌کند (11). از منظر تربیتی، همین ویژگی سبب می‌شود استاد بتواند شاگرد را با پیچیدگی روابط قدرت آشنا کند بی‌آنکه آموزش به سخنرانی نظری تبدیل شود. شیر، به عنوان موجودی قدرتمند، همیشه خردمندترین شخصیت نیست؛ شخصیت ضعیف‌تر نیز ممکن است به دلیل دانش و تدبیر نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشد. بنابراین، قدرت و خرد در متن یکسان فرض نمی‌شوند. شاگرد یاد می‌گیرد که منزلت ظاهری تضمین‌کننده درستی تصمیم نیست و حتی فرد صاحب قدرت نیز به مشورت، تأمل و تشخیص نیاز دارد.

در مقابل، استاد در قابوسنامه حضوری آشکار، شخصی و پیوسته دارد. عنصرالمعالی با فرزند خود سخن می‌گوید و همین خطاب مستقیم، متن را به رابطه‌ای تربیتی تبدیل می‌کند که در آن هویت دو سوی رابطه روشن است (5). استاد کسی است که تجربه بیشتری دارد و شاگرد کسی است که باید برای آینده آماده شود. صمیمیت خانوادگی و اقتدار پدرانه هم‌زمان در متن حضور دارند. نصیحت‌ها از موضع بی‌تفاوتی بیان نمی‌شوند، بلکه با نگرانی

نسبت به آینده فرزند همراه‌اند. این امر سبب می‌شود حتی توصیه‌های الزام‌آور نیز در چهارچوب خیرخواهی تفسیر شوند.

در قابوسنامه، استاد بخش مهمی از مسئولیت تربیتی خود را در پیش‌بینی موقعیت‌هایی می‌بیند که شاگرد در آینده با آن‌ها مواجه خواهد شد. بنابراین، دامنه آموزش گسترده است. عنصرالمعالی درباره اخلاق، دانش، حرفه، معاشرت، دوستی، سخن گفتن، خوردن و آشامیدن، کار، تدبیر زندگی و امور مرتبط با مسئولیت اجتماعی سخن می‌گوید (15). این گستردگی نشان می‌دهد تربیت از نظر او آماده کردن فرد برای مجموعه‌ای از نقش‌های واقعی زندگی است. استاد نمی‌خواهد شاگرد فقط فردی دانا باشد؛ او باید بتواند دانش خود را در رفتار روزمره، روابط و تصمیم‌های عملی به کار گیرد.

یوسفی ویژگی تجربه‌محور قابوسنامه را از عناصر مهم شخصیت ادبی و فکری عنصرالمعالی می‌داند (7). بر این اساس، آموزش در قابوسنامه نوعی فشرده‌سازی تجربه است. پدر سال‌ها مشاهده، خطا، موفقیت و ناکامی را به مجموعه‌ای از قواعد تبدیل می‌کند تا فرزند بدون تکرار همه آن تجربه‌ها بتواند از نتایج آن‌ها استفاده کند. در این الگو، شاگرد از اعتبار استاد بهره می‌برد. او لازم نیست هر اصل را از ابتدا کشف کند، زیرا بخشی از معرفت زندگی از طریق اعتماد به تجربه دیگری به دست می‌آید. همین نکته تفاوت اصلی با کلیله و دمنه را روشن می‌کند: در آنجا شاگرد بیشتر باید نتیجه را از روایت استخراج کند، اما در اینجا استاد نتیجه را به شکل آشکار در اختیار او می‌گذارد.

این روش مستقیم در حوزه تربیت اخلاقی به‌ویژه آشکار است. وفاداری، رعایت حرمت، اعتدال، ادب، حفظ شأن، پرهیز از رفتارهای زیان‌آور و مسئولیت‌پذیری از موضوعات مکرر قابوسنامه‌اند (5). استاد در بیان این موضوعات معمولاً نمی‌خواهد شاگرد درباره اصل فضیلت از نقطه صفر تردید کند، بلکه می‌خواهد راه اجرای آن را بیاموزد. بنابراین، آموزش بیشتر «هنجارمحور» است. ارزش‌ها تا حد زیادی مشخص‌اند و مسئله اصلی چگونگی به‌کارگیری آن‌ها در زندگی است.

با وجود این، صراحت قابوسنامه به معنای حذف کامل داستان یا مثال نیست. تجربه و نمونه در بسیاری از موارد پشتوانه اندرز قرار می‌گیرند. لوی نیز نشان می‌دهد که قابوسنامه علاوه بر مجموعه‌ای از احکام، تصویری زنده از شیوه زندگی و ارزش‌های عملی زمان خود ارائه می‌دهد (6). استاد هنگامی مؤثرتر است که شاگرد بتواند رابطه میان توصیه و واقعیت را ببیند. از این جهت، تفاوت قابوسنامه و کلیله و دمنه بیشتر در میزان و جایگاه داستان است تا حضور یا فقدان مطلق آن. در کلیله و دمنه داستان خود حامل اصلی آموزش است؛ در قابوسنامه داستان و تجربه اغلب در خدمت توضیح اندرز صریح قرار می‌گیرند.

نقش استاد در قابوسنامه همچنین الگوسازانه است. پدر تنها با سخنان خود آموزش نمی‌دهد، بلکه جایگاه او به عنوان فردی باتجربه بخشی از اثر تربیتی سخن را تشکیل می‌دهد. شاگرد باید استاد را نمونه‌ای از کسی ببیند که جهان را آزموده و قادر است از آن تجربه اصولی استخراج کند. لمبتون آثار اندرزنامه‌ای را در پیوند با انتقال سنت‌های رفتاری و مدیریتی میان نسل‌ها تحلیل می‌کند (12). از این منظر، استاد حلقه‌ای در زنجیره تداوم فرهنگی است. تربیت شاگرد فقط رشد فردی او نیست؛ انتقال مجموعه‌ای از دانش‌ها و رفتارهایی است که استمرار زندگی اجتماعی را ممکن می‌سازند.

مقایسه اولیه دو اثر نشان می‌دهد که هر یک تعریف متفاوتی از «کمک استاد» ارائه می‌کند. کمک در کلیله و دمنه بیشتر به معنای فراهم آوردن امکان فهم است و در قابوسنامه بیشتر به معنای فراهم آوردن نتیجه تجربه. در اولی، استاد می‌گوید «ببین و بیندیش»؛ در دومی، می‌گوید «من دیده‌ام و اکنون به تو می‌گویم». با این حال، هدف هر دو کاستن از خطای شاگرد و افزایش قدرت او برای زندگی درست است. یکی از طریق پرورش تشخیص و دیگری از

طریق انتقال قواعد آزموده‌شده عمل می‌کند. بنابراین، نباید این دو شیوه را صرفاً متضاد دانست؛ آن‌ها دو پاسخ متفاوت به یک نیاز مشترک تربیتی‌اند.

تحلیل تطبیقی الگوی استاد ـ شاگرد در دو اثر

مقایسه کلیله و دمنه و قابوسنامه نشان می‌دهد که بنیادی‌ترین تفاوت میان این دو اثر در صورت‌بندی اقتدار تربیتی است. در قابوسنامه، اقتدار استاد آشکار و شخصی است. عنصرالمعالی خود را از شاگرد پنهان نمی‌کند و مسئولیت سخن را مستقیماً بر عهده می‌گیرد. او به دلیل پدر بودن، سن، تجربه و آگاهی بیشتر در جایگاهی قرار دارد که می‌تواند توصیه کند و از مخاطب انتظار پذیرش داشته باشد (5). در کلیله و دمنه، اقتدار تربیتی بیشتر در ساختار روایت توزیع شده است. راوی، حکیم، شخصیت داستان و حتی نتیجه رفتار هر یک بخشی از نقش آموزشی را بر عهده می‌گیرند (3). ازاین‌رو، استاد در یک متن «صاحب صدا» و در متن دیگر «سازمان‌دهنده صداها»ست.

این تفاوت، جایگاه شاگرد را نیز دگرگون می‌کند. شاگرد قابوسنامه دریافت‌کننده دانشی است که پیش‌تر توسط استاد ارزیابی و صورت‌بندی شده است. او می‌تواند درباره توصیه بیندیشد، اما متن معمولاً ابهام زیادی درباره مطلوب یا نامطلوب بودن رفتار باقی نمی‌گذارد. عنصرالمعالی می‌کوشد راه را روشن کند تا فرزند در موقعیت واقعی کمتر دچار سرگردانی شود (15). در کلیله و دمنه، شاگرد در بسیاری از موارد باید خود قضاوت کند. شخصیت‌های مختلف سخنان متفاوتی می‌گویند، نیت‌ها همیشه از ابتدا روشن نیستند و نتیجه اخلاقی گاه از مجموعه کنش‌ها به دست می‌آید. دستغیب این ویژگی را از ظرفیت‌های آموزش غیرمستقیم می‌داند که مخاطب را از حالت صرفاً پذیرنده خارج می‌کند (8). بنابراین، میزان استقلال شناختی شاگرد در دو اثر متفاوت است.

اما فعال بودن شاگرد در کلیله و دمنه نباید با آزادی مطلق تفسیر اشتباه شود. روایت همچنان هدایت‌شده است و نویسنده یا راوی با انتخاب شخصیت‌ها، ترتیب رویدادها و پیامدهای رفتار، محدوده‌ای برای استنتاج مخاطب ایجاد می‌کند. استاد پنهان است، اما غایب نیست. تمثیل به دلیل چندمعنایی بودن امکان تفسیر می‌دهد، با این حال ساختار داستان معمولاً برخی برداشت‌ها را تقویت و برخی را تضعیف می‌کند. تمیم‌داری نشان می‌دهد که تمثیل در ادبیات فارسی هم‌زمان واجد ظرفیت گشودگی معنایی و جهت‌گیری آموزشی است (2). بنابراین، کلیله و دمنه را نباید متنی دانست که شاگرد را بدون راهنما رها می‌کند؛ راهنمایی در آن از شکل دستور به شکل معماری روایت تغییر یافته است.

از منظر روش انتقال دانش، تفاوت میان «نمایش» و «بیان» اهمیت دارد. کلیله و دمنه غالباً ارزش یا خطا را نشان می‌دهد. مخاطب مشاهده می‌کند که سخن‌چینی چه می‌کند، بی‌تدبیری چه پیامدی دارد، وفاداری چگونه رابطه ایجاد می‌کند یا هوشمندی چگونه فرد را از خطر می‌رهاند (4). قابوسنامه بیشتر ارزش یا قاعده را بیان می‌کند و سپس ممکن است آن را با تجربه یا مثال توضیح دهد. این تفاوت بر کیفیت یادگیری اثر می‌گذارد. یادگیری از راه نمایش بر کشف رابطه علت و معلول استوار است، در حالی که یادگیری از راه بیان بر اعتماد به داوری استاد تکیه می‌کند. هر دو می‌توانند مؤثر باشند، اما برای انواع متفاوتی از موقعیت‌ها مناسب‌اند.

در موضوع تربیت اخلاقی، دو اثر به‌رغم تفاوت روش به نتایج نسبتاً نزدیک می‌رسند. هر دو بر اهمیت خرد، اعتدال، وفاداری، شناخت دوست و دشمن، پرهیز از فریب و سنجش پیامد عمل تأکید دارند. شفیعی کدکنی نشان می‌دهد که ادبیات تعلیمی فارسی معمولاً اخلاق را از زندگی عملی جدا نمی‌کند و فضیلت را در موقعیت‌های واقعی بررسی می‌کند (1). در کلیله و دمنه، اخلاق بیشتر از طریق سرنوشت شخصیت‌ها اثبات می‌شود. دمنه با وجود هوش و قدرت سخنوری، به دلیل جهت‌گیری غیراخلاقی توانایی‌های خود به عامل فساد تبدیل می‌شود. کلیلتو چنین شخصیت‌هایی را نمونه‌ای از پیچیدگی رابطه میان عقل، حیله و

اخلاق در اثر می‌داند (10). در قابوسنامه، پیوند دانش و ادب به صورت مستقیم‌تر مطرح می‌شود و استاد می‌کوشد توانایی عملی شاگرد را با خودکنترلی و رعایت هنجارهای اخلاقی همراه سازد (5).

در تربیت عقلانی، تفاوت پررنگ‌تر است. کلیله و دمنه برای شاگرد مسئله تولید می‌کند. داستان‌های آن غالباً موقعیت‌هایی‌اند که در آن اطلاعات ناقص، نیت‌های پنهان، رقابت منافع و امکان خطای قضاوت وجود دارد. این ویژگی مخاطب را مجبور می‌کند نشانه‌ها را کنار هم بگذارد. ریاحی چندلایگی ساختار کلیله و دمنه را عاملی می‌داند که خواننده را به حرکت میان سطوح مختلف روایت و معنا وامی‌دارد (3). چنین فرایندی به پرورش قدرت تفسیر نزدیک است. در مقابل، قابوسنامه بیشتر بر خرد عملی متمرکز است؛ یعنی توانایی انتخاب رفتار درست بر اساس مجموعه‌ای از قواعد و تجربه‌ها. شاگرد کمتر با مسئله باز روبه‌رو می‌شود و بیشتر می‌آموزد در موقعیت‌های شناخته‌شده چه رفتاری مناسب است.

از منظر نظری می‌توان این تفاوت را با تمایز فریره میان آموزش انتقالی و آموزش مسئله‌محور توضیح داد، هرچند نباید این نظریه معاصر را بدون توجه به تفاوت تاریخی بر متون کلاسیک تحمیل کرد. فریره آموزش مسئله‌محور را فرایندی می‌داند که فراگیر در آن در تولید فهم مشارکت می‌کند (16). کلیله و دمنه از این جهت شباهتی ساختاری با چنین الگویی دارد که پاسخ را همیشه آماده تحویل نمی‌دهد. قابوسنامه به الگوی انتقالی نزدیک‌تر است، اما همین انتقال در بستر رابطه پدرانه و تجربه‌محور صورت می‌گیرد و هدف آن انباشتن اطلاعات نیست، بلکه کاهش خطای عملی است. در نتیجه، مقایسه این دو با دوگانه «خوب و بد» یا «آزاد و اقتدارگرا» ساده‌سازی مسئله خواهد بود.

تفاوت دیگر به نقش تجربه مربوط می‌شود. در قابوسنامه، تجربه متعلق به استاد است و به شاگرد منتقل می‌شود. استاد آنچه را در زندگی آموخته به زبان قاعده درمی‌آورد. یوسفی بر اهمیت تجربه زیسته در ساختار اندرزهای عنصرالمعالی تأکید دارد (7). در کلیله و دمنه، تجربه عمدتاً درون داستان بازسازی می‌شود؛ یعنی شاگرد به طور نیابتی تجربه شخصیت را مشاهده می‌کند. این امر تفاوتی مهم در فرایند یادگیری ایجاد می‌کند. در روش اول، شاگرد به تجربه دیگری اعتماد می‌کند؛ در روش دوم، گویی در یک شبیه‌سازی روایی شرکت می‌کند و پیامدها را خود می‌بیند.

این تمایز را می‌توان در داستان شیر و گاو به خوبی مشاهده کرد. اگر همان درس در قالب قابوسنامه‌ای بیان می‌شد، استاد شاید مستقیماً می‌گفت پیش از باور کردن سخن بدگویان درباره دوستان خود تحقیق کن. کلیله و دمنه به جای این قاعده، مجموعه‌ای از کنش‌ها را نشان می‌دهد که در نهایت به نابودی رابطه منتهی می‌شود (13). شاگرد پس از مشاهده روند شکل‌گیری فاجعه، خود قاعده را بازسازی می‌کند. از این رو، دانش حاصل از داستان واجد نوعی عمق علّی است؛ مخاطب فقط نمی‌داند چه کند، بلکه می‌فهمد چرا باید چنین کند.

از سوی دیگر، صراحت قابوسنامه در موقعیت‌هایی مزیت تربیتی دارد که ابهام می‌تواند پرهزینه باشد. در بسیاری از امور عملی زندگی، فرد ممکن است به راهنمایی روشن نیاز داشته باشد. لوی قابوسنامه را اثری می‌داند که بخش مهمی از ارزش آن در ارائه راهنمایی‌های عینی برای رفتار و زندگی نهفته است (6). اگر مسئله مربوط به آداب معاشرت، نحوه حفظ احترام، رعایت تعهد یا تدبیر امور روزمره باشد، توضیح مستقیم می‌تواند مؤثرتر از روایت چندلایه باشد. استاد در اینجا از پیچیده کردن پیام پرهیز می‌کند، زیرا هدف اصلی جلوگیری از اشتباه عملی است.

رابطه عاطفی نیز در دو اثر متفاوت است. در قابوسنامه، استاد و شاگرد در رابطه پدر و فرزند قرار دارند و همین امر به سخن تربیتی لحن شخصی می‌دهد. استاد آینده شاگرد را بخشی از مسئولیت خود می‌داند. یوسفی این پیوند میان پدرانگی و اندرزگویی را در فهم ساختار اثر مهم تلقی می‌کند (7). در کلیله و

دمنه، رابطه عاطفی میان نویسنده و مخاطب کمتر آشکار است؛ آموزش بیشتر از طریق عقلانیت روایت و جذابیت حکایت انجام می‌شود. مخاطب می‌تواند هر کسی باشد و همین گشودگی، دامنه اثر را وسیع‌تر می‌کند.

مخاطب‌شناسی در انتخاب روش تربیتی نقش تعیین‌کننده دارد. شفیعی کدکنی تفاوت صورت‌های ادبی تعلیمی را تا حدی به تفاوت مخاطبان و اهداف آموزشی مرتبط می‌داند (1). قابوسنامه با مخاطبی خاص آغاز می‌شود: فرزند نویسنده که باید برای زندگی آینده آماده شود. بنابراین، نویسنده می‌تواند بر اطلاعاتی مشترک، رابطه اعتماد و شناخت قبلی تکیه کند. کلیله و دمنه مخاطبی گسترده‌تر دارد و تمثیل به آن اجازه می‌دهد اصولی را در قالب‌هایی عرضه کند که برای گروه‌های مختلف قابل بازخوانی باشند. آل‌سعید نیز نمادهای حیوانی را از عناصر مهم قابلیت تعمیم پیام‌های اثر می‌داند (9).

در مسئله قدرت نیز روش استاد تفاوت دارد، اما این موضوع تنها زمانی برای پژوهش حاضر اهمیت دارد که با تربیت مرتبط شود. پیلُو نشان می‌دهد که تمثیل در کلیله و دمنه امکان بحث درباره قدرت، مشورت و رفتار صاحبان اقتدار را فراهم می‌کند (11). از منظر تربیتی، شاگرد می‌آموزد که قدرت بدون خرد و مشورت آسیب‌پذیر است. در قابوسنامه نیز آموزش مربوط به مسئولیت و تدبیر اجتماعی وجود دارد، اما استاد بیشتر می‌کوشد قواعد درست رفتار در جایگاه مسئولیت را به صورت روشن منتقل کند (5). بنابراین، یک متن قدرت را از طریق سناریوی مسئله‌دار تحلیل می‌کند و متن دیگر برای رفتار در موقعیت قدرت راهنما ارائه می‌دهد.

اقتدار استاد در دو اثر همچنین نسبت متفاوتی با خطاپذیری دارد. در کلیله و دمنه، روایت به شاگرد نشان می‌دهد که هیچ جایگاه اجتماعی یا قدرت ظاهری فرد را از خطا مصون نمی‌کند. شیر می‌تواند فریب بخورد و شخصیت کم‌قدرت‌تر می‌تواند خردمندانه‌تر رفتار کند. این امر شاگرد را به سنجش سخن بر اساس محتوا و پیامد تشویق می‌کند. در قابوسنامه، اعتبار استاد بیشتر مفروض است، زیرا رابطه پدر و فرزند و تجربه نسل پیشین اساس گفت‌وگو را تشکیل می‌دهد. این الگو اعتماد به استاد را برای انتقال سریع‌تر دانش ضروری می‌داند. هر یک از این دو رویکرد بخشی از تربیت را تقویت می‌کند: اولی سنجشگری و دومی بهره‌گیری از تجربه انباشته.

با این حال، هیچ‌یک به تنهایی الگوی کامل تربیت نیست. اگر آموزش فقط به کشف مستقل متکی باشد، شاگرد ممکن است در همه حوزه‌ها ناچار به تکرار آزمون و خطا شود. اگر آموزش فقط به توصیه مستقیم محدود شود، فرصت تمرین قضاوت مستقل کاهش می‌یابد. از مقایسه دو اثر می‌توان الگویی ترکیبی استخراج کرد که در آن استاد هم انتقال‌دهنده تجربه و هم طراح موقعیت اندیشه باشد. چنین استادی در موضوعاتی که تجربه روشن و قواعد عملی وجود دارد، راهنمایی مستقیم ارائه می‌کند؛ اما در مسائلی که نیازمند تشخیص، تحلیل و مواجهه با ابهام‌اند، از داستان، پرسش و مثال برای فعال کردن ذهن شاگرد بهره می‌گیرد. در این الگوی ترکیبی، شاگرد نیز نه مطیع مطلق و نه فردی رهاشده بدون راهنماست. او از سرمایه تجربی استاد استفاده می‌کند، اما باید توانایی داوری خود را نیز پرورش دهد. کلیله و دمنه نشان می‌دهد که یادگیری عمیق هنگامی رخ می‌دهد که شاگرد پیامد رفتار را درک کند، نه اینکه تنها قاعده را حفظ کند (8). قابوسنامه نشان می‌دهد که بخشی از حکمت زندگی حاصل تجربه طولانی است و انتقال روشن آن می‌تواند فرد را از خطاهای قابل پیشگیری حفظ کند (15). ترکیب این دو اصل می‌تواند رابطه استاد و شاگرد را از دوگانه اقتدار و آزادی فراتر ببرد.

از لحاظ تربیت شخصیت، هر دو متن در نهایت به شکل‌گیری فردی می‌اندیشند که بتواند میان دانش، اخلاق و عمل تعادل برقرار کند. کلیله و دمنه از طریق نمایش شکست شخصیت‌های فریبکار

یا بی‌تدبیر و موفقیت شخصیت‌های دوراندیش، این تعادل را به صورت روایی نشان می‌دهد (10). قابوسنامه همان هدف را با زبان اندرز، تجربه و توصیه دنبال می‌کند (5). از این رو، تفاوت در «چگونگی تربیت» است نه لزوماً در «ضرورت تربیت». در هر دو، انسان بدون راهنمایی، تجربه و تأمل در معرض خطا قرار دارد و استاد واسطه‌ای است که به او کمک می‌کند فاصله میان دانستن و درست عمل کردن را کاهش دهد.

در جمع‌بندی این تحلیل می‌توان گفت استاد در کلیله و دمنه بیشتر «مربی قوه تشخیص» و در قابوسنامه بیشتر «مربی رفتار و تجربه» است. اولی از شاگرد می‌خواهد پیام را از میان نشانه‌ها استخراج کند، دومی پیام را روشن می‌سازد تا شاگرد بتواند آن را در عمل به کار گیرد. یکی با قدرت تخیل، روایت و تمثیل کار می‌کند و دیگری با صراحت، اعتماد و انتقال تجربه. یکی فرایند فهم را برجسته می‌سازد و دیگری محصول تجربه را. با وجود این، هر دو استاد در یک نقطه به هم می‌رسند: وظیفه تربیت آن است که شاگرد را برای انتخاب درست در جهان واقعی آماده کند.

نتیجه‌گیری

تحلیل داستان‌ها و سازوکارهای آموزشی کلیله و دمنه و قابوسنامه نشان داد که نقش استاد در ادبیات تعلیمی فارسی مفهومی گسترده‌تر از انتقال دانش دارد. استاد در این متون واسطه‌ای میان تجربه و آینده، میان حکمت و رفتار، و میان دانستن و زیستن است. او باید به شاگرد کمک کند تا نه تنها اطلاعات بیشتری به دست آورد، بلکه بتواند موقعیت را تشخیص دهد، پیامد رفتار را بسنجد، میان گزینه‌های مختلف انتخاب کند و دانش خود را در چهارچوبی اخلاقی و اجتماعی به کار گیرد. به همین دلیل، تحلیل نقش استاد در این آثار بدون توجه به شیوه روایت، نوع مخاطب، مفهوم شاگرد و روش انتقال تجربه ناقص خواهد بود.

در کلیله و دمنه، مهم‌ترین ویژگی استاد پنهان بودن او در پس ساختار روایت است. حکمت از طریق داستان، گفت‌وگو، شخصیت‌های حیوانی، تعارض‌ها و پیامد اعمال منتقل می‌شود. مخاطب با مجموعه‌ای از موقعیت‌های تربیتی روبه‌رو می‌شود که در آن‌ها باید رفتار شخصیت‌ها را ارزیابی و از سرنوشت آنان نتیجه‌گیری کند. استاد در اینجا به جای عرضه پاسخ آماده، امکان تجربه نیابتی را فراهم می‌کند. شاگرد می‌تواند بدون پرداخت هزینه واقعی یک تصمیم نادرست، پیامد آن را در زندگی شخصیت داستان مشاهده کند. از این رو، آموزش در کلیله و دمنه ماهیتی اکتشافی دارد و بر فعال کردن قدرت تحلیل، تشخیص و استنتاج مخاطب استوار است.

تمثیل حیوانی در این فرایند نقشی تعیین‌کننده دارد. فاصله‌ای که شخصیت حیوانی میان مخاطب و مسئله ایجاد می‌کند، امکان می‌دهد رفتار انسانی بدون مواجهه مستقیم و شخصی بررسی شود. شیر، گاو، دمنه، کلیله، بوزینه و دیگر شخصیت‌ها به صورت الگوهایی از قدرت، اعتماد، فریب، خرد، شتاب‌زدگی، دوستی یا تدبیر عمل می‌کنند. مخاطب ابتدا درباره آنان داوری می‌کند و سپس می‌تواند همان داوری را به زندگی انسانی تعمیم دهد. بنابراین، تربیت در کلیله و دمنه از مسیر مشاهده و تأمل پیش می‌رود و استاد بیش از آنکه فرمان‌دهنده باشد، طراح موقعیت یادگیری است.

داستان شیر و گاو نشان داد که یک حکایت می‌تواند هم‌زمان چندین سطح از آموزش را در خود جای دهد. شاگرد از یک سو با خطر سخن‌چینی و فریب آشنا می‌شود و از سوی دیگر پیامد اعتماد نادرست، قضاوت شتاب‌زده و ضعف در بررسی اطلاعات را می‌بیند. اهمیت این شیوه در آن است که اخلاق را از حالت مجموعه‌ای از شعارها خارج می‌کند و سازوکار شکل‌گیری خطا را نشان می‌دهد. مخاطب فقط نمی‌آموزد که فریب بد است، بلکه می‌بیند فریب چگونه از طریق ترس، سوءظن و دست‌کاری اطلاعات عمل می‌کند. همین مشاهده می‌تواند او را برای شناسایی موقعیت‌های مشابه در زندگی واقعی آماده سازد.

در قابوسنامه، نقش استاد صورتی متفاوت دارد. عنصرالمعالی آشکارا در جایگاه پدر و مربی ظاهر می‌شود و مخاطب مشخص او فرزندی است که باید برای زندگی آینده آماده شود. آموزش در اینجا عمدتاً مبتنی بر انتقال مستقیم تجربه است. استاد جهانی را که خود آزموده است برای شاگرد تفسیر می‌کند و حاصل آن تجربه را در قالب توصیه، هشدار و دستورالعمل در اختیار او قرار می‌دهد. اگر کلیله و دمنه شاگرد را به کشف نتیجه دعوت می‌کند، قابوسنامه می‌کوشد نتیجه تجربه را پیشاپیش در اختیار او بگذارد تا از تکرار خطاهای قابل پیشگیری جلوگیری شود.

اقتدار استاد در قابوسنامه از چند منبع به دست می‌آید: تجربه بیشتر، سن، رابطه پدرانه و احساس مسئولیت نسبت به آینده شاگرد. همین ترکیب سبب می‌شود صراحت اندرزها صرفاً به معنای فرمان دادن نباشد. پشت بسیاری از توصیه‌ها نوعی مراقبت تربیتی قرار دارد. استاد می‌خواهد شاگرد پیش از ورود به موقعیت‌های دشوار، قواعد اساسی رفتار را شناخته باشد. به همین دلیل، دامنه آموزش در قابوسنامه گسترده است و از اخلاق و دانش تا معاشرت، انتخاب، کار، مدیریت امور و مسئولیت اجتماعی را دربر می‌گیرد. این گستردگی نشان می‌دهد تربیت از دیدگاه اثر، آماده‌سازی همه‌جانبه فرد برای زندگی است.

مقایسه دو اثر آشکار ساخت که تفاوت اساسی آن‌ها به جایگاه شاگرد نیز مربوط می‌شود. در کلیله و دمنه، شاگرد بیشتر به عنوان مفسر و داور فعال در نظر گرفته می‌شود. او باید از میان سخنان و کنش‌های گوناگون به نتیجه برسد. در قابوسنامه، شاگرد بیشتر دریافت‌کننده تجربه‌ای است که استاد پیشاپیش آن را ارزیابی و خلاصه کرده است. این تفاوت نباید به دوگانه ساده «فعال» و «منفعل» تقلیل یابد، زیرا دریافت اندرز نیز می‌تواند با تأمل همراه باشد و روایت غیرمستقیم نیز کاملاً فاقد هدایت نیست. تفاوت واقعی در میزان مسئولیتی است که متن برای استخراج نتیجه بر عهده مخاطب می‌گذارد.

از منظر تربیت عقلانی، کلیله و دمنه ظرفیت بیشتری برای تمرین قضاوت در موقعیت‌های مبهم فراهم می‌کند. مخاطب با شخصیت‌هایی مواجه است که نیتشان همیشه از ابتدا آشکار نیست و باید میان ظاهر سخن و نتیجه عمل تفاوت بگذارد. چنین تجربه‌ای برای پرورش تشخیص و تفکر انتقادی اهمیت دارد. قابوسنامه در مقابل، در پرورش خرد عملی برجسته‌تر است. استاد می‌خواهد شاگرد بداند در موقعیت‌های معین چه اصولی را رعایت کند و چگونه تجربه نسل پیشین را به تصمیم روزمره تبدیل سازد. بنابراین، یک اثر بیشتر به «چگونه اندیشیدن» و دیگری بیشتر به «چگونه عمل کردن بر اساس تجربه» نزدیک می‌شود، هرچند این دو حوزه در هر دو متن کاملاً از یکدیگر جدا نیستند.

از منظر تربیت اخلاقی، فاصله دو اثر کمتر می‌شود. هر دو بر این اصل تأکید دارند که زیرکی بدون اخلاق کافی نیست. شخصیت باهوش اگر توانایی خود را در خدمت فریب، جاه‌طلبی یا آسیب به دیگران قرار دهد، از دیدگاه تربیتی به الگوی منفی تبدیل می‌شود. همچنین دانش اگر به رفتار درست منتهی نشود، ارزش خود را از دست می‌دهد. از این رو، استاد در هر دو اثر مسئول جهت دادن به توانایی‌های شاگرد است. هدف صرفاً تربیت فردی زیرک، سخنور یا موفق نیست، بلکه شکل دادن به انسانی است که بتواند توانایی خود را در چهارچوبی از مسئولیت، اعتدال و شناخت پیامد به کار گیرد.

بررسی دو متن همچنین نشان داد که داستان آموزشی و اندرز مستقیم را نباید روش‌هایی ناسازگار دانست. هر یک برای نوعی از یادگیری مناسب‌تر است. در موقعیت‌هایی که هدف پرورش قوه تشخیص، تحلیل روابط پیچیده یا مواجهه با ابهام است، داستان و تمثیل می‌توانند اثربخش‌تر باشند، زیرا شاگرد را ناچار به مشارکت در فرایند فهم می‌کنند. در موقعیت‌هایی که مسئله دارای تجربه‌ای روشن و قاعده‌ای آزموده‌شده است و خطای عملی می‌تواند پرهزینه باشد، راهنمایی صریح استاد می‌تواند سودمندتر باشد. از

این منظر، کلیله و دمنه و قابوسنامه را می‌توان دو قطب مکمل در سنت تربیتی فارسی دانست.

الگوی استاد مطلوبی که از مقایسه این دو اثر به دست می‌آید، استادی است که هم تجربه دارد و هم می‌داند همه تجربه‌ها را نباید به صورت دستور منتقل کرد. او در برخی موقعیت‌ها باید صریح باشد، زیرا شاگرد به راهنمایی روشن نیاز دارد، و در برخی موقعیت‌ها باید زمینه‌ای فراهم کند که شاگرد خود بیندیشد و نتیجه‌گیری کند. اگر استاد همواره پاسخ را پیشاپیش ارائه کند، ممکن است توانایی داوری مستقل شاگرد رشد کافی نکند؛ و اگر همواره او را به کشف مستقل واگذارد، ممکن است شاگرد ناگزیر شود هزینه تجربه‌هایی را بپردازد که می‌توانست از دانش نسل پیشین بیاموزد. تربیت متوازن مستلزم ترکیب این دو ظرفیت است. بر همین اساس، نقش استاد را می‌توان در سه سطح اصلی خلاصه کرد. نخست، استاد حافظ و منتقل‌کننده تجربه است و مانع گسست میان نسل‌ها می‌شود. دوم، استاد پرورش‌دهنده قدرت تشخیص است و به شاگرد کمک می‌کند صرفاً حافظ قواعد نباشد، بلکه دلیل و زمینه کاربرد آن‌ها را بفهمد. سوم، استاد الگوی پیوند میان دانش و اخلاق است و باید نشان دهد توانایی و آگاهی هنگامی ارزش تربیتی پیدا می‌کنند که در جهت رفتار مسئولانه به کار روند. کلیله و دمنه بیشتر سطح دوم را از طریق روایت برجسته می‌سازد و قابوسنامه سطح نخست را با انتقال مستقیم تجربه آشکارتر می‌کند، در حالی که هر دو در سطح سوم به اهمیت اخلاق می‌رسند.

در نهایت، کلیله و دمنه و قابوسنامه دو تصویر متفاوت اما مکمل از رابطه استاد و شاگرد ارائه می‌دهند. در کلیله و دمنه، استاد در پس داستان ایستاده است و شاگرد را با جهان شخصیت‌ها روبه‌رو می‌کند تا از تجربه آنان بیاموزد. در قابوسنامه، استاد در برابر شاگرد می‌ایستد و حاصل تجربه خود را با او در میان می‌گذارد. یکی راه را با پرسش و روایت می‌گشاید و دیگری با اندرز و توصیه روشن می‌کند. نقطه مشترک هر دو آن است که تربیت را فرایندی برای آماده‌سازی انسان جهت زیستن خردمندانه و اخلاقی می‌دانند. از این منظر، ارزش این دو اثر تنها به تاریخ ادبیات محدود نمی‌شود؛ آن‌ها نشان می‌دهند آموزش موفق نیازمند تعادلی میان تجربه و کشف، اقتدار و استقلال، راهنمایی و تأمل، و دانش و اخلاق است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

EXTENDED ABSTRACT

The didactic tradition in classical Persian literature constitutes one of the most significant intersections between literary expression and moral, intellectual, and practical education. Within this tradition, literature functions not merely as an aesthetic form but as a medium through which accumulated experience, ethical norms, modes of judgment, and patterns of social conduct are transmitted from one generation to another. Didactic works therefore often integrate narrative, advice, exemplification, allegory, dialogue, and moral reflection in ways that transform reading into a pedagogical experience. The broader tradition of Persian didactic literature demonstrates that ethical instruction is rarely separated from practical life; rather, knowledge acquires value when it contributes to prudent action, responsible conduct, and the formation of character (1). Allegorical narration, in particular, has historically provided Persian authors with a means of representing complex moral and social problems through concrete narrative

situations in which readers are invited to move beyond the literal level of events and infer broader meanings (2). Against this background, *Kalila wa Dimna* and *Qabusnama* represent two major but methodologically distinct models of education. *Kalila wa Dimna* relies heavily on animal allegory, nested narration, dialogue, and indirect moral discovery, whereas *Qabusnama* employs a more explicit advisory mode in which Onsor al-Maali directly addresses his son and transmits practical and ethical experience through paternal instruction (5). The central issue of the present study is therefore not simply what moral lessons these two texts contain, but how the figure and function of the teacher are constructed within their respective pedagogical systems, how the student is positioned in relation to authority and knowledge, and how narrative form itself influences the process of education. The study seeks to clarify whether these two works present fundamentally opposing models of instruction or whether their differences can instead be understood as complementary approaches to the broader problem of educating an individual for ethical, intellectual, and social life.

The study adopts a qualitative, interpretive, and comparative approach and focuses specifically on narrative and advisory units that reveal the relationship between guidance, experience, judgment, and the formation of the learner. Rather than treating the teacher only as an explicitly named instructor, the analysis uses a broader functional definition according to which any narrative voice, wise figure, paternal speaker, or organized textual mechanism that guides the learner toward ethical or practical understanding may perform a pedagogical role. This distinction is particularly important in the case of *Kalila wa Dimna*, where the teacher is often not present as a direct instructor but is embedded in the narrative structure itself. The Persian version of the work attributed to Nasrallah Monshi presents a complex network of stories within stories in which wisdom emerges through dialogue, comparison, exemplification, and the consequences of action (4). Structural analyses of the text have shown that its nested narrative organization is not merely ornamental, because each story often functions as an interpretive frame for another and contributes to the gradual development of meaning (3). The animal characters similarly operate as symbolic representations of recurrent human tendencies, including ambition, deception, loyalty, prudence, fear, and misplaced trust (9). This symbolic distance allows readers to examine human conduct without being directly confronted by personal accusation or overt moralization. In contrast, *Qabusnama* establishes an explicit pedagogical relationship from the outset. Onsor al-Maali speaks from the position of a father, elder, and experienced guide whose purpose is to prepare his son for the practical realities of life. His advice concerns not only ethical principles but also speech, friendship,

manners, livelihood, self-restraint, responsibility, social relations, and practical judgment (15). The comparative method employed in the study therefore examines differences in authority, instructional explicitness, learner participation, moral reasoning, and the relationship between experience and knowledge, while excluding broader historical or political discussions unless they directly illuminate the pedagogical function of the teacher.

The analysis of *Kalila wa Dimna* reveals that the teacher is primarily represented as an indirect guide who educates through the arrangement of experience rather than through explicit commands. In this pedagogical model, narrative itself becomes a substitute for direct instruction. The learner encounters situations in which characters make decisions, misjudge intentions, manipulate others, cooperate, betray trust, or escape danger, and the educational meaning arises from observing how these decisions unfold. The story of the lion and the ox is one of the clearest examples. Through the intervention of Dimna, suspicion gradually destroys a relationship that might otherwise have remained productive, and the tragedy emerges not from a single mistake but from a chain of misjudgments involving manipulation, unverified information, fear, and impulsive decision-making (13). From a pedagogical perspective, the importance of the story lies not simply in condemning deception but in making the mechanism of deception visible. The reader learns how persuasive speech can be detached from ethical responsibility and how a powerful individual may become vulnerable when judgment is weakened by suspicion and dependence on untrustworthy counsel. Kilito's reading of the animal world of *Kalila wa Dimna* is especially relevant here because the animal figures function as mirrors of human conduct and allow moral complexity to be represented without reducing the narrative to abstract doctrine (10). Other tales involving monkeys, birds, predators, or weaker animals similarly present practical problems concerning foresight, cooperation, self-preservation, loyalty, and intelligence. The indirect character of such instruction places greater responsibility on the learner, who must infer the lesson rather than merely receive it. This resembles the logic of indirect education described in studies of classical Persian literature, where narrative can engage the recipient more deeply precisely because the conclusion is not always stated in advance (8). It also helps explain why allegory is so central to the pedagogical function of the text: allegory transforms the learner from a passive recipient into an interpreter who must move from event to meaning and from observation to judgment.

The educational model of *Qabusnama* operates in a markedly different manner. Here the teacher does not withdraw behind narrative masks but assumes full responsibility for directing the learner. Onsor al-Maali speaks as an experienced father who believes that life has produced lessons that can and

should be transmitted before the younger generation is forced to discover them through costly error. The educational value of the teacher therefore rests on accumulated experience and the ability to convert personal observation into practical guidance. The work repeatedly presents knowledge as something that should become visible in conduct, self-control, social judgment, and the management of everyday life (5). The authority of the teacher is strengthened by the paternal relationship, since advice is framed not as impersonal regulation but as concern for the future of the learner. Yousefi's analysis of Onsor al-Maali emphasizes the practical and experiential character of the author's intellectual outlook and helps explain why so many recommendations in the work focus on conduct rather than abstract speculation (7). *Qabusnama* thus functions as a form of condensed intergenerational experience: the father attempts to save the son from repeating avoidable mistakes by offering conclusions that have already been tested in life. Levy's interpretation of the work as a major example of the mirror-for-princes tradition further demonstrates that instruction in *Qabusnama* is closely connected with preparation for responsibility, social interaction, and prudent conduct (6). Unlike the narrative model of *Kalila wa Dimna*, which often asks the learner to reconstruct the rule from an example, *Qabusnama* generally provides the rule itself and then strengthens its relevance through explanation or experiential context. This directness does not necessarily eliminate thought; rather, it shifts the burden of learning from discovering the principle to understanding how and when the principle should be applied.

The comparative findings indicate that the most important distinction between the two works concerns the organization of pedagogical authority and the degree of cognitive responsibility assigned to the learner. In *Kalila wa Dimna*, authority is distributed among narrators, stories, symbolic characters, and narrative consequences, whereas in *Qabusnama* it is concentrated in the explicit voice of the experienced teacher. The first model relies more strongly on interpretation, while the second relies more strongly on trust in accumulated experience. This contrast can be clarified through the distinction between transmissive and participatory forms of education. Freire's critique of one-directional education, although historically distant from these classical texts, provides a useful conceptual distinction between instruction that deposits conclusions in the learner and instruction that engages the learner in the production of understanding (16). *Kalila wa Dimna* resembles the second model more closely because its stories often function as problems requiring judgment, while *Qabusnama* resembles a more direct transmission of practical knowledge. Yet the comparison also demonstrates that this distinction should not be treated as an opposition between a superior and an inferior

method. Direct instruction becomes especially valuable when practical mistakes are costly or when previous generations possess experience that can be transmitted efficiently. Indirect narrative becomes especially valuable when the educational objective is to cultivate judgment in ambiguous situations. Pielow's analysis of allegory and power in *Kalila wa Dimna* also shows that indirect narration permits complex questions of authority, advice, manipulation, and decision-making to be examined without being reduced to simple statements (11). Lambton's discussion of continuity and change in medieval Persian culture, by contrast, helps illuminate why practical guidance and intergenerational transmission assumed such importance in works concerned with conduct and responsibility (12). The two texts therefore represent not mutually exclusive pedagogies but two different distributions of responsibility between teacher and learner: one emphasizes the teacher's capacity to design a meaningful experience, while the other emphasizes the teacher's duty to preserve and transmit tested knowledge.

In conclusion, the comparative analysis demonstrates that *Kalila wa Dimna* and *Qabusnama* construct two distinctive yet complementary models of the teacher–student relationship. In *Kalila wa Dimna*, the teacher is primarily a facilitator of judgment whose authority is embedded in narrative arrangement, symbolic representation, and the consequences of action. The student is expected to interpret, compare, question, and infer. In *Qabusnama*, the teacher is primarily a transmitter of experience whose authority derives from age, practical knowledge, paternal responsibility, and direct engagement with the learner. The student is expected to benefit from accumulated wisdom and apply it to concrete situations. The educational strength of the first model lies in cultivating interpretive independence, critical judgment, and sensitivity to complexity, whereas the strength of the second lies in preserving experience, reducing avoidable error, and providing clear practical guidance. The broader implication is that effective education cannot be reduced either to direct instruction or to independent discovery. A mature pedagogical model requires a balance between the two. The teacher should sometimes state clearly what experience has already established, especially when the cost of error is high, but should also create situations in which the learner must think, interpret, and reach a conclusion independently. From this perspective, the teacher is both a guardian of inherited wisdom and an architect of intellectual autonomy. The enduring pedagogical value of these two classical works lies precisely in their demonstration that ethical and practical education depends on the interaction of knowledge, experience, judgment, and character, and that the most effective teacher is one who knows when to speak directly and

when to allow the learner to discover meaning through reflection.

References

1. Shafiei Kadkani MR. Didactic Literature in Iran. Tehran: Sokhan Publishing; 2011.
2. Tamimdari A. Allegory and Narrative in Persian Literature. Tehran: SAMT; 2006.
3. Riahi MA. A Structural Analysis of Kalila and Dimna. Tehran: Elmi Publishing; 2016.
4. Monshi N. Kalila and Dimna. Tehran: Amir Kabir Publishing; 2001.
5. Onsor al-Maali KiI. Qabusnama. Yousefi G, editor. Tehran: Scientific and Cultural Publications; 2001.
6. Levy R. A Mirror for Princes: The Qābūs Nāma by Kai Kā'ūs ibn Iskandar. London, UK: Cresset Press; 1951.
7. Yousefi G. Biography and Analysis of the Works of Onsor al-Maali. Tehran: Amir Kabir Publishing; 1996.
8. Dastgheib A. Indirect Education in Classical Persian Literature. Journal of Comparative Literature. 2013(15):45-60.
9. Al-Said R. Animal Symbolism in Kalila wa Dimna: A Cognitive Approach. Leiden, Netherlands: Brill; 2005.
10. Kilito A. The Animal in the Mirror: Allegory in Kalila wa Dimna: Oxford University Press; 2001.
11. Pielow A. Allegory and Power in Kalila wa Dimna. Journal of Persianate Studies. 2017;10(2):150-70.
12. Lambton AKS. Continuity and Change in Medieval Persia. Albany, USA: SUNY Press; 1988.
13. Ibn al-Muqaffa A. Kalila and Dimna. Tehran, Iran: Amir Kabir Publishing; 1992.
14. de Blois F. Burzōy's Voyage to India and the Origin of the Book of Kalīlah wa Dimnah. London, UK: Royal Asiatic Society; 1990.
15. Onsor al-Maali K. Qabusnama. Yousefi G, editor. Tehran, Iran: Scientific and Cultural Publications; 1996.
16. Freire P. Pedagogy of the Oppressed: Continuum; 1970.