

بیراهه ادبیات فارسی در نظام آموزشی ایران

می روم، احساس می کنم بند از پای و دستشان باز می شود. اما نیروی دوییدن و رفتن و حظ کردن ندارند، بی حال و بی رمق با دستی لقمه هایشان را بیرون می آورند و با دستی کتاب زنگ بعد را. گذر خیالم می افتد به سی سال پیش. معلم ادبیات دستش روی تخته جولان می دهد و روح سپید شعر را در تن سیاه تخته کلاس می دم:

به مژگان سیه کردی هزاران رخنه در دینم

بیا کز چشم بیمارم هزاران درد برچینم
به کمک این بیت مفاهیم دستوری را در ذهنمان ماندگار می کند. دیگر امکان ندارد که فاعل و فعل و مفعول یادمان برود. با چه شور و شوقی اول بیتها را زمزمه می کردیم برای دل خودمان و بعد که حساسی دل به دل شعر می دادیم به راحتی نکات دستوری اش را از مسندالیه و فاعل و رابطه و فعل و مفعول به دست می آوردیم و مرجع ضمایر را می شناختیم. آن زمانها قواعد به دلیل محدود و مشخص بودن واقعاً در فهم و ادراک شعر و متن نقش داشتند. درست است که دانش دستور زبان نیز مانند همه علوم دیگر رو به تغییر و تحول و نوآوری دارد، اما حسن علوم دیگر این است که به راحتی مورد تعرض غیرکارشناسانه قرار نمی گیرند، ولی حیطه ادبیات به رغم اهمیت خطیری که در حفظ و اشاعه فرهنگ هر ملتی دارد، متأسفانه در جامعه ما به راحتی مورد تعرض قرار می گیرد. البته ما در این نوشته


بیست و دو سال درس ادبیات فارسی را در مقطع دبیرستان و این اواخر در دوره پیش دانشگاهی تدریس کرده ام. در این دوره طولانی، تحولات عظیم و بی فرجام هر ساله در کتابهای ادبیات فارسی چندان درد و داغ به جانم ریخته است که مجال طرح و بحث عقلانی و منطقی را بسیار تنگ نموده است. با اینهمه می گویم تا فارغ از دردهای بی درمان یک معلم، علتها و ریشه ها را مشخص کنم و راه برون شد از این نابسامانی آموزشی را در حد توان نشان دهم.

۱. با گچ سفید روی تخته سبز این بیت را می نویسم:

در دام فتاده آهویی چند

محکم شده دست و پای دربند

بعد تقطیع هجایی اش می کنم به بیت قطعه ریز و با کمک اختیارات شاعری این ذرات ریز را در قالبی به نام مستفعل فاعلات فع لن در می آورم. چه نیرویی صرف می کنم تا آن تقطیع و این ترکیب را وارد ذهن بچه ها کنم. بچه ها هم مثل آهوی شعر دست و پایشان در بند آن همه اختیارات و قواعد اسیر است و فرصت دمی چند جهیدن و دوییدن در صحرای زیبای شعر را ندارند. بالاخره تمرینها تمام می شود. بچه ها نفس راحتی می کشند و من آخرین نفس را به سختی و با شرمساری برمی آورم که باز هم در یک زنگ دیگر مجال همدلی و احساس و فهم روح شعر ایرانی را از شاگردانم دریغ کردم. از روی سکو پایین می آیم. کیفم را برمی دارم. از در که بیرون



قصده تعرض به حیطة مسئولین امر نداریم، فقط به بررسی برخی کتابهای ادبیات فارسی بسنده می‌کنیم.

۲. کتاب زبان و ادبیات فارسی عمومی (پیش‌دانشگاهی) شانزده درس مفصل و طولانی برای ترم اول دارد. به طور متوسط هر جلسه یک درس. درس‌هایی که عموماً چند متن سرد و سنگین و طولانی دارد با اشعار غالباً عرفانی پیچیده.

متون و اشعار مربوط به نیمسال دوم ساده است، اما با تعطیلاتی که در اول و وسط و آخر نیمسال دوم داریم، همین درسهای سبک با آن حجم فراوان قابل بهره‌برداری بهینه نیست. تدوین متون نظم و نثر (ادبیات فارسی تخصصی رشته علوم انسانی) هم بهتر از ادبیات عمومی نیست. بیست درس سنگین و حجیم برای نیمسالی که فقط شانزده جلسه دارد. جلسه‌هایی که زمان آنها ثابت و محدود است با متونی که هر کدام دو سه قسمت دارد و فشرده‌ای است از سبکهای ادبی نظم و نثر قرن سوم و چهارم تا به امروز. دانش‌آموز با این فرصت اندک و حجم سنگین مجبور است همه نکات ریز و درشت درسها را به خاطر بسپارد، بی‌آنکه فرصت بهره‌وری معنوی و روحی را از آن داشته باشد. درآمدها، اشاره‌های مستقل، خلاصه نکات تاریخ ادبیات در بالای هر درس، در کنار آنهمه متون سرد و سنگین واقعاً سرسام‌آور است.

به راستی کتابهای ادبیات فارسی با این شیوه گردآوری بیشتر به جنگ شبیه اند تا کتابهای تعلیمی. واقعاً راه مقصود را گم کرده اند. این هیأت محترم مؤلفین کتابهای ادبیات فارسی، معلوم نیست در این جنگی که زبان و ادبیات فارسی نامش نهاده اند به دنبال چه هستند؟ نوجوان را به سراغ چه می فرستند؟ از او چه می خواهند؟ اتصال با گذشته؟ ادراک و فهم روح شاعرانه ایرانی؟ احاطه بر زبان مادری؟ اگر حقیقتاً نیات هیأت مؤلفین همین است، راه را عوضی رفته اند. زیرا بچه ها بنا به ضرورت آمادگی کنکور (که از همان سال اول دبیرستان در گوش دانش آموزان زمزمه می شود) بهتر از همه می دانند که هدف این کتابهای حجیم و ناموزون و درهم فقط به حافظه سپردن نکته های ادبی و دستوری و معنایی و املائی است. گویی همه متون کلاسیک و معاصر و شعرهای قدیم و جدید خلق شده اند تا دانش آموز به کمک آنها صنایع ادبی و آرایه های پیچ در پیچ لفظی را استخراج کند. او با این شیوه فرصت نمی یابد تا مقصود حافظ را از گم گشتگی دریابد. سرگردانی اش را احساس کند و همچون او در گریز از سیاهی و سرگردانی این دنیا به جست و جوی ستاره راهنمایش برآید:

در این شب سیاهم گم گشت راه مقصود

از گوشه ای برون آی ای کوکب هدایت
او فقط باید یاد بگیرد که شب سیاه استعاره از چیست و کوکب هدایت نیز. اما او نباید بفهمد که حافظ در عشق و سرسپردگی به معشوق هم شکایت و شکر را به هم درمی آمیزد و سپاسی گله آمیز نثار می کند نه مدحی حقارت بار:

زان یار دلنوازم شکری است با شکایت

گر نکته دان عشقی بشنو تو این حکایت
دانش آموز فقط به خاطر می سپارد که شکر و شکایت تضاد دارند و شکایت و حکایت جناس و... غزل که به پایان می رسد معلم احساس می کند پرنده ای را سر بریده و قطعه قطعه کرده، بی آنکه فرصت و قدرتی مسیحایی یافته باشد تا این اجزاء مثله را به هم بازشان آرد و پیکری زنده گرداندش به نام غزل تا روح آشفته و پریشان دختران و پسرانش را در معجزه شعر به آرامش و لذت فرو برد. گویی هیأت مؤلفین از یاد برده اند که زنگ ادبیات، تنها مجال بچه هاست برای تقویت روح و روانشان. زنگ ادبیات، زنگ تفریح روح و ذهن بچه هاست. باید از این زنگ انرژی کسب کنند، روحشان را تلطیف کنند و غبار خستگی از آن بشویند تا بتوانند بار یک هفته آموخته های ذهنی و انتزاعی را بر دوش خود حمل کنند. اما این سالها، زنگ ادبیات باری شده است بر باری.

معلم شتابزده می گوید و دانش آموز شتابزده می نویسد از استعاره، از معادله، از کنایه، از تلمیح، از ارسال المثل، از ایهام و ایهام تناسب و... در پایان اینهمه شتابزدگی، معلم ادبیات احساس گناه می کند که چرا خون شعر و ادبیات و زبان فارسی را بر سر و روی بچه ها شتک زده است؟

۳. در دهه های پیش حتی تا اوایل دهه هفتاد نام ادبیات با نام انشاء درآمخته بود. زنگ انشاء یک تیر بود با چند نشانه: (۱) تمرین نویسندگی و تقویت مهارت بیان و احوال درونی و بیرونی دانش آموز، (۲) کشف استعدادها و پنهان، (۳) تربیت و آموزش صحیح نوشتن و گفتن دانش آموز در حدی که پس از فارغ التحصیلی بتواند از عهده انجام یک مصاحبه، پر کردن یک پرسش نامه و حتی پاسخ دادن به پرسشهای استاد در کلاس دانشگاه برآید، بی آنکه فریاد و اسفای اساتید مجرب او را شرمسار گرداند. (۴) و بالاخره انشاء زنگ تخلیه روح و بیان دلنگیها و انتقادات هم بود. معمولاً بچه ها با معلم

انشاء احساس نزدیکی و صمیمیت بیشتری می کردند. هر چند موضوعها غالباً کلیشه ای و تکراری بود. اما لابه لای همین تکرارها گاه فرصت تازه ای هم دست می داد. درست است که خیلی از بچه ها از نوشتن می هراسیدند و حتی متنفر بودند و کپی برداری از کتابها و مجلات و راهنماهای انشاء رواج داشت، اما به رغم همه این ضعفها، زنگ انشاء دوست داشتنی ترین زنگ بود. زیرا بچه ها هر چه در سینه داشتند در قالب سرودی، ناله ای، آهی، فغانی برمی آوردند. خلاصه آنکه زنگ انشاء گاه فرصتی می شد برای حرفهای ناگفته و گاه زیباترین تابلوی تبلیغاتی می شد برای مطالعه و دعوت به کتاب خواندن. آن روزها کتابخانه های مدارس خیلی متنوع تر از این روزها بود، می شد تمامی آثار جلال آل احمد، صادق هدایت، سیمین دانشور، صادق چوبک، غلامحسین ساعدی، فروغ فرخزاد، نادر نادرپور، شفیعی کدکنی، مهدی اخوان ثالث، احمدشاملو، بالزاک، تولستوی، داستایوسکی و... را از میان انبوه کتابهای متوسط و زیر متوسط بیرون کشید و به امانت گرفت و خواند. اما این روزها دختر دبیرستانی با تردید نام فروغ را بر زبان می آورد. نیما و اخوان و شاملو که دیگر هیچ! مطمئناً هر که دست اندرکار امور ادبیات فارسی باشد، به رابطه تنگاتنگ زنگ انشاء و رغبت مطالعه در دانش آموز اذعان خواهد کرد. در آن سالها نه معلمین و نه مسئولین اداری به این نمی اندیشیدند که به خاطر سختی نوشتن و سختی فکر کردن و سختی مطالعه، و... باید زنگ انشاء را حذف کرد و جای آن را به «بیاموزیم» های دست و پا شکسته آیین نگارش و زبان شناسی سپرد. هیچ کس به این نمی اندیشید که به جای فرصت جولان دادن به تخیل نوجوان، باید او را در توصیفهای دوسه سطری یا حداکثر یک بندی در مورد یک گلدان یا قندان یا خودکار بیک و روان نویس استدلال محدود ساخت! در آن سالها دانش آموز با اصطلاحاتی مثل تشخیص و حس آمیزی آشنا نبود، اما می توانست نوشته هایی زیبا از خود خلق کند که سراپا حس بود و شبیه سازی با روح انسان. اما این سالها بچه ها بدون داشتن تجربه های درونی و شخصی باید برای تشخیص آرایه های مزبور فقط به نوشته های غیر معیار کتاب «زبان فارسی» شان رجوع کنند تا فنون نوشتن را بیاموزند. در آن سالها یکی از معلمین می گفت هر ایرانی حتماً برای یک بار هم که شده در طول عمرش یک بیت شعر سروده است و من لذت می بردم از تجربه ایرانی بودنم و با حسی درونی درمی یافتم که هر ایرانی معمولاً در چه لحظه هایی از عمرش شاعر می شود.

در آن سالها دانش آموز هجا و واج و واژه را نمی شناخت و تفاوت آنها را به درستی تشخیص نمی داد، اما شعر را می شناخت. سردرگریان متن داشت و کتاب، بدون اینکه با قواعد و قوانین عجیب و غریب دست به گریبان شود. در آن سالها برای تقویت دیکته باید **کلیده** و **دمنه** و **گلستان** را بخش بخش می خواند. این سالها دیکته خلاصه شده است در چند غلط گنجانده شده در متن چند سطری. آن سالها دیکته و املاء بهانه ای بود تا دانش آموز با نثرهای روایی کلاسیک آشنا شود. همان حکایتها که امروزه به نام داستان کوتاه کوتاه (مینی مال) در جهان شناخته می شود. معلم به بهانه تقویت املاء، دانش آموز را به سراغ **کلیده** و **دمنه** می فرستاد تا غیرمستقیم شنونده پندهای اخلاقی باشد. ادبیات در آن سالها کارکردی متکثر داشت. خواندن، معنا کردن، حفظ کردن، نوشتن، فهمیدن و حتی اصلاح رفتار و اخلاق همه در حیطه ادبیات بود و تا حد زیادی هم موفق. اما این سالها که همه اش تعلیمات مستقیم اخلاقی به بچه ها داده ایم و اخلاق را از روح شاعرانه و حکیمانه ایرانی تهی کرده ایم، بچه هایمان کمتر تربیت شده اند، کمتر باسواد، کمتر فرهیخته و...

ماحصل کلام آنکه ادبیات با ماهیت و هیئتی که در این سالها کسب کرده، اگر نگوئیم به عمد، حتماً به سهور راه را بر قدرت تخیل، خلاقیت، فهم، کاربرد، مقایسه و حتی روحوانی ساده و درست دانش آموز بسته است، تا چه رسد به تزکیه اخلاق و رفتار و تهذیب نفس. وارد کردن مباحث تخصصی دانشگاهی بعضاً ناکارآمد - که حتی مورد اتفاق و اجماع اساتید مجرب و متخصص و زبان شناسان معتبر دانشگاه هم نیست - در کتابهای دبیرستانی و پیش دانشگاهی و حجیم کردن آنها، محو تدریجی انشاء و تضعیف املاء به بهانه تغییر متد و مدرنیزم بازی در درس ادبیات به اندازه کافی امتحان خود را



پس داده است و نتایج ناخوشایندی هم به بار آورده است. آیا بهتر نیست هیأت مؤلفین دست از اهداف دور و دراز بردارند و بگذارند نوجوانان پنجره‌های روح و روانشان را باز کنند تا روح شاعرانه ایرانی بتواند همچون نسیمی در وجودشان بوزد و حکمت ایرانی ذهنشان را بارور سازد تا حیاتی دوباره پیدا کنند و روح و ذهنشان احیاء شود. احساس و اندیشه‌شان، به جای اینهمه روحیه خشونت و پرخاشگری و افسردگی که در این نسل غوغا کرده است، تلطیف شود. این روحیات هر چند تا حدودی از مقتضیات دوران بلوغ است، اما هنگامی شدت و غلظت می‌یابد که از پشتیبانی روح مدارا و آرامش طلب شاعرانه ایرانی - که اوج آن را در حافظ و سعدی

می‌توان به تصویر کشید. محروم شود که این نسل محروم شده است و نظام آموزشی ما در این محرومیت بیشترین سهم را داشته است. شاید مسئولین امر ادعا کنند که آنچه تا اینجا به قلم آمده بیشتر حدیث نفس است تا استدلال منطقی و مستدل. در این صورت باید پرسید مگر در این سالها بر ادبیات چه رفته است که معلمی با بیش از بیست سال خدمت، قلم عفو بر خطاهای آموزش ادبیات در دوران تحصیل خود می‌کشد؟ بی‌شک در آن دوران هم، ادبیات و انشاء و املاء آن گونه که باید و شاید حافظ و امین روح شعر و حکمت ایرانی نبوده‌اند، بلکه به مسلخش هم می‌بردند. زنگهای انشاء به زنگهای بافتنی و ترانه خوانی و گپ زدنهای دوتایی و سه تایی بچه‌ها تخفیف پیدا می‌کرد. هنوز انتقادهای تند و بنیان افکن صمد بهرنگی به عنوان کارشناس و صاحب نظر تعلیم و تربیت درباره وضعیت آموزشی در ذهنم زنده است. به نقاط ضعف نظام آموزشی آن دوران به خوبی وقوف دارم. بزرگ‌ترین نقطه ضعف نظام آموزشی در آن سالها این بود که درس ادبیات فرصتی شده بود برای تطبیق روح و ذهن و زندگی نوجوانان با الگوی رسمی نظام. همین نقطه ضعف بزرگ سبب شد وقتی دانش آموز پایش به دانشگاه می‌رسید هنوز به ترم دوم نرسیده بر این مدل رسمی می‌شورید و به سوی مدلها و الگوهای غیررسمی کشیده می‌شد. دریغ از چشم و گوشه‌ای که عبرت گیر باشد و عبرت بین.

باری به رغم تفاوت‌های ماهوی چشمگیری که آموزش ادبیات در دو دوره پیش و پس از انقلاب دارد، نظام آموزشی همچنان دارای نقصهای زیربنایی و اساسی است. نقصهایی که هم معطوف به بنش است، هم غایت و هم روش. ظاهراً تضاد فاحشی میان بنش و غایت در تألیف این کتابها از دبستان تا پیش دانشگاهی به چشم نمی‌خورد. پرورش اخلاقی و تهذیب نفس و آموزش فنی و تخصصی زبان از مهم‌ترین و اصلی‌ترین غایات است. طبعاً متون هم به گونه‌ای گردآوری شده‌اند که با این اهداف همخوانی داشته باشند. اما تضاد اصلی که بنیان ادبیات را در این نظام جدید سست و ضعیف گردانده، تضاد میان غایت و روش است. این ضعف روشی از موقعی خود را نمایان تر ساخت که دوره چهار ساله نظام قدیم درهم ریخت و طرحی نافرجام که به عنوان یک پیشنهاد و یک فرضیه در بعضی مناطق به اجرا درآمد، جایگزین تمام عبار نظام چهار ساله شد. این تغییر نظام به رغم ادعاهای ظاهراً منطقی، حاصل یک فرایند کارشناسانه مستمر و پژوهشی نبود. اگر مسئولین امر به جای دگرگونی ناسنجیده، با صرف هزینه‌های گزاف و سرسام آور، به آمار علمی و واقعی روی می‌آوردند و با یک پژوهش آماری دقیق ضعفهای سیستم آموزش چهار ساله و وضعیت مردودین را در سه دهه پنجاه و شصت و هفتاد بررسی می‌کردند، شاید به راهکارهای کم هزینه تر و پرفایده تر دست می‌یافتند. با تغییر نظام آموزشی نه تنها آن معضلات مورد نظر برطرف نشد، بلکه معضلات و مشکلات بیشتری گریبان معلم و شاگرد و مدرسه را گرفت. با این تغییر نه تنها از تعداد مردودین کاسته نشد و سطح کیفی آموزش ارتقاء نیافت، بلکه بافت شدید تحصیلی هم مواجه شد.

مسئله را خیلی ساده می‌کنم و به جای پیش کشیدن بحثهای کلامی بر سر ارجحیت نظام چهارساله قدیم یا نظام واحدی جدید فقط به حادثترین مشکل نظام واحدی در مدارس ایران - به خصوص تهران - می‌پردازم که عبارت است از عدم تناسب «حجم زمانی» با «حجم درسی».

بهرتر است برای مستدل و دقیق نشان دادن عدم توازن حجم زمانی و حجم درسی به خصوص در مدارس دولتی که تابع برنامه

زمان بندی شده کشوری هستند و مجالی برای افزایش ساعات ندارند، به اهدافی که در مقدمه کتابهای ادبیات عمومی و اختصاصی دوره پیش دانشگاهی آمده، اشاره شود.

الف: زبان و ادبیات فارسی عمومی ۱ و ۲، دوره پیش دانشگاهی

۱- این کتاب با بیست و هشت درس به «نه فصل متنوع تقسیم و در هر فصل بنیادی ترین مسایل ادبیات همچون: ادبیات حماسی، ادبیات غنایی، ادبیات تعلیمی، ادبیات داستانی، ادبیات معاصر و... مطرح شده است. در ابتدای هر فصل بسته به مندرجات آن، درآمدی پرداخته شده که به عنوان مدخل بحث، زمینه ساز درک و فهم بهتر متون و کشف ارتباط طولی درسهاست.»

۲- «چنان که گذشت قصد بر این بوده است تا قدر و منزلت ادبیات معاصر در برابر ادبیات کلاسیک شناسانده شود. به همین منظور علاوه بر اختصاص دادن فصلی به این مقوله، در سراسر کتاب به فراخور بحث، مصادیقی از شعر و نثر امروز در کنار نمونه های کهن ارایه شده است. این امر هم مجال مقایسه سبک شناسانه سروده ها و نوشته ها را برای دانش آموزان فراهم می آورد و هم به آموزش تکمیلی زبان فارسی و شیوه های گوناگون نگارش کمک می کند.»

۳- «در بخش درآمدهای مربوط به مقولات چندگانه ادبی با ارایه اطلاعات و دانشهای مقدماتی، ذهن و ضمیر دانش آموز برای التذاذ آگاهانه ادبی، دریافت بهتر متون، اشراف بر ساختار آنها، کشف ارتباطهای موجود و بالاخره انجام دادن مقایسه های مبتنی بر آموخته ها آماده می شود.»

۴- «برای بهره گیری بیشتر ادبی از یک متن و درک بهتر آن شایسته است هر نمونه (اعم از شعر و نثر) ابتدا توسط دبیر یا دانش آموز، یک یا چند بار قرائت شود. این روش زمینه کافی برای درک کلیت اندیشه و احساس جدی در یک قطعه ادبی را فراهم می آورد.»

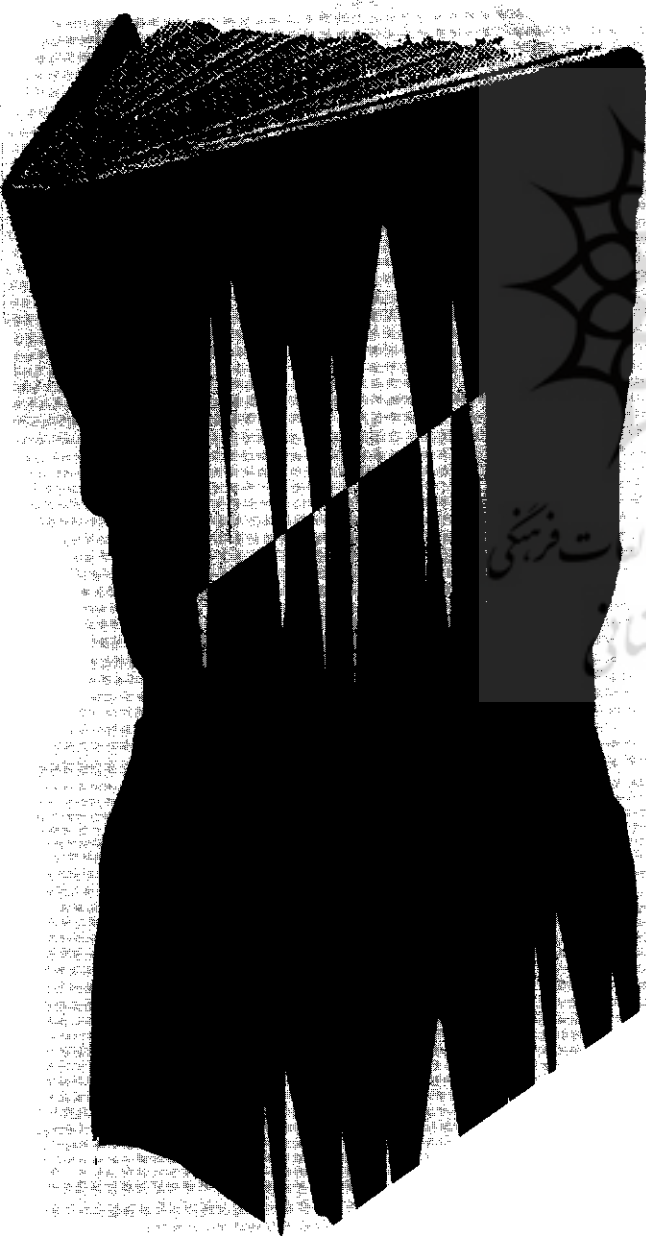
۵- «جستن و ارایه یک معنی و مفهوم مطلق برای پدیده های هنری مثلاً غزل حافظ، سعدی، مولانا، کاری عبث و بی ثمر است... وظیفه ما آن است که ملاک و معیارهایی را در اختیار مخاطبان قرار دهیم تا به مدد همین ملاکها بتوانند به ساختهای هنری مختلف یک شعر یا نثر راه یابند و طعم گواری معانی و مفاهیم متنوع آن را بچشند.»

۶- «شرکت دادن دانش پژوهان جوان در بحثهای کلامی و نظرخواهی از آنان و احیاناً واگذاری اداره برخی ساعات تدریس به آنها و نیز قرائت متون روان و گیرای امروزی - به شرط مطالعه قبلی - توسط ایشان مطلوب و مفید خواهد بود.»

۷- «بهره گیری از وسایل متنوع کمک آموزشی در اداره بهتر کلاس و درک کامل تر متون مفید و مطلوب است. مثلاً می توان برخی از اشعار کتاب را که همراه با موسیقی مناسب اجرا شده است در کلاس درس عرضه کرد و...»

این اهداف نه تنها به طور حداکثر و به گونه ای که در این مقدمه کتاب بزرگنمایی شده، بلکه به طور حداقل هم نامحقق مانده است،

زیرا چنین حجمی متناسب با حجم زمانی نه ماهه است نه سه ماهه. اصلاً نیمسالهای ما - به خصوص در دوره پیش دانشگاهی - نیمسال نیست، بلکه یک دوره سه ماهه است. برای مثال حد متوسطی که برای گذراندن همین واحد درسی با ۱۶ درس حجیم نیمسال ۸۱-۸۰ در نظر گرفته شده دقیقاً ۱۴ جلسه بود. آن هم بدون احتساب جلساتی که با تعطیلات رسمی برخورد دارد یا جلساتی که باید به پرسش کتبی و شفاهی اختصاص یابد. گذشته از تعداد جلسات، مدت زمان هر جلسه نیز از هفتاد تا نود دقیقه در مدارس دولتی و غیرانتفاعی متغیر است. مدارس دولتی که عموماً دونوبته هستند و با انبوه دانش آموز روبه رو (به طور متوسط هر کلاس ۴۵ نفر، زنگ هفتاد دقیقه ای دارند. این مدارس به دلیل دونوبته بودن در صورت ناتمام ماندن کتاب در همان جلسات معمول، امکان برگزاری کلاس فوق العاده ندارند، اگر هم داشته باشند با وضعیتی نامطلوب و مشکلاتی عدیده است؛ از قبیل فقدان تخته و میز و نیمکت، عدم تمرکز دانش آموزان و عدم احاطه کامل معلم و... زیرا معمولاً



برگزاری این کلاسهای فوق‌العاده در نمازخانه مدارس دولتی به نوبت و با تعیین وقت قبلی امکان‌پذیر می‌گردد.

طبقاً کلاسی با اینهمه مشکلات، حداقل با زده‌ی را خواهد داشت، به خصوص که دانش‌آموزان هیچ تعهد جدی نسبت به حضور در این کلاسها ندارند. با توجه به همه این موارد، معلم ترجیح می‌دهد در همان جلسات معمول و با حذف و یا گذری شتابان از برخی درسها و کاستن از دفعات پرسش شفاهی و به صفر رساندن آن، کتاب را به پایان برساند.

در حالی که تجربه نشان می‌دهد که پرسش شفاهی نوعی تکرار و مرور همگانی درس است، این مرور همگانی علاوه بر اینکه خوشایند عموم دانش‌آموزان است، واجب هم هست، زیرا با همین پرسشهای شفاهی، بسیاری از اشکالات دانش‌آموزان برطرف می‌شود. با این ضیق وقت معلم نه تنها از سهم دانش‌آموز در پرسش می‌کاهد، بلکه در حل تمرین و خودآزمایی هم حق او را به اجبار نادیده می‌گیرد، زیرا او دائم دغدغه کمبود وقت را دارد. این زنگهای کوتاه فرصت یادگیری تدریجی را از دانش‌آموز می‌گیرد و او را به گذراندن (به قول بچه‌ها پاس کردن) های دست و پا شکسته واحد ادبیات فارسی دلخوش می‌کند.

ب- ادبیات فارسی تخصصی (۱) (قافیه و عروض و نقد ادبی)

این کتاب از دروس اختصاصی رشته ادبیات و علوم انسانی است، شامل دو بخش قافیه و عروض و نقد ادبی.

بنا به توصیه مؤلفین کتاب، مطالب هر بخش باید هر هفته تدریس شود. این دو بخش گرچه از لحاظ حجم تقریباً یکسان است، اما محتوای کاملاً متفاوت آنها به دو زمان بندی متفاوت نیاز دارد که بعداً به آن اشاره خواهد شد. بنا به اظهار مؤلفین، یکی از هدفهای تدوین کتاب این است که دانش‌آموزان رشته علوم انسانی که در طول سه سال تحصیل متوسطه با متون گوناگونی از شعر و نثر دیروز و امروز آشنا شده‌اند، ضمن آشنایی با اصول نقد ادبی در مواردی نیز به نقد و تحلیل متون ادب بپردازند و در حد توان به حقایق و زیباییهایی که در آثار گرانقدر ادبی نهفته است دست یابند، از آنها لذت ببرند و در زندگی خویش به کار گیرند. با توجه به این تأکید به نظر می‌رسد که مبحث نقد ادبی اهمیت بیشتری دارد و باید مورد توجه بیشتر معلمین قرار گیرد. اما به دو دلیل این تأکید نابجا و غیرعملی است: نخست آنکه به لحاظ ارزش‌یابی ده نمره از پانزده نمره نهایی متعلق به مبحث قافیه و عروض و پنج نمره به مبحث نقد ادبی تعلق دارد. پس معلم بناچار دو برابر وقتی را که برای قسمت دوم کتاب در نظر می‌گیرد، برای تفهیم بخش اول کتاب باید لحاظ کند. طبق این بارم‌بندی هدف اصلی کتاب، آموزش دانسته‌هایی درباره صورت و ساختار ظاهری و لفظی شعراست نه کشف حقایق و پی بردن به زیباییهای متون و تحلیل ادبی آنها. دلیل دیگر همان واقعیت ملموس زمان است. معلم باید هر دو جلسه هفتگی را به طور کامل به بخش اول اختصاص دهد و با توجه به عدم پیش زمینه ذهنی دانش‌آموزان مباحث عروض را بسیار کندتر و با تأمل بیشتری در کلاس دنبال کند. بدین ترتیب عملاً دو یا سه جلسه آخر ترم، آن هم فقط برای به پایان بردن کتاب، به بخش نقد ادبی اختصاص می‌یابد. در این مدت کوتاه معلم فقط می‌تواند به تلخیص و نکته‌گویی بسنده کند. در واقع اگر مؤلفین حقیقتاً در پی دست‌یابی به همان اهدافی هستند که در مقدمه کتاب ذکر نموده‌اند، پس بهتر است این کتاب را

با این حجم و محتوای تازه و سنگین به دو نیمسال تحصیلی اختصاص دهند تا معلم فرصت کار جدی داشته باشد. در غیر این صورت، این واحد درسی تبدیل به درسی خشک و ناخوشایند و دل‌آزار خواهد شد؛ کلاسی که دانش‌آموزان لحظه‌شماری می‌کنند تا هر چه زودتر خود را از قید و بند آن رها سازند. نگاهی به معروف‌ترین و پرفروش‌ترین کتابهای کنکور و راهنماهای پیش‌دانشگاهی و نیز سؤالات کنکور سراسری و آزاد نشان می‌دهد که عمده تلاش معلم باید بر مبحث اول کتاب که مبحثی نامأنوس است متمرکز شود.

همه شواهد موجود اعم از ارزشیابی مؤلفین، سؤالات کنکور، نحوه آموزش مدرسین کلاسهای تضمینی و غیرتضمینی کنکور و کتابهای کمک آموزشی‌ای که از سوی مراکز آموزشی وزارت آموزش و پرورش تأیید شده‌اند و واقعی‌تر از همه میزان فهم و نگرانی دانش‌آموزان در یادگیری این بخش ثابت می‌کند که نه تنها با هفته‌ای دو جلسه در طول یک نیمسال بلکه با طی دو نیمسال هم فقط باید به توضیح و تشریح و تمرین همین بخش پرداخت. هر چند که نگارنده خود از اساس با طرح چنین مبحثی در مقطع متوسطه موافق نیست و آن را غیرضروری و ناکارآمد می‌داند. زیرا از هر زاویه‌ای که به این مبحث به خصوص بخش اوزان و بحور که می‌نگرد، ضرورت طرح آنها را در نمی‌یابد. مباحثی که عمدتاً کهنه و ناکارآمد شده‌اند. شاید به همین دلیل است که حتی مؤلفین کتاب هم، همان‌طور که ذکر شد، هدف خود را از تدوین، آشنایی دانش‌آموز با مباحث جدید نقد ادبی و تحلیل متون کلاسیک و معاصر ذکر می‌کنند، نه آشنایی با اوزان و بحوری که به خاطر سپردن اسامی نامأنوس آنها وقتی طولانی می‌طلبد تا چه رسد به اینکه بخواهند وجوه تسمیه بحور و اوزان را هم به یاد بسپارند. با این حال حجم کیفی کتاب به همین مطالب اختصاص دارد. معلم و شاگرد ناگزیرند به راهی غیر از آنکه در مقدمه کتاب ذکر شده بروند.

مثلاً در کتاب، ذکر شده که نام اوزان برای حفظ کردن نیست، اما حدود نیمی از بخش اول کتاب اختصاص دارد به تشخیص و نام‌گذاری همین اوزانی که فقط برای مطالعه آمده‌اند. از قضا در همه آزمونهای سراسری و آزاد هم در طول این سالها از این اسامی که فقط جهت مطالعه است، دو سه سؤال طرح شده است. بد نیست بدانیم که این مباحث غیر کاربردی و کهنه (حداقل به شیوه‌ای که در این کتاب مطرح شده، کهنه است) حتی در رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه نیز حداکثر در سه یا چهار واحد درسی در ترمهای اول گذرانده و بعد هم به فراموشی سپرده می‌شود. اگر این قوانین و بحور کشف اوزان و بحور در عصر خود می‌توانست راهگشای معنا و ساخت و موسیقی شعر باشد، آیا امروز هم باید برای کشف و بازشناسی موسیقی شعر از آنها مدد جست؟

بدون شک نظم موسیقایی شعر کهن را فقط با شیوه‌های مدرن زبان‌شناسی می‌توان بازشناخت. اما آیا نمی‌توان این شیوه کهن را به همان تحصیلات دانشگاهی حواله کرد و گوش و ذهن دانش‌آموز را از طریق روخوانی و حفظ اشعار، یعنی به طور بی‌واسطه و درونی با نظم آوایی و هجایی اشعار آشنا ساخت و کم‌کم قدرت تشخیص موسیقی و ساختار کلام منظوم را در ذهن او تقویت کرد؟ به نظر نگارنده این همان روشی است که در ضمن آموزش کتابهای زبان و ادبیات فارسی عمومی و اختصاصی می‌توانست دنبال شود. بد نیست به یک نکته عجیب و خارق‌العاده دیگر در تدوین این کتاب اشاره

کنیم. در پایان بخش اول کتاب به اجمال - حدود دو سه صفحه - انواع وزن شعر ایرانی و انگلیسی قدیم و جدید و سانسکریت و ژاپنی و چینی و آلمانی قدیم و جدید و عربی و یونانی قدیم و جدید و... نام برده شده است. معلم اگر در برخورد با این دو سه صفحه خنده‌ای تلخ نکند، چه کند؟ شاگردان ما - و حتی معلمین ادبیات ما - هنوز اندر خم اولین کورچه درک شعر فارسی مانده‌اند، آن وقت طوطی وار باید بگویند که شعر انگلیسی جدید وزن ضربی - هجایی دارد و شعر فرانسوی و ژاپنی وزن عددی و... بی آنکه تعریف و تفاوت این وزن‌ها را بفهمند و یا اصلاً حتی نمونه‌ای از آنها را مطالعه کرده باشند. با این وصف هیچ معلمی این چند صفحه را جدی نمی‌گیرد و برای آن هیچ وقتی صرف نمی‌کند. مؤلفین محترم هم به خوبی از این امر آگاهند. پس چه ضرورت و اجباری آنان را و می‌دارد تا همچنان این مطالب را در کتاب بگنجانند؟

بخش نقد ادبی هم بسامان‌تر و مفیدتر از بخش اول نیست. در این بخش با توضیحات فشرده و ناکافی و بدون مقدمه درباره ادبیات کلاسیک و معاصر اروپا و معرفی دست و پا شکسته و نامفهوم مکاتب ادبی روه‌رو می‌شویم.

مطالبی که اکثر دبیران ادبیات اطلاعات کافی و به روز در این مورد ندارند. بگذریم که اصلاً فقدان دانش و آگاهی به روز معلم، هیچ مشکلی ایجاد نمی‌کند. حتی مشکل دبیران ما در این بخش تفهیم مطالب هم نیست، بلکه تمام کردن کتاب یا صریح‌تر بگویم، سرهم‌بندی کردن این بخش فشرده در مدت زمانی بسیار بسیار کوتاه است. دبیران ادبیات در نشستهای گروهی خود چه در منطقه، چه در مدرسه و چه اداره کل، حقیقتاً به هیچ ضرورت روشن و واضحی جهت آموزش این مطالب به دانش‌آموز نمی‌رسند، مگر ادعاهای گزاف و اهداف پرزرق و برق و دهان پرکن مسئولین امر که فقط در حد همان کلمات چاپی در مقدمه کتاب قابل تحقق است نه در واقعیت خارجی و ممکن به نام مدارس و دبیرستانهای دو نوبته و پرجمعیت ما.

همان‌طور که از ابتدا ذکر شد نگارنده در این نوشته درصدد نقد و بررسی اهداف هیأت مؤلفین کتابهای ادبیات فارسی عمومی و خصوصی برنیامده است، فقط کوشیده تا نشان دهد که میان آن اهداف و امکانات واقعی مدارس فاصله بی‌نهایتی است. این فاصله ثابت می‌کند که مشارکت و حضور فعال دانش‌آموز - که یکی از مهم‌ترین هدفهای مندرج در مقدمه کتابهاست - چیزی بیش از ابزار فریب خود مؤلفین نیست. این عزیزان چندان فریب اهداف خود را خورده و این اهداف را باور کرده‌اند که اصلاً فراموش کرده‌اند که دبیرستانها و مراکز پیش دانشگاهی ما - بگذریم از مراکز غیر انتفاعی که معمولاً دچار مشکل زمان و کثرت جمعیت نیستند - چه شرایط و موقعیتی دارند.

در مدارس ما، عملاً دبیر متکلم وحده است و شأن دانش‌آموز به نوشتن معنا و جزوه برداری تقلیل یافته است. دانش‌آموز بحق از یادگیری و به خاطر سپردن این همه مطالب متنوع و سنگین

می‌هراسد. اعتماد به نفس خود را از دست می‌دهد. مصرا نه داده‌های معلم را می‌طلبد، نه فهم تازه خود را. ساده بگویم، معلم بعد از روحوانی، معنای درس را دیکته می‌کند و دانش‌آموز هم می‌نویسد.

اکنون در اکثر قریب به اتفاق مدارس، بچه‌ها دفتر مخصوصی برای معنای درسهای ادبیات دارند. هر چند که این سنت ابتدا از مدارس راهنمایی به دبیرستان و پیش‌دانشگاهی سرایت کرده، اما به سرعت با اقبال عمومی از سوی شاگردان و معلمین روبه‌رو شد. با ترویج این سنت غلط، برخلاف تصور ذهنی مؤلفین محترم، فرصت بحث و مشارکت و فهم مستقل بچه‌ها که هیچ، حتی فرصت بیش از یک بار خواندن متون در کلاس از دست رفت. در حدود سالهای ۵۸ تا ۷۰ اگر فرصتی بود تا شعر و نثر توسط دانش‌آموزان چندین بار در کلاس خوانده شود، اگر آنها می‌توانستند فهم و درک کلی و جزئی خود را بازگو کنند و اگر در آخر زنگها فرصتی پیش می‌آمد تا دست نوشته‌ها و تولیدات ادبی خود را در کلاس بخوانند، در این سالها همه وجود آنها به دستی برای نوشتن حرفهای معلم، تبدیل شد. تبدیلی نامیمون و نامبارک که جز به انسداد ذهنی و کندی فهم او نینجامیده است. انسدادی که آنها را به هول و هراس افکند. آنان پنداشتند که از متن فقط باید همان را بفهمند و بنویسند که معلم ارایه داده است و اگر معلمی خلاف این رویه عمل کند و توضیحات خود را یکی از دریافتهای صحیح به حساب بیاورد و آنها را وادار به بیان فهم مستقل خودشان کند، با نگرانی دانش‌آموزان مواجه می‌شود و آنها نیز با وساطت مدیر و دیگر مسئولین، معلم را و می‌دارند تا به همان رویه ناپسند گردن نهد (چنین برخوردهایی را نگارنده خود بارها و بارها تجربه کرده است).

به این ترتیب معلم نقش متکلم وحده ایفا می‌کند و دانش‌آموز فقط تماشا می‌کند و نکته می‌نویسد. بدون شک اگر مؤلفین و کارشناسان آموزشی به این واقعیتها توجه کنند و اهمیت اساسی آنها را نادیده نگیرند، حتماً در دعای فهرست شده در مقدمه کتابها تجدیدنظر خواهند کرد و همچون معلمین خواهند پذیرفت که این شیوه تعلیم و تألیف ادبیات با نظام واحدی (ترمی و سالی) هماهنگی و تناسب ندارد. به رغم این واقعیتها ناخوشایند، شاید بتوان به آرمانها و اهداف مندرج در مقدمه کتابها تا حدودی دست یافت:

۱- با یک تجدیدنظر، همه مباحث مربوط به درآمدها و اشاره‌های مفصل در کتاب ادبیات فارسی عمومی به کتاب راهنمای معلم منتقل شود و یا به صورت جزوه‌ای مستقل به عنوان راهنمای تدریس در اختیار معلمین قرار گیرد.

۲- اگر از گزینش جنگ‌وار متون و اشعار خودداری شود. در انتخاب متون معاصر حساسیت بیشتری لحاظ گردد. آثاری گلچین شود که بتواند به عنوان نظم و نثر معیار مورد پذیرش اساتید مجرب و با سابقه دانشگاهها قرار گیرد نه دانش‌آموختگانی که هیچ سابقه قابل قبولی در امر آموزش ندارند و نه مورد تأیید سلیقه‌های فردی و قبیله‌ای.



۵- اگر در تألیف و تدوین کتاب بیش از آنکه هدف انباشتن ذهن دانش آموز از دانستیهای بی شمار باشد، حقیقتاً التذاذ معنوی و باروری ذهنی و خلاقیت او باشد.

۶- بالاخره اگر با یک تجدیدنظر در وضعیت درس انشاء که نقش عمده‌ای در فهم اندیشه ادبی داشته و دارد، بار دیگر این درس را احیا کنند و برعکس قواعد دستوری و زبان‌شناسی را فراتر از مباحثات و منازعات نظری در مراکز دانشگاهی وارد کتابهای ادبیات و زبان فارسی نگردانند و تارسیدن به یک وضعیت روشن و پایدار در این مقوله، به همان شیوه نئوکلاسیکی که تا اوایل دهه هفتاد مجرا بود، باز گردند و ذهن دانش آموز را از تشتت و سرگردانی میان مباحث درهم آمیخته زبان‌شناسی، املاء، نگارش و دستور برهانند.

با ملاحظه این اگرها شاید بتوان صدق دعاوی و اهداف فی نفسه مفید فهرست شده از سوی مؤلفین کتابهای ادبیات را تأیید کرد و به این امید دل بست که ادبیات از بیراهه به راه آید. راهی سبز و گشوده و فراخ، تا مجالی باشد برای نوجوان ایرانی که جایگاه خود را در تاریخ معنویت و ادبیت این مرز و بوم در حد توان دریابد تا بتواند در این فرصت تازه، روح و روان خود را بازسازی کند و معنویت از دست رفته را در خود احیاء کند. این شاید ممکن‌ترین راهی باشد که می‌تواند نوجوان و جوان را از روان پریشی عمومی برهانند. روان‌پریشی‌ای که در شکل‌های گوناگون، پرخاشگری، افسردگی، بزهکاری، و حتی جنایت مدتهاست که زنگ خطر را به صدا درآورده است. آرامش روحی و مدارای وجودی و خلاقیت ذهنی و هنری را در او تقویت کند. بازگشت به روح شاعرانه ایرانی و تمسک به فرزاندگی و حکمت مفاخر ایران در گفتار و رفتار و پندار، آرزویی نیست که تحققش به محال بینجامد. اگر....

۳- اگر در انتخاب متون به جای تعلیم صریح اخلاق، تعلیم غیرمستقیم مورد توجه قرار گیرد.

۴- اگر در انتخاب متون و اشعار معاصر علاوه بر رعایت معیار مورد قبول اساتید درجه اول دانشگاه، به دور از پیش داوریها، نمونه‌های ممتاز و اصیل معاصر انتخاب شود. آن هم نه به صورت دست و پا شکسته و ناقص که فقط به درد بستن دهان اعتراض و نقد می‌خورد.