

دکتر حمیدرضا سلیمانیان

استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت‌حیدریه

تاریخ دریافت مقاله: ۸۷/۸/۱۴

آسیب‌شناسی رشته «زبان و ادبیات فارسی» در بوته نقد آراء تربیتی

چکیده

در عصر جهانی شدن، فناوری اطلاعات و هجوم شتابناک علوم و تجارب که روزگار رقابت تنگاتنگ جوامع بشری است، یگانه راه حضور مستمر و مؤثر در صحنه جهانی، ارتقاء کیفیت نظام آموزشی است؛ به گونه ای که این امر در دهه‌های اخیر، به مهمترین دغدغه کارشناسان مسائل تعلیم و تربیت در کشورهای توسعه یافته بدل شده است.

به باور کارشناسان، بدون ارائه طرحهای جدید برای تغییر در وظایف و عملکرد نظام آموزشی و دگرگونی محتوا و روشها، نمی‌توان نسل حاضر را برای زندگی در جامعه متحول و در حال تغییر امروز و فردا تربیت کرد.

این دستاورد مهم فکری در کشور ما نیز مسؤولیت‌های تازه ای را بر دوش متولیان امر آموزش می‌گذارد و بر ضرورت تجدید نظر در برنامه‌های نظام آموزشی تأکید می‌ورزد.

«زبان و ادبیات فارسی» به عنوان پیشینه‌مندترین رشته دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران به طریق اولی، نیازمند چنین بازنگریهایی است. سنجش میزان انطباق‌پذیری اصول فعلی آموزشی در این رشته، با معیارهای علمی و استاندارد همچون پرورش تفکر انتقادی، یادگیری معنادار، زندگی محوری و بسیاری دیگر از موازین دخیل در روشهای کارآمد آموزشی، از اهداف مقاله حاضر است.

واژه‌های کلیدی:

تعلیم و تربیت، ادبیات فارسی، آسیب‌شناسی.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

اَللّٰهُمَّ اَعُوْذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ

مقدمه

عنوان «دهکده جهانی»، تفسیری واقع‌گرایانه از روزگاری است که ارتباطات سریع و رو به گسترش بین‌المللی در آن، معنای زیستن را متحول ساخته است. بی‌گمان مهمترین رمز و راز ماندگاری و برخورداری از حیات متکامل در این دوران، کسب شایستگی‌های علمی و نقطه آغازین آن، بهبود نظامهای تعلیم و تربیت و نوسازی شیوه‌های آموزشی است.

در قرن بیستم و بیست و یکم، توجه جوامع بشری بیش از گذشته به نظامهای تعلیم و تربیت معطوف شده است تا با ایجاد تحول در آن، بتوانند به گونه‌ای سازنده با مسائل و مشکلاتی که پیش رو دارند، مواجه شوند. به دیگر سخن، بشر امروزی برای رویارویی مؤثر با چالشهای علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی، بستری مناسب‌تر، کارسازتر و موجه‌تر از نظام تعلیم و تربیت نشناخته است. بدین سان نزد انسانهای هوشمند، تحول در نظامهای آموزش و پرورش، به عنوان پیش نیاز نیل به اهداف توسعه پایدار ارزیابی شده است. هم از این روست که صاحب‌نظران، دوران معاصر را دوره بازسازی و گسترش آموزش و پرورش در اکثر جوامع غربی دانسته‌اند (کانل، ۱۳۶۸، ص ۱۰)

طرح رفرم نظام آموزش و پرورش به نام طرح لانژون — والون (Langevin – Wallon) در فرانسه و اصلاح قانون نظام آموزش و پرورش در انگلستان در سالهای ۱۹۴۵ - ۱۹۴۴ از جمله این اقدامات است. (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۳۹)

نیز یک سال پس از پرتاب سفینه روسی اسپوتنیک به فضا (۱۹۵۷)، دانشمندان علوم تجربی، ریاضی‌دانان، روان‌شناسان و برجسته‌ترین متولیان تعلیم و تربیت، ضمن همایشی که در شهر وودز هول (Woods Hole) آمریکا با همکاری بنیاد ملی علوم (National Science Foundation)، وزارت آموزش و پرورش و انجمن پیشرفت علوم آمریکا ترتیب یافته بود، پیشرفت علوم فضایی در روسیه را نتیجه مستقیم

برنامه‌ریزیهای دقیق آن کشور دانسته و بر ضرورت بازنگری در نظام تعلیم و تربیت تأکید ورزیدند. جروم برونر که ریاست این همایش را بر عهده داشت، کتابی تحت عنوان «فرایند آموزش و پرورش» به رشته تحریر در آورد و ضمن تصدیق اینکه در گذشته متخصصان برجسته قلمروهای مختلف علمی، به تدوین و طراحی برنامه درسی نمی‌پرداختند، بر لزوم تغییر برنامه‌های آموزشی تأکید ورزید. (Jerome Bruner, 1960: 25)

در عصر حاضر که با تکیه بر بنیادهای دموکراتیک، نقد و آسیب شناسی پویایی و اصلاح را باعث شده، چندی است که کارشناسان تعلیم و تربیت در ایران نیز نسبت به معضلات پیش روی نظام آموزش و پرورش حساسیت نشان داده و بر رفع هر چه علمی‌تر این دشواریها با مدد جستن از تجربه موفق کشورهای توسعه یافته جهان اصرار می‌ورزند.

گرچه بازشناسی و تحلیل «میراث ادبی ایران»، با نگاههایی درونی و با عشق و علاقه و شیدایی، سالها و سالها موضوع بسیاری از یافته‌های محققان بوده است، اما به عنوان رشته‌ای دانشگاهی و از منظری بیرونی و گاه آفات شناسانه و در عین حال سازنده، کمتر مورد بحثهای جدی قرار گرفته است. در حالی که به زعم برخی متفکران، شناخت یک چیز بیشتر از جهت محدودیت‌ها و ناتوانیها و بواسطه کاربرد شیوه‌ها و نگاه‌های غیر معتاد پدید می‌آید. توماس کوهن - فیلسوف علم - اعتقاد دارد که هر توصیف جدید، اکتشاف یا تئوری، نخست در ذهن کسانی شکل می‌گیرد که مسائل را طور دیگر می‌بینند. (Kuhn, 1970: chap12)

آنچه امروزه مانعی بر سر راه تحلیل آثار ادبی و سپس تعلیم ادبیات محسوب می‌شود، خلط دو حوزه کاملاً متفاوت ادبیات به عنوان هنر، و ادبیات به عنوان علم است؛ بطوری که تبیین درست این امر، انحراف از تعلیم را به دنبال داشته است.

توضیح مطلب این که، آثار ادبی به عنوان مجموعه‌ای از آفرینش‌ها و دستاوردهای ادبی، به اعتراف آفرینندگان آن، حاصل لحظات ناخودآگاه و زیر و بم‌های عاطفه و احساس و گریز از معیارهای عقل متعارف است (اگرچه این مسأله به تناسب انواع گوناگون ادبی شدت و ضعف می‌یابد)، در حالی که ادبیات در جایگاه و موضع تعلیم، تابع اصول و شیوه‌های خشک خردورزانه است و هم از این روست که مفیدترین کوششها برای بررسی نظام‌مند و بسامان آثار ادبی را در چهار چوب نظریات و رویکردهای

گونگون نقد ادبی - از عهد باستان تا عصر روشنگری - در نوشته‌های فیلسوفان می‌بینیم.

لذا در مورد این مقدمات و پیش فرضها باید با هشیاری و آگاهی برخورد کرد:

۱- حوزه فعالیت ادبی (هنر ادبیات = آفرینش ادبی) از حوزه نقد و بررسی و تعلیم (علم ادبیات = دانش ادبی) همواره جداست؛ به اندازه‌ای که گریز از علم و هشیاری بر غنای اثر می‌افزاید و از آن سو در غلتیدن در عالم ذوق و عاطفه و سلیقه شخصی، فعالیت‌های علمی و دانشگاهی را با رکود مواجه می‌سازد.^(۱) از این رو منتقدان صاحب نظری چون رنه ولک و آستین وارن به عنوان اولین درس در کتاب «نظریه ادبیات» می‌نویسند: «باید میان ادبیات و تحقیق ادبی فرق گذاشت. این دو کارهایی متمایزند. یکی هنر است و آفرینندگی و آن دیگری شاخه‌ای از معارف انسانی... هر چند داشتن آفرینش ادبی برای محقق مفید است، کار او کاملاً چیز دیگری است و اگر بخواهد کارش در قلمرو دانش باشد، باید تجربه ادبی خود را به زبان منطقی بازگو کند و آن را صورتی منسجم و مرتبط بدهد. (رنه ولک و آستین وارن، ۱۳۷۳: ۳)

۲- دانستن ادبیات و اطلاعات ادبی، منطقاً روشهای درست و علمی تعلیم ادبیات و انتقال این اطلاعات را به دنبال ندارد، بلکه تا حدودی در گرو درک درست و علمی آراء تربیتی و کاربرد آن است. آنچه مسلم است، میزان موفقیت یک معلم در امر آموزش، علاوه بر دانش ادبی، به میزان آگاهی او از ماهیت یادگیری و اصول حاکم بر آن نیز وابسته است. اینکه معلم ضمن شناخت آراء تربیتی، چگونه آموزش خود را طراحی کند، از چه روشها و راهبردهایی کمک گیرد و چگونه به فعالیتهای یادگیری دانش آموزان سامان و جهت دهد، همگی تابع آگاهی از دیدگاههای تربیتی اوست نه صرفاً اطلاعات ادبی.

مقصود از آراء تربیتی، اندیشه‌ها یا منظومه‌هایی از افکار و عقایدی است که فلسفه آموزش و پرورش دوره یا جامعه معینی را تشکیل می‌دهد و در نهادها یا مؤسسات آموزش و پرورش، گاه زیر بنای اصول و روشهای آموزش و پرورش موجود و گاه در برابر و حتی در تضاد با آن است و در ضمن انتقاد از آن به بهبود آن کمک می‌کند (کاردان، ۱۳۸۱: ۱). منبع آن اساساً دستاوردهای عقلی است و در هر عصری با فلسفه و بینش اندیشه‌وران آن عصر درباره هستی، معرفت و نظام ارزش‌ها، ارتباط نزدیک دارد.

(5; Nakosteen, 1965) از طرفی میزان آشنایی با آن، نشانه تعهد نسبت به آینده یک جامعه است. به گفته کوان تسو، فیلسوف چینی قرن سوم قبل از میلاد، اگر برای یک سال نقشه می کشید؛ به کشت گندم پردازید. اگر برای یک دهه برنامه می ریزید؛ به دنبال کشت درخت باشید. اگر برای یک عمر می اندیشید؛ در پی تعلیم و تربیت مردمان برآید. (فیوضات، ۱۳۷۳: ۲۶)

فلاسفه، روان شناسان و صاحب نظران تربیتی، حتی از عهد باستان با انگاره‌هایی ویژه و با نظر به ابعاد گوناگون شخصیت و رفتار آدمیان، هر کدام به تبیین آراء مختلف و گاه متضاد تربیتی پرداخته و ضمن پی ریزی مکاتب گوناگون تربیتی، ملاک‌های گوناگونی را چون ماهیت فرآیند یادگیری، طراحی آموزشی، روش‌های یاددهی – یادگیری، برنامه‌ریزی درسی، نقش معلم و فراگیر و ... مورد بحث و داوری قرار داده‌اند.

بررسی معیارهایی چند را که ذیلاً ارائه می‌شود، می‌توان دستمایه نقد و ارزیابی «رشته زبان و ادبیات فارسی» قرار داد و میزان کاربست آنها را در مراکز آموزشی از جانب معلمان این رشته، ارزیابی نمود. ذکر این نکته ضروری است که هر گونه پژوهشی در این راستا، بدون توجه به نحوه تعلیم و تربیت معلمان در مراکز آموزشی و دانشگاهی و استفاده از روش‌های گردآوری اطلاعات (مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه) و تفسیر آماری آنها، از اثبات‌پذیری و سندیت علمی به دور و بالتبع ناقص خواهد بود؛ اما با توجه به وسعت و تعدد مراکز آموزشی ادبیات فارسی، این مهم مجال فراتر از یک مقاله را می‌طلبد. از دیگر سو به زعم برخی صاحب نظران، هر تحقیقی لزوماً وابسته به داده‌های آماری نیست و محقق در مراحل تحقیق به فکر آزمودن فرض خویش است نه اثبات آن (نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۷۴: ۱۳) از این رو شواهدی که این مقاله از آنها بهره می‌برد، بیشتر مبتنی بر کتابهای درسی، به عنوان یکی از منابع تعلیم ادبیات است.

۱- پرورش مهارت‌های فکری

۱-۱- تفکر انتقادی

بررسی پیشینه آراء تربیتی در دنیای جدید نشان می‌دهد، برخی موضوعات در تمام مواد درسی مشترکند، یکی از مهمترین آنها، پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا (higher order thinking skills) و تفکر انتقادی است.

عصر آموزش و یادگیری، به شیوه حافظه مداری که بر پر کردن انبار ذهنی فراگیران و بازپس دهی آن تأکید داشت، پایان پذیرفته است. در چند دهه اخیر، تحقیقات روان‌شناسان شناختی به این نتیجه رهنمون شده است که یادگیری فرآیندی است که از طریق معنا سازی (sense making) یا ساختن دانش، تحقق می‌یابد. یادگیری، تفسیر و تحلیل اطلاعات است نه ضبط آن و به میزان خود اندیشی، پردازش، تصویر ذهنی و آگاهی فرد یادگیرنده بستگی دارد. (Resnick, 1986: 24) در واقع به جای پر کردن فضاهای ذهن با حقایق محض، متعلم دائماً در حال جابجایی دیوارها و تغییر شکل و محتوای اتاق‌هاست. در این جابجایی گاهی به نظر می‌رسد که همه چیز را در هم می‌ریزد و ساختن را از نو شروع می‌کند. البته پس از هر اضافه کردن و باز ساختن، همچنان همه مطالب و حقایق را حفظ و از آنها در مواردی جدید و گسترده استفاده می‌کند. (Oakes & Lipton, 1990: 97)

اهمیت این دستاوردها به میزانی است که صاحب نظرانی چون جان دیویی اظهار داشته‌اند، تفکر محور آموزش و پرورش است و روشهای آموزش و پرورش باید مبتنی بر جریان تفکر باشد و هر روشی که بهتر از روشهای دیگر، فراگیران را به تفکر وادار کند، با ارزش‌تر است. (دیویی، ۱۳۴۱: ۱۱۴) و به اعتقاد ژان پیاژه، هدف اصلی آموزش و پرورش تربیت افراد نوآوری است که می‌توانند فکر کنند؛ یعنی پرورش افرادی که اهل تحقیق و بررسی هستند، نه افرادی که هر آنچه به آنها گفته شود، می‌پذیرند. (رابرت بیلر، ۱۳۷۸: ۱۱۶ و ۱۲۷)

این امر تجدید نظر و اصلاح برنامه درسی را نیز در همه ابعاد، حتی ارزشیابی‌ها در پی خواهد داشت. شیمانسکی و کایل بر این باورند که تجلی واقعی یک نظام تحصیلی این نیست که دانش آموزان چه قدر در ارزشیابی‌ها موفق بوده‌اند، بلکه معیار واقعی

موفقیت یک نظام تحصیلی این است که برون داد آن نظام که همان شهروندان هستند، چگونه می‌اندیشند، دیدگاهها و عقایدشان چقدر تحلیل گرانه و منتقدانه است، چه سؤالاتی مطرح می‌کنند و درباره چه موضوعاتی تعمق می‌کنند. بنابراین اگر خواهان تربیت شهروندانی خلاق، منتقد و حل‌کننده مسائل هستیم، باید فکر کردن را به آنان بیاموزیم. (Shymansky & Kyle , 1990: 89)

۱-۲- حاکمیت سؤال محوری

از مسائل پیشنهادی در پرورش مهارتهای تفکر و تسریع رشد عقلانی، موضوع حاکمیت نظام آموزشی سؤال محور، بر نظامهای پاسخ محور است. این جهت گیری در جریان یاددهی - یادگیری، آن را از شکل انفعالی خارج کرده و به شکل فعال در می‌آورد.

در تعلیم و تربیت سؤال محور، ارزیابی صحت و سقم عملکرد تعلیم و تربیت، بر اساس میزان تحریک فراگیران در طرح مسأله و کیفیت سؤالها یا ندانسته‌های دانش آموزان تعیین می‌شود؛ زیرا به گفته ژان فوراستیه، نادانی ناشی از دانش، نیرویی است که آدمی را به کشف برمی‌انگیزد و خلأیی که فرد از ناحیه ندانستن‌ها در وجود خود احساس می‌نماید، میزان بسیار دقیق‌تر و معتبرتری برای سنجش درجه تربیت یافتگی قلمداد می‌شود. (مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۵۰)

ژان پیاژه، روان‌شناس سوئیسی، که بدون تردید بزرگترین صاحب نظر در زمینه رشد شناختی (معرفت‌شناسی تکوینی) در قرن بیستم است، بیش از دیگران در خصوص این مسأله نظر داده است.

پیاژه در نظریه رشد شناختی علاوه بر تعیین مراحل آن، به تعیین مکانیزم رشد نیز پرداخته است. وی به طور خلاصه، رشد را در جریان برهم خوردن تعادل (disequilibrium) میان فرد و محیط جستجو می‌کند؛ بدین معنا که ساختار شناختی موجود فرد تا زمانی که بتواند کلیه محرک‌های محیطی را جذب و هضم نماید و از این جهت دچار سؤال یا ابهام نشود، دست نخورده باقی می‌ماند لیکن تنها زمانی که ساختار شناختی موجود، از درک و هضم برخی محرک‌ها عاجز می‌ماند و لذا تعادل شناختی فرد بر هم می‌خورد، لازم است برای ایجاد انطباق، تغییراتی در ساختار شناختی به وقوع

پیوندد. (رایبوتویس و شوبرت، ۱۳۶۹: ۴۷) ذکر این نکته ضروری است که عدم تعادل، به تعبیر پیاژه در محیط غنی (inrich enviornment) حاصل می‌شود و محیط غنی محیطی است که فرد را با موقعیتهای مبهم و مسأله دار (problematic situation) مواجه سازد؛ لذا پیاژه معتقد است که موقعیتهای آموزشی باید به گونه‌ای طرح‌ریزی و عرضه شوند تا تعادل فراگیران را در هم ریزد، زیرا یادگیری شامل کسب ساخت ذهنی جدید، از طریق فرایند تعادل یابی (equilibrium) است. (سیف، ۱۳۸۲: ۲۱۵)

از این‌جا روشن می‌شود نظام‌های تعلیم و تربیت سؤال محور در حقیقت مناسب‌ترین محرک‌های محیطی را برای تسریع و تسهیل جریان رشد عقلانی در اختیار دانش آموزان قرار می‌دهند. کانت معتقد است عدم عنایت نسبت به این مسأله، موجب انحراف و انحطاط تعلیم و تربیت از مرتبه سود بخشی در مراحل دیگر زندگی و بدین ترتیب در جا زدن جوامع از حیثیت دستیابی به مراحل بالاتر کمال و ترقی است. (کانت، ۱۳۶۸: ۳۴) و پائولو فریره با بصیرت و ژرف اندیشی این معنا را در جمله ای کوتاه چنین بیان می‌کند: «هدف تعلیم و تربیت باید قادر ساختن دانش آموزان به طرح سؤال‌های خوب باشد». (مهر محمدی، ۱۳۷۹: ۵۱)

ذیلاً برخی روشهای امروزیین تعلیم ادبیات، که به نظر نگارنده موانع عمده پرورش مهارتهای فکری و انتقادی است، بررسی می‌شود.

۱-۳- ادبیات و تفکر

۱-۳-۱- رونق عاطفه و خلأ تفکر

با نگاهی به مجموعه آثار و متون ادبی، نیز نظر منتقدان از گذشته تا حال این نکته روشن می‌شود که هنر و ادبیات با صیقل یافتگی عاطفه و احساس در جان شاعر و نویسنده ادبی نطفه می‌بندد و وجود می‌یابد و از آن سو در ژرفای جان انسان‌ها و در نهانی‌ترین تار و پود آن چنگ می‌اندازد. از این رو، روح هنر و ادبیات بیشتر با قلب‌ها و جان‌ها سر و کار دارد تا با خرده‌ها و اندیشه‌ها. بسیاری از فلاسفه به این نکته استشعار داشته‌اند که «شعر کلامی است مخیل که در انسان ایجاد انفعال نفسانی کند بی‌ارادت و رویت». (نصیر الدین طوسی، ۱۳۶۷: ۵۸۷)

منتقدان ادبی معاصر هم در این مورد با تکیه بر این ضربانگاه شعر، آن را از غیر شعر متفاوت می‌دانند. زبان غیر هنری به دلیل شفافیت لفظ و در عوض برجستگی و تشخیص معنا، چون شیشه شفاف است که حکایتگر ماورای خود است و مانند نوشته‌ای روزنامه‌ای، به راحتی ذهن را از خود عبور می‌دهد. در مواجهه با این زبان، قوای درک عقلانی انسان درگیر است و به همین سبب در جستجوی صحت و سقم مفاهیم زبان بر می‌آید. اما شعر وضعیتی کاملاً متفاوت دارد و در آن لفظ و زبان تشخیص یافته و پر رنگ شده است و در نتیجه معنا کم رنگ است. به این دلیل چون آینه‌ای است که ذهن به سهولت از آن عبور نمی‌کند. در این حالت، اولین برخورد شعر با حس عاطفی و زیبایی شناسانه انسان است و نه با قوای ادراک عقلانی او.

شعر به مثابه صوت و تصویری است که خوشایندی و لذت حاصل از آن، بیشتر بر قابلیت انگیزش احساسات و عواطف، انفعال نفسانی و بعد زیبایی شناسانه آدمی استوار است تا نوعی برهان و استدلال عقلانی. سخن از برابری شعر ناب و موسیقی، از همین نظرگاه در میان می‌آید؛ زیرا به اعتقاد فلاسفه مکتب پوزیتویسم و تحلیل زبانی، هر دو زبانهایی غیر ارجاعی هستند که تنها تعبیری از انفعالات و احساسات به دست می‌دهند، امیال را بر می‌انگیزد و از اشاره و دلالت بر اشیاء، خالی و فاقد معنا و مضمون منطقی‌اند. (پورنامداریان، ۱۳۸۱: ۲۰)

حال، نکته ظریف این جاست که همین خصیصه ذاتی گاهی از دنیای شعر و ادب به حوزه بازشناسی و تعلیم نیز سرایت می‌کند و این شبیه را به وجود می‌آورد که شناخت و تعلیم ادبیات، جز از رهگذر رویکرد عاطفی و تأثیر فراگیران حاصل نمی‌شود. به عبارت بهتر، خلط مقوله آفرینش ادبی و دانش ادبی در نهایت، خطر آفرین می‌گردد. احساس، عاطفه، شیدایی و شیفتگی از اسرار غیر منطقی دل آدمی است که با تفکر انتقادی قابل جمع نیست و جا را بر اندیشه و منطق تنگ می‌کند و مانع تفکر می‌گردد؛ زیرا هنگامی چیزی به دل حواله داده شود، مجال برای چون و چرا و یا سؤال باقی نمی‌گذارد. از این جاست که تأثیر روانی بر مخاطب و استفاده از عواطف به جای استدلال را در بسیاری از کتابهای منطق با عنوان «مغالطه توسل به احساسات» معرفی می‌کنند. (خندان، ۱۳۷۹: ۱۹۷)

این نوع مواجهه ناآگاهانه با ادبیات، گاهی از محافل ادبی تا کلاسها و کتابهای دانشگاهی مشاهده می‌شود. بازار انگیزشهای عاطفی پر ازدحام، اما انبان خردورزی و سؤال انگیزی تهی است. خوانش‌های عاطفی، دریافتهای ذوقی و شخصی و گریز از معیارهای علم و منطق همگانی، نه تنها تعادل شناختی فراگیران را بر هم نمی‌زند، بلکه به واسطه لذت و خوشایندی حاصل از آن، تعادل روانی آنان را نیز در پی دارد و از سویی تجدید نظر در اندوخته‌ها و بازسازی آن را که اساس یادگیری است، به تعویق می‌اندازد.

قضاوت و داوری در این مورد را به دلیل محدودیت‌های تحقیق و عدم عینیت‌پذیری در این مقال، تنها بر عهده مشاهده‌ای منصفانه می‌گذاریم، تنها به ذکر نمونه‌ای از یک نوشته که گزارشی از شیوه شعر و شاعری برخی سرایندگان ادبیات فارسی است و در آن ترفندهایی چون کاربرد زبان خیالی و گزاره‌های شاعرانه و فاقد معنای دقیق، جای برهان را گرفته است، بسنده می‌کنیم:

«شعر حافظ شعری است که از کالبد، از این که ریخت و ساختی داشته باشد، می‌گریزد، گویا مینوی است، لغزان است، معانی در پیکر واژگان می‌لغزند، می‌غلتنند تا در جایی آرام گیرند. این جایی که در آن آرام می‌گیرند همواره یکسان نیست. این نیز جادوی سخن حافظ و هنر شگرف اوست من آن را آب گونگی در شعر حافظ می‌نامم. آب روان است، نغز است از این روی ریختی ندارد. در کوزه کوزه است، در جام جام است، در تُنگ تُنگ. شعر حافظ آب گونه است سخت نیست ریخت آوندی را می‌گیرد که آن را در آن می‌ریزند... شعر حافظ پر از سایه روشن‌هاست، پر از مازهای راز است. شعر او به بیشه‌ای می‌ماند. بیشه‌ای که درختان در آن سر در هم آورده‌اند هر گوشه بیشه کمینگاه رازی است در هر سویی از آن بازی تیرگی و روشنی را می‌توان دید آکنده از رنگها و آهنگهاست هرگز نمی‌توان بیشه را یکباره دید و دریافت. بیشه جایی رازناک و ماخولیایی است با سوداها، با اندیشه‌های پیچ در پیچ سازگار است... غزل سعدی به دشتی هموار، به مرغزاری سرسبز می‌ماند که دلپذیر و چشم‌نواز در پرتو خورشید دامان گسترده است اما هر چه هست همان است با نگاهی بر همه آن می‌توان بر همه آن چشم افکند... غزل سعدی آن هامون خرم است. دلفریب، زیبا،

هموار، دلنواز، اما هر چه هست همان است فراتر از آن نیست در آن نمی‌مانیم، آن را نمی‌کاویم. نگاه ما را یک بار آری یک بار در می‌کشد و می‌نوازد. (کزازی، ۱۳۶۸: ۳۳ تا ۳۰)

بار دیگر این توصیه رنه ولک و آستین وارن را تکرار می‌کنیم که «هر چند داشتن آفرینش ادبی برای محقق مفید است، کار او کاملاً چیز دیگری است و اگر بخواهد کارش در قلمرو دانش باشد، باید تجربه ادبی خود را به زبان منطقی بازگو کند و آن را صورتی منسجم و مرتبط بدهد». (رنه ولک و آستین وارن، ۱۳۷۳: ۳)

لذا به نظر می‌رسد یکی از ضروری‌ترین کارها در نظام آموزشی رشته ادبیات فارسی، نقد و تمییز این مسأله است که طور وراء عقل ادبیات و هنر، لزوماً ضد کاربرد عقل در تعلیم ادبیات نیست. ادبیات را باید منهای شور و شیدایی و فقط با موازین عقل و منطق آن‌چنان که بوده است و هست شناخت. *سانتروک* یکی از صاحب نظران مسائل تعلیم و تربیت ضمن ارائه الگوها و رفتارهایی در ایجاد تفکر انتقادی خطاب به معلّمان، متذکر می‌شود که «به جای آنکه از روی احساسات به بحث پردازید روش منطقی و استدلالی را در گفتگو با شاگردان به کار برید». (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴: ۲۱۳)

۱-۳-۲- تجلیل به جای تحلیل

نگاهی به صحایف تاریخ ایران نشان می‌دهد که زندگی و حیات جامعه سنتی ایران، در بستر استبداد مطلق تداوم داشته است. این امر در طی روزگار دردها و بیماریهایی را به جامعه تزریق کرده است، بطوری که حتی امروزه نیز شاهد تبعات شوم آن هستیم. تحمیل تفکرات طبقه فرادست، کلیشه‌ای اندیشیدن، تحلیل و تقدیس و قحطی نقد و نقادی، واکنش لکه ننگ استبداد زدگی است. عینی‌ترین بازتاب این جریان بخشی از خود میراث ادبی است که در برخورد با پدیده‌های اجتماعی حالتی تعاملی داشته و عصاره و رسوب جنبه‌های تلخ و شیرین اجتماعی را در خود جا داده است. در دنیای کهن ایران، کمتر اثری توانسته است دامن خود را از رجز خوانی و ادعاهای گزاف برچیند، تا حدی که شخصیت‌ها در هاله‌ای از نمادهای مقدس و تابویی قرار گرفته و چهره‌ای مینوی یافته‌اند؛ بر همین منوال کمتر صفحه‌ای از اوراق پر طمطراق تذکره‌نویسان و تاریخ‌نگاران، حاصل دریافتهای علمی و عقلی و گشودن افقهای تازه از طریق نگاه منتقدانه به قضایا بوده است.

رجحان تجلیل بر تحلیل که به معنای تحقیر خردورزی و نقادی و فربهی تعصب و اعتقادات عوامانه است، حوزه نظریه‌پردازی در دوران معاصر را نیز گاهی آفت زده کرده و آراء متعدّد آن را به کلکسیون از القاب شناور و تعارفات اسراف آمیز بدل ساخته است. شیوه غالب تفکر در کتابهای درسی و تحقیقات ادبی امروزی به گونه‌ای است که گویی هیچ خطایی در بزرگان نبوده و خرده‌گیری بر آنان نارواست و باید همواره با القاب قدسی چون «درخشانترین و بهترین و بزرگترین» از آنان یاد کرد. این شیوه شناخت و تعلیم، اصالت را با شخص می دهد نه حق. همان چیزی که فرانسویس بیکن از آن با عنوان بت یاد می کند. (نقیب زاده، ۱۳۷۴: ۹۶)

نشانه‌های این ارادت‌ورزی، کمال‌گرایی مطلق و اعطای القاب و گزاره‌های شاعرانه و فاقد معنای منطقی در برخی متون درسی از کتابهای تاریخ ادبیات گرفته تا منابع بررسی و تحلیل شعر و شخصیت شاعران پیداست و ذکر آن در این مختصر ناممکن؛ برای مثال از جمله سخن ورانی که در قرن ششم نام و آوازه ای به هم رسانید و در قرن نهم با شعری از جامی به پیامبری رسید، انوری است. استادی او در زبان، اقتدار و مهارت طبع و صدها ویژگی تعارف‌آمیز دیگر وی، از قدیمی‌ترین منابع چون آثار عوفی و آذر بیگدلی و مجد همگر و جامی و... مورد تحسین و تقدیس بوده و محققان بزرگ معاصر چون فروزانفر و صفا و مدرس رضوی و یوسفی، آنچه ادبای گذشته گفت بگو، گفته‌اند^(۲) و هیچگاه برایشان آیا و اما و اگر پی پیش نیامده که چگونه کسی که به اعتراف خویش از شعر و شاعری ننگ دارد و گاهی با کراهت به شاعری می پردازد^(۳)، مهم‌ترین شاعر و استاد زبان و ادبیات فارسی و... می شود؟ تنها در بین محققان معاصر تنی چند از آنان چون زرین کوب و شفیعی کدکنی به پشتوانه نقد ادبی و به دور از تعصب، رأی صادقانه‌تری در مورد وی صادر کرده‌اند.^(۴)

۱-۳-۳- فقر روحیه نقادی

برخورداری از مبادلات فکری میان صاحب نظران، گرانمایه‌ترین اصل در جوامع علمی است. روند تکامل دانش بشری، داستان نفی و اثبات آگاهیهای وی و فراهم ساختن زمینه‌های نقد مستمر است. فرهنگی که دارای شاخصه خود انتقادی (self critical) است و دمی از خرده‌گیری بر خود فارغ و غافل نیست، بلکه پیوسته از

طریق نقد، عنصر شریف آگاهی را می‌پروراند، از این رهگذر با یاری رساندن به بقای خویش، دچار خمود و فرسودگی نمی‌گردد.

بنای عظیم نقد ادبی غرب از دل همین نفی و اثباتها شکل گرفته است. منتقد هر دوره در گفتگو با آنچه که پیش از او به عنوان سنت وجود دارد، با دلایل تاریخی و اجتماعی و اصلاً فردی، قسمتی از این سنت را نفی می‌کند و به پشتوانه بخش دیگری از این میراث و البته با بازخوانی آن، تلاش می‌کند راهی به آفرینش و ابداع بیابد. پهنه این حرکت مبارک و پویایی شریف، بیش از هر جا نظام تعلیم و تربیت بویژه مراکز دانشگاهی است. اما متأسفانه گاهی این مراکز، تمام موارث گذشته را عین صواب و کمال می‌بینند. غافل از این که میراث ادب فارسی به این زنده است که طرف گفتگوی انسان هر عصر قرار گیرد و ذهن او را به چالش وادارد و در این رویارویی مسأله ساز شود. میراث ادب فارسی عتیقه لب طاقچه نیست.

کوششهای جدی برای بررسی علمی و نظام مند آثار ادبی و شناخت این متون در مراکز دانشگاهی جهان به مدد نقد و نفی و اثبات صورت می‌گیرد؛ اما نظام دانشگاهی ما در همان مفاهیم شمس قیس و رشید و طواط متوقف مانده و حتی آثار معاصر را نیز با ترفندهای مضحک «رد الصدر الی العجز» و... بررسی می‌کند. در بررسی محتوایی دروس رشته زبان و ادبیات فارسی در دوره کارشناسی ارشد و دکتری، نقد ادبی جایگاهی ندارد؛ در عوض تسلط بر زحافات عروضی و یا آشنایی با کتابهایی چون حدائق السحر و المعجم و کنز الفوائد و دقائق الشعر و بدایع الافکار و آگاهی از فنون و صناعات شگفت ادبی چون ملایم و مرتجل و مطبوع و معکوسات و نمونه‌هایی از این دست، در آزمونهای ارزشیابی شرط ورود به این مقاطع است.

دارم صنمی زیبا، زیبا صنمی دارم کارم نکند ضایع، ضایع نکند کارم

(واعظ کاشفی، ۱۳۶۹: ۹۷)

گفتم که یکی بوسه دهم بردهنت اندر دهنم بود که زد بر دهنم

گفتم بنشینم به درت تا به در آیی چندان بنشین گفت که جانت بدر آید

(همان: ۱۲۶)

و به جای توجه به کتابهایی چون «تاریخ نقد جدید» رنه واک یا «تحلیل نقد» فرای و یا لاقل کتابهای نویسندگانی چون بابک احمدی در برنامه ریزیهای درسی و محتوایی، هنوز فنون بلاغت جلال الدین همایی کتاب درسی و صنایع آن بی‌هیچ‌گونه نقدی، رقیب بی‌بدیل است.

زلفین توسی سرنند و هر سی مستان آن سی مستان فتاده در سیمستان
عاج است بناگوش تو یا سیم است آن یک بوسه اگر دهی کم از سی مستان

(همایی، ۱۳۶۷: ۵۴)

و بازار گزیده سازی - دغدغه و مشغله برخی استادان - گرم و پر رونق است. دور از انتظار نیست که سالهای سال مدیون و وابسته‌ترین و نیکلسون باشیم.

۲- یادگیری معنا دار

۲-۱- یادگیری به عنوان سازمان و نظام

از دیگر روشهای مهم جانشینی، یادگیری طوطی وار (rote learning) که قدرت یادگیری و پردازش اطلاعات را موجب می‌شود، یادگیری معنادار (meaningful learning) است. بی‌گمان هر رشته علمی مجموعه‌ای از اطلاعات، مفاهیم و نظریات است. یادگیری معنادار نه فقط ذخیره‌سازی این داده‌ها که در گرو ربط و وحدت بین آنها و تشکیل طرح‌ها و سازمانهای کلی و در نتیجه پایدار است. روان‌شناسانی همانند دوبونو برداشتی خاص از نحوه عملکرد ذهن دارند، به اعتقاد وی ذهن یک نظام تولید کلیشه و بهره‌برداری از کلیشه است. یک نظام نقشه‌سازی (pattern making) که مرتب به خلق و تشخیص نقشه‌ها و طرح‌ها مشغول است؛ انباری از طرح‌های از پیش تعیین شده که مدام بازخوانی می‌شود. (De Bono, 1970: 28) اصولاً یکی از دلایل پدید آمدن نظریه‌هایی چون نظریه گشتالت (صورت کل) در روانشناسی، در راستای همین خصیصه ذهن و طرح نظام بهتر و مؤثرتر برای یادگیری بود. (۵)

اهمیت مسئله نظام مندی ذهن تا بحدی است که در معرفت‌شناسی فلسفی نیز به عنوان میزان اعتبار و شرط شناخت مطرح است. به باور هگل، معرفت تنها تا آن حد

معتبر است که تشکیل دهنده یک نظام باشد. چون واقعیت‌گایی، جنبه عقلانی و انتظام یافته‌ای دارد، معرفت ما به آن نیز تا آن حد که نظم‌پذیر باشد، حقیقی خواهد بود. می‌توان گفت هر چه نظام معرفت ما جامع‌تر و افکاری که در بر می‌گیرد هماهنگ‌تر باشد، به همان مقدار واجد حقیقت بیشتری است. معمولاً از این اصل با عنوان «نظریه پیوستگی» (coherence theory) حقیقت‌یاد می‌کنند. اصل مزبور مبتنی بر این نظر است که هر موردی از معرفت، در حدی واجد معناست که بتواند در یک بافت تام و کلی ارائه شود. بنابراین باید به همه افکار و نظریات بر حسب «پیوستگی» آنها در داخل یک نظام معرفتی که همواره در حال توسعه است، اعتبار داد. (جی. اف. میلر، ۱۳۸۳: ۳۵)

محققان امر تعلیم و تربیت خصوصاً معنی‌گرایان به پیروی از کانت عقیده دارند که اساس معرفت عبارت است از معنا دادن و نظم بخشیدن به اطلاعاتی که از طریق حواس به دست می‌آید. مقصود از تدریس تنها این نیست که اطلاعاتی پراکنده و بی‌سامان را به یادگیرنده ارائه دهیم؛ بلکه بیشتر مقصود این است تا او را در دادن معنا و نظم به اطلاعات مزبور یاری نماییم. برخی معنی‌گرایان به نام «شخصیت یا شخص‌گرایان» (personalists) نیز عقیده دارند که دانش آموز باید این آگاهیها را با تجارب قبلی خویش پیوند دهد تا آنچه یاد می‌گیرد برای او مفید معنا باشد. (همان: ۳۶)

۲-۲- پیوند و همگرایی مطالب درسی

بحث سازماندهی اطلاعات و معناداری آن در عرصه تعلیم و تربیت، بیش از همه در نظریات دیوید آزوئل مطرح شد. دیوید آزوئل یک از برجسته‌ترین نظریه پردازان روان‌شناسی است که نحوه پردازش اطلاعات جدید را به وسیله ذهن مورد بررسی قرار داد. از نظر او، ذهن انسان بستری سازمان یافته و منظم برای پردازش و ذخیره سازی اطلاعات است. آزوئل این بستر را «ساخت شناختی» (cognitive structure) نامید. ساخت شناختی هر انسان مجموعه اطلاعات، مفاهیم، روابط و نظریه‌های اکتسابی فرد در هر رشته است و چون هر می‌است که در قاعده آن، اطلاعات ساده و در رأس آن، انتزاعی‌ترین آنها قرار می‌گیرد.

رویکرد آزویل به تدریس، با گرایش‌های قیاسی، یعنی شروع از اندیشه‌های کلی و عام و سپس راه یافتن به اطلاعات خاص، همسویی دارد. او این فرآیند را «تفکیک پیش‌رونده» (progressive differentiation) نامید. وی همچنین مفهوم «سازش تلفیقی» (reconciliation integrative) را مطرح ساخت که توجیه می‌کند، معلم باید مفاهیم تازه را به گونه‌ای در نظر بگیرد که با اندیشه‌های از پیش‌آموخته شده، ارتباط داشته باشد. (Ausubel, 1968: 153). به عبارت ساده‌تر در نظر وی معناداری، زمانی حاصل می‌شود که مطالب جدید در بین تجارب پیشینی و ساخت شناختی یادگیرنده جایی بیابد و بدان بچسبد؛ لذا به طور عمده وظیفه معلم از یک سو شناخت ساخت شناختی و تقویت آن و از سوی دیگر ارائه مفاهیم جدید با نظم و توالی در جهت تشکیل و سازماندهی هرم ساخت شناختی است. از منظر این دیدگاه‌های تربیتی، رشته زبان و ادبیات فارسی را نیز می‌توان تجزیه و تحلیل کرد.

۲-۳- ادبیات و یادگیری معنا دار

توجه به این نظریات در برنامه ریزیها یا نحوه تدوین مواد درسی و کتابهای درسی و یا شیوه ارائه مطالب در کلاسهای درسی رشته زبان و ادبیات فارسی، در امر یادگیری مؤثر و معنادار می‌تواند سهم بسزایی ایفا کند.

نگرش به ادبیات فارسی به عنوان یک مجموعه در هم تنیده، نه حاوی اجزاء مستقل، یک کلیت تاریخمند، یک جریان نظام‌مند و پیوسته و مستمر و نه گسسته و تصادفی، در نحوه برخورد و رویکرد به این رشته دانشگاهی و اتخاذ شیوه‌های تعلیم، نقش‌آفرین است. راهیابی از اندیشه‌های کلی و عام به اطلاعات جزئی و خاص در فرآیند آموزش، تأکید بر وحدت بین تمام اجزاء و گریز و پرهیز از جزئی‌نگریهای مفرط بدون عطف توجه به پیش‌سازمان دهنده‌های کلی‌تر، تفسیر و تعبیر داده‌ها از جانب یادگیرنده را آسان و سریع و بینش علمی‌تر و دقیق‌تری به همراه خواهد داشت.

اما گاه متأسفانه عدم روشمندی و سیستم‌پذیری که به گفته اقبال لاهوری خصیصه ذهن ایرانی است، به حوزه تعلیم و حتی پژوهشهای ادبی نیز راه می‌یابد. وی می‌نویسد. «چنین می‌نماید که ذهن ایرانی نسبت به دقایق فکری بی‌شکیب است و

توان آن را ندارد که از مشاهده واقعیتهای پراکنده، به اصول کلی پی ببرد و به تنظیم نظام‌های فکری دامنه‌دار بپردازد. ذهن ایرانی چون پروانه‌ای سرمست از گلی به گلی پر می‌کشد و ظاهراً هیچگاه صورت کلی باغ را در نمی‌یابد. (اقبال لاهوری، ۲۵۳۷: ۷)

نظری اجمالی به برخی کتابهای درسی فارسی عمومی، شاهد مناسبی در بی‌توجهی به ساخت نظام فکری دانشجویان و یادگیری سازمان یافته است. بسیاری از این کتابها تنها کلکسیون از متون زیبا و فاقد چینش منطقی مطالب است. تبدیهی است با یک ارزشیابی ساده، می‌توان میزان ماندگاری آگاهی دانشجویان را بعد از امتحانات پایان‌ترم سنجید.

یا جزئی نگرینهای وسواس برانگیزی که اوراق و صفحات بسیاری از کتابها را صرف اثبات فلان تاریخ ولادت یا وفات یا مذهب یک شاعر و نویسنده می‌کند و یا عمرهای ذی‌قیمتی را که صرف بحثهای بی‌حاصل کلاسی می‌شود که «پیر ما گفت خطا بر قلم صنع رفت یا نرفت؟»، بگونه‌ای که ریکور و گادامر باید از این بحثها هنرمنوتیک بیاموزند؛ یا تحقیقات و پژوهشهایی که با رمل و اصطراب، قرون گذشته را رصد می‌کنند، بلکه سخن‌گویی بیابند و دیوانش را تصحیح و تنقیح کنند آن هم شاعری که نامش در هیچ تذکره و تاریخ ادبیاتی نیامده و سخنش با نان گرم و بورانی شیرین شده است؛ یا پایان‌نامه‌هایی که سوسن و سرو و سنبل، درخت و سبزه و گل را موضوع ماهها و شاید سالها تلاش خستگی‌ناپذیر خود قرار می‌دهند، همان سخن حکیمانه و در عین حال آفت شناسانه اقبال که ویتهد هم به عنوان یکی از مربیان صاحب نظر تربیتی آن را توصیه می‌کند که گاهی اوقات درختان نمی‌گذارند جنگل را بینیم؛ پس «مسأله تعلیم و تربیت این است که شاگردان را به دیدن جنگل به وسیله درختان هدایت کنیم» (جی گالن سیلور و دیگران، ۱۳۸۰: ۲۲۴).

۳- نگاه زندگی محور در تعلیم و تربیت

۳-۱- پرورش مهارتهای اجتماعی

دنیای جدید عرصه تحولات اجتماعی و ورود مفاهیمی چون اخلاق مدنی، مسؤولیت‌پذیری، قانون، مشارکت، پرسشگری، پاسخگویی، تساهل و تسامح ... است که

معنا و مفهوم نوینی را برای زیستن ایجاد کرده است. به گونه‌ای که مشارکت خردمندان و تأثیرگذار در عرصه اجتماع، مستلزم آگاهی از این زمینه‌هاست که در هر قلمروی می‌تواند توسعه پایدار را تقویت نماید. اینجاست که ضرورت آشنایی با مهارت‌های زندگی اجتماعی نمود می‌یابد و نهاد آموزش و پرورش، به عنوان مهمترین و کاراترین نهاد متولّی تربیت و پرورش انسانها، می‌تواند نقشی بسزا در نهادینه نمودن مفهوم و جایگاه زندگی اجتماعی نوجوانان امروز و بالندگان فردا، ایفا کند.

گرچه در دنیای معاصر، ارتباط میان نظام تربیتی و زندگی اجتماعی به دغدغه اصلی کارگزاران تربیتی بدل شده اما این سخن هرگز بدان معنی نیست که اندیشه و ران متقدّم نسبت به آن بی اعتنا بوده‌اند، چرا که با بازکاوی گفته‌ها و نوشته‌هایشان می‌توان پی برد که عنصر تربیت اجتماعی مورد قبول آنان بوده است. برای مثال افلاطون نخستین اندیشه و غربی است که به ارتباط میان تربیت و وضع اجتماعی توجه کرده است (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴: ۴۰)

اما ورود مسائل جدید اجتماعی خصوصاً اتفاقات کشورهای اروپایی چون انقلاب کبیر فرانسه، انقلاب صنعتی انگلستان و تحوّل در تمام نهادهای اجتماعی، این دغدغه‌ها را تشدید کرد و ضمن تحوّل تعلیم و تربیت، به پیدایش مکتب‌های جدید تربیتی منجر شد. این امر بیش از هر چیز مدیون ظهور فلسفه‌هایی چون پوزیتیویسم، اگزیستانسیالیسم و پراگماتیسم است که تعبیری جدید از واقعیت داشتند. برای مثال به عقیده /دموند هوسرل، واقعیت تنها واقعیت زیسته (lived reality) است و معرفتی مهم است که به زندگانی مربوط باشد. (کاردان، ۱۳۸۱: ۱۹۳)

آراء تربیتی معاصر ضمن تأثیر از این بینش‌ها رنگی ویژه یافته است. جان دیویی فلسفه خود را کارکردگرایی (functionalism) می‌نامد. به نظر دیویی اندیشه فلسفی در صورتی ارزشمند است که در تحوّل اجتماعی یعنی تغییر افکار و اعمال اجتماعی مؤثر باشد. دیویی مانند /گوست کنت بر این عقیده است که: «وحدت نظام فکری و وحدت نظام اجتماعی باید با یکدیگر سازگار شوند و از نظر زمانی به طور همزمان صورت گیرند». (Hubert, 1949: 325) از این رو بازسازی فلسفه و آرمان اجتماعی و آموزش و پرورش به موازات یکدیگر پیش می‌روند. بدین‌سان عملگرایی و فلسفه تحصیلی اگوست

کنت با یکدیگر تلاقی می‌کنند و تفکر فلسفی و نظریه تربیتی به عنوان دو جزء جدایی‌ناپذیر از یک فرایند تلقی می‌شوند.

۳-۲- پرورش دموکراسی

مطلوب‌ترین نقطه عزیمت در پرورش مهارت‌های اجتماعی در نظام تربیتی زندگی محور، قبل از هر چیز پرورش مهارت‌هایی است که افراد را به مشارکت در فرآیند دموکراسی دعوت کند. دموکراسی نه دادنی است نه گرفتنی، بلکه آموختنی است و سیستم آموزش و پرورش در هر کشوری برای پرورش افراد دمکرات و توسعه طلب، باید از چهار چوب‌های مشخص و منطبق با معیارهای کارآمد در جهان پیروی کند. جان دیویی در کتاب دموکراسی و آموزش و پرورش یکی از آفات تعلیم و تربیت را بیگانه شدن محتوای درسی با نیازهای جامعه می‌داند و بر این باور است که برخی مواد درسی برای جامعه ضرورت حیاتی دارد لذا در هنگام طرح و گنجاندن اطلاعات در برنامه‌های درسی باید با دقت به سنجش و مقایسه پردازیم و ملاک انتخاب را از جامعه بگیریم. (دیویی ۱۳۴۱: ۱۳۸)

وی مانند جامعه‌شناسان هم عصر خود چون دورکیم، آموزش و پرورش را امری اجتماعی و مدرسه را جامعه‌ای کوچک می‌شمارد و تربیت را از لوازم بقاء و پیشرفت جامعه و نهادهای آن تلقی می‌کند؛ بنابراین مدرسه نیز باید محیطی با خصایص یک جامعه دموکراتیک باشد تا بتواند در جریان زندگانی و عمل، افراد را برای شهروندی جامعه ای مبتنی بر دموکراسی تربیت کند. (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۲۹)

بر این میزان نیز می‌توان به وضعیّت تعلیم در رشته زبان و ادبیات فارسی پرداخت.

۳-۳- ادبیات و واقعیت‌های دنیای امروز

اعتبار و اصالت بخشی به عوالمی غیر از واقعیت‌های موجود در اثر ادبی، مورد اتفاق تمامی منتقدان در مورد ادبیات و هنر است. از دیر باز بسیاری از صاحب‌نظران، واقعیت هنری را از دیگر اقسام واقعیت‌ها متمایز کرده‌اند. شناخت هنری و گزارش هنری — آن‌گونه که ارسطو متذکر می‌شود — نوعی از احتمال است که از حقایق محض جداست. (زرین کوب، ۱۳۵۷: ۱۱۳) وظیفه شاعر و هنرمند، وصف آنچه را که روی داده

(واقعیت موجود) نیست، بلکه وصف آن چیزی است که ممکن است روی دهد. (واقعیت محتمل)

این چهره فرا پدیداری از واقعیت که برتر از سنخ دیده‌ها، شنیده‌ها و ادراکات حواس ظاهر است، با واقعیت‌شناسی دنیای روزمره متفاوت است. برای مثال خصوصیات روئین تنی در شخصیت‌های حماسی یا خدا گونگی در حماسه‌های عرفانی، قابل تطبیق با هیچ فرد انسانی در جهان خارج نیست.

نحوه نگرش‌های خوانندگان ادبی به زندگی اجتماعی و واقعیت‌های روزمره، می‌تواند تا حدود زیادی متأثر از سنخ واقع‌گرایی آثار ادبی و عرصه تحقق خارجی آن باشد. به عبارت دیگر آنچه در عالم خارج و زندگی اجتماعی خوانندگان آثار ادبی واقع می‌شود، صحنه تئوریهایی است که پشت سر این نگرش‌ها نهفته است و ناخودآگاه فکر و رفتار خوانندگان را سمت و سو می‌دهد. بنابراین قبل از هر چیز خود ماهیت ادبیات مسؤول تغییر واقعیت است. با توجه به سیطره فرهنگ شعری در جامعه ایرانی و حاکمیت شیوه‌های اندیشه ورزی شاعرانه در بین نژاد ایرانی، این امر در چشم و نگاه غربیان و بازنگری سنخ معرفت‌شناسی ایرانیان بخوبی مشهود است. به تعبیر یکی از منتقدان غربی «تخیل در جهان ایرانی آنچنان نیرویی یافته است که واقعیت روزمره در برابر واقعیت جادویی و خلاق رنگی ندارد و بیشتر به وهم و خیال می‌ماند». (شایگان و کرین، ۱۳۷۱: ۸۱)

نادیده انگاشتن معارف شهودی یا شناخته‌های هنری گرچه به زعم برخی اندیشمندان نه عقلاً صحیح است و نه عملاً ممکن؛ اما فرض پذیرش آن، روند منطقی زندگی اجتماعی، تدبیر معاش و رفع اعوجاجات جامعه را موجب نمی‌شود. ادبیات یکی از شیوه‌های اندیشه‌ورزی بوده است نه همه آنها. با تفکر شاعرانه که گاه همراه با گسیختگی و عدم نظارت است، نمی‌توان به سراغ زندگی امروزی که لازمه‌اش عقل و استدلال و حسابگری و بطور کلی انسجام تفکر است، رفت.

آگاهی و استشعار نسبت به همین مسائل ظریف اما سرنوشت ساز است که جامعه شناسان را به تفکر در مورد تاریخ و گذشته تاریخی رهنمون ساخته است. بر اساس باور آنان، اهمیت گذشته تا آنجایی است که می‌تواند با ما در قالب‌های معنادار مسائل کنونی درباره محیطی که در آن زندگی می‌کنیم سخن بگوید و گرنه به نفسه ارزشی

ندارد. گذشته را باید خواند اما در گذشته نباید ماند. رابرت نیزیت یادآور می شود گذشته به خودی خود چیزی نیست مگر علوفه ای برای مرده پرستهای قبرکن، تمام آنچه می تواند مطالعه آن را توجیه نماید، میزان نفوذ یک یا چند ویژگی استمرار یافته اش در زمان حال است.

بنابراین مهم ترین شرط ماندگاری سنتها، نقد درست و شناخت اصیل سنتهاست نه صرفاً تبلیغ و ترویج و بردن حال به گذشته و همزمانی اندیشگی با گذشته؛ «به تعبیر نهره هیچ چیز ثمر بخش تر از یک میراث غنی نیست، از طرف دیگر هیچ چیز برای ملتی خطرناک تر از این نیست که بنشینند و بخواهد تنها با آن میراث زندگی کند. یک ملت اگر فقط از نیاکان خود پیروی کند، پیشرفت نخواهد کرد. آنچه ملتی را سر پا نگه می دارد کار زنده، ابداعی و خلاق است». (اسلامی ندوشن، ۱۳۷۱: ۲۳)

یکی از منتقدان غربی می نویسد به عوض آنکه بر خود مختاری و استقلال ادبیات پافشاری کنیم ربط دادن ادبیات را با زندگی و اندیشه ها از سر گیریم. (ویلفرد گرین و دیگران، ۱۳۷۰: ۱۲۳)

لزوم تجدید نظر مستمر در محتوای درسی دانشگاهی من جمله ادبیات با توجه به ضرورت های دنیای امروز دو صد چندان است. به زعم برخی صاحب نظران «برنامه های آموزشی باید به شاگردان کمک کند تا با استفاده از آنچه در گذشته به دست آمده، زمان حاضر و مشکلات آن را بهتر درک کنند و آنچه در زمان حاضر به دست می آورند وسیله گسترش تجربه در آینده قرار دهند». (شریعتمداری، ۱۳۶۷: ۲۰۲) لذا بحث زندگی محوری و رویارویی با مسائل مبتلا به اجتماعی، باید معیاری برای ضرورت طرح یا عدم طرح دروس باشد؛ اما گاهی فضا و برنامه ریزان این رشته، به جای مواجهه و درک جهان امروز و پیچیدگیهای آن، خود را به گوشه ای از تاریخ البته بیشتر تاریخ تخیلی ایران تبعید می کنند و ترجیح می دهند در گنج امن و راحت این دنیای خیالی و در پيله ای که دور خود تنیده اند بمانند و با قدم نرد عشق بازند....

کلام آخر این که امروزه مراکز دانشگاهی ما در رشته زبان و ادبیات فارسی، بیش از هر موسم دیگری محتاج حضور اندیشمندان، محققان و معلمان است که ضمن تجدید نظر در وضعیت تعلیم و تربیت، فقر و فرسودگی را با نگاهی علمی، پویا و سازنده به شیوه های نوین آموزشی بدل سازند.

یادداشت‌ها

۱. مرحوم سید حسن حسینی، شاعر خوش‌قریحه معاصر شعر کوتاهی دارد که در آن می‌گوید:

شاعری

وارد دانشکده شد

دم در

ذوق خود را به نگهبانی داد.

۲. نمونه‌ای از این توصیفات در کتابهای دانشگاهی به این شرح است:

دکتر صفا می‌نویسد: «انوری از جمله بزرگترین شاعران ایران و از کسانی است که هم از دوره خود استادی و هنرش در شعر مسلم گشت (تاریخ ادبیات در ایران، ذبیح الله صفا، انتشارات فردوس، ۱۳۸۰ ج ۲، ص ۶۶۴). فروزانفر: «نوری مهم‌ترین شاعر قصیده‌سرای قرن ششم و از استادان زبان فارسی است او طبعی مقتدر و فکری نیرومند داشته و خاطرش در پیوستن و گذاشتن معانی مشکل‌التعبیر منقاد بوده و با اقتدار طبع و با نظر دقیق و غور کامل شعر می‌گفته... (سخن و سخنوران، فروزانفر، انتشارات خوارزمی، چاپ چهارم، ۱۳۶۹، ص ۳۳۲). دکتر یوسفی: (وی (انوری) را شاعری می‌یابیم که هم در سخنوری در نهایت قدرت و هم در علم بلند مرتبه بوده است) (چشمه روشن، غلامحسین یوسفی، انتشارات علمی، ۱۳۷۰، ص ۱۳۹). مدرس رضوی: «انوری از شعرای بزرگ پارسی است و در فن قصیده از اساتید بزرگ به شمار است و در پیش اکثر فضلا در مرتبه اول جای دارد» (مقدمه دیوان انوری، به اهتمام مدرس رضوی، انتشارات علمی و فرهنگی، تهران ۱۳۶۴، ص ۹۹).

۳.

ای برادر بشنوی رمزی ز شعر و شاعری تا ز ما مشتگی گدا کس را به مردم نشمیری
دان که از کناس ناکس در ممالک چاره نیست حاش لله تا نداری این سخن را سرسری
زانکه گر حاجت فتد گر فضل ای را کم کنی ناقلی باید تو نتوانی که خود بیرون بری
کار خالد جز به جعفر کی شود هرگز تمام زان یکی جولاهگی داند دگر برزیگری
باز اگر شاعر نباشد هیچ نقصانی فتد در نظام عالم از روی خرد گر بنگری
آدمی را چون معونت شرط کار شرکت است نان ز کناسی خورد بهتر بود کز شاعری

(دیوان انوری، به تصحیح مدرس رضوی، انتشارات علمی و فرهنگی، تهران ۱۳۶۴، ج ۱، ص ۴۵۴)

۴. برای آگاهی بیشتر از تجزیه تحلیلهای علمی و بدور از تعصب این بزرگان به نوشته‌های آنان در این کتابها مراجعه کنید: با کاروان حله، دکتر عبدالحسین زرین‌کوب، انتشارات علمی، چاپ هفتم، ۱۳۷۲ و مفلس کیمیا فروش، دکتر محمدرضا شفیعی کدکنی، انتشارات سخن، چاپ اول، ۱۳۷۲.

۵. بنا به روان‌شناسی گشتالت در طبیعت یک وحدت اساسی وجود دارد و هر پدیده‌ای به صورت یک کل جلوه می‌کند که تنها مجموعه‌ای از یک رشته اجزا نیست زیرا در کل روابط معنا داری وجود دارد. موجود زنده نیز به عامل تحریک، به طور کلی پاسخ می‌دهد این امر مؤید آن است که با فرایند جز به کل، نمی‌توان یادگیری را توضیح داد یا چیزی آموخت در واقع اجزا به خودی خود معنا و مفهومی ندارد، مگر آن که به شکل

خاصی با هم سازمان یابند. (روان‌شناسی تربیتی، دکتر محمد پارسا، انتشارات سخن، چاپ اول، ۱۳۷۴، ص ۱۵۴).

منابع و مأخذ

۱. اسلامی ندوشن، محمدعلی: *نوشته‌های بی‌سرنوشت*، تهران، نشر آرمان، چاپ سوم، ۱۳۷۱.
۲. اقبال لاهوری، محمد: *سیر فلسفه در ایران*، ترجمه امیرحسین آریان‌پور، انتشارات امیرکبیر، تهران.
۳. بیلر، رابرت: کاربرد *روان‌شناسی در آموزش*، ترجمه پروین کدیور، مرکز نشر دانشگاهی، چاپ ششم، ۱۳۷۸.
۴. پورنامداریان، تقی: *سفر در مه*، مؤسسه انتشارات نگاه، ۱۳۸۱.
۵. جی. اف. نلر: *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی، انتشارات سمت، چاپ سوم، ۱۳۸۳.
۶. جی. پی. میلر: *نظریه‌های برنامه درسی*، ترجمه محمود مهر محمدی، انتشارات سمت، چاپ سوم.
۷. جی گالن سیلور، ویلیام ام الکساندر، آرتور جی لوئیس: *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، انتشارات آستان قدس، چاپ ششم، ۱۳۸۰.
۸. خندان، علی اصغر، *منطق کاربردی*، موسسه فرهنگی طه، قم، چاپ اول، ۱۳۷۹.
۹. دیویی، جان: *مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش و پرورش یا دموکراسی و آموزش و پرورش*، ترجمه و تلخیص امیر حسین آریان‌پور، تبریز. چاپ دوم، ۱۳۴۱.
۱۰. رایینووتیس و شوپرت: «دانش پیش‌نیاز در برنامه درسی»، ترجمه محمود مهر محمدی، فصل‌نامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۲ و ۲۳، ۱۳۶۹.
۱۱. زرین‌کوب، عبدالحسین: *ارسطو و فن شعر*، تهران، انتشارات امیرکبیر، چاپ اول، ۱۳۵۷.
۱۲. سیف، علی‌اکبر: *روانشناسی پرورشی*، انتشارات آگاه، چاپ هشتم، ۱۳۸۲.
۱۳. شایگان، داریوش و کرین، هانری (۱۳۷۱)، *آفاق تفکر معنوی در اسلام ایرانی*، ترجمه باقر پرهام، تهران، انتشارات آگاه، چاپ اول، ۱۳۷۱.
۱۴. شریعتمداری، علی: *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*، انتشارات امیر کبیر، چاپ سوم، ۱۳۶۷.
۱۵. طوسی، نصیر الدین: *اساس الاقتباس*، تصحیح مدرس رضوی، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۶۷.
۱۶. فیوضات، یحیی: *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی*، انتشارات پناه افروز، چاپ اول، ۱۳۷۳.
۱۷. کاردان، علیمحمد: *سیر آراء تربیتی در غرب*، انتشارات سمت، چاپ اول، ۱۳۸۱.
۱۸. کانت، ایمانوئل: *تعلیم و تربیت*، ترجمه غلامحسین شکوهی، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۶۸.
۱۹. کانل، و. ف. *تاریخ آموزش و پرورش در قرن بیستم*، ترجمه حسن افشار، نشر مرکز، ۱۳۶۸.
۲۰. کزازی، میر جلال الدین: *دَر درِای دری*، نشر مرکز، چاپ اول، ۱۳۶۸.
۲۱. لطف آبادی، حسین: *روان‌شناسی تربیتی*، انتشارات سمت، چاپ اول، ۱۳۸۴.

۲۲. مهر محمدی، محمود: *باز اندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم*، تهران، انتشارات مدرسه، چاپ اول، ۱۳۷۹.
۲۳. نقیب زاده، میر عبدالحسین: *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، تهران، کتابخانه طهوری، چاپ پنجم: ۱۳۷۴.
۲۴. واعظ کاشفی، میرزا حسین: *بدایع الافکار فی صناعه الاشعار*، ویراسته میر جلال الدین کزازی، نشر مرکز، چاپ اول، ۱۳۶۹.
۲۵. ولک، رنه و وارون، اوستین: *نظریه ادبیات*، ترجمه ضیاء موحد و پرویز مهاجر، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ اول، ۱۳۷۳.
۲۶. ویلفرد گرین و دیگران: *مبانی نقد ادبی*، ترجمه فرزانه طاهری، نشر نیلوفر، چاپ اول، ۱۳۷۰.
۲۷. همایی، جلال الدین: *فنون بلاغت و صناعات ادبی*، موسسه نشر هما، تهران، چاپ پنجم، ۱۳۶۷.
28. David Ausubel (1968), *Educational Psychology, A Congnative View* New York, Holt, Rinehart & Winston ,
29. Edward de Bono,(1970), *Lateral Thinking , A textbook of creativity* London , ward lock educational.
- Kuhn , T. s . (1970) *The Strcture of Scientific Revolution* , international Encyclopaedia _ .of Unified Science , vol 2. University of Chicago Press.
30. Nakosteen , Mehdi (1965) , *The History And Philosophy Of Education*. New York
31. Oakes , J & Lipton , M (1990) *Making the best of schools* , New Haven , Yale University Press.
32. Resnick (1986) *Introduction* , in L.B Resnick (ed) *Knowing Learning And Instruction essays in honor of Robert Glaser*.
33. Shymansky ,J & Kyle ,W.c (1990) *Estabelishing a Research Agenda , critical Issues of science curriculum reform. report of a conferece held.*
- Hubert(1949) , *Histoire de la pedagogio* , puf , Paris.
34. Jerome Bruner(1960), *The Process Of Education* , Cambridge , Mass: Harvard University.