

لزوم توجه به جایگاه هستی‌شناختی ادبیات در تدوین کتب درسی ادبیات

مریم شبانیان^۱

(دریافت: ۹۹/۴/۱۴ - پذیرش: ۹۹/۸/۵، نوع مقاله: پژوهشی)

چکیده

آنچه در تدوین کتب دانشگاهی باید مد نظر باشد، انتخاب رویکردی مناسب با اهداف آموزشی و جایگاه هستی‌شناختی ماده درسی است. در این باره، بررسی کتب ادبیات در دانشگاه‌ها نشان می‌دهد که تمرکز این کتب بر تاریخ ادبیات سبب شده است که ماهیت زیباشناختی ادبیات در تدوین کتب مذکور مغفول بماند. توجه به خلاء موجود، سؤال‌های زیر را به ذهن متبادر می‌سازد: رویکرد فعلی غالب در کتب دانشگاهی ادبیات تا چه حد با ماهیت ادبیات فاصله دارد؟ کتب درسی ادبی باید چه خصوصیتی داشته باشند تا در مخاطبان کنشی مناسب با ماهیت درس ایجاد کنند؟ چگونه نگرش فراادبی در تدوین این کتب می‌تواند در خدمت درک ادبیات به مثابه هنر قرار گیرد؟ در پژوهش حاضر که به روش توصیفی - تحلیلی انجام شده است، به منظور پاسخ به سؤال‌های مطرح، ابتدا رویکرد فعلی تدوین کتب ادبیات مطالعه و سپس چستی ادبیات و مؤلفه‌های مهم آن تبیین می‌شود؛ در پایان، نقش توجه به ماهیت ادبیات در تغییر مطلوب نگرش دانشجویان نسبت به این ماده درسی مطالعه می‌شود تا لزوم توجه به نگرش هستی‌شناسانه به ادبیات در تدوین کتب درسی آشکار گردد.

کلیدواژه‌ها

ادبیات، زیبایی‌شناسی، نگرش هستی‌شناسانه، رویکرد علمی - تاریخی، کتب درسی.

۱. استادیار، دانشگاه فردوسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه زبان و ادبیات فرانسه، مشهد، ایران
(sheibanian@um.ac.ir).

The Importance of Paying Attention to the Ontological Position of Literature in Writing University Literature Textbooks

Maryam Sheibanian¹

Abstract

What needs to be considered in the development of academic textbooks is the selection of an appropriate approach to the educational objectives and the ontological position of the educational subject. In this regard, the study of literature textbooks at universities shows that the focus of these books on literary history has left the aesthetic nature of literature lagging behind. Taking into account the existing vacuum, the following questions are brought to light: How far is the current prevailing approach in literature textbooks away from the nature of literature? What features literature textbooks should have in order to create in audiences a reaction proportionate to the nature of the lesson? How can the meta-literary view serve to perceive literature as an art? In the present article which has been done by descriptive-analytical method, in order to answer the above questions, first the current approach to compiling literature books is studied. Then the literature and its important components are explained. Finally, we will study the role of focusing on the nature of literature to change students' attitudes toward this subject and to clarify the need to pay attention to the ontological attitude to literature in compiling textbooks.

Keywords

Literature, Aesthetics, Ontological attitude, Scientific-historical Approach, Textbooks.

1. Assistant Professor, Ferdowsi University, Faculty of Letters and Humanities, Department of French Language and Literature, Mashhad, Iran (sheibanian@um.ac.ir).

مقدمه

بی‌تردید در توسعه هر کشور، عملکرد نظام آموزش عالی در تربیت نیروی کارآمد و توانمند برای رویارویی با مشکلات جامعه و پیشبرد اهداف متعالی آن نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند. این امر ضرورت توجه به سیاست‌گذاری‌ها و تدوین برنامه‌های آموزشی مناسب را برجسته می‌سازد. بدیهی است این برنامه‌ها باید در راستای نیازهای فراگیران و به منظور ایجاد مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم در آن‌ها تنظیم شوند. یکی از توانایی‌های برتری که انتظار می‌رود تحصیل در دانشگاه برای دانشجویان به ارمغان بیاورد، تقویت قوه اندیشیدن است. تحقق این هدف به عوامل بسیاری بستگی دارد، از جمله، شایستگی مدرس در تدریس، وجود بستر فرهنگی مناسب و همچنین زیرساخت‌های اقتصادی لازم، استفاده از روش تدریس مناسب، و ابزار و وسایل کمک آموزشی. در این میان، تأثیر کتب درسی دانشگاهی به منزله منبع پرکاربرد و مورد تأیید نظام آموزش عالی و راهنمای پیشنهادی مورد وثوق در پیشبرد روند آموزشی مورد نظر در هر درس انکارناپذیر است. اهمیت کتب درسی زمانی بیشتر نمایان می‌شود که بدانیم گاه تنها منبع آموزشی معرفی به دانشجویان است و در برخی موارد شیوه تدریس درس را تحت الشعاع قرار می‌دهد یا حتی به اشتباه هم‌ارز با استاد درس در نظر گرفته می‌شود. تکیه بر کتب درسی دانشگاهی که مرجع اصلی فرایند یادگیری است، گاه نظام‌های آموزشی موجود را به «نظام‌های کتاب درسی محور» (Balakrishnan, 2005: 38) تبدیل کرده است و این امر به خوبی مبین ضرورت توجه به کیفیت این منابع، به ویژه تناسب رویکرد اتخاذ شده در تدوین این کتب با اهداف آموزشی مورد نظر است. از این چشم‌انداز، توجه به تعیین اهداف آموزشی هر ماده درسی در تناسب با ماهیت آن در اولویت قرار می‌گیرد؛ زیرا، توجه نداشتن به ماهیت ماده درسی، انتخاب رویکرد مناسب برای تدوین کتب مذکور مشکل خواهد شد. در کتب دانشگاهی ادبیات، چه ادبیات فارسی و چه ادبیات زبان‌های خارجی، این توجه باید به چستی ادبیات معطوف شود.

مسئله و ضرورت پژوهش

در جستار حاضر می‌کوشیم نگرش هستی‌شناسانه به ادبیات و تبیین لزوم توجه به جایگاه این نگرش در تدوین کتب درسی ادبیات را بررسی کنیم. نیز با توجه به ماهیت بنیادین پرسشگری در مورد نگرش و گستره شمول آن به تمامی کتب درسی به عنوان مسئله‌ای گریزناپذیر در اتخاذ رویکرد مناسب در تدوین این کتب، سعی می‌شود که مطالعه موردی

صورت نگیرد تا با محدود کردن آن به چند مصداق، مسئله اصلی پژوهش به مسئله ای خرد محدود نشود. اما با هدف ملموس تر کردن مباحث این جستار، به ویژه مبحث توصیف رویکرد غالب فعلی در کتب دانشگاهی ادبیات، چند نمونه از کتب مورد مطالعه از میان کتب فارسی عمومی و کتب ادبیات رشته زبان و ادبیات فرانسه معرفی می گردد. گفتنی است، انتخاب کتب فارسی عمومی به دلیل وسعت دامنه استفاده دانشجویان رشته های مختلف از آن و تأثیر بسزای آن بر نگرش دانشجویان به ادبیات صورت گرفته است؛ این کتب عبارت اند از: *درسنامه پارسی: درسنامه دانشگاهی زبان، نگارش و ادبیات فارسی* (قائم، ۱۳۹۲)؛ *فارسی عمومی* (اشرف زاده، ۱۳۹۳) و *فارسی عمومی برای دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی* (قیصری، ۱۳۹۷). کتب معرفی شده در رشته زبان و ادبیات فرانسه نیز که تنها به عنوان چند نمونه از کتب به نگارش درآمده در رشته های زبان های خارجی از میان پربسامدترین کتب تخصصی مورد تدریس در این رشته انتخاب شده اند، عبارت اند از: *درآمدی بر ادبیات فرانسه*^۱ (Esmaili, 1378)؛ *نقد ادبی*^۲ (Kahnamouipour & Khattat, 1399) و *تئاتر در فرانسه*^۳ (Ghavimi & Shahin, 1390). بدیهی است هر یک از کتب مذکور دارای نقاط قوت و ارزش های علمی - آموزشی انکارناپذیری است و ذکر آن ها در این جستار به معنای نفی یا نقد این ارزش ها نیست. اما آنچه در مطالعه این کتب مورد توجه این پژوهش است، مبتنی بودن ساختار آن ها بر مبنای نگاهی علمی - تاریخی به ادبیات است. در این کتب، رویکردهای تحلیلی معرفی شده و گرایش های مختلف ادبی، گزیده های آثار ادبی و متون منتقدان مورد بحث بر اساس یک تقسیم بندی دوره ای و به ترتیب زمانی ارائه شده اند. بدیهی است، اشراف به سیر تحولی ادبیات و نقد ادبی، بررسی خصوصیات هر دوره و روش های مختلف تحلیل متون برای فراگیران بسیار مفید است، زیرا بدون این دانسته ها نمی توان نگرشی درست و جامع بر ادبیات داشت و جایگاه ادبی هر اثر را در ارتباط با زنجیره آثار قبل، بعد و هم عصر آن ارزیابی و درک کرد. به طور حتم، اکتفا کردن به معرفی دوره های مختلف ادبی و رویکردهای گوناگون، دانشجویان را بی آن که عمیقاً متوجه ضرورت یادگیری اصول مورد نظر سازد، با انبوهی از اطلاعات مواجه می سازد که گاه به صورت سطحی فقط در زمره محفوظات فراگیران قرار می گیرد؛

1. *Initiation à la Littérature Française*

2. *La Critique Littéraire*

3. *Le Théâtre en France*

در حالی که کاوش در فلسفه وجودی هر ماده درسی و بینش مستولی بر آن می‌تواند دانشجو را در جایگاهی فعال‌تر از دریافت‌کننده صرف اطلاعات ادبی قرار بدهد. به‌طور کلی، در مورد دروس ادبی باید گفت، دانستن قواعد و نکات دستوری زبان، شناخت صنایع ادبی، سبک‌های مختلف ادبی و خصوصیات آن‌ها، گرایش‌های ادبی موجود در دنیا و تأثیر آن‌ها بر ادبیات ملی، تاریخ ادبی، حتی شناخت فرازهایی از زندگی چهره‌های ماندگار ادبیات و ارتباطی که رخدادهای زندگی ادبا با آثار آن‌ها دارد و خواندن قطعاتی از این آثار، همه و همه ابزارهایی برای وسعت بخشیدن به «فرهنگ ادبی» خواننده هستند و نه تنها به درک بهتر متن ادبی کمک می‌کنند، بلکه در ایجاد دریافت زیباشناختی برای خواننده نیز مؤثرند؛ زیرا خواننده با داشتن چنین توشه‌ای موفق به دریافت عمیق‌تری از ادبیت^۱ می‌شود. اما باید توجه داشت که اکتفا کردن به آموزش موارد مذکور، برای مأنوس کردن دانشجویان با ادبیات، ایجاد حس لذت از خوانش متون ادبی و کمک به برقراری ارتباطی زیباشناختی میان اثر و مخاطب کافی نیست، زیرا همان‌گونه که گفته شد، آنچه امروزه در کتب دانشگاهی ادبیات وجود دارد، فقط بخشی از ابزار لازم برای دستیابی به ادراک زیباشناختی است، حال آن‌که لازمه ادراک زیباشناختی ادبیات، نگرشی هستی‌شناسانه به آن است؛ نگرشی که قبل از هر چیز، هستی ادبیات را در ماهیت هنری آن تعریف می‌کند. از این رو، مسئله اصلی این پژوهش، تبیین لزوم توجه به جایگاه هستی‌شناسانه ادبیات در تدوین کتب دانشگاهی است. در این راستا، ابتدا ارتباط یکی از رویکردهای غالب موجود در تدوین کتب درسی ادبیات، یعنی رویکرد علمی - تاریخی، با نوع نگرش دانشجویان به ادبیات مطالعه و سپس ماهیت ادبیات و نقش توجه به آن در تغییر مطلوب این نگرش تبیین می‌شود تا لزوم توجه به نگرش هستی‌شناسانه در تدوین کتب درسی ادبیات آشکار گردد.

سؤال‌های پژوهش

رویکرد فعلی غالب در کتب دانشگاهی ادبیات تا چه حد با ماهیت ادبیات فاصله دارد؟ کتب درسی ادبی باید چه خصوصیتی داشته باشند تا در مخاطبان کنشی مناسب با ماهیت درس ایجاد کنند؟ چگونه نگرش فراادبی در تدوین کتب درسی می‌تواند در خدمت درک ادبیات به مثابه هنر قرار گیرد؟

مبانی نظری پژوهش

«هستی‌شناسی هنر»^۱ چارچوب نظری این مقاله را تشکیل می‌دهد. از این رو، در تمامی مباحث ارائه شده، منظور از «هستی‌شناسی» یا «وجودشناسی»، «هستی‌شناسی هنر» خواهد بود، نه «هستی‌شناسی» به عنوان مقوله‌ای کلی در فلسفه که به ادبیات همانند سایر موضوعات (فاقد هستی‌هنری) می‌نگرد. در «هستی‌شناسی هنر» که به مطالعه «وجود» ادبیات به مثابه هنر می‌پردازد، «وجود» هنری ادبیات - همانند سایر هنرها - مسلم فرض می‌شود و آنچه مورد بحث قرار می‌گیرد شناخت این «وجود هنری» است. به عبارت بهتر، در مطالعات هستی‌شناختی یا وجودشناختی هنر، «ماهیت» و «چیستی» هنر شناسایی می‌شود که این خود یکی از موضوعات مهم «زیباشناسی» است. بنابراین، «هستی‌شناسی هنر» نه تنها با «زیباشناسی» بی‌ارتباط نیست، بلکه یکی از مباحث زیرمجموعه علم زیباشناسی به شمار می‌رود. در این باره، پیر سوانه^۲ در پژوهش زیباشناختی خود می‌گوید: «هستی‌شناسی در زیباشناسی دامنه محدودتری دارد و به ماهیت و وجوه وجودی آثار هنری و نیز صفات وجودی مرتبط با آن‌ها می‌پردازد» (سوانه، ۱۳۸۸: ۱۱۲). پیسلی لوینگستون (Livingston, 2020) نیز در مقاله «تاریخ هستی‌شناسی هنر» بر جایگاه مطالعات هستی‌شناختی هنر در زیبایی‌شناسی تأکید می‌کند و می‌گوید: مطالعات صورت گرفته در مورد این زیرشاخه زیباشناسی که هستی‌شناسی هنر نامیده می‌شود زیاد است؛ نیز در ادامه، مهم‌ترین متخصصان «زیبایی‌شناسی» را که به پژوهش درباره «هستی‌شناسی هنر» پرداخته‌اند معرفی می‌کند. همچنین، جرولد لوینسون^۳ در اثر خود درباره زیبایی‌شناسی فلسفی، هستی‌شناسی هنر را از مباحث اصلی این نوع زیبایی‌شناسی می‌داند (لوینسون، ۱۳۸۷: ۱۷). تلقی شأن هستی‌شناختی یا وجودشناختی هنر در ماهیت زیباشناختی آن، هیچ مغایرتی با مبانی کلی هستی‌شناختی ندارد، زیرا مطابق اصل معروف کوین^۴، در مطالعات هستی‌شناختی، شناخت وجود به شناخت هویت وابسته است: هیچ موجودیتی بدون هویت وجود ندارد (Chateaubriand, 2003: 42). در همین راستا، دیوید دیویس^۵ در اثر خود، زیباشناسی و ادبیات، مناسبات نزدیک میان هستی‌شناسی و زیباشناسی ادبیات را بیان کرده، می‌گوید:

1. ontology of art
2. Pierre Sauvanet
3. Jerrold Levinson
4. Quine
5. David Davis

«موضوع اصلی ما ماهیت آثار ادبی یا به زبان مصطلح فلسفی، «وضعیت وجودشناختی» آثار ادبی است. وضعیت وجودشناختی یک چیز یعنی شیوه بودن آن. پس می‌خواهیم بررسی کنیم یک اثر ادبی، در معنای بسیار عمومی و گسترده خود چگونه چیزی است؟ شیوه بودنش چگونه است؟» (دیویس، ۱۳۹۹: ۳۶).

در حقیقت، در مطالعات هستی‌شناختی هنر که در میان آن‌ها مطالعه هستی‌شناختی ادبیات بسیار چشمگیر است، حالت‌های مختلفی از وجود برای هنر و اثر هنری در نظر گرفته می‌شود: برخی فلاسفه به کثرتی از حالات وجود قائل‌اند، و برخی دیگر حالاتی غیر از وجود را به آثار هنری نسبت داده‌اند (Livingston, 2020). بنابراین، پژوهش در باب هستی‌شناسی هنر هم مطالعه حالات وجودی اثر هنری را در بر می‌گیرد - مانند وجود اثر هنری به عنوان پدیده‌ای استعلایی (Ingarden, 1979)، تجربه زیباشناختی (Beardsley, 1958)، و یا وجود جوهری (Gilson, 1957) - و هم مطالعه ماهیت و چیستی هنر؛ چنان‌که روزه پویوه (Pouivet, 2010)، ژرژ مولینی (Molinié, 1998) و ژرار ژنت (Genette, 2010)، با بررسی چیستی اثر ادبی و بیان ویژگی‌های لازم ادبیت آن را نشان داده‌اند. لوینسون (۱۳۸۷: ۱۶) در تأیید جایگاه مطالعه چیستی هنر در زیبایی‌شناسی می‌گوید: «توصیف‌های به هم پیوسته درباره ماهیت هنر، ماهیت خصوصیت‌های زیباشناختی، و تجربه زیباشناختی از زمره مسائل زیبایی‌شناسی به شمار می‌آیند». او برای نمونه، توجه به «فرایند آفرینش هنری»، «ماهیت سبک هنری» و یا «اصول تفسیر و ارزیابی هنری» را در زمره مطالعات هستی‌شناختی هنر و بخشی از دانش زیبایی‌شناسی می‌داند و برای تصریح مفهوم زیبایی‌شناسی ابتدا بیان می‌کند که «هستی‌شناسی هنر بر این پرسش متمرکز است که یک اثر هنری دقیقاً چه نوع چیزی است»؛ نیز درباره یکی از مباحث مهم مورد مطالعه در زیبایی‌شناسی، یعنی مسئله «خلاقیات در هنر» اشاره می‌کند که «آیا احکام قابل دوامی در مورد آن وجود دارند» و این‌که این احکام تا چه حد با درک آثار هنری ارتباط دارند» (لوینسون، ۱۳۸۷: ۱۷). اهمیت مطالعه این بُعد (ویژگی‌های زیباشناختی اثر هنری) در زیبایی‌شناسی چنان است که موضوع پژوهش‌های متعددی قرار گرفته است؛ از جمله، پژوهش: اسوالد هنفلینگ^۱ (۱۳۹۱: ۶۳-۱۱۴) که پیش از پرداختن به هستی‌شناسی هنر، بخش مهمی از اثر خود را به برشمردن و بحث در مورد این ویژگی‌ها اختصاص می‌دهد و پژوهش سیبلی (Sibley, 1959: 421) که به طور مشخص و

1. Qswald Hanfling

جزئی در مورد مجموعه وسیعی از صفات زیباشناختی اثر هنری بحث کرده است. در این میان زیاشناسانی که تعدادی خصوصیت زیباشناختی را برای تمام آثار هنری مشترک می‌پندارند و یا شناخت ویژگی‌های زیباشناختی اثر هنری را لازمه شناخت هستی اثر می‌دانند، کم نیستند؛ برای نمونه، مونرو بیردزلی (Beardsley, 1958: 426) که به صراحت سه اصل زیباشناختی یعنی «وجود وحدت، فشردگی و پیچیدگی» را برای هر اثر هنری ذکر می‌کند؛ یا لوینسون (۱۳۸۷: ۱۱) که سه کانون تمرکز در هستی‌شناسی هنر را به رسمیت می‌شناسد و به هنر - خصوصیت زیبایی‌شناختی و تجربه زیبایی‌شناختی - و به برقراری ارتباط نزدیکی میان این سه کانون معتقد است؛ زیرا به اعتقاد وی هنر را می‌توان به منزله عملی انگاشت که در آن اشخاص قصد دارند اشیائی به وجود آورند که از خصوصیات زیبایی‌شناختی ارزشمندی بهره‌مندند یا آماده‌اند که به ذهن‌های شناسنده تجربه‌های زیبایی‌شناختی ارزنده‌ای عرضه کنند یا خصوصیات زیبایی‌شناختی را می‌توان به منزله خصوصیات انگاشت که آثار هنری به نحو بارزی از آن برخوردارند یا خصوصیات که تجربه زیبایی‌شناختی اساساً معطوف به آن‌هاست. یا تجربه زیبایی‌شناختی را می‌توان آن نوع تجربه‌ای دانست که عمده‌تاً در شناخت و درک آثار هنری یا خصوصیات زیبایی‌شناختی چیزها، خواه طبیعی و خواه مصنوعی، بروز می‌کند.

بنابراین، در مقاله حاضر، توجه به جایگاه هستی‌شناختی ادبیات در توجه به چیستی و ماهیت آن معنا می‌یابد، یعنی در نقطه تلاقی زیبایی‌شناسی و هستی‌شناسی هنر. بر این اساس، در این پژوهش، مباحثی که به منظور طرح در کتب درسی و ایجاد نگرش هستی‌شناسانه به ادبیات پیشنهاد خواهند شد، به مطالعه ویژگی‌های زیباشناختی اثر ادبی در تمایز با اثر غیر ادبی معطوف خواهند بود. در حقیقت، درک درست جایگاه ادبیات به عنوان ماده‌ای درسی، مستلزم شناخت ویژگی‌های ذاتی متن ادبی است. از این رو، برای نشان دادن فاصله کتب درسی ادبیات با ماهیت ادبیات که ماهیتی زیباشناختی و هدایت درسمانه‌ها از نگرشی ابزاری به غایتی زیباشناختی است، به مهم‌ترین ویژگی‌های متن ادبی از منظر متخصصان نظریه ادبی، به‌ویژه پتر لامارک^۱، فیلسوف و متخصص زیبایی‌شناسی تحلیلی می‌پردازیم. بدیهی است، با توجه به مجال محدود این جستار، این ویژگی‌ها تنها تا اندازه‌ای بررسی می‌شود که روشنگر چشم‌انداز هستی‌شناختی کتب درسی ادبیات باشد و نه محتوای این کتب. از این رو، در پژوهش حاضر، پس از شرح محور زیباشناختی، به

1. Peter Lamarque

عنوان مبنای پیشنهادی برنامه آموزشی این کتب، نمونه‌هایی از شاخص‌های اصلی این محور در مطالعه ادبیات ارائه می‌شود تا ارزش و نقش بالقوه‌ای که طرح این مباحث می‌تواند در ایجاد نگرشی هستی‌شناسانه به ادبیات ایفا کند مشخص گردد.

پیشینه پژوهش

تاکنون پژوهش‌های متعددی، به‌ویژه درخصوص کتب دانشگاهی فارسی عمومی صورت گرفته است، از جمله: (۱) «نقد درسنامه‌های ادبیات عمومی و پیشنهاد و راهکارهایی برای بهبود یادگیری فراگیران» (نیک‌پناه، ۱۳۹۸) که در آن پس از بررسی کاستی‌های موجود در کتب فارسی عمومی پیشنهاداتی ارائه شده است که عمدتاً عبارت‌اند از: بازبینی ساختاری کتب بر اساس تقسیم‌بندی موضوعی، توجه به گزینش متون، رعایت سیر تاریخی در ارائه آن‌ها و توجه به تناسب مطالب با نیازهای آموزشی دانشجویان؛ (۲) «ضرورت‌ها، اهداف و رویکردهای درسنامه فارسی عمومی در دانشگاه‌ها (مطالعه موردی: فارسی عمومی پیام نور)» (علیقلی زاده، ۱۳۹۶) که به شرح برخی مشکلات در فارسی عمومی دانشگاه پیام نور، از جمله مشکلات معنایی، محتوایی و دستوری پرداخته است؛ (۳) «مشکلات فارسی عمومی (نگاهی به برخی از کتاب‌های منتشرشده برای تدریس فارسی عمومی)» (سیدان، ۱۳۹۵) که مشکلات سه کتاب فارسی عمومی بررسی شده است؛ (۴) «آسیب‌شناسی تألیف فارسی عمومی دانشگاهی (مطالعه موردی، ادبیات معاصر درسی کتاب منتخب)» (حکیم آذر، ۱۳۹۵) که در آن سی درسنامه فارسی عمومی از منظر ادبیات معاصر بررسی گردیده است؛ (۵) «عیار نقد (نگاهی انتقادی به کتب فارسی عمومی دانشگاه پیام نور)» (حاتمی، ۱۳۹۳) که به طور خاص، به مطالعه و نقد درسنامه‌های فارسی عمومی دانشگاه پیام نور پرداخته است؛ (۶) «نقد و بررسی گزیده‌های نظم و نثر فارسی دکتر دانش پژوه» (پناهی، ۱۳۸۵) که در پژوهشی موردی، کتاب فارسی عمومی استاد فقید دکتر دانش پژوه را بررسی جزئی نموده است؛ (۷) «فارسی عمومی در آیین نقد و جستار» (جبارنژاد، ۱۳۸۴) که به نقد کتب فارسی عمومی از دیدگاهی محتوایی و ساختاری پرداخته است و (۸) «نگاهی به کتاب‌های فارسی عمومی دانشگاهی» (حکم‌آبادی، ۱۳۸۰) که در آن به برخی از مشکلات کتب فارسی عمومی از جمله: به هم ریختگی مطالب و نبود منطقی مشخص در انتخاب آن‌ها، و دشواری و ملال‌آور بودن مطالب انتخابی اشاره شده است. درواقع، پژوهش‌های انجام شده در زمینه نقد کتب دانشگاهی ادبی تنها بر درس فارسی عمومی متمرکز شده‌اند و بیشتر، نقد ساختاری، محتوایی و بلاغی این کتب صورت

گرفته است و در بسیاری موارد نیز مشکلات مصداقی کتب مورد مطالعه بررسی شده و رویکرد کلی حاکم بر کتب درسی ادبیات تحلیل نشده است.

در زمینه آموزش ادبیات و روش های صحیح تدریس آن می توان به کتاب شری لی لینگن (Linkon, 1995: 2) تحت عنوان یادگیری ادبی اشاره کرد که از جهاتی به جستار حاضر نزدیک می شود اما در عین حال، دارای تفاوت های عمده ای است. او در این کتاب، به نقد روش های مرسوم در تدریس ادبیات می پردازد و برای رفع نقاط ضعف موجود، راهکارهای آموزشی پیشنهاد می دهد. این تحقیق در بخش آسیب شناسی برنامه درسی ادبیات و همچنین، شیوه های موجود در تدریس آن بیان می کند که تمرکز بیش از حد بر «دانش محتوایی» همچون تاریخ ادبی و به طور کلی «دانش درباره ادبیات» باعث شده است تا «دانش راهبردی» که «عادات ذهنی، مبانی فکری، موضع گیری ها و شیوه های نقد» (Linkon, 2011:3) را در بر می گیرد مورد غفلت قرار گیرد. لینکن در ادامه، برای مجهز کردن فراگیران به «مهارت های فراشناختی» (توانایی ارزیابی افکار، تشخیص مشکلات و انتخاب شیوه های مناسب) راهکارهایی معرفی می کند (Linkon, 1995: 5). اگرچه بخشی از دغدغه مندی های این پژوهش در بخش بیان آسیب های ناشی از تکیه بیش از حد بر محتوا، به ویژه تاریخ ادبی در درس ادبیات با مقاله حاضر هم راستا است، اما تفاوت های اساسی با جستار پیش رو دارد؛ درواقع، لینکن در کتاب خود، به هیچ وجه به نگرش هستی شناسانه به ادبیات و جایگاه آن در تدوین کتب درسی که مسئله اصلی مقاله حاضر است نپرداخته است (Linkon, 1995). نگرشی که او سعی در تقویت آن دارد، نگرشی «فراشناختی» است که مخاطبان را به یادگیری در مورد «یادگیری به مثابه فرایند» هدایت می کند. بدین منظور وی بیشتر بر راهکارهای تحقق اهداف دانش راهبردی، همچون «تقویت توانایی خواندن و تفکر انتقادی در دانشجویان» یا «گسترش توانایی ارائه استدلال ادبی» که به رغم تأکید بر برنامه های درسی عملاً مغفول مانده اند تکیه دارد (Linkon, 1995: 70). از دیدگاه شناختی (که در هر دو پژوهش به آن توجه شده است)، نیل به این اهداف در نگرشی ادبی - یا بنا به تعبیر لینکن (Linkon, 1995: 8)، «تفکر ادبی» - معنا می یابد و نیز نگاه هستی شناسانه به ادبیات در نگرشی فراادبی. به عبارتی دیگر، هر یک از این دو پژوهش بر سطح شناختی متفاوتی از فراگیران تمرکز دارد. در جستار پیش رو سعی بر این است تا از دیدگاهی متفاوت، رویکرد تدوین کتب ادبیات بررسی شود و پیشنهاداتی برای هم راستا کردن این کتب با ماهیت اصلی ادبیات ارائه گردد.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده است. انتخاب این روش بدین دلیل است که این جستار از یک سو باید با مطالعه رویکرد غالب در تدوین کتب درسی ادبیات، وضع موجود را توصیف کند و از سوی دیگر، با تحلیل ماهیت ادبیات و تبیین نگرش هستی‌شناختی به آن اهمیت توجه به چنین نگرشی را در تدوین کتب درسی روشن سازد.

ماهیت رویکرد فعلی تدوین کتب دانشگاهی ادبیات و پیشینه آن

موضوع علم واقعیت است و موضوع ادبیات واقع‌نمایی^۱. مخاطب علم، خود را در برابر آنچه از نظر دانشمند واقعیت شناخته می‌شود می‌یابد؛ اما اثر ادبی - و به طور عام تر هنری - به گونه‌ای شکل می‌گیرد که در نظر مخاطب واقعی جلوه کند، نه این که واقعی باشد. از این رو، در ادبیات، ارتباط با واقعیت همیشه از طریق سوژه فلسفی به مثابه میانجی صورت می‌پذیرد: در واقع‌نمایی، سوژه خواننده است و در واقع‌گرایی، سوژه نویسنده است (Seba, 1974: 58). از این چشم‌انداز، رویکرد فعلی غالب در کتب درسی دانشگاهی ادبیات رویکردی علمی و مبتنی بر علم ادبیات است و نه رویکردی ادبی، چرا که به بازتاب تاریخی ادبیات می‌پردازد. مورل (Maurel, 1998: 21) در کتاب خود رویکردهای معطوف به نگرش تاریخی به ادبیات را به دو دسته تقسیم می‌کند:

«تاریخ ادبیات» و «تاریخ ادبی» و تفاوت میان این دو رویکرد را این گونه تعریف می‌کند: تاریخ ادبیات حافظه گذشته است. رسالت آن تنها نجات ادبیات از فراموشی است. [...] هدف آن گردآوری مجموعه تولیدات ادبی یک دوره اعم از شعر یا نثر است، و به همین دلیل، مناسب‌ترین شکل برای این کار کاتالوگ است. نویسندگان به ترتیب زمانی طبقه‌بندی می‌شوند. ذکر نام آن‌ها به وسیله فهرستی از نام آثار و همچنین، خلاصه‌ای از هر اثر تکمیل می‌شود. این برای افزایش شناخت و دانش عینی خوانندگان در این باره کفایت می‌کند، اما برای اندیشیدن درباره روابط میان ادبیات و «تاریخ» ناکافی است.

در مقابل، «تاریخ ادبی» فراتر از «تاریخ ادبیات» می‌رود، زیرا در تاریخ ادبی، مورخ ادبی می‌خواهد حیات ادبیات را در طول تاریخ درک کند و توضیح دهد؛ نیز با ثبت آثار ادبی در زنجیره معناداری از علل تاریخی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی، به بازتاب تکوین

۱. حتی در گونه‌هایی همچون ادبیات شگرف و یا ادبیات علمی - تخیلی، واقع‌نمایی از اصول زیباشناختی اثر ادبی به شمار می‌رود.

آثار ادبی و استقبالی که از این آثار می‌شود می‌پردازد (Maurel, 1998: 21-22). لوییز پاوند (Pound, 1918: 415) نیز «تاریخ ادبیات» را در تقابل با «تاریخ ادبی» قرار داده، می‌نویسد: ادبیات متشکل از افکار و احساسات است و تاریخ ادبی به تاریخ این افکار و احساسات و آشکالی که در آن‌ها بیان می‌شوند می‌پردازد.

هرچند پیشینه مفاهیم ابتدایی تاریخ ادبی به زمان ارسطو برمی‌گردد (Sprindyte & Jakonyte, 2004: 81)، باید اذعان داشت که وجود آن تا قبل از قرن سیزدهم میلادی بسیار کم‌رنگ بود. درواقع، از قرن سیزدهم به بعد، به تدریج توجه علاقه‌مندان ادبیات به سوی ارتباط ادبیات با زندگی بشر و وقایع مهم آن جلب می‌شود، اما تبدیل این نگرش به رویکرد جدی مطالعه ادبیات به اواخر قرن هجدهم و اوایل قرن نوزدهم میلادی برمی‌گردد (Maurel, 1998: 22). در این دوره، منتقدان، رفته‌رفته از آرمان‌های عصر کلاسیسیسم فاصله گرفتند و معیارهای تازه‌ای برای ارزیابی آثار ادبی برگزیدند. از نظر آنان، دیگر زیبایی مفهومی جهانی و مطلق نبود، بلکه مفهومی نسبی و متأثر از عوامل گوناگون بود. دیدگاه پیشین (کلاسیک)، به شدت قاعده‌مند بود و آثاری را از نظر ادبی برجسته می‌دانست که تابع بی‌قید و شرط اصول از پیش تعیین شده باشند. از جمله این اصول، رعایت اصل وضوح، سادگی، راست‌نمایی، هماهنگی با عُرف و همچنین، اصل وحدت‌های سه‌گانه زمان، مکان و ماجرا، به‌ویژه در نمایشنامه‌نویسی بود. اما بسیاری از منتقدان در اواخر قرن هجدهم اعلام کردند که ادبیات بیان جامعه است (Maurel, 1998: 22). بدین ترتیب، ارتباط میان ادبیات و جامعه آشکار گردید. این ارتباط در قرن نوزدهم مرکز توجه قرار گرفت؛ از این‌رو، برای منتقدان این دوره، همچون مادام دو استال^۱ - از پیشگامان دیدگاه جامعه‌شناختی به ادبیات - چگونه نوشتن و ریطوریکاً^۲ جای خود را به تحلیل شرایط تاریخی خلق اثر داد (Maurel, 1998: 22). دیدگاه جدید، دیگر قضاوت‌های سلیقه‌ای در مورد آثار را برنمی‌تایید و سعی داشت به گونه‌ای عینی و به دور از پیش‌داوری‌ها آثار ادبی را ارزیابی کند. در این میان، فردی به نام گوستاو لانسون (۱۸۵۷-۱۹۳۴) (Lanson, 1910) موفق شد مطابق با این دیدگاه، رویکردی روش‌مند برای بررسی آثار ادبی پیشنهاد کند. وی ادعا داشت که رویکردش نگرشی علمی به متون دارد که نه تنها برای نقد، بلکه برای مطالعه ادبیات راهگشاست. او در مقاله «رویکرد تاریخ ادبی»، به

1. Madame de Stael
2. rhetoric

شرح مراحل مختلف مطالعه ادبیات بر اساس این رویکرد پرداخت (Lanson, 1910: 391). مطابق این شیوه، در ابتدا باید متون را شناخت [...]. سپس آن‌ها را بر اساس نوع ادبی، مکاتب و جنبش‌های ادبی دسته‌بندی کرد و [...] سرانجام، ارتباط آن‌ها را با زندگی فکری، اخلاقی و اجتماعی کشور و توسعه ادبیات و تمدن اروپایی مشخص نمود (Lanson, 1910: 391-392). سیطره اندیشه تجربه‌گرا^۱ در آن دوره موجب رواج حیرت‌انگیز این رویکرد شد، به نحوی که به زودی در تمامی دانشگاه‌های فرانسه و سپس اروپا و آمریکا، ادبیات با در نظر گرفتن واقعیات اجتماعی، تاریخی و فرهنگی تدریس گردید. بدین ترتیب، کرسی‌های ادبیات به کرسی‌های تاریخ ادبی تبدیل شدند و دانشگاهیان در تدوین کتب مرجع ادبیات، به منزله منابع درسی مورد استفاده دانشگاه‌ها، نگرشی تاریخی به ادبیات را اعمال کردند. جذابیت علم‌گرایی این رویکرد و ادعای عینی‌گرایی آن در مقابل داوری‌های سلیقه‌ای و به نوعی مستبدانه نقد فاضلانه و ریطور یقام‌محور^۲ دوره‌های پیشین، به ویژه در قرن هفدهم، چنان بود که به سرعت، تمامی کتب ادبی دانشگاهی به کتب تاریخ ادبی تبدیل شد. بدین ترتیب، رویکرد گوستاو لانسون به رویکرد غالب در سنامه‌های ادبیات در ایران^۳ نیز تبدیل گردید.

کاستی‌ها و چالش‌های نگرش علمی - تاریخی به ادبیات

در پس رویکرد بدیع و رهابخش مذکور، خلأهایی وجود داشت که نگاه تاریخی به ادبیات را به چالش می کشید؛ از جمله، گرایش محققان این رویکرد به تحریف یا نادیده انگاشتن بخشی از واقعیت به منظور تحمیل یک ساختار بی‌عیب و نقص در طبقه‌بندی‌ها و گروه‌بندی‌های واقعیات ادبی در بستر تاریخ. به عبارت دیگر، هدف‌مندی در این گونه مطالعات، به تدریج به هدف‌مداری تبدیل شد. اهمیت جای دادن واقعیات موجود درون مرزبندی‌های مشخص چنان بود که گاه به دخل و تصرف در ثبت واقعیات می‌انجامید. آنچه مهم بود، توانایی محقق در تشخیص و اعلام مرزهای شروع و خاتمه مکاتب و دوره‌های

1. positivisme

2. rhetorical

۳. برای نمونه ر.ک.: قائمی، ۱۳۹۲؛ اشرف‌زاده، ۱۳۹۳؛ قیصری، ۱۳۹۷؛ Esmaili, 1378؛ ۱۳۹۹؛

(Ghavimi & Shahin, 1390؛ Kahnamouipour & Khatat;).

مختلف ادبی و نویسندگان مربوط به هر گرایش ادبی بود. اما ترسیم سیر تحولی اندیشه و گرایش‌های ادبی همیشه در چارچوبی واضح با حدود روشن و مشخص امکان‌پذیر نیست، زیرا از یک سو، در میان دو دوره متفاوت، همیشه مرحله‌ای برای مرحله گذر وجود دارد که گاه ممکن است سال‌ها به طول بینجامد و از سوی دیگر، حتی در دوران تسری و سلطه یک اندیشه نیز، گرایش‌های فکری متضاد و یا پیرو دوره‌های پیشین وجود دارند که غالباً به دلیل برهم زدن نظام توصیفی محقق تاریخ ادبی آگاهانه مورد بی‌اعتنایی قرار می‌گیرد. دیاز (Diaz, 2003: 519) در مورد آفت دوره‌بندی در ثبت تاریخی ادبیات می‌گوید: تاریخ ادبی باید بتواند [...] خود را از وسوسه بیمارگونه بخش‌بندی واقع‌نمایانه، ضرورت عقلایی‌سازی، مرتب‌سازی بر اساس قرن و برش مطالب به بخش‌های جزوه‌های درسی و کتاب برهاند. اما خود لانسون هم در مقابل وسوسه تعریف نقشه‌های فکری دقیق از دوره‌های مختلف ادبی نمی‌توانست مقاومت کند. ژان - ژنو سیبا (Séba, 2014) در تبیین ضربه‌ای که اصالت هدف در مطالعات تاریخ ادبی می‌زند به واکاوی نتایج تحقیقات لانسون می‌پردازد و مواردی را آشکار می‌کند که در آن نگاه پوزیتیویست حقایق را مصادره به مطلوب می‌کند. او در این باره می‌گوید: هدف از هدف‌مداری، تقلیل دیگری به خود همانی، تصاحب مونتئی^۱ به نفع پوزیتیویسم، لا بروییر^۲ به نفع ناتورالیسم و غیره، و به طور خلاصه، ترسیم خطوط الگویی از خوانش آثار گذشته است که در درون آن تکرار اصول زیاشناختی‌ای حکمفرما هستند و با ایدئولوژی ادبی مورخ بهتر همخوانی دارند. آنچه در ادبیات گذشته قابل تصاحب نیست هم با این اندیشه هدف‌مدار سانسور می‌شود (Séba, 2014: 54). یکی از مثال‌های بارز این نوع عملکرد، واکنش لانسون به آثار غیر کلاسیک است. او موضع‌گیری مساعد خود در مورد کلاسیسیسم را به وضوح نشان می‌دهد و حتی به مدح رئالیسم و ناتورالیسم به منزله نمود دیگر کلاسیسیسم می‌پردازد و در مقابل، آن دسته از آثار شاتوبریان^۳ را که معرف گرایش‌های ضد کلاسیکی او هستند نادیده می‌گیرد (Lanson, 1922: 904).

دیگر ایراد وارد به مطالعات تاریخ ادبی، مشکل منابع و روش‌هاست (Sprindyte & Jakonyte, 2004: 82). نابسامانی‌های موجود در انتخاب منابع تحقیق و شیوه‌های انجام آن، نتایج پژوهش را از یک مورخ تا مورخ دیگر متغیر می‌سازد و گاه آن‌ها را تا حد زیاد تابع

1. Montaigne

2. La Bruyère

3. Chateaubriand

نگرش مورخ گردانده، باعث تفاوت تحلیل‌ها و روایت‌های تاریخی می‌شود؛ به‌ویژه وقتی فاصله زمانی مورخ از وقایع زیاد باشد. این موضوع گاه سبب نادیده انگاشتن برخی حقایق ادبی می‌شود. برگر (Bürger, 1985: 206) در این باره مثالی می‌زند:

برای یک مورخ ادبی، هوگو و بودلر مهم‌ترین شعرای عصر امپراتوری دوم [قرن نوزده در فرانسه] هستند، اما به احتمال خیلی زیاد این موسه^۱ است که پرخواننده‌ترین شاعر تغزلی آن دوره بوده است و ... علت آن را باید در ارتباط میان موفقیت موسه و طرد او از جانب بیشتر نویسندگان برجسته اوایل مدرنیسم جست. برای لوترامون^۲، رمبو^۳ و والری^۴ [آدبای هنجارشکن آن دوره در فرانسه]، شعر اخلاق‌محوری مثل رولا^۵ اثر موسه می‌توانست برای حقیر شمردن او کافی باشد.

انتقاد دیگر به عملکرد مورخان ادبیات در تحلیل ادبیات و رویدادهای ادبی، تمرکز بیش از حد آنان بر نویسنده است. در بررسی آثار ادبی، وظیفه خاص و اصلی تاریخ ادبی، آشکارسازی چیزی است که نویسندگان آن‌ها می‌خواستند بیان کنند (Lanson, 1922: 36). از این چشم‌انداز، وظیفه منتقد کشف معنای حقیقی اثر است. اما معنای حقیقی اثر در اینجا، همان معنای مد نظر نویسنده است و این منتقد است که برای کشف این معنای صلاح شناخته می‌شود. دستیابی به مفهوم اثر از نظر نویسنده مستلزم شناخت زندگی نویسنده نیز هست، زیرا از این دیدگاه، فقط با در نظر گرفتن اثر در بافت رویدادهای واقعی رخ داده می‌توان به معنای آن رسید. با این حال، تاریخ ادبی از ابتدا مدعی است که آنچه اهمیت دارد شناخت حقیقت است. از این رو، نه دغدغه زیبایی آثار ادبی به منزله خصیصه هنری در میان است و نه دغدغه معیارهای اخلاقی.

رولان بارت به خوبی تناقض موجود در رویکرد تاریخ ادبی را آشکار می‌سازد. او به‌ویژه بر این ادعای تاریخ ادبی می‌تازد که به دنبال حقیقت اثر است، در حالی که عملاً یک معنای واحد را تحت عنوان مقصود نویسنده تحمیل می‌کند. او بر تعلق هم‌زمان اثر ادبی به حال و گذشته تأکید و بیان می‌کند که ماندگاری یک اثر و اقبال آن در دوره‌های بعدی و همچنین، برداشت‌های جدید و متنوع از یک اثر نشان‌دهنده آن است که معنای اثر را نباید به یک معنای واحد محدود کرد (Barthes, 1964: 67-69). نظرات بارت در این

1. Musset
2. Lautréamont
3. Rimbaud
4. Valéry
5. Rolla

خصوصاً، زمینه‌ساز اثر معروف او، *مرگ مؤلف* (Barthes, 1968) می‌شود که چند سال بعد به چاپ می‌رسد و عصر جدیدی از نقد ادبی را رقم می‌زند.

اما با وجود موفقیت بارت و تحول بنیادین دیدگاه انتقادی به ادبیات، همچنین، به‌رغم وقایع مه ۱۹۶۸ در فرانسه و تأثیر بسزای آن در گسترش نقد نو و اندیشهٔ پساساختارگرا، تدوین کتب دانشگاهی ادبیات همچنان به شیوهٔ لانسون و به صورت تاریخ ادبی ادامه یافت؛ گویی همگان در محافل دانشگاهی و نقد ادبی، به توافقی نانوشته برای انتخاب چارچوب تاریخ ادبی برای کتب دانشگاهی رسیده بودند. بدین ترتیب، همان‌گونه که پیش‌تر نیز به آن اشاره شد، رویکرد تاریخ ادبی در این کتب، نه تنها در فرانسه، بلکه در تمام دانشگاه‌های دنیا و همین‌طور، ایران مورد اقبال قرار گرفت. ژوزف هیلز دربارهٔ سیطرهٔ این رویکرد می‌گوید: (میلر، ۱۳۸۴: ۱۴۶).

مطالعهٔ ادبی، که عمدتاً در مدارس و دانشگاه‌ها و تا حدی در روزنامه‌نگاری نهادینه شده، بخشی از گرایش کلی فرهنگ ما به کسب دانش به خاطر دانش است. دانشگاه‌های غربی در پی درک حقیقت امورند، و این آرمان به خوبی در شعار دانشگاه هاروارد متجلی است: «واقعیات». [...] در مورد خود من گرایش به مطالعهٔ ادبی جایگزینی بود برای گرایش به علم. در واقع، نظم بخشیدن به داده‌ها، رعایت سیر زمانی مطالعهٔ رویدادها و گردآوری توصیفی اطلاعات حول محورهای تشابه و تفاوت که امکان دسته‌بندی روش‌مند داده‌ها را فراهم می‌سازد، از جمله خصوصیات هستند که بسیار با نگرش علمی همخوانی دارند و باعث غلبهٔ این نوع بینش در تدوین کتب درسی ادبیات در دانشگاه‌ها شده است. اگرچه رویکرد فعلی تدوین کتب ادبیات، با برقراری ارتباط میان ادبیات و زندگی در تمامی ابعاد آن (تاریخی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و ...)، تا حد زیادی موفق به توصیف تکوین، حیات و تحول ادبیات شده است، اکتفا به این دیدگاه یک‌سویهٔ تاریخ‌مند در تدوین کتب دانشگاهی می‌تواند دروس ادبیات را از هدف اصلی و نخستین خود دور سازد، زیرا یکی از اهداف دروس ادبی، دادن ابزار لازم به مخاطب دانشگاهی برای ایجاد ارتباط ماهوی با مادهٔ مورد تدریس است که در اینجا علم نیست، بلکه هنر است. به بیان دیگر، ارتباط با ادبیات باید به نحوی صورت گیرد که ماهیت هنری ادبیات را لحاظ کند؛ در حالی که کتب درسی در این زمینه به مخاطب کمکی نمی‌کنند، زیرا وی را تنها در مقام توصیفگر باقی می‌گذارند. این مسئله می‌تواند نمایانگر خللی باشد؛ یعنی آن تناسب نداشتن تدوین کتب دانشگاهی ادبیات با جایگاه هستی‌شناختی ادبیات.

لزوم شناخت جایگاه هستی‌شناختی ادبیات در تدوین کتب درسی

غایت آموزش هر شاخه علمی، از ماهیت آن نشئت می‌گیرد. برای مثال، هدف از مطالعه فیزیک شناخت قوانین حاکم بر طبیعت و درک آنچه پیرامون ما می‌گذرد است؛ بنابراین، آموزش آن باید در آموزنده به کنجکاوی لازم برای توجه به محیط و اصول حاکم بر آن بینجامد و همچنین، در این زمینه به او توانایی‌های لازم برای حل مسائل گوناگون را بدهد. نگرش یادگیرنده در چنین فرایندی نگرشی علمی خواهد بود، زیرا او همواره به دنبال توضیح پدیده‌هاست. این هماهنگی میان غایت آموزش هر شاخه علمی با ماهیت آن است که زمینه تغییر مطلوب رفتار را فراهم می‌آورد. نمونه دیگر این که، کتب درسی رشته دندانپزشکی به نحوی تدوین می‌شوند که دانشجویان را برای رویارویی با موقعیت‌های ملموس و عملی توانا سازند؛ نیز در مورد ادبیات آنچه مهم است و باید در تدوین کتب درسی بر آن تأکید شود ماهیت هنری آن است (و نه علمی). درواقع، آنچه دانشجو در زندگی و خارج از کلاس‌های درس می‌بیند، متون ادبی در انواع گوناگون آن است. هدف اولیه او در زندگی واقعی در رویارویی با آثار ادبی، بررسی، تفسیر و یا تحلیل این آثار نیست، بلکه همانند مخاطبان سایر هنرها به دنبال ارضای حس زیباشناختی خود است. او انتظار دارد خوانش یک اثر تحسین او را برانگیزد و یا او را به وجد آورد. آثاری که بر او تأثیرگذار بوده‌اند و از آن‌ها به عنوان شاهکار یاد می‌کند آثاری نیستند که بیشترین بازتاب از زندگی اجتماعی عصر نگارش اثر را به او بدهد و یا بیشترین اطلاعات را در مورد مردم یک دوره بدهد، بلکه آثاری است که موفق شده باشند در او هیجان زیباشناختی ایجاد کنند. به نظر می‌رسد ذکر واقعیات مذکور در ابتدای درسنامه و برجسته ساختن آن از سوی مدرس برای روشن ساختن نوع ارتباط مطلوب میان مخاطب و ادبیات ضروری باشد. در مورد دروس ادبی، تنها نگاهی فرادبی می‌تواند توجه دانشجویان را به چرایی و چیستی درس متوجه سازد. از این‌رو، شایسته است در تدوین کتب دانشگاهی ادبیات، قبل از هر چیز، حساسیت و اشتیاق لازم در دانشجویان به ماهیت خاص و متفاوت این درس، در مقایسه با دروس علم محور^۱ ایجاد شود تا آگاهانه به شناخت پدیده ادبیات و ویژگی‌های

۱. مراد از دروس «علم محور» دروسی است که به شناخت واقعیت بیرونی و قواعد حاکم بر آن می‌پردازند، همانند درس فیزیک، شیمی، جغرافیا، و علوم اجتماعی؛ برخلاف ادبیات که معطوف به هنر و مقوله زیبایی است و نه واقعیت بیرونی.

منحصر به فرد آن بیندیشند؛ در نتیجه باعث می شود که از چشم اندازی فرا ادبی به تعامل میان خود و آثار ادبی بپردازند و جایگاه خود در مقام خواننده و همچنین، ادبیت آثار مورد مطالعه را از این دیدگاه ارزیابی کنند.

ادبیات از دیدگاهی فرا ادبی

قبل از پرداختن به مطالعه موردی قطعه ای از یک اثر ادبی و شرح دلایل فاخر بودن آن و یا خصوصیات منحصر به فرد اثر، باید توجه دانشجویان به فرایند خلق یک اثر ادبی جلب شود و از این طریق از آنان خواسته شود تا درباره خاستگاه انگیزش هیجانی مخاطب در رویارویی با اثر ادبی تأمل کنند. در این باره، شارل بودلر^۱، شاعر و منتقد فرانسوی معتقد است، درک زیباشناختی از اثر ادبی، مستلزم فراخواندن هم زمان «دل و عقل» (Valéry, 1957: 601) است. از نظر او، حتی برای یک هنرمند، الهامات و نبوغ به تنهایی کافی نیست، بلکه باید در فهم فرایند آفرینش اثر به منزله مولد هیجان زیباشناختی کوشید. اما مطالب کتب درسی امکان چنین تأملی برای مخاطبان خود فراهم نمی کنند، چرا که یا به صورت محصولی تمام شده عرضه می شوند و خواننده بدون وارد شدن به یک ارتباط و برقراری تعامل زیباشناختی، برخی از ویژگی های ادبی اثر مورد مطالعه را ثبت می کند و یا به گونه ای تنظیم شده اند که تنها با تاریخ ادبیات مرتبط هستند. بدین ترتیب، خواننده نه به درک زیبایی های اثر و نه هرگز به نگرشی فرا ادبی که لازمه رمزگشایی زیباشناختی آثار ادبی است دست می یابد. در حقیقت، ورود به حوزه نظریه ادبی و چستی ادبیات یکی از بهترین شیوه ها برای اندیشیدن درباره سازوکار ادبی اثر و فعال کردن دانشجو برای دست یافتن به درکی وجودشناختی از ادبیات است. از این رو، بهتر است کتب درسی ادبی با طرح چستی ادبیات و ارائه پیشینه مختصری از آراء نظریه پردازان ادبی، زمینه نگرشی فرا ادبی و فرصت پرسشگری درباره ماهیت ادبیات را برای دانشجویان فراهم سازند. در این راستا، پیشنهاد می شود مفاهیم زیر، برای نمونه، در تدوین کتب دانشگاهی ادبیات در نظر گرفته شوند.

۱. ادبیت

آثار هنری وقتی مورد تحسین قرار می گیرند که در مرحله دریافت، موفق به ایجاد هیجانی عمیق و زیباشناختی در مخاطب شوند. این پدیده در هر رویارویی مخاطب با اثر هنری، فارغ

1. Charles Baudelaire

از نوع اثر و یا ویژگی‌های مخاطب رخ می‌دهد. احساس رضایت و لذتی که به مخاطب دست می‌دهد همیشه یکسان نیست و درجاتی دارد، برای مثال، گاه، در مقابل یک تابلوی نقاشی و یا به هنگام شنیدن یک قطعه موسیقی از خودبی خود می‌شویم؛ در مقابل اثری دیگر، احساس لذت می‌کنیم اما به وجد نمی‌آییم و در برابر اثر دیگری، هیچ هیجانی حس نمی‌کنیم. بالاترین درجه هیجان زیباشناختی «حظ» نامیده می‌شود که از درجه بالاتری نسبت به «لذت» برخوردار است (Molinié, 1998: 87). کیفیت این هیجان می‌تواند از مخاطبی به مخاطب دیگر تغییر کند و یا حتی، در دریافت‌های یک مخاطب از همان اثر در دو زمان متفاوت، متغیر باشد. اما هیجان زیباشناختی، به رغم این شدت و ضعف‌ها نشان‌دهنده یک نکته اساسی است و آن، خصیصه‌ای از اثر هنری است که چنین حسی ایجاد می‌کند. این خصیصه چیزی نیست، جز «جوهره هنری» که در ادبیات، همان «ادبیت» اثر است. ادبیت ویژگی ذاتی و جزء لاینفک آثار ادبی است. اما چه معیاری برای سنجش ادبیت یک اثر وجود دارد و چه آثاری را می‌توان ادبی شمرد؟ این سؤال قرن‌هاست که ذهن بشر را به خود مشغول داشته است. دو مفهوم بعدی به درک بهتر دیدگاه‌های متعدد در این زمینه کمک می‌کنند.

۲. معیارهای سنجش ماهیت ادبی آثار در گذر زمان

به طور کلی، نظریه‌های مختلف در مورد معیارهای ادبی بودن، تابع دو رویکرد اصل‌گرا و شرط‌گرا هستند. در رویکرد اصل‌گرا، معیارهایی اصل در نظر گرفته می‌شوند و آثار با آن‌ها سنجیده می‌شوند. در نهایت، تنها آثاری ادبی محسوب می‌شوند که دارای این معیارها باشند. در رویکرد دوم معیارها از پیش تعیین نمی‌شوند، بلکه شرایطی نسبی، شرایط ادبی بودن تعریف می‌شوند که با شاخص‌های گوناگون تحقق‌پذیرند (Genette, 1991: 14-15).

قدیم‌ترین نظریه در مورد خصیصه ادبی آثار به زمان ارسطو برمی‌گردد. او در مطالعات خود در این مورد به این نتیجه می‌رسد که تنها آثاری ادبی‌اند که در تقابل با واقعیت، محتوایی داستانی می‌پرورانند و به عقیده او، هر اثری که فاقد خصیصه داستانی بودن است ادبیات محسوب نمی‌شود، اگرچه قطعه‌ای کاملاً تغزلی و سرشار از احساس باشد (Genette, 1991: 17). معروف‌ترین و تأثیرگذارترین نظریه اصل‌گرا بعد از نظریه ارسطو، در اوایل قرن بیستم، فرمالیست‌های روس و به طور خاص رومن یاکوبسن مطرح کردند؛ در این نظریه، آنچه اهمیت دارد، ویژگی‌هایی از اثر است که به فرم اثر مربوط باشد (Jakobson, 1973: 17). یاکوبسن این ویژگی‌ها را از پیش معرفی می‌کند و در نمونه‌هایی که از تحلیل

شکل مدارانه آثار ارائه می‌دهد نشان می‌دهد (Jakobson, 1973). مطابق نظر او، این آثار که عمدتاً شعر هستند باید دارای ویژگی‌هایی، از جمله: هماهنگی آوایی واژگان، شبکه ارتباطی غنی میان اجزاء تشکیل دهنده شعر، وزن و قافیه، و قرار گرفتن هجاهای کوتاه قبل از هجاهای بلند باشند (Jakobson, 1973).

اما پس از پیدایش نظریه دریافت و تحول عمیقی که در پی آن، در نگرش به ادبیات به وجود می‌آید، معیارهای ارزیابی ادبیت آثار نیز متحول می‌شود. از آنجا که در نظریه دریافت، با مرگ مؤلف، خواننده جایگاهی ویژه می‌یابد، این نظر خواننده است که در ادبی یا غیر ادبی ارزیابی کردن آثار مشروعیت می‌یابد. از این پس، آثار ادبی قائم به ذات نیستند، بلکه ماهیت ادبی آن‌ها به دریافت خواننده وابسته است؛ در نتیجه مفهومی تحت عنوان «ادبی‌سازی» مطرح می‌شود. این مفهوم یعنی این که تنها اثری ادبی می‌تواند در دریافت در خواننده ایجاد هیجان زیباشناختی کند (Molinié, 1998: 91-92)؛ در غیر این صورت، آثار فقط به اندازه ارزش مادی خود (دسته‌ای کاغذ) ارزشمندند. حال این سؤال پیش می‌آید که چه عواملی موجب فرایند ادبی‌سازی می‌شوند؟ به عبارت دیگر، دریافت ادبی یک اثر تحت چه شرایطی محقق می‌شود؟ بررسی پاسخ‌های گوناگون از میان دیدگاه‌های متفاوتی که به ادبیات وجود دارد و به بحث گذاشتن این پاسخ‌ها و دیدگاه می‌تواند برای ایجاد کنجکاوی در دانشجویان درباره این مسئله و همچنین، هدایت آنان به اتخاذ رویکردی فراادبی، انتقادی و پرسشگر بسیار مؤثر باشد. در ادامه، برای نمونه به عواملی می‌پردازیم که موجب می‌شوند یک متن، ادبی تلقی شود.

۳. شاخص‌های ارزیابی کیفی ادبیات

تعیین شرایط کلی ادبی بودن و یا نبودن متون ممکن است به نظر ساده بیاید، اما درواقع به دلیل کثرت مثال‌های خلفی که برای هر شرط پیشنهادی می‌توان یافت کار پیچیده‌ای است. آنچه به ظرافت این امر می‌افزاید، دشواری تعمیم یک شرط ادبیت برای همه متون است. مثالی این امر را واضح‌تر می‌کند: یکی از اولین شروطی که ممکن است برای ادبی بودن یک متن به ذهن متبادر شود منظوم بودن آن و یا دست کم، غنی بودن آن از لحاظ آرایه‌های ادبی است. اما اگر این شرط را درست فرض کنیم، پس در مورد ادبیت عبارت زیر چه می‌توان گفت؟ «کفشهایم کو؟ چه کسی بود صدا زد سهراب؟ باید امشب بروم...». اگر فردی که اشعار سهراب سپهری را نمی‌شناسد، در جایی فقط این عبارت را ببیند،

چگونه و بر اساس چه معیاری می‌تواند دریافتی ادبی از این قطعه داشته باشد؟ با این حال، همین فرد، وقتی مطلع می‌شود که قطعه مذکور بخشی از یکی از اشعار معروف این شاعر پرآوازه است، به دید دیگری به این عبارت می‌نگرد و بدون چون و چرا آن را ادبی می‌پندارد. پس عبارتی که به ظاهر، شبیه به عبارات به کار رفته در مکالمات روزمره است نیز می‌تواند ادبی به حساب آید. وانگهی، عبارات بسیاری نیز هستند که به ظاهر این شرط را دارند، اما ادبی به حساب نمی‌آیند. جان‌تاتن کالر در مطالعات خود از پدیده ادبی به خوبی به این مسئله اشاره می‌کند و نشان می‌دهد که «نمایش زبان» شرط لازم ادبیت نیست: «عباراتی با تلفظ دشوار (مثلاً کشتم شپش شپش کش شش پا را)، اگرچه توجه [ما] را همچون نمایشی از زبان به خودشان جلب می‌کنند و [ما] را به اشتباه می‌اندازند، اما هرگز آثاری ادبی محسوب نمی‌شوند» (کالر، ۱۳۹۰: ۵۳-۵۴). همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، مفروض دانستن شرایط ظاهری برای ادبیت متن با مشکلات جدی مواجه است. و نیز هرچه بیشتر به ضرورت تعیین معیاری انعطاف‌پذیرتر و در عین حال، ذاتی اثر ادبی (نه ظاهری) رهنمون می‌شود. در ادامه، برای نمونه، برخی از ویژگی‌های ادبیت یک متن که مناسب است در تدوین کتب درسی مورد توجه قرار گیرند آورده می‌شود:

- وجود بافت ادبی: اثر ادبی به واسطه زبان موجودیت می‌یابد. به بیانی دیگر، ماده اولیه لازم برای خلق یک اثر ادبی، زبان است. اما بر ساخته شدن از زبان، شرط کافی برای ادبی بودن نیست؛ چه بسا متنی صرفاً به منظور آگاهی بخشی در زمینه‌ای خاص به وجود آمده باشد و یا این که مثلاً در راستای تحقق اهدافی آموزشی موجودیت یافته باشد. آنچه از یک پدیده زبانی پدیده‌ای ادبی می‌سازد، چیزی نیست به جز موقعیت متن در شبکه‌ای از ارتباطات فرامتنی. این ارتباطات که انتزاعی اند؛ گاه به واسطه نشانه‌هایی در متن قابل ردیابی هستند. در این مورد، می‌توان در تدوین کتب ادبیات به بررسی قطعه‌ای از یک اثر ادبی پرداخت و نشان داد که چگونه درک تعلق این قطعه به یک مکتب و گرایش ادبی خاص می‌تواند به دریافت ادبی آن کمک کند. بدین ترتیب، خصوصیات مکاتب ادبی در کتب درسی دانشگاهی ادبیات در ارتباط مستقیم با جوهره ادبی آثار بررسی می‌شود. به عبارت دیگر، بهتر است آموزش ویژگی‌های مکاتب و یا گرایش‌های ادبی از میان مطالعه آثار ادبی و با هدف درک ارتباط این ویژگی‌ها با ادبیات به مثابه هنر انجام شود. ارائه قطعاتی از آثار معرف هر گرایش زیباشناختی در کتب درسی و طرح سؤال‌های گوناگون به منظور جلب مشارکت دانشجویان در تشخیص نظام‌های معنایی مربوط به هر قطعه و در نتیجه،

تفسیر زیباشناختی آن و توضیح ادبیت اثر از جمله راه‌هایی است که تدوین کتب درسی ادبیات را در راستای ماهیت ادبیات قرار می‌دهد. کشف ارتباطات بینامتنی و همچنین، برقراری ارتباط میان مجموعه روابط حاکم بر یک ژانر و تأثیر آن در ادبی دانستن اثری که در آن ژانر نوشته شده است نیز می‌تواند نشان‌دهنده این خصوصیت اثر ادبی باشد.

درواقع، دریافت ادبی متن بدون درک جایگاه آن درون یک شبکه ارتباطی غیر ممکن است. پیتز لامارک در این باره می‌گوید: «یک اثر ادبی - شعر، رمان، نمایشنامه - فقط یک متن [...] نیست، بلکه «موجودی نهادی» است، متنی که در شبکه‌ای از قراردادهای کنش‌ها قرار گرفته است؛ یعنی یک «اثر» است» (لامارک، ۱۳۹۶: ۴۹۷). تقابل دو واژه «متن» و «اثر» از نگاه لامارک یادآور ارتباطی است که سوسور میان «زبان» به عنوان یک «نظام» و «سخن» به عنوان تبلور مناسباتی از این نظام انتزاعی در نظر می‌گیرد، با این تفاوت که هر اثر ادبی در گسترش، پویایی و یا تغییر بافت ارتباطی که به واسطه آن شکل گرفته تأثیرگذار است. به عبارت دیگر، این ارتباط در مورد ادبیات دوسویه است، در حالی که در مورد زبان و سخن، ارتباط موجود ارتباطی یکسویه، از خاستگاه به سوی پدیده است. در ادبیات، جایگاه هر اثر - فراتر از موجودیت مستقل و منحصربه‌فردی که دارد - در ارتباط با قوانین نوع ادبی که به آن تعلق دارد، آثار بعد، هم‌عصر و پیشین آن و همچنین، شیوه خاص دخل و تصرف نویسنده در قواعد ادبی نسبت به قواعد مرسوم معنا می‌یابد. این ارتباطات فرامتنی، از ماهیت «گفت و گو گونه» متن ادبی حاصل می‌شود که باختین به تفصیل به شرح آن پرداخته است (Bakhtine, 1978: 102).

پدیده بینامتنیت همچنین، می‌تواند مؤید ارتباطات اثر با امکاناتی باشد که تنها کارکرد ادبی زبان قادر به فراهم کردن آن است: «اگر ادبیات به معنای زمینه‌زدایی از زبان و جدا کردن آن از دیگر کارکردها و اهداف است، خود نیز یک زمینه محسوب می‌شود که نوعی خاص از توجه را تبلیغ می‌کند یا به خود می‌خواند. مثلاً در آثار ادبی، خوانندگان به پیچیدگی‌های بالقوه و معانی ضمنی توجه می‌کنند، بدون آن که مثلاً فرض کنند این بیان به آنان می‌گوید که کاری خاص انجام دهند» (کالر، ۱۳۹۰: ۴۷).

اهمیت وجود بافت ارتباطی در ادبی انگاشتن یک متن به حدی است که می‌توان گفت یکی از ملزومات ادبیت اثر را تشکیل می‌دهد: «وقتی که چیزی (یک تکه چوب، تکه‌ای از کاغذ، یا یک متن) در بستر یک «فعالیت» یا در چارچوبی قاعده‌مند قرار می‌گیرد، می‌تواند به واسطه تخصیص یک شأن (مهره شطرنج، ورق بازی، یا اثر ادبی)

ارزش‌هایی را کسب کند که ذاتاً دارا نیست (لامارک، ۱۳۹۶: ۴۹۹). بدیهی است روابطی که در بستر آن متن به منزله موجودیتی کاملاً زبانی، به اثر ادبی تبدیل می‌شود لاجرم باید از حالت بالقوه به بالفعل برسند. این پدیده تنها به واسطه دریافت و از خلال آن اتفاق می‌افتد و نقش خواننده را در دریافت ادبی متن بسیار پررنگ می‌کند.

- ماهیت استعلایی متن ادبی: همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، متن در تعامل با خواننده است که ادبی می‌شود: «هیچ ارزش ادبی مستقل از تجربه خوانندگان از آثار ادبی وجود ندارد» (لامارک، ۱۳۹۶: ۵۰۷). آنچه در مورد این خصوصیت متن ادبی در تدوین کتب لحاظ می‌شود، هدایت دانشجویان به انتخاب زیباترین اثری است که تاکنون خوانده‌اند و سپس جلب توجه آنان به این که نه تنها نظرات آنان با یکدیگر متفاوت است، بلکه گاهی برخی از آنان نمونه‌های انتخابی برخی دیگر را به مثابه آثار برجسته ادبی نمی‌پذیرند و یا به آن به دیده تردید می‌نگرند. در این باره، تنوع نمونه متن‌هایی که برای درک این مشخصه ادبی در کتاب درسی ارائه می‌شود می‌تواند به درک این مطلب کمک زیادی کند. برای مثال، غزلی از حافظ در کنار شعری از سهراب سپهری بررسی می‌شود. هرچه تنوع نمونه‌های انتخابی از نظر خصوصیات ظاهری بیشتر باشد، بررسی نمونه‌ها به منظور درک مفهوم ادبیت مفیدتر خواهد بود.

باید تأکید داشت که ادبی دریافت کردن متن در نتیجه فرایند ادبی‌سازی اتفاق می‌افتد؛ دیدگاهی که نشان‌دهنده تحول نگرش به متن ادبی است، در مقابل دیدگاه نویسنده‌محور قرار می‌گیرد و در گزینش و به کارگیری واژگان تخصصی نقد ادبی نیز منعکس می‌گردد. از این رو، نه تنها رولان بارت^۱ کلمه «متن» را جایگزین «اثر» می‌کند، بلکه در نقد تکوینی، کلمه «متن» را جایگزین «اثر»، «پیش - متن» را جایگزین «چکنویس»، «تعامل متنی» را جایگزین «منبع» و «عملکرد متن» را جایگزین «تأثیر متن» می‌نماید (Maurel, 1998: 38). اگرچه بارت و لامارک، به ظاهر، کلمات «متن» و «اثر» را به شکلی معکوس به کار می‌برند، اما، هر دو منتقد بر سر مفاهیم اتفاق نظر دارند و معتقدند که اثر را نباید محصولی تمام شده در نظر گرفت، بلکه باید آن را میدانی از روابط بالقوه دانست که به وسیله خواننده به موجودیت می‌رسد: «اصلاً وجود آثار هنری وابسته است به واکنش‌های انسان‌ها به هنر؛ ارزش‌های هنری و بنابراین ارزش‌های ادبی به همین معنا ارزش‌هایی وابسته به واکنش هستند» (لامارک، ۱۳۹۶: ۴۹۲). توجه به ماهیت کنشی اثر ادبی نظر بسیاری از منتقدان را به خود

جلب می‌کند، از جمله ژاک دریدا (Derrida, 1992: 73) و پل دومان (De Man, 1989: 166) که شالوده‌شکنی، به شیوه‌ای که الزاماً ارجاعی است، فریندگی ارجاع را تأیید می‌کند. مبنای چنین نگاهی به ادبیات بازتاب نگرش زیباشناختی قرن هجدهم است که مطابق آن «زیبایی کیفیتی ذاتی در یک اثر نیست، بلکه به شکلی دال بر تأثیری است که آن اثر در ذهن مدرک پدید می‌آورد» (لامارک، ۱۳۹۶: ۵۰۰). آنچه در برابر اندیشه سنتی قائل به مطلق بودن زیبایی قد علم می‌کند، تأثیر ارتباطات میان‌ذهنی بر تعیین و پذیرش معیارهای زیبایی است: «داوری‌های سلیقه‌ای تماماً ذهنی نیستند، بلکه دست کم تا اندازه‌ای از آنچه بعدها «میان‌ذهنی بودن» خوانده شد برخوردارند، یعنی این داوری‌ها نوعی هماهنگی و همخوانی غیر دلبخواهی دارند» (لامارک، ۱۳۹۶: ۵۰۰). اما معیارهای میان‌ذهنی نیز نسبی‌اند و از دوره‌ای به دوره دیگر تفاوت می‌کنند. در حقیقت، آنچه زیبا خوانده می‌شود نه حقیقت متعالی، بلکه واقعیتی استعلایی است که به سوژه در مفهوم فلسفی آن وابسته است.

بر همین اساس، ژان بلمن - نوئل^۱ مفهوم جدیدی در کنار مفهوم «بینامتنیت» که همان تعامل متنی است پیشنهاد می‌دهد. او این مفهوم جدید را «تعامل خوانشی» می‌نامد و آن را چنین تعریف می‌کند: بینامتنیت بر عمل و برنامه نویسنده برای نوشتن با استفاده از ارتباطات بینامتنی دلالت دارد؛ «تعامل خوانشی»، از جانب خواننده، امکان بازشناسایی ارتباطات آشکار بینامتنی و همچنین، فعال کردن ارجاعات پنهانی است که به طور آشکار به تعاملات بینامتنی مربوط نیستند (Maurel, 1998: 122). بلمن - نوئل یک‌بار دیگر بر برتری و نقش ذهنیت در تحلیل متن منتقدان صحنه می‌گذارد و نیز، ذهنی بودن دریافت ادبی را به هر خوانشی - چه خوانش یک منتقد حرفه‌ای و چه خوانش یک خواننده معمولی - تسری می‌دهد. مطابق این دیدگاه، تحلیل متن، ذهنیت - حق خواندن با فرهنگ خود، و ناخودآگاه خود - را در مرکز یک فعالیت نقادانه قرار می‌دهد (Maurel, 1998: 123). بدین ترتیب، فرهنگ به‌طور کلی در زیباشناسی و به‌طور خاص در شرایط دریافت ادبی وارد می‌شود.

- متن ادبی به مثابه پدیده‌ای فرهنگی: اهمیت خواننده در داوری ادبی یک اثر، به‌طور اجتناب‌ناپذیری مسئله تنوع دریافت را در پی دارد. این تنوع ریشه در تنوع مبانی فرهنگی خوانندگان دارد. بخشی از این مبانی فرهنگی به خوانش‌های پیشین خواننده و درواقع به سواد ادبی باز می‌گردد، اما بخش دیگر به تجارب پیشین او، درک او از زندگی و

1. Jean Bellemin-Noel

جهان‌بینی او بستگی دارد. علت این که زمان و مکان، دو متغیر عمده در کیفیت دریافت یک اثر معرفی می‌شوند، در حقیقت، تأثیر بسزای این دو عنصر در تعیین کیفیت فرهنگ خوانندگان است. از این‌رو، یک رمان فارسی را اگر خواننده چینی بخواند، برداشتی متفاوت با برداشت خواننده‌ای روسی و یا عرب خواهد داشت. به همین ترتیب، اگر این رمان دو قرن پس از نگارش آن خوانده شود، دریافتی متفاوت با دریافت زمان پیدایش خود پدید خواهد آورد. البته در مواردی نیز نزدیکی فرهنگی خواننده به اثر فراتر از انطباق مکان و زمان زیستی و واقعی خواننده و خالق اثر محقق می‌شود و این امر زمانی اتفاق می‌افتد که شاخص‌های فرهنگی موجود در اثر با باورهای فرهنگی خواننده مطابقت داشته باشد و منجر به ایجاد نوعی «همدستی فرهنگی» (Béhar, 1990: 154) میان خواننده و اثر شود؛ در غیر این صورت، خواننده حظ زیباشناختی را تجربه نخواهد کرد. هانری بهار (Béhar, 1990) در این مورد از تجربه غافلگیرکننده خود در کلاس‌های درس ادبیات می‌نویسد. او رویارویی دو دسته از فراگیران را در دو سال متوالی با دو اثر ادبی متفاوت چنین مقایسه می‌کند: در دسته اول، فراگیران فرانسوی کلاس در مقابل متنی از روزها و شب‌ها^۱ اثر نویسنده فرانسوی، آلفرد ژری^۲ (۱۸۷۳-۱۹۰۷) قرار می‌گیرند. بهار این متن را نمونه‌ای از آثار مشهور پایان قرن، برای نشان دادن نظام‌های فکری روزانه و شبانه تفکر در تحلیل‌های روان‌شناختی اثر ادبی انتخاب می‌کند؛ اما به‌رغم بحث در مورد اثر و ظرایف و زیبایی‌های آن، متوجه می‌شود که فراگیران به متن علاقه‌ای نشان نداده، نمی‌توانند با متن ارتباط برقرار کنند (Béhar, 1990). او در کمال تعجب به این مسئله می‌اندیشد که در سال گذشته، فراگیران افریقایی در یکی از کلاس‌های ادبیات او، پس از خوانش و بررسی اثری به نام فدر^۳، نوشته راسین^۴، نویسنده قرن هفده فرانسه، به سرعت با متن ارتباط برقرار کرده، متن را زیبا یافته بودند (Béhar, 1990). او در تحلیل خود از این تفاوت دریافت، علت را در تعامل فرهنگی مخاطبان با اثر جست‌وجو می‌کند و در مورد فراگیران افریقایی چنین می‌گوید (Béhar, 1990: 155):

باید اعتراف کنم که بسیار از بحث ادبی با این جوانان که بلافاصله زمینه تراژیک اثر را درک کردند لذت بردم. آنان دقیقاً می‌دانستند که چرا فدر با سیطره یک هوس ممنوعه و

1. *Les Jours et les Nuits*
2. Alfred Jarry
3. Phèdre
4. Racine

جنایی مبارزه می‌کرد، زیرا برای آنان ممنوعیت زنا با محارم میان نامادری و پسرخوانده هنوز شدیدتر از ارتباط میان مادر و فرزند است. آنان عمیقاً هر سه ممنوعیتی که مبنای این تراژدی را تشکیل می‌داد درک کردند: زن جوانی که میل زنا به محارمی بدتر از زنا احساس می‌کند؛ پسر جوانی که با عشق ورزیدن به دختری از تباری گناهکار از فرامین پدر سرکشی می‌کند؛ پدری که چنان پسر خود را مورد لعن و نفرین قرار می‌دهد که کلام او هم‌ارز با اعدام پسر می‌شود. از نظر فرهنگی، مخاطبان من کاملاً خود را به راسین نزدیک می‌یافتند، در حالی که فراگیران قبلی [فراگیران فرانسوی]، با وجود آن که به ژری از نظر زمانی و مکانی نزدیک‌تر بودند، با هیچ‌یک از دلمشغولی‌های نویسنده همراه نشدند: او برای آنان کاملاً بیگانه بود.

او در پایان پژوهش خود، بر لزوم توجه به عنصر زمان - مکان تأکید می‌کند و نتیجه می‌گیرد که آنچه در تحلیل فرهنگی متن ادبی مهم است، درواقع، همان هماهنگ‌سازی عنصر زمان - مکان متن با زمان - مکان ما خوانندگان است. واگرایی این دو عنصر امکان‌پذیر نیست، از آنجا که متن به مثابه اثر ادبی حاضر و ملموس وجود ندارد مگر به واسطه خوانش من (Béhar, 1990: 161).

اهمیت مسئله فرهنگ وقتی روشن می‌شود که اثر ادبی تنها مجموعه‌ای از کلمه‌ها و جمله‌ها در نظر گرفته نشود. به عبارت دیگر، ماهیت اثر ادبی نباید به ساختار زبانی آن تقلیل داده شود، چرا که اثر ادبی، برخلاف آثار غیر ادبی، به طور هم‌زمان دارای نظام معنایی ثانویه‌ای نیز هست، بدین معنا که برای مثال، یک رمان در عین حال که داستان زندگی شخصیت اصلی خود را تعریف می‌کند (معنای اولیه)، نظام معنایی دیگری به همراه دارد که همان عقاید نویسنده است که به واسطه برنامه زیباشناختی او در اثر بیان می‌شود (Stolz, 1999: 43). بدین ترتیب، *اوژنی گرانده*، رمان بالزاک (Balzac, 1934)، نویسنده قرن نوزده فرانسه، علاوه بر روایت داستان اوژنی، قهرمان داستان، برنامه اعتقادی - زیباشناختی نویسنده آن را نیز ارائه می‌کند که همان اعتقاد به دقت در انعکاس واقعیت در اثر ادبی است. و یا در مثالی دیگر، در رمان *مادم بواری*^۱ اثر فلوبر^۲، «شیوه خاص معنا بخشیدن به زندگی نزد اما بواری همان نظام معنایی ثانویه را تشکیل می‌دهد» (کالر، ۱۳۹۰: ۶۰). نشان دادن جوهره فرهنگی اثر ادبی از خلال نمونه‌های ارائه شده در کتب ادبیات به درک این ویژگی ادبیات کمک می‌نماید. در متون غیر ادبی برای نمونه، اگر داستان زندگی فردی و یا حادثه‌ای را روایت می‌کنیم، هدف

1. Madam Bovary
2. Flaubert

اطلاع‌رسانی است در مورد آنچه گذشت. تفاوت گزارش‌نویسی و داستان‌نویسی ادبی نیز در همین نکته نهفته است. در ادبیات، نه نویسنده و نه خواننده به سطح اولیه اثر بسنده نمی‌کنند و به دنبال معنایی هستند که در پس پرده بیان می‌شود، به دنبال هماهنگی میان شیوه روایت، سبک نگارش، پردازش یک‌یک عناصر تشکیل‌دهنده داستان (شخصیت، زمان، مکان، زاویه دید و غیره) و جهان‌بینی اثر. این معنای ثانویه، همچنان که بارت (Barthes, 1970: 126) به آن اذعان دارد، هرگز با توسل به فرهنگ لغت و یا کتب دستور زبان دریافت نمی‌شود. معناشناسان دریافت این ویژگی منحصر به فرد اثر ادبی را مطالعه کرده‌اند و آن را ناشی از نظام پیچیده معنایی آن می‌دانند (Molinié, 1998: 34). بنابراین، بررسی نقش توشه فرهنگی خوانندگان و تفاوت‌هایی که زمینه‌های فرهنگی آنان با یکدیگر دارد در دریافت ادبی آثار می‌تواند برای درک این خصوصیت متن ادبی مفید واقع شود، چرا که اثر ادبی قبل از هر چیز خود برگرفته از دنیای فرهنگی مؤلف است و خطاب به مخاطبانی نوشته شده است که مؤلف به شکل مفروض، آگاهانه یا ناآگاهانه، در نظر داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش بررسی شد که تاریخ ادبیات کمک‌شایانی به شناخت عوامل مؤثر در سیر تحولی ادبیات می‌کند و از جهات بسیاری مفید است، اما محصور کردن رویکرد تدوین کتب دانشگاهی ادبیات به نگرشی علمی - تاریخی به نادیده انگاشتن ماهیت هنری ادبیات می‌انجامد. در حقیقت، بی‌توجهی به تفاوت ماهوی درس ادبیات با دروس دیگر و استمرار در استفاده صرف از شیوه‌های علمی در تدوین کتب درسی ادبی، سبب تثبیت نوع خاصی از ارتباط میان دانشجویان مخاطب این کتب و ادبیات می‌شود که بر نگرشی علمی بی‌توجه به اصالت زیباشناختی ادبیات مبتنی است. بدیهی است گام اول در به رسمیت شناختن تفاوت‌های اساسی میان ادبیات و سایر دروس دانشگاهی، ترغیب و هدایت دانشجویان به مواجهه با ادبیات به منزله هنر است. در این راستا، در رویارویی با آثار ادبی، توجه دانشجویان باید به ویژگی‌های منحصر به فرد دریافت ادبی جلب شود. بدین منظور، قبل از هر چیز، در تدوین کتب درسی ادبی باید با نگرشی هستی‌شناختی، خصوصیات ذاتی متن ادبی در مقایسه با متون غیر ادبی تبیین شود. از این رو، مطالعه عنصر ادبیت و عوامل مؤثر بر کیفیت آن قبل از توجه به سایر مطالب ادبی ضروری است؛ در این میان تبیین وجود بافت ادبی، یکی از بارزترین مؤلفه‌های ادبیت، اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا فراگیران با درک این

خصیصه اثر ادبی می‌توانند متن ادبی را در شبکه‌ای از ارتباطات فرامتنی در نظر گیرند و نقش آن را در تبدیل یک پدیده زبانی به پدیده ادبی و بدین ترتیب، تعیین جایگاه هستی‌شناختی اثر ادبی بهتر درک کنند. تنها در این صورت، درک تعلق یک متن به یک مکتب، گرایش، یا ژانر ادبی خاص می‌تواند به دریافت ادبی آن کمک کند و یا بررسی خصوصیات مکاتب ادبی و مطالعات گونه‌شناختی در کتب درسی در ارتباط مستقیم با جوهره هستی‌ساز ادبیات یعنی ادبیت قرار داده می‌شود. ویژگی هستی‌شناختی دیگر ادبیت در استعلایی بودن آن نهفته است. در حقیقت، این خواننده است که در تعامل با متن روابط بالقوه بافتی و فرامتنی را فعال می‌کند و آن‌ها را به موجودیت می‌رساند. درک مفهوم «تعامل کنشی» توجه فراگیران را به ذهنی بودن و در نتیجه متغیر بودن دریافت ادبی جلب می‌کند؛ مسئله‌ای که باعث می‌شود آنان در مطالعه متون و بررسی ماهیت ادبی آن‌ها حساسیت و دقت لازم را بیابند و خوانش‌هایشان، بیشتر به تعامل زیباشناختی با متن معطوف شود تا به نگرشی ابزاری. بدین ترتیب، آنان نه تنها برای کشف تفاوت‌های موجود میان متون ادبی و غیر ادبی، بلکه برای شناخت دلایل شدت و ضعف هیجان زیباشناختی ناشی از خوانش برخی آثار ادبی نسبت به برخی دیگر به تفکر و کاوش می‌پردازند، زیرا دریافت ادبی را نتیجه «فرایند ادبی‌سازی» می‌دانند که فرایندی درونی است و درک آن در قالب محفوظات و یا قواعد از پیش تعیین شده امکان‌پذیر نیست. شاخصه دیگر ادبیت که درک آن برای ایجاد نگرشی هستی‌شناسانه به ادبیات ضروری است، تلقی متن ادبی به مثابه پدیده‌ای فرهنگی است. نظام معنایی پیچیده اثر ادبی برگرفته از ماهیت فرهنگی آن است. تأمل در این ویژگی اثر ادبی فراگیران را به شناخت برنامه اعتقادی - زیباشناختی که منشأ آفرینش اثر است هدایت می‌کند. به واسطه این خصوصیت متن ادبی است که برای مثال، ارزش‌های نمادین درون یک اثر، و یا سوررئالیستی بودن آن درک می‌شود. بدین ترتیب، تبیین «ادبیت» به عنوان بنیادی‌ترین مقوله در ادبیات، در ابتدای کتب درسی، تدوین این کتب را در راستای ماهیت ادبیات قرار می‌دهد، زیرا فهم هر یک از مؤلفه‌های ادبیت قبل از رویارویی با آثار ادبی تحلیل این آثار را تابع نگرشی هستی‌شناسانه به ادبیات می‌سازد.

منابع

- اشرف‌زاده، رضا (۱۳۹۳). *فارسی عمومی*، چاپ چهل و یکم، تهران: اساطیر.
- پناهی، مهین (۱۳۸۵). «نقد و بررسی گزیده‌های نظم و نثر فارسی دکتر دانش پژوه» *نامه علوم انسانی*، شماره ۱۴، ص ۱۴۳-۱۵۰.

- جبارنژاد، عباس (۱۳۸۴). «کتاب فارسی عمومی در آیینۀ نقد و جستار»، سخن سمت، شماره ۱۶، ص ۷۰-۵۷.
- حاتمی، حافظ (۱۳۹۳). «عیار نقد (نگاهی انتقادی به کتاب فارسی عمومی دانشگاه پیام نور)»، مجموعه مقالات نهمین همایش بین‌المللی انجمن ترویج زبان و ادبیات فارسی، ص ۱۷۶۷-۱۷۵۱.
- حکم‌آبادی، محمود (۱۳۸۰). «نگاهی به کتاب‌های فارسی عمومی دانشگاهی»، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، شماره ۴۹، ص ۱۲۳-۱۲۵.
- حکیم‌آذر، محمد (۱۳۹۵). «آسیب‌شناسی تألیف فارسی عمومی دانشگاهی (مطالعه موردی، ادبیات معاصر درسی کتاب منتخب)»، پژوهش‌های نقد ادبی و سبک‌شناسی، شماره ۲۳، ص ۱۱۵-۱۳۲.
- دیویس، دیوید (۱۳۹۹). زیباشناسی و ادبیات، ترجمه عبدالله سالاروند، تهران: نقش جهان.
- سوانه، پیر (۱۳۸۸). مبانی زیباشناسی، ترجمه محمدرضا ابوالقاسمی، تهران: نشر ماهی.
- سیدان، مریم (۱۳۹۵). «مشکلات فارسی عمومی (نگاهی به برخی از کتاب‌های منتشر شده برای تدریس فارسی عمومی)»، نقد کتاب ادبیات، سال ۲، شماره ۷، ص ۹۲-۷۷.
- علیقلی‌زاده، حسین (۱۳۹۶). «ضرورت‌ها، اهداف و رویکردهای درسنامه فارسی عمومی در دانشگاه‌ها (مطالعه موردی: فارسی عمومی پیام نور)»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۴۱، ص ۸۱-۵۷.
- قائمی، فرزاد (۱۳۹۵). درسنامه پارسی: درسنامه دانشگاهی زبان، نگارش و ادبیات فارسی، چاپ چهارم، مشهد: آهنگ قلم.
- قیصری، ابراهیم (۱۳۹۷). فارسی عمومی برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، چاپ چهل و چهارم، تهران: جامی.
- کالر، جانانان (۱۳۹۰). تئوری ادبی، ترجمه حسین شیخ‌الاسلامی، تهران: افق.
- لامارک، پیترو (۱۳۹۶). فلسفه ادبیات، ترجمه میثم محمدامینی، تهران: نشر نو.
- لونسون، جروالد (۱۳۸۷). زیبایی‌شناسی فلسفی، ترجمه فریبرز مجیدی، تهران: انتشارات فرهنگستان هنر.
- میلر، ژوزف (۱۳۸۴). در باب ادبیات، ترجمه سهیل سُمی، تهران: ققنوس.
- نیک‌پناه، منصور (۱۳۹۸). «نقد درسنامه‌های ادبیات عمومی و پیشنهاد و راهکارهایی برای بهبود یادگیری فراگیران»، ادبیات پارسی معاصر، سال ۹، شماره ۱، ص ۲۴۸-۲۳۳.
- هنفلینگ، اسوالد (۱۳۹۱). چیستی هنر، ترجمه علی رامین، تهران: هرمس.

- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et Théorie du Roman*, Trad. Daria Olivier, Paris: Gallimard.
- Balakrishnan, S. (2005). *Competency Based Education System*, Bangalore: India Institute of Science.
- Balzac, H. (1834). *Eugénie Grandet*, Paris: Madame Charles-Béchet.
- Barthes, R. (1964). *Essais Critiques*, Paris: Seuil.
- Barthes, R. (1968). "La Mort de l'auteur", *Mantéia*, No. 5, pp. 12-17.
- Barthes, R. (1970). *S / Z*, Paris: Seuil.
- Beardsley, M. (1958). *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*, New York: Harcourt, Brace and Company.
- Béhar, H. (1990). "L'analyse culturelle des textes", In: Henri Béhar & Roger Fayolle (Eds.),

- L'Histoire Littéraire Aujourd'hui*, Paris: Colin, pp. 151-161.
- Bürger, P. (1985). "On literary history", *Poetics*, No. 14, pp. 199-207.
- Chateaubriand, O. (2003). "Quine and ontology", *Principia*, 7(1-2): 41-74.
- De Man, P. (1989). *Allégories de la Lecture*, trans. Thomas Trezise, Paris: Galilée.
- Derrida, J. (1992). "This strange institution called literature", An Interview with Jacques Derrida, In Derek Attridge (Ed.), *Acts of Literature*, trans. De Gandt, New York: Routledge.
- Diaz, J.-L. (2003). "Quelle histoire littéraire? Perspectives d'un dix-neuviémiste", *Revue D'histoire Littéraire de la France*, Paris: PUF, No. 3, pp. 515-535.
- Esmaili, N. (1378). *Introduction à la Littérature Française*, Tehran: SAMT.
- Genette, G. (1991). *Fiction et Diction*, Paris: Seuil.
- Genette, G. (2010). *L'œuvre D'art*, Paris: Seuil.
- Ghavimi, M. & S. Shahin (1390), *Le Théâtre en France*, Tehran: Markaz Nashre Daneshgahi.
- Gilson, É. (1957). *Painting and Reality*, Princeton: Princeton University Press.
- https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1974_num_16_4_2014
- Ingarden, R. (1979). *The Literary Work of Art*, Translated by G., Grabowicz, Chicago: Northwestern University Press.
- Jakobson, R. (1973). "La nouvelle poésie russe", *Questions de Poétique*, Paris: Seuil.
- Kahnamouipour, J. & N. Khatat (1399) [1995]. *La Critique Littéraire*, Tehran: SAMT.
- Lanson, G. (1910). "La méthode de l'histoire littéraire", *Revue du Mois*, 10 octobre, pp. 385-413.
- Lanson, G. (1922). *Histoire de la Littérature Française*, Paris: Hachette.
- Linkon, Sh. L. (2011). *Literary Learning: Teaching the English Major*, Indiana: Indiana University Press.
- Livingston, P. (2020). "History of the ontology of art", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Zalta N. (ed.), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/art-ontology-history/>.
- Maurel, A. (1998). *La Critique*, Paris: Hachette.
- Molinié, G. (1998). *Sémiostylistique*. Paris: PUF.
- Pouivet, R. (2010). *L'ontologie de L'œuvre d'art*, Paris: Vrin.
- Pound, L. (1918). "The history of english literature: What It Is and what It Is not", In *The English Journal*, 7(7): 413-418.
- Seba, J. R. (1974). "Critique des catégories de l'histoire de la littérature: téléologie et réalisme chez Lanson", *Littérature*, 16: 50-66, doi: <https://doi.org/10.3406/litt.1974.2014>
- Sibley, F. (1959). "Aesthetic concepts", *Philosophical Review*, 68(4): 421-450.
- Sprindyte, J. & L. Jakonyte, (2004). *Writing Literary History: An Overview of Debates*, Senoji Lietuvos Literatura, No. 18, pp. 81-90.
- Stolz, C. (1999). *Initiation à la Stylistique*, Paris: Ellipses.
- Valéry, P. (1957) [1924]. "Situation de baudelaire", *Variété*, In *Œuvres*, Paris: Gallimard, pp. 598-613.