



بررسی آموزش ادبیات دوره متوسطه بر اساس نظریه آزادی اریک فروم

فرزاد رستمی^{۱*}، لعبت خسروی^۲

۱- دکتری زبان و ادبیات فارسی، دبیر آموزش و پرورش محمودآباد و مدرس دانشگاه فرهنگیان

۲- دانشجوی دانشگاه مازندران

*farzadr2070@yahoo.com

ارسال: بهمن ماه ۹۸ پذیرش: بهمن ماه ۹۸

چکیده

تحقیق حاضر بررسی اهمیت، کاربرد و تأثیرات روانشناسی بر آموزش ادبیات دانش آموزان دبیرستانی است که با روش توصیفی-تحلیلی صورت پذیرفته است. در میان نظریه‌های معاصر روانشناسی، تمرکز مقاله بر نظریه آزادی و حس مشترک است که توسط اریک فروم ارائه شد. هرچند امروزه اهمیت روانشناسی در تمامی سطوح آموزشی همچنین درباره معلمان و نحوه تدوین کتاب‌های درسی مورد توافق جمعی قرار گرفته، اما در مورد درسی همچون ادبیات این قاعده جنبه خاص تری پیدا می‌کند. با تحلیل آرای فروم این نتیجه حاصل می‌گردد که ادبیات وضعیت و زمینه‌ای را خلق می‌کند که به شکل بالقوه شکوفایی ذهنی مخاطبان (و در اینجا دانش آموزان) را به دنبال دارد. بر اساس تحلیل این منطق، ادبیات شکلی از آزادی راستین را در ذهن مخاطب می‌پرورد که نسبت به صورت جعلی یا فانتزی آن، مترقی تر است. در این میان جهت‌دهی مناسب به کتاب‌های درسی و آگاهی معلم به چنین افقی، شروط ضروری است. بررسی این مسئله نشان می‌دهد که جایگاه دستاوردهای روانشناسی در آموزش ادبیات تا چه اندازه گسترده و قابل اتکاست.

کلمات کلیدی: روانشناسی، آموزش، ادبیات (درسی)، آزادی، اریک فروم.

۱- مقدمه

حوزه‌های معرفتی علوم انسانی در طول تاریخ همواره با هم در ارتباطی سازنده و خلاقانه بوده‌اند. با وسعت گرفتن داده‌ها و دستاوردهای معاصر در این علوم این رابطه به شکل فزاینده‌ای گسترش یافت و شاید یکی از مهم‌ترین مصادیق آن رابطه میان روانشناسی و ادبیات باشد. روانشناسی مدرن تلاش می‌کند ظرفیت‌های درونی انسان را واکاوی کند و تأثیرات آنچه که در این گفتمان، «ناخو آگاه» خوانده می‌شود برجسته سازد. ادبیات نیز به نوبه خود کوششی است برای فعال سازی خلاقیت، بارور ساختن تخیلات سازنده، ایده‌های مشترک و همگانی و نهایتاً دریچه‌ای به سوی نور آزادی بشر از قیود دسته و پاگیری که در دوران معاصر روز به روز او را در چنبره خویش می‌گیرد. به این اعتبار است که مسئله و مفهوم کودکی به عنوان یکی از میانجی‌های میان این دو حوزه پررنگ می‌شود. کودکی در تأملات روان‌شناختی و همچنین روانکاوانه نقشی مهم دارد که بر سازنده شخصیت آدمی در دوران بلوغ اوست. در ادبیات نیز کودکی و نوجوانی با تمامی ویژگی‌هایش مورد تأکید و به دلیل فوران احساسات

معصومانه، بسامد بالای تخیل و البته شور و نشاطی که در خود نشانی از آزادی راستین دارد، غالباً مورد ستایش قرار می‌گیرد. مقاله حاضر می‌کوشد این رابطه را به واسطه مفاهیمی همچون آزادی و آموزش با نظر به آرای اریک فروم روان‌شناس و منتقد اجتماعی مشهور مکتب فرانکفورت مورد تأکید و بررسی قرار دهد. به این اعتبار که تا کنون تحقیقی با مرکزیت بخشیدن به نظریه اریک فروم به رابطه میان روان‌شناسی و آموزش ادبیات درسی نپرداخته است؛ پژوهش حاضر دارای ابعاد نوآورانه و ضروری است؛ با این حال تحقیقاتی در باب اهمیت روانشناسی به طور کلی در عرصه آموزش انجام شده که قابل تأمل است. از آن جمله کوثری (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان «نقش روانشناسی در ارتقای کیفیت آموزش» کوشید تا نشان دهد که چگونه تعیین افق روان‌شناسانه و پایبندی به آن در مراحل مختلف آموزشی می‌تواند به شکل همه جانبه‌ای محتوا و صورت آموزش را ارتقای کیفی ببخشد.

۲- بیان مسئله

در این جستار تلاش می‌کنیم نشان دهیم که چگونه دست یافته‌های روان‌شناسی می‌تواند تأثیرات مثبت و خلاقیتی در ساختار آموزش درسی ادبیات داشته باشد. برای این کار ابتدا باید سوییجهای مختلف اهمیت داده‌های روان‌شناسی در آموزش را مطرح کرد. در قسمت اصلی بحث به اریک فروم نظریه پرداز و روان‌شناس مشهور مکتب فرانکفورت می‌پردازیم.

۳- کودکی و آموزش در تفکر اریک فروم

اریک فروم نظریه پرداز است که پایگاه جدیدی را در روانکاوی اجتماعی، حوزه فرهنگ و شخصیت، در قلمرو علم انسان-شناسی روان‌شناختی، و فلسفه و جامعه‌شناسی انتقادی و ریشه‌ای بویژه در زمینه تغییرات اجتماعی و ساخت جوامع انسان‌گرای آینده، بنیانگذاری کرد (شاملو، ۱۳۷۷: ۳۶). شاخص مهم این پایگاه دیدگاه انسان‌گرایانه او و توجه او به رابطه میان آزادی و آموزش است. او روان‌شناس و روان‌کاو آلمانی بود که از اعضای مکتب فرانکفورت به شمار می‌آمد. این مکتب «یکی از مهم‌ترین حلقه‌های فکری دوران معاصر است که فلسفه، علوم سیاسی، الاهیات، روانشناسی، ادبیات و هنر و دین را مطالعه می‌کرد» (احمدی، ۱۳۸۸: ۲۰۴).

در نظر فروم مسئله رابطه کودکی و آموزش ارزشی حیاتی و زیربنایی داشته و همواره خواهد داشت. این اصلی نیست که بتوان در آن نقیصه‌ای جست. این اعتقاد نشان دهنده تجمیع اندیشمندان برجسته تاریخ از ارسطو تا مارکس در فروم است. «کار فروم در روان‌شناسی، ولی گرایش وی اجتماعی است. چون ارسطو آدمی را جانوری اساساً اجتماعی می‌بیند که نیاز به ارتباط با انسان‌های دیگر و شعائر و مؤسسات در وی حالت غریزی یافته است، بر مشاهدات اساسی فروید به چشم قبول می‌نگرد، از هگل و مارکس هم تأثیر می‌پذیرد و معتقد است که تاریخ آدمی داستان تلاش برای آزادی است؛ ولی در هیچ زمینه بدون قید و شرط از این استادان تبعیت نمی‌کند و سعی دارد با نقادی و استنتاجات تازه راه نوینی بگشاید و تا آنجا که ممکن است بینش جدیدی عرضه کند و از برج عاج دستگاه‌های نظری به میان مردم رود» (فولادوند، ۱۳۸۸: ۶).

در اعتقاد او رشد فرد در دوران کودکی، موازی الگوی رشد و تحول بشریت است. به یک معنی «تاریخ هرگونه حیوانی، در دوران کودکی هر فرد تکرار می‌شود» (شولتس، ۱۳۶۲: ۳۹). از این جهت که، ضمن اینکه کودک رشد می‌کند، به تدریج استقلال و آزادی بیشتری به دست می‌آورد و هرچه کودک کمتر متکی به پیوندهای اولیه به مادرش می‌شود، احساس امنیت کمتری پیدا می‌کند. نوزاد چیزی از استقلال نمی‌داند اما از وابستگی خود (به مادر) احساس ایمنی می‌کند. با این حال در نظر فروم به منظور تبیین صریح و روشن ساحت‌های آموزش و آزادی سخن از دو جنبه یا سویه وجودی انسان در کودکی مطرح می‌شود: «بخش ثابت از اموری چون تغذیه و تنفس و خواب و مانند آن در قلمرو تن و از یک نیاز اساسی در دایره روان یعنی احتیاج به تعلق و ارتباط با جهان برون و بنابراین بیان استعدادات فکری و هیجانی وحی تشکیل می‌یابد. دیگر پدیده‌ها چون ترس و خواهش و

اضطراب و عشق همه به عنوان عکس العمل در برابر شرایط خاص زندگی به وجود آمدند» (فروم، ۱۳۸۸: ۱۲۹). این سخن آشکار می‌کند که فروم در آدمی به چشم محصول فرهنگ و اجتماع و به طور کلی تاریخ نظر دارد؛ با این حال او بر قابلیت انطباق طبیعت بشر نیز به دلیل بخش ثابت آن حدی قائل می‌گردد. در این بحث، فروم با فروید و پیروان او که نیروهای روانی را به کلی از قید تاریخ، آزاد می‌بینند، موافق نیست «و با جامعه‌شناسانی چون دورکیم نیز که نقش عوامل روانی را در سیر اجتماع به غفلت می‌گذرانند سر مخالفت دارد، به عکس فروید که خوی را محصول ارضا یا ناکام گذاشتن سائقه‌های اصلی طبیعت آدمی می‌داند» (فولادوند، ۱۳۸۸: ۷).

به تصور فروم، مقداری جدایی و درماندگی همواره با فرایند رشد همراه است و کودک می‌کوشد تا پیوندهای اولیه خود را با احساس امنیت به دست آورد. اینکه کودک چه مکانیزمی را به کار می‌گیرد، به وسیله ماهیت رابطه والدین و فرزندان تعیین می‌شود. فروم سه نوع رابطه میان فردی (متقابل) را مطرح می‌کند: رابطه همزیستی، رابطه ویران‌سازی و عشق. در رابطه همزیستی، شخص هیچ‌گاه به نوعی وضعیت مبتنی بر استقلال نائل نمی‌شود، بلکه با جزئی از کس دیگری شدن از تنها شدن و عدم امنیت می‌گریزد و با «بلعیدن» دیگری یا با «بلعیده شدن» از سوی دیگران، به این یکی شدن می‌رسد (مان، ۱۳۶۳: ۴۱). رفتارهای خودآزاری از بلعیده شدن ناشی می‌شوند. کودک به طور کامل به والدین خود وابسته می‌ماند و از خویشتن خود به کلی چشم‌پوشی می‌کند. دیگر آزاری از وضعیت عکس برمی‌خیزد (از بلعیدن)؛ والدین با تسلیم به خواسته‌های کودک درباره هر موضوعی کل اختیارات را به او می‌دهند. «اعم از اینکه کودک بلعیدن یا بلعیده شدن را اعمال کند، هر دو نوع این روابط، روابطی نزدیک و صمیمی است. کودک برای احساس امنیت خود واقعا به والدین خود نیاز دارد» (فروم، ۱۳۷۰: ۸۳). روی هم رفته تجربه‌های اجتماعی - محیطی به ویژه چگونگی عملکرد و رفتار والدین با کودک است که ماهیت شخصیت بزرگسالی را تعیین می‌کند، هر چند نمی‌توان به طور قاطع چنین تصویری را داشت و البته فروم نیز بر خلاف فروید تأکید مطلق بر این امر نمی‌گذاشت، اما غلبه را در موارد تجربی با چنین امری می‌دید. درک هویت به معنای توانایی انسان‌ها در آگاه بودن از خودشان به عنوان موجودی مجزا و متفاوت است. چون انسانها از طبیعت دور شده‌اند، نیاز دارند برداشتی را از خودشان تشکیل دهند، تا بتوانند بگویند من، منم، یا من فاعل اعمالم هستم. فروم معتقد بود انسانهای اولیه هویتهای خود را در ارتباط با قبایل خود تعیین می‌کردند و خودشان را به عنوان افرادی که مجزا از گروهشان وجود داشته باشند، در نظر نمی‌گرفتند. حتی در قرون وسطی، مردم هویت خود را عمدتاً در ارتباط با نقش اجتماعی در طبقات فئودال تعیین می‌کردند. فروم با مارکس هم عقیده بود که پیدایی سرمایه داری، آزادی اقتصادی و سیاسی بیشتری به مردم بخشید. با این حال، این آزادی فقط به تعداد قلیلی از افراد درک واقعی من داده است. هویت اغلب افراد هنوز هم در ید وابستگی آنها به دیگران یا نهادهای ملی، مذهبی، شغلی یا گروه اجتماعی است. افراد به زعم فروم بدون درک هویت نمی‌توانند سلامت عقل خود را حفظ کنند و این تهدید، انگیزش نیرومندی را برای افراد تأمین می‌کند تا برای کسب هویت تقریباً دست به هر کاری بزنند. افراد روان رنجور سعی می‌کنند خودشان را به افراد قدرتمند یا سازمان‌های اجتماعی یا سیاسی وابسته کنند. اما افراد سالم، نیاز کمی به پیروی از توده مردم دارند و به دست کشیدن از درک خویشتنشان نیاز چندانی ندارند. آنها مجبور نیستند از آزادی و فردیت خودشان برای جور بودن با جامعه صرف‌نظر کنند، زیرا از درک هویت واقعی برخوردارند.

در اینجاست که برای فروم مسئله آموزش برجسته می‌شود. آموزش در نگاه او به مجموعه ساز و کارها و کنش‌هایی اطلاق می‌شود که بتواند در فرایند تکوین شخصیتی کودک را رشد دهد و او را در مسیر اجتماعی صحیحی قرار دهد. به همین دلیل است که در اعتقاد او تفاوت آدمی با دیگر حیواناتی که دارای ساز و کار و مکانیسم اعصاب هستند نخست در این است که آدمی به میانجی استعدادی که برای آموزش دارد به عطایای غریزی ارضا نمی‌شود و دوم این که او موجودی منعطف و وفق‌یابنده است

در حقیقت به نظر فروم «انسان به وسیله مجموعه‌ای از نیازهای ثانوی (یعنی نیازهای دارای ماهیت روان‌شناختی) برانگیخته می‌شود؛ نیازهایی که به جهات اجتماعی ایجاد شده‌اند و از یک فرد به فرد دیگر تفاوت‌های زیادی دارند» (کریمی، ۱۳۷۴: ۱۸). با تبیین این موضوع آنچه در نظر فروم اهمیت دارد بیان و تشریح ساز و کارهای انگیزشی درون آدمی است. به عقیده فروم دو رانه یا نیروی سوق دهنده امنیت‌جویی (برای گریز از تنهایی) و متعارض با آن برای آزادی، جهانی هستند. انتخاب میان برگشت به امنیت از یک سو و پیش رفتن به سوی آزادی از سوی دیگر، غیرقابل گریز است. همه تلاش‌ها و کوشش‌های آدمی به وسیله این قطبیت تعیین می‌شود.

۴- اجزای دخیل در آموزش بنا بر نظریه فروم

همان طور که مشاهده شد، به اعتقاد فروم شخص، خانواده، دیگران و در کل اجتماع از اجزای مؤثر و دخیل در فرایند تکوین شخصیت بالغ انسان به شمار می‌آیند. او در انسان‌گرایی هنجاری خود در پی برپاسازی جامعه‌ای برای انسان است تا در آن انسان به کشف راه تکامل و کشف معانی هستی پرداخته، تا بتواند با سوگیری بارورانه به سوی هستی بزرگ بشری، عشق و کمال را فرا گیرد. با تمام این‌ها فروم اندیشمندی است که غالباً به عنوان یک تئوریسین اجتماعی - روانی شهرت دارد. عمده محتوای فکری فروم عدم باور بدان است که شخصیت انسان بوسیله نیروهای زیست‌شناختی که دارای ماهیت غریزی‌اند شکل داده شده است، و به صورت انعطاف‌پذیری از سوی این نیروها هدایت می‌شود. اما زمانی که دایره بحث را به شکل آموزش درسی در حوزه‌ها و مقاطع خاصی همچون مدرسه یا دبیرستان تنگ‌تر می‌سازیم آنگاه بحث اصلی عوامل تأثیرگذار بیشتر بر دو موضوع کتاب‌های درسی و همچنین معلمین متمرکز خواهد شد. نباید این حقیقت را از نظر دور داشت که چه در آرای فروم و چه در اندیشه دیگر اندیشمندان حوزه انسانی به اتفاق، خانواده عنصری اساسی و مهم در راستای آموزش شخص است. بررسی جایگاه خانواده در فرایند تاریخی آموزش از نظر فروم نیازمند بحث مفصل دیگری است که در مجال و فرصت مقاله حاضر نمی‌گنجد. از این رو در ادامه به بررسی دو عنصر دیگر یعنی معلمان و تدوین کتاب‌های درسی خواهیم پرداخت. اما پیش از آن باید بر این نکته اذعان داشت که اساساً وجه افتراق دیگری نیز این دو مورد را از حوزه خانواده جدا می‌کند و آن مسئله «فرهنگ» است. فرهنگ تنها برای فروم مهم نبود، بلکه فرهنگ، عامل وحدت بخش و زیربنایی همکاری‌های تمام اعضای مکتب فرانکفورت بود» (احمدی، ۱۳۸۸: ۹۳).

۴-۱- اجتماع و فرهنگ در آموزش

مسئله اجتماع و فرهنگ در آموزش مسئله‌ای است که با عنصر چهارمی در می‌آمیزد و آن کودکی یا نوجوانی انسان است که مستعد ایجاد چنین آموزش‌هایی است. کودکی و نوجوانی آستانه‌های شکل‌گیری شخصیت و هویت است و از جهت تجربی و نظری مرحله‌ای اساسی برای فرد به حساب می‌آید؛ زیرا در دوران کودکی است که فرد آرام آرام به شناخت نسبی موقعیت خود در جهان اطراف دست می‌یابد. علم روان‌شناسی این شناخت را در قالب اصطلاح «هویت‌یابی» مطالعه می‌کند که به مرور به یکی از سرفصل‌های کلان علم روان‌شناسی تبدیل شده است. اریکسون به‌عنوان اولین نظریه‌پرداز مهم هویت، آن را احساسی نسبتاً پایدار از یگانگی خود تعریف می‌کند؛ یعنی به رغم تغییر رفتارها، افکار و احساسات برداشت یک فرد از خود همواره مشابه است. علاوه بر این، او می‌گوید: «این احساس که ما چه کسی هستیم باید با نگرشی که دیگران نسبت به ما دارند، نسبتاً همخوان باشد. این مسئله در رابطه بین فرد و جامعه اهمیت بسیار دارد» (بیابانگرد، ۱۳۸۴: ۵۹). فروم می‌کوشید تا در تقابل با آرای زیگموند فروید که عامل جنسی را به عنوان نیروی محرکه و شکل دهنده اصلی رفتارهای نابهنجاری یا روان رنجور می‌دانست، شخصیت انسان را تحت نفوذ نیروهای اجتماعی و فرهنگی برجسته سازد. اجتماع و فرهنگ در چارچوب نیروهای جهانی که در طول تاریخ، بشریت را تحت نفوذ داشته‌اند بر فرد اثر می‌گذارند. هدف او ایجاد نظریه‌ای است در مورد علائق مختلف انسانی که از

شرایط وجودی انسان حاصل می‌شوند. با این باور که فرد ماهیت خود را، خود می‌آفریند. فروم احساس می‌کند که باید تاریخ نوع بشر را واکاوی کرد تا ریشه‌های این امر را بازشناخت (ر.ک. فروم، ۱۳۸۸: ۱۲).

۴-۲- خواست آزادی در آموزش

«آزادی» یکی از مهم‌ترین کلیدواژگان مکتب فرانکفورت و به تبع آن فروم است. اما با وجود عقاید چپ‌گرایانه سیاسی مشترک در تمام آنها، این آزادی به معنای نوعی آزادی سطحی یا فانتزی سیاسی نیست. در نظر آنها و همچنین در روان‌شناسی فروم آزادی به معنای آگاهی است. ویژگی مشترک دیگر فروم و سایر فرانکفورتی‌ها تأکید و اهمیت دادن فزاینده آنها به آموزه‌های هگل است. به همین دلیل آنها به تبع هگل باور داشتند که «تاریخ چیزی نیست جز پیشرفت آگاهی انسان از آزادی خودش» (سینگر، ۱۳۸۶: ۴۲).

هرچند که فروم و یارانش در مکتب فرانکفورت آزادی‌های جعلی و ظاهری را به باد انتقادهای تند می‌گرفتند، اما در قابل شکل متعین و حقیقی این آزادی را نیز معرفی می‌کردند. ادبیات در نظر فروم این نکته را به ما می‌آموزاند که پیدایی آزادی سیاسی و اقتصادی لزوماً به انزوا و ناتوانی منجر نمی‌شود. انسان می‌تواند آزاد باشد و در عین حال تنها نباشد، نکته سنج باشد و با این حال آکنده از تردیدها نباشد. مستقل باشد و با این حال بخشی از نوع بشر باشد و افراد می‌توانند این نوع آزادی را که آزادی مثبت نامیده می‌شود، با استعدادهای عقلانی و هیجانی خود انگیخته شدن بدست آورند. «فعالیت خود انگیخته را می‌توان در کودکان و در هنر مندانی یافت که به پیروی کردن از آنچه دیگران از آنها توقع دارند، گرایش ندارند. آنها طبق ماهیت بنیادی شان و نه مطابق با قواعد عرفی عمل می‌کنند. آزادی مثبت بیانگر حل و فصل موفقیت آمیز تنگناهای انسان در بخشی از دنیای طبیعی بودن و با این حال، جدا بودن از آن است. افراد از طریق آزادی مثبت و فعالیت خود انگیخته، بر وحشت تنهایی غلبه می‌کنند، به وحدت خود با دنیا دست می‌یابند، و فردیت خویش را حفظ می‌کنند» (فولادوند، ۱۳۸۸: ۱۸).

اما پرسش اساسی اینجاست که نقش ادبیات در این میان چیست؟ ادبیات چه تمهید یا راهکاری برای نیل به این آزادی پیش روی مخاطبان و مردم قرار می‌دهد؟ آیا اساساً ادبیات قادر است که تمیز میان آزادی حقیقی و صورت‌های جعلی آزادی را به ذهن و روح خوانندگان خود منتقل سازد؟ فروم به گمان خود، پاسخ این پرسش‌ها را می‌داند. ادبیات راهی است به سمت تصور جهانی بهتر. «ادبیات صادق است، با کسی شوخی ندارد و نمی‌گذارد مصلحت بینی‌های دروغین جایگزین حقیقت‌های تلخ شود» (فروم، ۱۳۸۸: ۲۷۲). افراد بشر به زعم فروم در عین حال که برای آزادی و خود مختاری مبارزه می‌کنند، خواهان ارتباط و وابستگی به دیگران نیز هستند. شیوه بر طرف کردن این تضاد که فرد هم می‌خواهد آزاد باشد و هم نیاز به ارتباط و وابستگی به دیگران دارد، وابسته به ساختار اقتصادی جامعه است. در یک جامعه سرمایه‌داری، بر موقعیت‌های فردی آزادی انتخاب، مسئولیت‌های فردی به قیمت احساس‌های عمیق انزوا و تنهایی فرد تأکید می‌شود. مردم در حالت از خود بیگانگی به کارهای مختلف و به شیوه‌های گوناگونی دست می‌زنند که در آن اثری از حقیقت انسانی آنها نیست. ادبیات دشمن این از خود بیگانگی فزاینده در جهان امروز است. ادبیات بدون آموزگار و بدون آن که نیاز به تبلیغ‌های سازمان یافته له یا علیه خود داشته باشد، برترین آموزگار است و به این اعتبار در میان تمامی آنچه نسل بشر به شکل خود انگیخته یا در سلسله مراتب مدرسی و آموزشی می‌آموزد جایگاهی ممتاز و بی‌رقیب دارد. «در نظر فروم ادبیات یگانه شکل‌عریان شدن حقیقت است اما این حقیقت به شکل عجیبی ظهور می‌کند: از راه تخیل» (عبادیان، ۱۳۸۹: ۲۵).

۵- روانشناسی در آموزش ادبیات

روانشناسی به طور عموم و آرای فروم به طور خاص در پیشبرد اهدافی که درس ادبیات دارد بسیار حائز اهمیت است. باید در نظر داشت که روانشناسی در آموزش ادبیات اصطلاحی جدا از مفهوم «روانشناسی ادبیات» است. هرچند موضوع بحث مورد

اول است اما به عنوان تصریح باید اضافه کرد که در دومی این تلاش صورت می‌گیرد تا جریان باطنی و احوال درونی شاعران و نویسندگان را ادراک و بیان کنند و به میانجی این تبیین، «قدرت و استعداد هنری و ذوق و قریحه آنها را بسنجند و نیروی عواطف و تخیلات آنها را معین سازند و از این را تأثیری را که محیط و جامعه و سنتها و موارث در تکوین این جریانها دارند مطالعه کنند. از این رو منتقدان یا ادیبان توجه به روان‌شناسی را در فهم آثار ادبی بسیار مهم می‌شمارند و آن را مفتاح سایر شقوق و اقسام نقد می‌انگارند» (امین پور، ۱۳۸۵: ۱۷).

در مورد اول روان‌شناسی معین و یاور ادبیات است نه نقاد آن. روان‌شناسی می‌کوشد تا تجربیات خود را در اختیار ساختار آموزشی ادبیات قرار دهد. روان‌شناسی از چه راهی این کار را انجام می‌دهد؟ پاسخ این پرسش به اعتقاد فروم در بیدار کردن جنبه‌های پنهان و ظرفیت‌های عمیق خود ادبیات نهفته است. روان‌شناسی تنها یک مجرا ایجاد می‌کند و یا به عبارت دیگر نقش یک کاتالیزور را ایفا می‌کند. از سال ۱۳۱۸ شمسی که عبدالعظیم قریب ورود درسنامه زبان فارسی و ادبیات فارسی را به مدارس ایران پایه‌گذاری کرد، بیش از نه دهه می‌گذرد اما ظرفیت‌های خلاقه این رشته چندان به منصفه ظهور نرسیده است. استاد قریب در کنار تدریس از اعضای برجسته فرهنگستان زبان فارسی به شمار می‌رفت و نخستین کسی بود که دستور زبان فارسی را در قالبی ساده و روشن تدوین کرد و تدریس آن را به صورت درسی مستقل در مدارس رواج داد. اگر تمامی فقدانها و نامی‌ها را معلول در نظرنگرفتن مؤلفه‌های روان‌شناختی در آموزش ادبیات بدانیم، بی‌تردید غلو روا داشته‌ایم، با این حال این حقیقت را نمی‌توان کتمان کرد که ورود این علم به ساحت آموزشی ادبیات چه بسا می‌توانست تأثیرات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی آن را دوچندان سازد.

همان‌گونه‌که فریاد فریاد نیز معتقد است یکی از هدف‌های عمده تعلیم و تربیت به طور عام (و آموزش تک تک دروس به طور خاص) پرورش راه‌های تفکر انتقادی است. (نوردی و هال، ۱۳۷۷: ۲۵۵). بنا بر این آموزه است که می‌توان در ساحت آموزش و پرورش معاصر ایران به این امر معتقد بود که درس‌های مختلف زبان و ادبیات فارسی باید طوری آموخته شود که روحیه انتقاد پذیری در معلم و انتقاد کردن و بررسی و تحقیق در دانش آموزان تقویت شود. حقیقت انتقال علوم در عصر جدید این است که معلمان، دیگر نمی‌توانند به شیوه سخنرانی متکلم وحده به انتقال اطلاعات بپردازند، خصوصاً زمانی که موضوع درس ادبیات یا هنر باشد. آموزش تفکر انتقادی مربوط به علوم مثل فیزیک و شیمی یا ریاضی نیست. در چنین تفکری که مبنای نظری آن را در آرای فروم مرور کردیم، دانش آموز باید مهارت‌های تفکر انتقادی خود را از طریق تمرین در تحلیل مفاهیم و مباحث دروس مختلف رشد دهد.

ذوالفقاری در مورد ایجاد حساسیت و علاقه و اهمیت نسبت به دروس دبیرستانی ادبیات معتقد است که «کلاس ادبیات با کلاس‌های دیگر همواره تفاوت داشته و باید داشته باشد. درس ادبیات باید ذهن و زبان و روان دانش‌آموز را تلطیف و او را برای آموزش سایر دروس آماده کند. مقصود من نقش زبان در تسهیل آموزش‌های دیگر مثل ریاضی و علوم و سایر دروس نیست که البته آن هم یک هدف مهم این درس است؛ بلکه غرض این است که ادبیات اندکی باید خستگی روحی و کسالت دانش‌آموز را بگیرد. اکنون باید دید چگونه می‌توان کلاس ادبیات را به کلاسی فعال و پر جوش و با نشاط تبدیل کنیم» (ذوالفقاری، ۱۳۹۷: ۳۰).

به همین دلیل و با نیت سوق دادن روند آموزش به سمت انتقاد است که ماهیت حقیقی ادبیات تجلی پیدا می‌کند. اگر ادبیات در عمیق‌ترین لایه‌های خود رویکردی انتقادی به انسان، طبیعت و مناسبات اجتماعی و سیاسی و فرهنگی اوست، لذا ضرورت آموزش صحیح آن ایجاب می‌کند که به کنه همین خصیصه بازگردد. به شکل مصداقی می‌توان این مورد را در مناسبات جدید آموزشی پیاده کرد «کلاس ادبیات باید کلاس ایده‌ها، خلاقیت‌ها و نوآوری‌ها باشد؛ زیرا ادبیات یعنی آفرینش و خلاقیت، و معلم هم باید خود خلاق و نوجو و نوآور باشد. از ذهن خلاق و ممتاز معلم همواره موضوعات تازه و بدیع و ممتاز برای مطالعه و تحقیق عرضه

و ارائه شود. برای خلق این فرصت‌ها در کلاس، باید از همه نظر بخواهیم، بحث‌ها و درس‌ها را به صورت میزگرد ارائه دهیم و با طرح موضوع، نظرات جمع را بطلیبیم و با کمال متانت و حوصله به سؤالات پاسخ دهیم» (همان: ۳۱).

۶- نقد بر رویکرد گزینشی کتاب‌های آموزشی از نظر فروم

فروم ساحت آموزش را ساحت انتقال داده‌ها و مطالب از پیش معین نمی‌داند. در نظر او «آموزش یعنی در پیش نهادن اضداد» (ر.ک سیاسی، ۱۳۶۳: ۷۲). این در پیش نهادن به معنای عرضه بی‌طرفانه و غیرمغرضانه است. زمانی که پای ادبیات به میان می‌آید، سیاست هدایت از بالا راهکاری نخ نمانده و فرسوده به نظر می‌رسد. ادبیات، جهانی متنوع است. بزرگان و ستاره‌های آسمان ادبیات محدود به مرزهای جغرافیای سیاسی نیستند بلکه از آلام و امیال مشترک انسانی سخن می‌گویند. متأسفانه این مسئله در کتاب‌های ادبیات فارسی مورد توجه قرار نگرفته است. هرچند تاریخ شعر کلاسیک فارسی تاریخی باشکوه است که نظر بسیاری از مستشرقین و متفکران جهانی را به خود خیره ساخته، اما این امر دلیل مبرهن و مستدلی برای این کاستی تولید نمی‌کند که در کتاب‌های درسی ادبیات دوره دبیرستان ایران به شاعران و نویسندگان ادبیات مدرن فارسی بسیار کم پرداخته شده است. همچنین باید در نظر داشت که شعرهای مطرح و عالی ادبیات فارسی از قدیم تا به امروز تنها شعرها و متون حماسی یا دینی و ارزشی نیستند. در نظر فروم «انتخاب» یکی از عمیق‌ترین مؤلفه‌هایی است که آثار ادبی پیش روی مخاطبان‌شان می‌گذارند. او شخصیت پردازی ادبی را به صورت گسترده‌تری در نظر می‌گیرد. به لطف آثار غنی ادبی است که ما می‌توانیم ریشه‌های تنهایی، انزوا و پوچی انسان امروزی را در رویدادهای تاریخی بیابیم. برای اینکه در زندگی معنی پیدا کنیم، لازم است خود را درون تخیل ادبی جستجو کنیم، آن تخیلی که از سمت نیروی مافوق دیکته یا القا نشود بلکه میان گزینه‌های مختلف بتوانیم انتخابش کنیم (فروم، ۱۳۸۸: ۲۱۱). به همین دلیل است که هرچه قدر معلمان رشته ادبیات به شکل دقیق و درستی در مسیر روان‌شناختی سازنده قرار بگیرد، مادام که ماهیت کتاب‌های درسی گزینشی و بر اساس سلیقه افراد معدودی قرار بگیرد، این فرایند ناکام باقی خواهد ماند.

۷- بررسی جایگاه معلمان ادبیات

این واقعیت که معلمان ادبیات غالباً تحصیل کرده دانشگاهی این رشته هستند در ظاهر امری بدیهی است اما در حوزه تأثیرات روان‌شناسی فروم بر ساحت آموزش بسیار حائز اهمیت است. تحصیل ادبیات برای معلمان اگر آشنایی با روحیه ادبی را به همراه نداشته باشد، چه بسا عالی‌ترین متون هم بدل به اطلاعات تلبار شده و بی‌خاصیت شوند. در نظر فروم آزادی در آموزش به معنای همراهی آموزنده و آموزش یابنده است (شولتز، ۱۳۷۸: ۷۱).

این احتمال منتفی نیست که معلمان ادبیات فارسی بتوانند، علی‌رغم وجود کاستی‌ها در کتاب‌های درسی یا در نظام آموزشی، با مسلح شدن به نظریه‌های مرتبیطی همچون هرمنوتیک یا ساختارشکنی مدرن ابعاد و جنبه‌های دیگری از همان متون مندرج در کتب درسی را برای دانش‌آموزان آشکار سازند. در نظر فروم ادبیات شکلی از آزادی را تولید می‌کند که محصول ایجاد قدرت تحلیل است. اگر متون ادبی را به یاری معلمان از سویه قهری معنایی آن خارج ساخت، یعنی بتوان امکان کشف معناهای پنهان در آثار ادبی و شعر قدیم و جدید را مطرح ساخت آن‌گاه روان‌شناسی ادبیات به توفیق مهمی در این حوزه دست یافته است. یکی از مهم‌ترین ابزارهای این مسئله که خود فروم نیز به تبع افق فکری همکاران فرانکفورتی‌اش بر آن تأکید دارد مسئله «مشارکت» است. ادبیات تنها فرایند مکانیکی «لغت و معنی» نیست. اساساً این فرایند شاید آخرین چیزی باشد که روح ادبیات با آن مرتبط است (سینگر، ۱۳۸۶: ۶۵). معلمان ادبیات با فرض حتی ناکافی بودن درسی‌ها، می‌توانند دانش‌آموزان را در امر فهم و تأویل متون مشارکت دهند. این مهم در هیئت «مباحثه» یا «سمینار» یا «نقد» می‌تواند ممکن شود. مهم‌ترین مجرای آن که امروزه در حال گسترده‌تر شدن است، همانا فرایند مباحثه است. اما مباحثه چندین گونه دارد که البته همگی دارای کاربردهای سازنده و خلاقانه‌ای هستند:

الف) مباحثه زیر نفوذ هدایت: در این مباحثه، معلم در کلاس درس موقعیتی را به وجود می آورد که فرصت بیان صریح عقیده و نظر درباره آثار ادبی و معنا و مفهوم آنها از جانب دانش آموزان در بحث موقعیتی را به وجود می آورد که فرصت بیان صریح عقیده و نظر از جانب دانش آموزان در بحث زیاد شود و زمینه رشد تفکر انتقادی و کسب تجربه طرح سوال و فراهم کردن پاسخ سوالات طرح شده از جانب دیگران فراهم گردد.

ب) مباحثه پژوهش محور: در این نوع بحث دانش آموزان می توانند از طریق طرح یک رشته پرسش ها، بعضی ارتباط، علل یا اصولی را درباره موضوعات ادبی کشف کنند. این همان مجرای است که در نظر فروم به مهارت های استدلال در تحلیل قضایا و اطلاعات مجهز شوند (ر.ک نوردبی و هال، ۱۳۷۷: ۸۳).

ج) مباحثه انعکاسی: معلم این وظیفه را هنگامی برعهده دانش آموزان شرکت کننده در بحث می گذارد که بخواهد آنها اشراف بیشتری به فرایند یادگیری خود پیدا کنند و از تجارب یادگیری به بصیرت یا نگرشی معنادار نائل گردند.

د) مباحثه اکتشافی: این مباحثه ریشه در تفکر سقراطی و روند دیالکتیکی او دارد و به این اعتبار از عمر آن هزاران سال می گذرد و همچنان تا حد زیادی کارایی خود را حفظ کرده است. این وظیفه به یادگیرنده کمک می کند تا تمام مهارت های تحلیلی خویش را به کار گیرد تا بتواند به سایر توجیحات ممکن از قضیه مورد بحث پردازد و آن را به واقعیت های متنوع و ممکن دنیای واقعی ربط دهد. در این کار از دانش آموزان خواسته می شود ابتدا ایده ها، تصورات یا فرضیه ها و نظرهای شخصی خویش درباره محتوای آثار ادبی را ارزیابی، سپس آرا و نظرهای دیگران را بررسی کنند.

به طور کلی این روان شناسی در ساحت آموزش ادبیات منجر به آزادسازی ظرفیت ها و توانش هایی در ذهن کودک و نوجوان می شود که ذاتاً آموزش آزادی است. در نظر فروم و بسیاری از روان شناسان شهیر دوران جدید این فرایند متعلق به روان شناسی آموزش و تربیت است. چنان که شولتز از زبان فروم می وید «روانشناسی تربیتی می تواند در شناخت تفاوت های موجود میان یادگیرنده ها بسیار ثمربخش باشد. از آنجا که هر یادگیرنده، شخصی منحصر به فرد و یگانه است، آگاهی داشتن از تفاوت های فردی یادگیرندگان برای آموزش اثربخش و کارآمد ضروری است. روان شناسی تربیتی در شناخت و درک فرایندهای یادگیری و ماهیت دانش ها و مهارت هایی که انتظار داریم یادگیرندگان کسب کنند، به ما کمک می کند» (شولتز، ۱۳۶۲: ۷۵). روان شناسی تربیتی این ظرفیت را دارد که در بخش آموخته های یادگیرندگان و روش های تهیه ابزارهای سنجش کارآمد یاری رسان باشد. در این راستا معلمان نکته اساسی و مهمی را پیش روی خود دارند که همانا شناخت دانش آموز است، یعنی همانا شناخت دانش آموز به عنوان یک انسان در حال رشد و تکامل، شناختن و درک ارزش و مقام او و اعتقاد نامحدود به اینکه دانش آموز می تواند، رشد عقلانی و روحی کند. یک ذهن باز و انتقادی نسبت به روش شناسی و درک نقش تحقیق در اصلاح آموزش و پرورش رغبت فزاینده در روان شناسی یادگیرنده و کاربرد آن در کلاس. از این رو و به این اعتبار است که مفهوم آزادی در ساحت به هم مرتبط و درهم پیچیده ای از مؤلفه های مختلف آموزشی امکان رشد و تجلی پیدا می کند. آنچه فروم منظور نظر دارد چیزی جز تحقق ظرفیت های آزادی از راه آموزش نیست، خاصه این که موضوع آموزش نه دروس بی ربط به آن بلکه اساساً درسی باشد که سراسر حامل مفاهیم مرتبط با آزادی است. به همین دلیل است که دانش روانشناسی تربیتی، دارای اهمیت اساسی در حل مسائل تدریس و تربیت است.

۸- نقد روانشناختی محتوای درسی

محتوای دروس ادبیات دبیرستانی ایران تحت نظام آموزشی فعلی در برگیرنده اشعار، داستان ها و قسمت هایی از تاریخ ادبیات است. اما متأسفانه نظمی جامع و فراگیر در آنها به چشم نمی خورد. در سال های اخیر روند حذف موضوعات مختلفی به چشم می خورد که بیشتر همراه با رویکردی سلیقه ای بوده است. در راستای آنچه رابطه ادبیات و آزادی نامیدیم سه سطح از نقصان و کاستی ساختار کلی این آثار را رنجور ساخته است:

الف: کمبود آزمون های خلاقانه

در این قسمت کتاب های ادبیات و زبان فارسی رویکردی محافظه کار دارند. پرسش های اساسی کتاب ها عمدتاً مربوط به حفظیات دانش آموزان مرتبط است. روح خلاقانه و آزاد کردن نیروهای بالقوه نوجوانی که همراه با به چالش کشیده شدن این آموزه ها باشد. آزمون های خلاقانه به معنی اجازه دادن به دانش آموز است در مسیر این که بتواند تحلیل های خود را ارائه دهد. به شکل ترجیحی این آزمون های پیشنهادی می توانند یک کلیت بانشاط و بدون استرس آمدن در سوالات امتحانی را داشته باشند.

ب: سطح مکانیکی کردن یا «لفت معنی»

این روند مدت هاست که در مدارس ایران وجود داشته است و متأسفانه کماکان به مسیر خود ادامه می دهد. معنای واژگان، عبارات و اصطلاحات هرچند امری ثمربخش در راستای آموزش ادبیات است، اما نه تنها تمام آن نیست بلکه جزء بسیار اندکی از کلیت آموزش ادبیات را شامل می شود. با ادبیات که هنر است، به سان علم رفتار کرده ایم و می خواهیم در اختیار و در دایره تصرف ما باشد و به سان یک فرمول، «شبحوار به جایگاه خویش در قفسه طبقه بندی های علمی بخزد و تنها هنگامی حضور وجود خویش را نمایان کند که آن را فراخوانده باشیم در حالی که ادبیات و شعر و هنر فرمانگزار اراده ما نیستند بلکه آزادانه جلوه می کنند و این دستگاه حساس ماست که نقش پذیر آنهاست. در اینجا نه اراده کنشگر (فعال) بلکه احساس کنش پذیر در کار شناخت است» (آشوری، ۱۳۷۳: ۱۲۶).

ج: سطح محتوای درسی

سطح محتوایی کتاب های درسی نیز ضعف های خاص خود را دارد. نیاز به اقامه دلیل و برهان نیست که شاعرانی همچون فروغ فرخزاد یا احمدشاملو یا نویسندگانی هوشنگ گلشیری و رضا براهنی از بزرگان ادبیات معاصر فارسی محسوب می شوند. با این حال در کتاب های درسی هیچ اثری از آنها ثبت نشده است. این در حالی است که برخی از شاعران و نویسندگانی در چنین کتاب هایی صفحات قابل توجهی را به خود اختصاص داده اند که جایگاه ممتازی در تاریخ ادبیات قدیم و جدید ایران ندارند. این مسئله به فرمایشی بودن محتوای آثار کتاب های درسی می انجامد. سطح فرمایشی درست در نقطه مقابل آزادی ذاتی ای است که در کلیت ادبیات وجود دارد. همچنین این مسئله باعث م شود از اهمیت و ضرورت مسئله «خواندن» کاسته شود. خواندن بی تردید جوهره ادبیات است و خواندنی است متفاوت از مطالعه دروس دیگر. انتخاب گزینشی باعث افت قدرت خواندن نیز می گردد. «خواندن» از جمله مواردی است که برای آموزش و ایجاد مهارت در آن بیش از پیش باید چاره اندیشی و برنامه ریزی شود. به عبارت جامع تر، ادبیات فارسی یعنی خوانش دقیق متن، که راه ورود به قلمرو فکری و ادبی است. پیش نیاز ورود به هر بحثی در حوزه ادبیات، خوانش است و اختصاص دادن فصلی جداگانه به روان خوانی، یعنی نادیده گرفتن این اصل مهم که ادبیات به معنای مهارت خواندن است و در نظر گرفتن این نکته که اگر دانش آموز با مهارت خواندن آشنا نباشد، هیچیک از اهداف فارسی محقق نمی شود. به قول ژان پل سارتر، «هماهنگی کلمات و زیبایی آنها و توازن جملات وسیله ساز انفعالات خواننده است؛ یعنی زمینه های ذهنی او را بی آن که هشیار شوند می چینند» (سارتر، ۱۳۷۰: ۴۵).

۹. نتیجه گیری

مقاله حاضر تلاش کرده تا به بررسی سویه های اهمیت روان شناسی در آموزش ادبیات بپردازد. در مسیر این تحقیق دروس ادبیات دوره متوسطه ایران مورد نظر بوده و تلاش شده که زمینه نظری بحث نیز با آرای اریک فروم روان شناس مشهور آلمانی مستدل گردد. اریک فروم یک روانکاو با نگرش اجتماعی است. اهمیت کار او در روان شناسی در تاکید وی بر نیروهای عظیم اجتماعی، تاریخی، فرهنگی و نقش آنها در شکل دهی شخصیت است. او منحصرأ یک روانکاو نبود بلکه از اطلاعات رشته های علمی دیگر چون تاریخ، جامعه شناسی و مردم شناسی در آثار خود بهره فراوان برد. در دوران معاصر این حقیقت آشکار شده که یکی از مهم ترین مسائل پیرامون هویت یابی کودکان، ادبیات است که می تواند نقش تعیین کننده ای در نتایج پژوهش های روان شناسی

داشته باشد. ادبیات و هنر به عنوان دانش‌هایی در عرصه تاریخ حضور داشته و دارند که با روان‌شناسی رابطه نزدیکی برقرار می‌کنند. طبق بررسی‌های مقاله باید روان‌شناسی ادبیات را از روان‌شناسی آموزش ادبیات تمیز داد. در مورد دوم که مسئله بحث را تشکیل داده است. نگاه آموزشی باید به سمت دستاوردهای روان‌شناسانه و استفاده از آنها باشد. ادبیات را نباید درسی عمومی، نمره آور یا بی‌اهمیت تلقی کرد. نظام آموزشی دبیرستان یا دانشگاهی در دوران حاضر متأسفانه شاهد این برداشت از درس ادبیات است، یکی از مهم‌ترین علل این ناکامی را باید به دلیل فقدان حضور سویه‌های روانشناختی در ساحت آموزشی دانست.

در طول تاریخ بشر، ادبیات همواره یکی از پرارزش‌ترین و مهم‌ترین الگوهای آموزشی و پرورشی انسان به شمار رفته است؛ بخش عظیمی از فرایند تعلیم، تربیت، شخصیت‌پذیری و هویت‌یابی کودکان به کمک هنر و ادبیات در قالب کتاب‌ها، نشریات و... به آنان منتقل شده است. اهمیت ادبیات و هنر در شکل‌دهی به هویت انسان در دوره کودکی و تأثیر بسیار آن بر کودکان از دیرباز مورد توجه اندیشمندان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بوده و در این زمینه بحث‌های زیادی صورت گرفته و نظرهای گوناگونی داده شده است که بعضی از آن‌ها هنوز هم از اعتبار و ارزش زیادی برخوردارند.

اما ادبیات نقشی مهم در راستای مطالبه و نائل شدن به آزادی داشته و دارد. این ویژگی امری ذاتی و در عین حال نهفته در لایه‌های عمیق آثار ادبی است. اگر پای آموزش به میان می‌آید وظیفه روند آموزشی در این مورد چیزی نخواهد بود جز تشدید این حس و تهییج دانش‌آموز برای چنین مطالبه‌ای. اریک فروم در مقام روان‌کاو و روان‌شناسی که بر مسئله آزادی و آموزش تمرکز نظری و دقیقی داشته است، آموزش دروسی داده‌هایی همچون ادبیات را آموزش مبتنی بر خواست آزادی می‌داند. مقاله حاضر تلاش کرده تا این نظریه را تشریح و در سه حوزه بررسی کند: نخست مسئله ساحت کلی آموزش و پرورش؛ دوم مسئله تدوین کتاب‌های درسی زبان فارسی و ادبیات فارسی در مقاطع متوسطه و دبیرستان در حال حاضر در ایران و نهایتاً مسئله معلمان و تبیین رویکردهایشان. البته به این منظور با مطالعه متون نظری و همچنین بررسی آرای شخصیت‌هایی که به اهمیت این مورد واقف بودند، برخی از این نقطه نظرها در مقام نوعی الزامات آموزشی در این مقاله از نظر گذشت.

نتایج حاصله از بررسی نشان دهنده این است که نقش معلمان از کتاب‌ها به مراتب مهم‌تر است و اگر بنا بر دستاوردهای روان‌شناختی در ساحت آموزش با مسائل مرتبط با تدریس ادبیات مواجه شوند، نسلی خلاق، منتقد و آزادی‌خواه را تربیت خواهند کرد. زیرا طبق مطالعات نظری در این مقاله بدیهی فرض شده که رابطه ادبیات و روان‌کاوی رابطه دو نظام اندیشه است که با نشانه شدن زبان و متن شدن ناخودآگاه به یکدیگر شبیه می‌شوند، ساختار ادبیات ساختار کلی ذهن است نه یک ذهن خاص بلکه ذهن اجتماعی. مطالبات ادبی مطالبات تاریخی تمامی انسان‌ها و جوامع است. ساختار زبان ساختار تاریخ و ساختار ناخودآگاه و امیال و حسرت‌ها و آلام مردمان را درون خود به بهترین نحو ممکن بازتاب می‌دهد. به این اعتبار است که در تحلیل رویکردهای ادبی همواره از مسئله «بازنمایی» سخن گفته می‌شود. ادبیات جهانی بهتر و آزادی حقیقی را از راه بازنمایی نشان می‌دهد. به همین دلیل درگیر ساختن دانش‌آموز به حفظیات یا لغت معنی، و فروکاستن روح آثار ادبی به سوالات کلیشه‌ای از این دست - اگر بتوان از این لفظ استفاده کرد - شاید خیانت به ادبیات محسوب شود. در نظر فروم ادبیات، زمینه‌ای مهم برای احساس آزادی به وجود می‌آورد. ما در آثار ادبی دارای آن نوع آزادی خاصی هستیم که تحت سیطره قدرت‌های سیاسی و اجتماعی و استیلای سرمایه‌داری از آن محرومیم. این آزادی، امری خیالی یا فانتزی نیست، بلکه فروم نشان می‌دهد که از هر آزادی دیگری اصیل‌تر و حقیقی‌تر است. تأکید نهادن بر این احساس باعث خلاقیت و تحریک حس پویایی دانش‌آموزان می‌شود. اگر چنین سیستم یا رویکردی توسط معلم پیاده شود، دانش‌آموزان دیگر به ادبیات به عنوان درسی برای پاس کردن و نمره آوردن نگاه نمی‌کنند.

۱۰- منابع

۱. آشوری، داریوش، (۱۳۷۳)، بازاندیشی زبان فارسی، چاپ دوم، تهران: نشر مرکز.
۲. احمدی، بابک (۱۳۸۸) خاطرات ظلمت، چاپ دوم، تهران: نشر مرکز .

۳. امین پور، قیصر، (۱۳۸۵)، شعر و کودکی، تهران: مروارید.
۴. بیابانگرد، اسماعیل، (۱۳۸۴)، روان‌شناسی نوجوانان، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۵. ذوالفقاری، حسن، (۱۳۹۷)، «چرا برخی دانش‌آموزان ایرانی به ادبیات فارسی علاقه ندارند؟»، نامه فرهنگستان، شماره ۱۲۲.
۶. سینگر، پیتر، (۱۳۸۶)، هگل، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران: طرح نو.
۷. سیاسی، علی‌اکبر، (۱۳۶۳)، روان‌شناسی شخصیت، تهران: انتشارات ابن سینا.
۸. سارتر، ژان پل، (۱۳۷۰)، ادبیات چیست؟، ترجمه ابوالحسن نجفی و مصطفی رحیمی، تهران: نشر زمان.
۹. شاملو، احمد (۱۳۸۸) درباره هنر و ادبیات، به کوشش ناصر حریری، چاپ چهارم، تهران: انتشارات آویشن
۱۰. شولتز، دوآن، (۱۳۶۲)، روان‌شناسی کمال، ترجمه گیتی خوشدل، تهران: نشر نو.
۱۱. فروم، اریک، (۱۳۸۸)، گریز از آزادی، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران: انتشارات خوارزمی.
۱۲. _____، (۱۳۸۸)، هنر عشق ورزیدن، ترجمه سمیه‌سادات آل‌حسینی، تهران: جاجرمی.
۱۳. فولادوند، عزت‌الله، (۱۳۸۸)، مقدمه‌ای بر اریک فروم، تهران: انتشارات خوارزمی.
۱۴. عبادیان، محمود، (۱۳۸۹)، هویت در مناسبت با هنر، پدیدارشناسی هنر و جهانی شدن. تهران: مطالعات فرهنگی.
۱۵. کوثری، یدالله (۱۳۸۹)، نقش روان‌شناسی در ارتقای کیفیت آموزش، فصلنامه مربیان، دوره دوم، شماره ۲۴.
۱۶. کریمی، یوسف، (۱۳۷۴)، روانشناسی شخصیت، تهران: مؤسسه نشر ویرایش
۱۷. مان، آرتولد، (۱۳۶۳)، روانکاوی فروم در عصر جدید، تهران: نشر آزمون.
۱۸. نوردبی، ورنون. هال، کالوین، (۱۳۷۷)، راهنمای زندگی‌نامه و نظریه‌های روان‌شناسان بزرگ، ترجمه احمد به‌پژوه و رمضان دولتی، تهران: تربیت، چاپ دوم.

Looking into Teaching Literature in High Schools on the Basis of Erich Fromm's Freedom Theory

Having adopted a descriptive-analytic approach, the present study aims at investigating the significance, use, and psychological effects on teaching literature to high school students. It, from among the psychological theories, emphasized the "freedom and common sense theory" proposed by Erich Fromm. Although there is a general consensus nowadays regarding the important role that psychology plays in all educational aspect, teachers, and material development, the issue gains more importance in case of literature.

Having analyzed Fromm's beliefs, it could be concluded that literature creates a situation which can lead to potentially nurturing the mental abilities of the person- here, the students. Accordingly, literature creates a form of true freedom which is superior to the untrue aspects or its phantasy. Therefore, giving a proper direction to textbooks and teachers' awareness towards such a skyline is a necessary criterion. The analysis of this issue implies how vast and reliable the role of psychological achievements is in teaching literature.

Key words: psychology, education, literature (educational), freedom, Erich Fromm.