

## فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱	درباره این مجموعه
۵	یادداشت مترجم
۷	دیباچه
۱۷	فصل اول: ذهن ادبی
۱۹	دانش محتوایی و دانش راهبردی
۲۸	مؤلفه‌های ادبی اندیشیدن
۲۹	گرایش‌ها
۳۷	شیوه‌های خواندن
۴۷	آداب و اصولی برای مباحثه ادبی
۵۱	دانش راهبردی و رشته ادبیات
۶۵	فصل دوم: آشکارسازی اندیشیدن ادبی
۷۱	دانشجویان به‌مثابه کارآموزان
۷۳	مدل‌سازی
۷۵	داربست‌سازی
۷۹	کنار هم قرار دادن همه این موارد
۷۹	مدل‌سازی به‌کارگیری کارآموزی شناختی
۸۰	آشکار کردن پیچیدگی
۸۴	استفاده از مفاهیم ادبی
۹۱	ساخت جعبه‌ابزاری ادبی
۹۹	داربست‌سازی: بسط طرحی مبتنی بر کارآموزی شناختی
۹۹	صورت‌بندی آنچه دانشجویان باید یاد بگیرند

صفحه	عنوان
۱۰۵	نشان دادن کارتان
۱۱۲	تسهیل تمرین خوب
۱۱۴	فراشناخت مهم است
۱۱۶	فصل سوم: طرح دوره برای یادگیری ادبی
۱۱۹	طرح پس‌نگر
۱۲۹	بازاندیشی در برگه‌های پژوهشی
۱۳۹	ساختاردهی تحقیق ادبی
۱۴۹	آموزش تعاملی
۱۵۵	طرح اصلی خلاقانه
۱۶۳	فصل چهارم: تحلیل یادگیری دانشجویان
۱۶۵	از حکایت‌های شخصی به تحلیل
۱۷۱	راهبردهای پژوهشی
۱۷۲	اندیشیدن در لحظه
۱۷۶	نمایش و اثبات یادگیری
۱۹۲	دیدگاه‌های دانشجویان درباره یادگیری شان
۱۹۳	مصاحبه‌ها
۱۹۸	پرسشنامه‌ها و تأملات
۲۰۲	دیگر منابع
۲۰۶	چند نکته درباره اخلاق
۲۰۹	واژه «الف»
۲۱۵	پژوهشی که تفاوت ایجاد می‌کند
۲۱۷	پیوست‌ها
۲۱۷	پیوست ۱: پرسشنامه‌های نمونه و دستورالعمل‌های نوشتاری تأملی
۲۲۱	پیوست ۲: نمونه‌ای از رضایت‌نامه
۲۲۱	پیوست ۳: نمونه پیشنهاد برای هیئت بازبینی نهادی
۲۲۴	یادداشت‌ها
۲۲۸	منابع

## درباره این مجموعه

«سمت» به موجب اساسنامه و شرح وظایف خود، مأموریت تدارک و تدوین کتب درسی و مبنایی دانشگاه‌ها در رشته‌های علوم انسانی را بر عهده دارد. اما پیداست که کتاب‌ها، در نگاهی عام‌تر، رسانه آموزشی تنها یک مؤلفه از مؤلفه‌های چندگانه هر نظام آموزشی است و چنانچه سایر مؤلفه‌های آن نظام، نظیر برنامه درسی، روش تدریس، و مهارت‌های بایسته در دانشجو، به درستی شکل نگیرد، بهترین کتاب‌ها یا رسانه‌های آموزشی نیز اثربخشی لازم را در فرایند آموزش نخواهند داشت.

از این رو، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»، پس از تأسیس گروه مطالعات کتاب درسی و اهتمام به معیارسازی ساختار کتاب، تصمیم گرفت تا در گستره‌ای وسیع‌تر، واکاوی دیگر ابعاد آموزش دانشگاهی در هریک از رشته‌های علوم انسانی را، به تفکیک رشته و موضوع، در دستور کار قرار دهد و در این راستا، برنامه‌ریزی برای تدوین مجموعه «بازاندیشی آموزش دانشگاهی رشته‌های علوم انسانی»، که کتاب حاضر در زمره آن قرار می‌گیرد، آغاز گردید.

وجود کاستی‌های بنیادین در نظام آموزش دانشگاهی کشور، به‌ویژه در حوزه علوم انسانی، واقعیتی انکارناپذیر است و این واقعیت را می‌توان به‌وضوح در میزان کارآیی علمی و عملی برون‌دادهای این نظام مشاهده کرد. بررسی علل و عوامل و ریشه‌یابی این کاستی‌ها نیاز به مطالعات علمی جدی و هم‌اندیشی‌های تخصصی دارد، و «سمت» اگرچه متولی کلیت امر آموزش در کشور نیست، اما با دغدغه بررسی چگونگی ارتقاء کارآیی محصولات و رسانه‌های آموزشی خود در این نظام، و با توجه به اینکه رفع چنین کاستی‌هایی از نیازهای محرز و ابتدایی نظام دانشگاهی

کشور است، ورود خود در این عرصه را ضروری دانسته، در صدد است با انتشار آثاری در این زمینه، به طور غیرمستقیم بر اصلاح سایر مؤلفه‌های آموزش، غیر از کتاب درسی، نیز اثر بگذارد.

اما نتایج برخی بررسی‌ها و نظرسنجی‌های اولیه و اجرای معدودی طرح‌های نیازسنجی محدود نشان داده است که کیفیت نظام آموزش دانشگاهی ایران در برخی رشته‌های علوم انسانی، نسبت به دیگر رشته‌های این حوزه، مسئله‌دارتر و محل نقدها و تردیدهای بیشتری است. بر این اساس، در برنامه‌های پژوهشکده تحقیق و توسعه «سمت» برای مطالعات حوزه آموزش، گونه‌ای اولویت‌بندی برای رشته‌های علوم انسانی ضروری می‌نمود، و به استناد آن برآوردهای آغازین، مطالعه آموزش دانشگاهی رشته‌های تاریخ، زبان و ادبیات فارسی، جغرافیا و فلسفه تقدم یافت.

در این راستا، پژوهشکده «سمت» اقدام به تأسیس برخی کارگروه‌های پژوهشی ویژه نمود و مشخصاً کارگروه «آموزش ادبیات در دانشگاه»، با تأکید بر مسائل آموزش دانشگاهی رشته ادبیات فارسی، در سال ۱۳۹۴ در این پژوهشکده تشکیل شد. این کارگروه، به اقتضای ماهیت میان‌رشته‌ای موضوع، متخصصانی از دو حوزه علوم رفتاری (به‌ویژه روان‌شناسی) و ادبیات (با گرایش‌های گوناگون، اعم از ادبیات فارسی و غیرفارسی) را به کار گرفت و فعالیت خود را در چهار محور کلی برنامه‌ریزی کرد: ۱) فرهنگ‌سازی و زمینه‌سازی گفتمان علمی (بررسی تجارب دیگر ملل و فرهنگ‌ها و شناسایی رویکردهای علمی جدید در آموزش ادبیات، و انتقال آنها به محافل علمی کشور)؛ ۲) برگزاری هم‌اندیشی‌های تخصصی محدود (میان متخصصان چند رشته مرتبط با این حوزه، چه در مرحله آسیب‌شناسی وضعیت موجود و چه در مرحله یافتن راهکارهای نهایی)؛ ۳) اجرای طرح‌های پژوهشی (با مشارکت استادان ادبیات و متخصصان علوم رفتاری)، ۴) زمینه‌سازی برای اجرایی شدن دستاوردها (انعکاس یافته‌های پژوهشی این کارگروه به نهادهای سیاست‌گذار در برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه).

در تحقق محور نخست، و به منظور انتقال مباحث علمی جدید از رهگذر

ترجمه، معیارهایی، با توجه به اهداف کارگروه، برای انتخاب منابع مطلوب مد نظر قرار گرفت. اتکای محتوای کتاب بر مبانی علمی مطرح در حوزه‌های روان‌شناسی یادگیری و تعلیم و تربیت، عدم اکتفای مؤلف به بیان تجارب شخصی و عملی، و جامعیت نسبی در پرداختن به مؤلفه‌های گوناگون دخیل در فرایند آموزش، نمونه‌هایی از معیارهای مد نظر بوده است.

بر این مبنا، کتاب‌ها و منابع متعددی بررسی و مرور شد، که از باب نمونه می‌توان، جدا از کتاب حاضر، به آثار شوالتر (۲۰۰۳)، چیمبرز و گرگوری (۲۰۰۶)، آگاتوکلئوس و دین (۲۰۰۳)، برونز (۲۰۱۱)، بلا (۲۰۰۳)، شوارتس (۲۰۰۸)، فاس و گلیسون (۲۰۱۵) کایالیس و ناتسینا (۲۰۱۱)، کنت‌دروری (۲۰۰۵)، ویلهلم و اسمیت (۲۰۱۰)، بیچ و همکاران (۲۰۱۱)، و راجرز و سوتر (۱۹۹۷) اشاره کرد. برخی از این آثار، در همان بررسی‌های آغازین، به دلیل نقایصی چون محدودیت موضوعی و فقدان جامعیت و یا تمرکز بیشتر بر آموزش پیش‌ازدانشگاه، از دستور کار خارج گردید، و تنها سه کتاب نام‌برده نخست در فوق به منزله گزینه‌های جدی‌تر و شایان اِمعان نظر افزون‌تر شناخته شدند.

دو کتاب شوالتر (۲۰۰۳) و چیمبرز و گرگوری (۲۰۰۶)، گرچه برای ترجمه در مراحل بعدی گزینه‌های نامناسبی نیستند، اما تقدم یافتن ترجمه کتاب حاضر بر آنها، بنا بر دلایلی، ضرورت داشته است. برای مثال، کتاب شوالتر (۲۰۰۳)، علی‌رغم شهرت جهانی مؤلفش و ارجاعات فراوانی که به آن کتاب می‌شود، دچار ضعف‌ها و کاستی‌هایی است که شماری از آنها را در نقد عالمانه‌ای که هنری گونشاک بر آن نوشته می‌توان یافت. اختصاراً در این مجال می‌توان گفت که شوالتر عناوین موضوعی گوناگون و فراوانی را در صفحات اندک به بحث گذاشته و از بسیاری از آنها شتابزده و کوتاه و بی‌عمقی مطلوب گذر کرده است، آن‌گونه که خواننده از آن مباحث با دستی پُر بیرون نمی‌آید، و البته ارجاعات او به تجارب موردی، شخصی و عملی افراد و نیز نقل‌قول‌های عینی او از آثار دیگران کم نیست و در مجموع، انتخاب آن، به‌عنوان نخستین گام ترجمه در این حوزه، می‌توانست وزن علمی و اهمیت این‌گونه مطالعات را در ذهن مخاطبان دانشگاهی ایران چنانکه باید و شاید

برجسته نسازد. به هر روی، در سنجه معیارهای مدنظر کارگروه، کتاب حاضر، اثر شری لینکن، امتیاز و رتبه بیشتری احراز کرد و تقدم و اولویت یافت. باید افزود که تحقق محور نخست از محورهای چهارگانه فعالیت این کارگروه منحصر به انتقال تجارب و یافته‌های علمی دانشگاه‌های انگلیسی‌زبان نخواهد بود و در نظر است که پی‌آینده این کتاب آثاری باشد متکی بر دیگر سنت‌های ادبی و برآمده از دیگر نظام‌های دانشگاهی جهان. و بایسته پایانی این مقال یادکرد و سپاسی است از کوشش‌های شائقانه اعضای این کارگروه، خاصه مترجم ارجمند کتاب، و نیز دکتر مهدی صداقت‌پیام که خوانش و ارزیابی دقیق‌تر منابع انگلیسی را بر عهده گرفت.

مهدی احمدی

مردادماه ۱۳۹۷

#### مشخصات منابع مورد ارجاع

- Agathocleous, T. and Dean, A. (eds) (2003), *Teaching Literature: A Companion*. Palgrave.
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S. and Wilhelm, J. (2011), *Teaching Literature to Adolescents*, Routledge.
- Bruns, C. (2011), *Why Literature? The Value of Literary Reading and What It Means for Teaching*, Continuum.
- Blau, S., (2003), *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*, Heinemann.
- Chambers, E. and Gregory, M. (2006), *Teaching and Learning English Literature*, SAGE Publications Ltd.
- Fuss, D. and Gleason, W. (eds) (2015), *The Pocket Instructor: Literature: 101 Exercises for the College Classroom*. Princeton University Press.
- Kayalis, T. and Natsina, A. (eds) (2011), *Teaching Literature at a Distance: Open, Online and Blended Learning*. Continuum.
- Kent-Drury, R. (2005), *Using Internet Primary Sources to Teach Critical Thinking Skills in World Literature*. Libraries Unlimited.
- Rogers, T. and Soter, A. (eds) (1997), *Reading across Cultures: Teaching Literature in a Diverse Society*. Teachers College Press, Columbia University.
- Schwarz, D. (2008), *In Defense of Reading, Teaching Literature in the Twenty-First Century*, Wiley-Blackwell.
- Showalter, E. (2003), *Teaching Literature*, Wiley-Blackwell.
- Wilhelm, J. and Smith, M. (2010), *Fresh Takes on Teaching Literary Elements: How to Teach What Really Matters About Character, Setting, Point of View, and Theme*. Scholastic Teaching Resources.

## یادداشت مترجم

مطالب کتاب حاضر درباره شیوه‌های آموزش و یادگیری ادبیات در حوزه انگلیسی‌زبان است. نویسنده آن، دکتر شری لینکن، برخلاف بسیاری از اساتید این حوزه، در نگارش کتابش فقط به تجربیات سال‌های متمادی تدریسش در کلاس درس اکتفا نکرده و همواره کوشیده است مباحث خود را بر پایه شالوده‌ای علمی و روشمند طرح کند و بسط دهد. توجه جدی نویسنده به چیستی و ماهیت ادبیات و طرح مباحث کتاب بر پایه نظریه‌های یادگیری‌ای که با ادبیات سنخیت و هم‌جنسی دارد، از نقاط قوت این کتاب است. این امر همواره مترجم کم‌بضاعت اما شوریده ادبیات فارسی را انگیزه می‌داد که چه‌بسا این مباحث علمی و روشمند به کار اساتید و دانشجویان ایرانی آید و شاید بتوان بسیاری از آنها را نیز در آموزش و یادگیری ادبیات فارسی به کار گرفت؛ یا دست کم شاید بتوان بر مبنای آنها برای ارتقای آموزش و یادگیری ادبیات فارسی کاری کرد و اندک جانی به کلاس‌های از نفس افتاده ادبیات فارسی دمید. به باور نگارنده مشکلات آموزشی ما در کلاس‌های ادبیات، ریشه بسیاری از ضعف‌ها و آسیب‌های پژوهشی مان نیز هست و نقطه آغاز حل این مشکلات، بازنگری و تغییر در شیوه‌های کلاس‌داری و آموزش و یادگیری ادبیات است. دلیل اصلی ترجمه این کتاب فقط همین بوده است و امیدوارم این گام آغازین، برای اساتید و دانشجویان مفید باشد.

در جریان ترجمه این کتاب، مرهون الطاف چند دوست بزرگوار بوده‌ام و بر خود واجب می‌دانم از آنها تشکر کنم: جناب آقای دکتر مهدی احمدی، رئیس سابق پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی و بانی کارگروه آموزش ادبیات، که ترجمه

این کتاب را بر عهده بنده نهاد؛ جناب آقای دکتر حمیدرضا خادمی، رئیس فعلی پژوهشکده، که همواره پیگیر اتمام و چاپ این کتاب بوده است و همواره امور کارگروه آموزش ادبیات را به جد پیگیری می‌کند؛ جناب آقای دکتر مهدی صداقت‌پیام، دوست و همکار گرامی‌ام در گروه ادبیات انگلیسی پژوهشکده، که با دانش وسیع خود چندین کتاب انگلیسی مربوط به آموزش ادبیات را بررسی و ارزیابی کرد و کتاب حاضر را به‌عنوان بهترین و جدیدترین پژوهش این حوزه در اختیار بنده نهاد؛ ویراستار محترم، سرکار خانم ناهیده کاظم‌زاده گنجی، و دیگر همکاران محترم در مدیریت تدوین سازمان که زحمت چاپ کتاب را کشیدند. فصل الخطاب این سپاسگزاری، تشکری ویژه است از یار دیرین و دوست سالیان درازم، جناب آقای دکتر محمد هدایتی، که در طول ترجمه کتاب همواره از سر مهر پاسخگوی مشکلات بنده بود و در پایان نیز با دانش مثال‌زدنی‌اش تمام متن ترجمه را با اصل انگلیسی‌اش مطابقت داد و بسیاری چیزها به من آموخت. اگر کتاب حاضر قوت یا امتیازی داشته باشد ثمره لطف این دوستان است و مسئولیت تمام خطاهایش با من است. امیدوارم خوانندگان محترم پیشنهادها و انتقادهایشان را از بنده دریغ نورزند.

فؤاد مولودی

عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات فارسی

پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی



## دیباچه

در عصر پنجشنبه‌ای در ماه ژانویه که به شدت باد می‌وزید، دانشجویان تحصیلات تکمیلی من در درس ادبیات طبقه کارگر، دور میز کنفرانسی جمع شده بودند. یک رمان و مقاله‌ای انتقادی درباره آن در دست داشتیم و کمی هم بیسکویت و شکلات تا در طول گفت‌وگوی سه ساعته‌ای که درباره رمان داشتیم ضعف نکنیم. بحث به سرعت و به کرات میان مفاهیم مطرح شده در مقاله و شواهدی از رمان در گردش بود. پرسش درباره سبک نوشتاری کتاب *مسیح متجسد*<sup>۱</sup> نوشته پیترو دی دوناتو<sup>۲</sup> به بررسی شیوه‌های مختلف استفاده رمان از مراجع دینی کشیده شد و از آنجا به بررسی رابطه میان دین، قومیت و طبقه، و از آنجا نیز به موضوعات چگونگی واکنش‌های خوانندگان با پیشینه‌ها و زمینه‌های متفاوت. در جاهایی پیش بردن بیشتر بحث بی‌ثمر به نظر می‌رسید و من ناچار بودم گاه‌گاهی، یک خط فکری را مطرح کنم تا زمان داشته باشیم درباره مفهوم اصلی دیگری از مقاله انتقادی درباره رمان بحث کنیم. اگرچه رمان داستانی ترسناک<sup>۳</sup> را روایت می‌کرد، گاهی می‌خندیدیم. داشتیم لذت می‌بردیم و با این حال همچنان موضوعاتی جدی را در این رمان کشف می‌کردیم، این رمان را موردی می‌پنداشتیم که می‌تواند به ما کمک کند ژانر

---

۱. *Christ in Concrete*، مسیح متجسد رمانی است که در سال ۱۹۳۹ نوشته شده است و در آن به زندگی کارگران ساختمانی ایتالیایی-آمریکایی پرداخته می‌شود. کتاب ابتدا به صورت یک داستان کوتاه منتشر و سپس به صورت رمان بسط داده شد. کتاب، روایت زندگی بنایی است که در پی فراهم کردن خانه‌ای برای خانواده‌اش است.

2. Pietro Di Donato

3. grim story

کلی تری را که در هسته این دوره نهفته است، تعریف کنیم و پیوندهای آن را با تجربیات شخصی دانشجویان و پیش‌زمینه‌های دانشگاهی مشخص سازیم.

دلیل اینکه مدرس ادبیات انگلیسی شدم، لذت ناب این نوع از مشارکت<sup>۱</sup> و بحث انتقادی است.<sup>۲</sup> تصمیم گرفتم به تحصیلات تکمیلی بروم زیرا فکر می‌کردم از درس دادن لذت خواهم برد، و البته فکر مبهمی درباره اهمیت تدریس داشتم. بر این باور بودم که مهم‌ترین برآیند تحصیلاتم در دوره کارشناسی،<sup>۳</sup> توانایی اندیشیدن نقادانه و خوب نوشتن است و می‌خواستم به دیگران کمک کنم این مهارت‌ها را فراگیرند. چرخه‌های زندگی دانشگاهی را نیز بسیار جذاب یافتم - انعطاف‌پذیری برنامه روزانه، کار متنوع، وجود تعادل میان کنش متقابل با دیگران و تنها بودن، و همچنین کار متفکرانه. چند سال پیش‌تر، پیشنهاد خاخام شدن را رد کرده بودم، آن هم به این دلیل که تحمل پنج سال بیشتر مدرسه رفتن را نداشتم. اما اینجا وقتی زمان فارغ‌التحصیلی فرا رسید دریافتم که مایلم باقی عمرم را در مدرسه سپری کنم.

نمی‌دانستم مدرس شدن فرصت کماکان آموختن را نیز فراهم می‌کند، آموختن نه تنها از طریق تحقیقاتم، بلکه همچنین از طریق گفت‌وگو با دانشجویان و همکارانم. نمی‌دانستم صحبت کردن درباره ادبیات می‌تواند تا این حد سرگرم‌کننده باشد یا به این باور خواهم رسید که بسیار مهم است. گفت‌وگوی انتقادی و التقاطی<sup>۴</sup> درباره این رمان کلاسیک کارگری با این دانشجویان - که از خانواده‌های طبقه کارگر بودند - و درس دادن به دانشجویان طبقه کارگر - در اجتماعی با تاریخ غنی و پیچیده طبقه کارگر - سبب شد دیدگاهم عوض شود. من نیز مانند غالباً مدرسان ادبیات، معتقدم مطالعه ادبیات به دانشجویان کمک می‌کند خود و جهان پیرامونشان را بهتر بفهمند. یاد می‌گیرند انتقادی‌تر بخوانند - نه تنها ادبیات را که رسانه‌ها، ساختارهای اجتماعی و تجربیاتشان را. هر روز قدردان مزیت باورنکردنی داشتن چنین گفت‌وگوهایی در کانون کارهای زندگی‌ام هستم.

---

1. engaged  
 2. critical conversation  
 3. undergraduate education  
 4. eclectic

از همان روز نخستی که به‌عنوان دستیار وارد کلاس شدم - دورهٔ ترکیبی یک‌ساله‌ای بود - احساس کردم که تدریس، حرفهٔ من است. از نمایش و اجرا<sup>۱</sup> در حین درس دادن لذت می‌برم و همچنین از خندیدن و سر‌تکان دادن دانشجویان به نشانهٔ تأیید. حتی بیشتر از اینها، از گوش دادن به صحبت‌های دانشجویان لذت می‌برم و سربه‌سر گذاشتن با آنها وقتی نظرهاشان با عقاید کلان‌تر مطابقت دارد یا زمانی که در تقابل با خوانش دیگران است. من مجذوب فرایند یادگیری‌ام و از این رو همیشه دربارهٔ تجربیات دانشجویان و اینکه چگونه می‌توانم به یادگیری بهتر آنها کمک کنم، کنجکاوَم. از نظر من تدریس مشارکتی‌ترین فعالیتی است که در سطح شخصی، سیاسی و فکری انجام می‌دهم.

از آنجا که به‌عنوان یک مدرس، به درس دادن بیشتر از هر چیزی علاقه داشتم، از آغاز آن را کانون تحقیقاتم قرار دادم. در آغاز به‌واسطهٔ تدریس مطالعات زنان<sup>۲</sup>، آموزش و پرورش<sup>۳</sup> فمینیستی را کشف کردم. اما از آنجا که غالب دانشجویانم دانشجویان نسل اول دانشگاه بودند و من در یک دانشگاه دولتی با ثبت نام آزاد درس می‌دادم، راهبردهایی را مدنظر قرار دادم که به موفقیت دانشجویان طبقهٔ کارگر کمک می‌کرد. در هر دو مورد، اشتراکاتی<sup>۴</sup> میان گذشتهٔ شخصی دانشجویان، هویت‌های فرهنگی، موقعیت‌های اجتماعی و تجربیات یادگیری‌شان کشف کردم. مسائل قدرت، سرمایهٔ فرهنگی<sup>۵</sup> و روابط، در مرکز کار قرار داشت. بسیاری از نوشته‌های من در آن زمان معطوف بود به توصیف راهکارهای مؤثر تدریس، آن هم با ارجاعاتی به نظریه‌های فرهنگی مطرح‌شده در این زمینه.

اما راهکارهایی که چندان کارا نبود مرا آزار می‌داد. چرا دوره‌ای که با دقت طراحی شده بود، آن یادگیری‌ای را که من انتظار داشتم به بار نمی‌آورد؟ چرا دانشجویان نمی‌توانستند از پس تحلیل‌هایی بر آیند که با هم در کلاس انجام داده

---

1. performing  
 2. women's studies  
 3. pedagogy  
 4. intersections  
 5. cultural capital

بودیم؟ یادگیری ادبی<sup>۱</sup> بازتاب‌دهنده تلاش‌های من برای کشف این نکته است که چگونه با رصد دقیق‌تر فرایند یادگیری دانشجویان، تدریس بهتری داشته باشیم. اندیشه‌ها و راهکارهایی که در اینجا عرضه می‌شود بیانگر تغییری بنیادی در اندیشه من درباره آموزش دانشجویان است تا دانشجویان ادبیات را بهتر بخوانند و تحلیل کنند: تغییری به سوی آشکارسازی و قابل استفاده کردن دانش و فعالیت‌های اساسی. این تغییر، نتیجه یک دهه پژوهش درباره آموزش و یادگیری است. از طریق گفت‌وگوها و همکاری‌های پژوهشی با همکاران در دانشگاه خودم و در سرتاسر ایالات متحده، با نظریه‌هایی درباره یادگیری آشنا شده‌ام، روش‌های جدیدی برای تحلیل نظام‌مندتر یادگیری دانشجویان فراگرفته‌ام، و معنای مشخص‌تری از آنچه را دانشجویان باید یاد بگیرند، فهمی عمیق‌تر از دشواری‌هایی را که با آن مواجه‌اند و در نهایت، ترکیبی از راهکارهایی را که تسهیل‌کننده یادگیری است، بسط داده‌ام. مدل‌هایی که در این کتاب مطرح می‌شود بازتاب‌دهنده بینش‌هایی است که در طول ده سال پژوهش شخصی و گفت‌وگوهای مهم با همکاران به دست آمده است.

در اواخر آن دوره ده‌ساله، گروه آزمایشی من شروع به بازنگری در رشته ادبیات انگلیسی و ایجاد برنامه‌ای برای ارزیابی یادگیری دانشجویان کرد. برای شروع فرایند، کمیته ارزیابی با تمام اعضای گروه آزمایشی صحبت کرد و از هر کسی در این باره پرسید که فکر می‌کند یک کارشناس ادبیات چه چیزهای باید بداند. سپس پیش‌نویسی از مجموعه نسبتاً مفصلی از «نتایج و برایندهای یادگیری»<sup>۲</sup> تهیه کردیم، گزاره‌هایی که در آن تلاش شده بود فهرست‌های طولانی و متنوع ما از اهداف ممکن را ترکیب کند. گفتیم که دانشجویان باید ابزارهایی برای خوانش دقیق کسب کنند، مثلاً توانایی استفاده از اصطلاحات ادبی. آنها باید نظریه‌ها و راهکارهای مختلف مطالعه ادبیات را بفهمند. آنها باید «ژانرهای غالب، موضوعات محوری و چهره‌های شاخص جنبش‌های ادبی را از قرون وسطی تا به امروز» بشناسند.

1. *Literary Learning*  
2. *learning outcomes*

اگرچه ملتزم و معتقد به ارزش اهداف تعریف کننده بودم، فهرست‌هایمان را به طرز عجیبی غیررضایت‌بخش یافتیم. با هیچ کدام از آنها مخالف نبودم. آنها فقط پیچیدگی آنچه را مدنظرمان بود، در بر نمی‌گرفتند. البته این ماهیت بیان اهداف است، به ویژه اهدافی برای چنین منظور کلی‌ای که بخش‌های بزرگ و متکثری از دانش و شیوه‌های دانستن را باز می‌نمود. اهداف ما ناگزیر، بسیار کلی قالب‌ریزی شده بود و از همین رو فضای بسیاری به تفاسیر و ترجیحات شخصی می‌داد. شاید تنها از تضاد اجتناب کرده بودیم، اما توافق سریع بدین معنا بود که زمان اندکی صرف برشمردن اندیشه‌هایمان کرده بودیم. ما بدون بحث زیاد، نتایج یادگیری را تصویب کرده بودیم، و از این رو آنها رهنمودهای حقیقی اندکی در این باره ارائه کردند که چه درسی باید بدهیم، چگونه و چه انتظاری از دانشجویان در فرایند یادگیری داشته باشیم. اینکه منظورمان چیست وقتی می‌گوییم دانشجویان باید دریابند که «نقد ادبی چیست و چگونه در تفسیر نقش ایفا می‌کند»؟ اینکه برای یادگیری این مفاهیم و البته به کارگیری آنها در عمل چه چیزی را باید فراگیرند؟ همه ما بر اهداف اتفاق نظر داشتیم، اما آیا این به‌خودی‌خود چگونگی تدریس و آموزش نقد ادبی را نشان خواهد داد؟

از نظر من پاسخ آشکارا نه بود. فهم ماهیت و کاربردهای نقد ادبی، مانند همه اهدافمان، بازمودی از مجموعه‌ای پیچیده از مفاهیم، اطلاعات و راهکارها است. مثلاً به‌منظور دستیابی به برداشتی از ماهیت و استفاده‌های نقد ادبی، دانشجویان باید خوانش را فعالیتی انتقادی قلمداد کنند؛ بدین معنی که این فعالیت همواره از طریق نظریه انجام می‌پذیرد، اگرچه نظریه‌های ما همیشه کاملاً با مقوله‌های مشخصی که به‌طور معمول در دوره‌های نظریه‌مقطع کارشناسی ارائه می‌شوند، تناسب ندارند. دانشجویان باید تفاوت بین خوانش و تفسیر کردن را دریابند و باور داشته باشند که تفسیر در خدمت یک هدف است. دانشجویان باید خود را متصل به حلقه‌ای از خوانندگان انتقادی مطلع و فعال ببینند که دربردارنده دیگر دانشجویان، اساتید، منتقدان ادبی، دیگر نویسندگان و البته خوانندگان معمولی است. دانشجویان باید دریابند که تفاسیر، درست یا غلط نیستند، بلکه بهتر و بدتر، متقاعدکننده یا

غیرمتقاعدکننده‌اند. دانشجویان باید دریابند که اجتماع گفتمانی‌ای<sup>۱</sup> که به آن ملحق می‌شوند مجموعه‌ی توسعه‌یافته‌ای از میثاق‌ها و قراردادهای و مجموعه‌ی مشترکی از معرفت دارد و آنها باید حداقل برخی از این میثاق‌ها، استانداردها، معرفت و مفاهیم یک اجتماع گفتمانی را بیاموزند.

من از این نوع گشایش‌ها<sup>۲</sup> لذت می‌برم و آن را مفید می‌دانم و دوست دارم این گونه فکر کنم که بسیاری از همکارانم نیز از چنین بحثی لذت برده‌اند، اما ما درباره‌ی اهدافمان چنین بحثی را نداشتیم. زمانی که داشتیم روی بازنگری رشته‌ی زبان و ادبیات کار می‌کردیم گاهی یکی می‌گفت: «باید بحث‌هایی جدی در این باره که متخصصان ادبیات چه چیزی باید یاد بگیرند، داشته باشیم». اما هیچ‌گاه چنین بحث جدی‌ای درنگرفت. گروه‌های آموزشی معدودی چنین کاری کردند. چنین بحث‌هایی زمان زیادی می‌برد و ما می‌خواستیم طرح جدیدمان را در یک سال کامل کنیم تا بتوانیم وارد مرحله‌ی اجرا شویم. اما چه کسی برای چنین گفت‌وگوی طولانی و متفکرانه‌ای زمان دارد؟ چنین مباحثاتی می‌تواند به نگرانی درباره‌ی دست دادن آزادی‌مان در این زمینه که چه چیزی را درس بدهیم و چگونه، منجر شود (زیرا هر یک از ما اطمینان داریم که شیوه‌ی خاص ما بهترین است). اما حتی همین نیز تبیین‌کننده‌ی بی‌میلی ما به بحث انتقادی در این باره نیست که یادگیری ادبیات به چه معناست. بلکه مسئله اینجاست که ما همگی در یک زمینه متخصصیم و معانی پیچیده‌ی اصطلاحات و ظرافت‌های دانش ادبی را بدیهی فرض می‌کنیم. مفاهیم درونی رشته‌ی مشترک ما بسیار ضمنی‌اند و از پیش ادراک شده، و از این رو به نظر نمی‌رسد که نیازمند تعریف باشند. چرا باید زمان ارزشمند را صرف بحث درباره‌ی چیزی به این بداهت کرد که فهم تاریخ ادبی به چه معناست؟

به عبارت دیگر، مقاومت ما برای بررسی اهداف، معنای مشخصی دارد، اما صحبت نکردن درباره‌ی شان نشان می‌دهد که آنها اساساً بی‌فایده بوده‌اند، زیرا به جای شرح نظر مشترک ما درباره‌ی آنچه در دریافت ادبی وجود دارد، صرفاً به بیان

1. discourse community  
2. unpacking

عمومیات بدیهی پرداخته‌اند. تعجب آور نیست زمانی که در فرایند برنامه‌ریزی برای رشته ادبیات انگلیسی پیش می‌رفتیم به ندرت به اهداف اشاره‌ای می‌شد. به ندرت تصمیمی می‌گرفتیم که آشکارا اهداف را نقض کند، با این حال تصمیماتمان نیز، به هیچ معنای مشخصی، متأثر از این اهداف نبود. البته درباره جنبه‌هایی از برنامه درسی بحث کردیم، اما بیشتر آن بحث‌ها درباره شمولیت یا تعادل بین ادبیات و نوشتن بود. آیا همه دانشجویان باید دوره‌ای درباره شکسپیر بگذرانند؟ آیا دوره «چهره‌های شاخص»<sup>۱</sup> همیشه باید به میلتون، اسپنسر یا جویس پردازد یا اینکه می‌تواند به بررسی هر نویسنده مهمی اختصاص داشته باشد؟ آیا کسی که می‌خواهد متخصص زبان و ادبیات انگلیسی شود باید دوره‌های نویسندگی پیشرفته را بگذراند یا اینکه تنها دوره‌هایی در ادبیات یا زبان کفایت می‌کند؟ تقریباً هیچ کسی برای تأیید استدلالش در این بحث‌ها به اهداف ارجاع نداد.

فرایند بازبینی رشته زبان و ادبیات انگلیسی سبب شد کنجکاوی من درباره ماهیت و محتوای دانش ادبی برانگیخته شود. چه ارزش‌ها، دانش و فعالیت‌های فکری‌ای و رای توافقی تقریباً عام همکاران من درباره نیاز دانشجویان به «شمول» بهتر تاریخ ادبی نهفته است؟ وقتی از نیاز دانشجویان به «فهم و توانایی به کارگیری اصطلاحات ادبی»<sup>۲</sup> می‌گویند مرادشان چیست؟ این مفاهیم برای من چه معنایی دارند؟ در حالی که می‌دانستم بر شمردن آنچه دانشجویان باید در این رشته یاد بگیرند آسان نخواهد بود و درک می‌کردم که چرا گروه آموزشی من و احتمالاً بیشتر دانشکده‌های ادبیات در برابر اختصاص زمان به این کار مقاومت می‌کنند؛ با این حال متقاعد شده‌ام که چنین بررسی و تحلیلی به ما در تدریس بهتر یاری می‌رساند. در حالی که پیش‌تر، درباره اینکه چگونه دانشجویان به خوبی خواندن و نوشتن درباره ادبیات را می‌آموزند، فکری‌هایی داشتم، گفت‌وگوهایی که در گروه آموزشی من درباره ساختار و محتوای رشته زبان و ادبیات انگلیسی در گرفت سبب شد بخواهم درباره اینکه محققان ادبی چگونه می‌اندیشند بیشتر بدانم.

1. major figures

2. literary terminology

از طریق تحقیق درباره یادگیری دانشجویانم، خواندن پژوهش‌های انجام‌شده در مطالعات و تصنیفات ادبی، و بررسی مفاهیم مرتبط با یادگیری در حوزه‌های دیگر، به چهار نتیجه زیر رسیده‌ام که شکل دهنده این کتاب‌اند:

- یکی از نکات اصلی برای تدریس بهتر، فهم دقیق ماهیت دانش خود ما است؛ هرچه بیشتر از نحوه عملکرد ذهنمان آگاهی یابیم، به شیوه‌ای مؤثرتر می‌توانیم به دانشجویان کمک کنیم تا عادات ذهنی مشابهی را پرورش دهند.
- با آشکارتر کردن شیوه اندیشه و دانش راهبردی‌مان در کلاس، می‌توانیم به دانشجویان کمک کنیم عادات ذهنی ادبی را کسب کنند. وقتی دانش راهبردی از بین خطوط هویدا شود، شناسایی و به‌کارگیری آن از سوی دانشجویان آسان‌تر می‌شود.

- یادگیری چگونه اندیشیدن درباره ادبیات یک فرایند است و ما باید دانشجویان را از طریق این فرایند راهنمایی و رهبری کنیم. می‌توانیم با طراحی دوره‌ها و تکالیفی که به صورت مشخص هم بر محتوا و هم بر دانش راهبردی تأکید می‌کنند و به دانشجویان فرصت به‌کارگیری این دانش را می‌دهند و رهنمودهای سازنده‌ای در جریان تمرین به آنها ارائه می‌کنند، به چنین هدفی دست یابیم.

- با بررسی و مطالعه فرایند یادگیری دانشجویانمان می‌توانیم تدریسمان را بهبود بخشیم؛ با مطرح کردن پرسش‌هایی انتقادی درباره چالش‌های دانشجویان و اینکه چه چیزی به موفقیت آنها کمک می‌کند می‌توانیم یادگیری دانشجویان را بهبود بخشیم و تدریس خود را لذت‌بخش‌تر سازیم.

کتاب حاضر بر محور این چهار اندیشه سازمان یافته است و با بحثی درباره مهارت و تخصص ادبی شروع می‌شود. چه چیزهایی می‌دانیم که به ما امکان خواندن و تحلیل مناسب ادبیات را می‌دهد؟ سپس راهکارهایی کشف و بررسی می‌شود که شیوه‌های ادبی اندیشیدن را در کلاس نمایان‌تر می‌کند. توجه بیشتر به دانش راهبردی و دادن جایگاه اصلی در آموزش و پرورش به آن به چه معناست؟ آن بحث بر سطح جلسات کلاس، یا مجموعه‌ای از چند جلسه تمرکز می‌کند. اما تدریس و یادگیری در طول نیم سال تحصیلی رخ می‌دهد. چگونه می‌توانیم توانایی‌های



دانشجویان را در طول زمان توسعه دهیم؟ چگونه می‌توانیم دوره‌ها، تکالیف، و تجربیات کلاسی را در نوعی توالی و روند تدریجی به گونه‌ای سازمان دهیم که توانایی‌ها و اعتماد را در دانشجویان موجب شود؟ کتاب *یادگیری ادبی* با بحثی در این باره خاتمه می‌یابد که چگونه می‌توانیم از دانشجویانمان بیاموزیم و راه‌حل‌هایی بیابیم برای مشکلاتی که در حین تدریس با آنها مواجه می‌شویم. اگر در پی تدریس خوب هستیم، باید مواجهه‌ای اساسی با واکنش‌های دانشجویان به راهکارهای تدریسمان داشته باشیم تا معلوم شود کدام راهکار کارآمد است و کدام نه، چه دانشجویانی به توجه بیشتر نیازمندند و یادگیری ادبی به چه معناست.

*یادگیری ادبی*، راهنمایی و همکاری بسیاری از همکاران و حمایت چندین نهاد را با خود دارد. راهنماهای فکری من در این سفر، رندی بس، مری هیوبر و پت هاجینگز<sup>۱</sup>، مرا با مفاهیم اصلی آشنا کردند، در خلال پژوهش و نوشتن دست‌نویس، گفت‌وگوهای سازنده‌ای داشتند و موجب آشنایی من با دیگر همکارانی شدند که کمک‌های شایانی کردند. بینش و اشتیاق آنها در این یک دهه مرا به جلو سوق داد. با حمایت آنها در دو برنامه‌ای که شکل‌دهنده بخش عمده پژوهش من بود، شرکت کردم: برنامه پژوهشی کارنگی<sup>۲</sup> و طرح دانش آشکار<sup>۳</sup>. دانشگاه ایالتی یانگستون<sup>۴</sup> حمایت لازم را برای شرکت من در این برنامه‌ها و همچنین مرخصی پژوهشی که اجازه کامل کردن این کتاب را می‌داد، فراهم کرد. مرکز طراحی‌های جدید در یادگیری و پژوهش<sup>۵</sup> در دانشگاه جورج‌تاون دو دوره مرا به‌عنوان پژوهشگر مهمان دعوت کرد و بسیاری از نظریات این کتاب در خلال این دو دوره شکل گرفت. در جورج‌تاون از راهنمایی‌های سوزانا مگاوان، مایکل کاونتری و جان راکستراو بهره‌مند شدم، همکاران خوش‌فکری که برای گفت‌وگو با من سخاوتمندانه کار خود را کنار می‌نهادند. بنیاد کارنگی برای پیشرفت یادگیری، فضای کاری بسیار زیبا و آرامش لازم برای نوشتن را فراهم کرد. همکارانی چند در یانگستون مثل کوری اندروز،

1. Randy Bass, Mary Huber and Pat Hutchings

2. Carnegie Scholars program

3. Visible Knowledge Project

4. Youngstown

5. The Center for New Designs in Learning and Scholarship

سوزان دایموند، تیم فرانسیسکو، پت هاوشیلت، مارتا پالانته، ملیسا اسمیت و استفانی تینگلی درباره شیوه تدریسشان و پژوهش من با من صحبت کردند. مدیون مایکل کاونتری و لیندا ادلر-کاسنر خوانندگان انتقادی اثرم هستم، دوستانی که وقتی از مسیر خارج می شدم مرا آگاه می کردند. ماریولینا سالواتوری هم توصیه‌های هوشمندانه‌ای کرد و نیز برای اینکه چگونه درباره یادگیری دانشجویان در دوره‌های ادبی باید نوشت، مدلی ارائه کرد. دانشجویانم در کلاس‌های درس زبان و ادبیات انگلیسی و مطالعات آمریکایی در این سال‌ها نه تنها آزمایش‌های مرا تاب آورده‌اند بلکه سخاوتمندانه کارها و تأملاتشان درباره تجربیات یادگیری را نیز با من سهیم شده‌اند. قدردان تمام توصیه‌ها، حمایت‌ها، انتقادها و دوستی‌هایی هستم که تألیف این کتاب را ممکن ساختند. در نهایت خانواده‌ام سهم زیادی در این طرح ایفا کردند. خواهرم، کتری پیکوس و خانواده‌اش، با کمک والدینمان، هلن و گوردون لینکن، هنگامی که در کارنگی کار می کردم پناهگاهی مناسب برایم فراهم کردند. همسرم، جان روسو، شریک زندگی‌ام، درک کرد که من این کار را باید به شیوه خاص خودم انجام دهم، عشق مداومش مرا در انجام امور توانا کرد.