

صورت‌بندی مسئله سواد دانشگاهی در ایران نظریه‌ای نو در زمینه نوشتار و نثر دانشگاهی در ایران

نعمت‌الله فاضلی*

چکیده^۱

مقاله حاضر مبتنی است بر پژوهشی مسئله‌محور حول مسئله نوشتار و سواد دانشگاهی در ایران؛ و بر اساس روش «تحلیل ثانویه» و «مرور نظام‌مند» انجام شده است. «نظریه تحصیلی شناختی» و «نظریه سواد آکادمیک» در زمینه نوشتار دانشگاهی را در اینجا صورت‌بندی کرده‌ام و کاستی‌های رویکرد تحصیلی شناختی را شرح داده‌ام. سپس رویکرد سواد دانشگاهی را به صورت رویکرد کارآمد و بدیل برای ارتقای نوشتار دانشگاهی در ایران معرفی و در انتها نیز راهبردهایی برای بهبود نوشتار دانشگاهی براساس رویکرد سواد دانشگاهی ارائه کرده‌ام. این مقاله از «مقدمه»، «جمع‌بندی» و چهار بخش اصلی تشکیل شده است؛ در «مقدمه» اهمیت موضوع و روش‌شناسی را توضیح داده‌ام؛ (۱) مسئله نوشتار دانشگاهی در ایران و ویژگی‌های رویکرد شناختی و نوشتار تحصیلی؛ (۲) چالش‌های نوشتار دانشگاهی در ایران با تکیه بر داده‌های تحقیقاتی و دیدگاه‌های نظری؛ (۳) تبیین چالش‌های نوشتار دانشگاهی؛ و (۴) سواد دانشگاهی به عنوان نظریه‌ای نو برای فهم پذیر کردن و مواجهه با مسئله نوشتار دانشگاهی. نهایتاً در «جمع‌بندی» دلالت‌های نظریه سواد دانشگاهی را برای سیاست نوشتار دانشگاهی در ایران معرفی کرده‌ام.

* دانشیار پژوهشی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (nfazeli@hotmail.com)
۱. از آنجاکه نویسنده خود قائل به این مطلب است که وضعیت نوشتاری در ایران مطلوب نیست و انسان‌زدایی (آشنائزایی مورد نظر نویسنده) در آن باید مورد نقد قرار گیرد، فرمت مورد نظر نویسنده در نوشتن چکیده حفظ شده است.

تاریخ پذیرش: ۹۷/۴/۲۰

تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۱۹

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۴۲، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ص ۱-۳۷

کلید واژه‌ها

نظریه سواد دانشگاهی، نظریه نوشتار تحصیلی، نوشتار دانشگاهی، راهبردهای ارتقای سواد دانشگاهی.

مقدمه

ما دانشگاهیان از طریق نوشتن و آفرینش متن‌های قابل قبول است که شایستگی و هویت حرفه‌ای مان شکل می‌گیرد و ارتقا پیدا می‌کند. ما از طریق نوشته‌هایمان در نظام دانشگاهی، فردی با هویت و منزلت دانشگاهی می‌شویم و قابلیت دیده شدن و رسمیت یافتن می‌یابیم. گمان می‌کنم این موضوع، حداقل برای دانشگاهیان امری کاملاً بدیهی و بی‌نیاز از شرح و بسط یا ارائه شواهد تجربی و دلایل نظری باشد، زیرا بخشی از «تجربه زیسته»^۱ دانشگاهیان است. همان‌طور که توماس کوهن در کتاب کلاسیک و ساختار انقلاب‌های علمی (کوهن، ۱۳۸۹)، نشان داده است نوشتن، رسانه علم است و زبان آکادِمیا، زبان مکتوب است. این محصولات مکتوب در قالب‌های مختلف شامل کتاب، مقاله، رساله، گزارش تحقیق و مونوگراف تولید و به کمک فناوری چاپ و فناوری دیجیتال و الکترونیک ارائه می‌شود. این متون مکتوب و انتشار یافته، به نهاد دانشگاه، رشته‌های دانشگاهی و افراد دانشگاهی هویت دانشگاهی می‌دهد. به همین دلیل «نوشتن» و مجموعه معانی، هنجارها، رویه‌ها و الگوهای آن یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های «فرهنگ دانشگاهی» را شکل می‌دهد. تحقیقی نشان می‌دهد که پرسش‌ها و پاسخ‌های مکتوب در مقایسه با حالات کلامی چهره به چهره در سطح شناختی بالاتری قرار دارند. نوشتن نه تنها در فرایند تولید دانش و پژوهش، بلکه در امر آموزش نیز اهمیت زیادی دارد. از آنجا که دانشجویان زمان بیشتری برای تفکر و نظم بخشی به افکار خود دارند، استادان می‌توانند پرسش‌های شناختی مکتوب در سطحی بالاتر را بپرسند (گریسون و آندرسون، ۱۳۸۳). امروزه حتی در کشورهای توسعه یافته، نوشتن پایان‌نامه و رساله اهمیت زیادی دارد و نوشتن خوب آن، مبنای بلوغ علمی و توانایی‌های دانشجویی می‌باشد (رضاییان و همکاران، ۱۳۸۴).

با وجود تمام دلالت‌ها و کارکردهایی که نوشتن برای آموزش عالی و دانشگاه

1. lived experience

دارد، ما در ایران در زمینه نوشتن دانشگاهی، مسئله‌ها، اهمیت و جایگاه آن با نوعی کاستی آزاردهنده روبه‌رو هستیم. این مشکل نه تنها در ایران و زبان فارسی، بلکه در دیگر زبان‌ها و جوامع نیز وجود دارد (Golden-Biddle and Locke, 2007: 10). کمبود دانش و گفتگو در زمینه نوشتار و نگارش دانشگاهی به معنای مسئله‌مند نبودن این نوع نگارش نیست. همان‌طور که در این مقاله خواهیم دید، نوشتن دانشگاهی اگرچه از نظر کمی و آماری گسترش یافته و به‌ویژه در ایران امروز به صورت نوعی «تولید انبوه»^۱ درآمده است، اما همچنان با چالش‌های جدی و کیفی روبه‌روست و این تولید انبوه نتوانسته است مسئله نظری «بحران معرفت‌شناختی نوشتن» را حل کند.

پیش‌تر در مقاله «تشویش نوشتن: مسئله‌مندی نوشتن در علوم انسانی در ایران» (فاضلی، ۱۳۹۴) برخی چالش‌های بنیادی و نظری نوشتن در علوم انسانی و اجتماعی در ایران را تشریح کرده‌ام. یکی از نکاتی که در آن مقاله بحث کرده‌ام این است که متن‌های دانشگاهی ما فاقد لحن هستند، چنان‌که گویی معلوم نیست این متن‌ها را چه کسی نوشته است، برای چه کسانی نوشته شده‌اند و چرا به زیور طبع آراسته گردیده‌اند. همچنین در آنجا نشان داده‌ام که دانشجویان و دانش‌آموختگان ایرانی اغلب هنگام نوشتن نوعی اضطراب و «تشویش وجودی»^۲ را تجربه می‌کنند. استدلال کرده‌ام که بخشی از این تشویش ریشه در نوعی «بیگانگی»^۳ میان انسان دانشگاهی ایرانی و کنش نوشتن دارد. اما نوشتار دانشگاهی مانند هر پدیده فرهنگی دیگر امر پیچیده‌ای است که با ساده‌سازی و تقلیل دادن آن به یک یا چند ساحت خاص، نمی‌توان آن را فهم‌پذیر کرد. گمان می‌کنم لازم است این پرسش را با دقت مطرح کنیم که نوشتار دانشگاهی در ایران معاصر چگونه فهمیده و معنا شده است؟ تنها در این صورت است که می‌توانیم برخی چالش‌های کنونی آن را قابل فهم سازیم. در این مطالعه می‌خواهم این پرسش را مطرح و ارزیابی کنم.

در اینجا ابتدا از این دیدگاه ابعاد مختلف مسئله‌مندی نگارش دانشگاهی را تشریح و تحلیل می‌کنم تا جایی که جستجوهای من نشان می‌دهد این موضوع تاکنون در آکادمیای ایران بحث و بررسی نشده است. پیشنهادی که در مقاله حاضر برای فهم‌پذیر کردن مسئله

1. mass production
2. existential anxiety
3. alienation

نوشتار دانشگاهی ارائه می‌کنم این است که رویکرد کلاسیک تحصیل‌گرا و فنی قادر نیست مسئله نوشتار دانشگاهی را توضیح دهد و به همین دلیل راهبردهای آموزشی آن برای مواجهه با چالش نوشتار دانشگاهی تاکنون نتوانسته است این چالش را حل کند. با در نظر گرفتن این واقعیت، رویکرد رقیبی که می‌توان در اینجا ارائه کرد، رویکرد سواد دانشگاهی است. از این رو در مقاله حاضر این رویکرد را تشریح می‌کنم و از این منظر مسئله نوشتار دانشگاهی در ایران امروز را شرح می‌دهم:

روش‌شناسی

این پژوهش از نوع تحقیقات مسئله‌محور^۱ است که بر پایه روش «تحلیل ثانویه»^۲ و «مرور نظام‌مند»^۳ انجام می‌شود. مرور نظام‌مند مطالعه جامع، تحلیل، ترکیب و تفسیر متونی است که با موضوع خاصی مرتبط هستند (آویارد، ۲۰۱۳: ۲۱). این روش می‌تواند سبب توسعه بینش‌های جدیدی برای علوم اجتماعی و سیاست‌های اجتماعی شود (Little et al, 2008). روش کار در این مطالعه به صورت زیر می‌باشد.

الف) تعیین منابع: منابع و متون مرتبط با موضوع نوشتار دانشگاهی را براساس رویکرد نظری‌ام‌شناسایی و انتخاب کرده‌ام. این منابع مشتمل بر متنی‌های فارسی و انگلیسی است که رویکرد سواد دانشگاهی را از لحاظ مفهومی و نظری و همچنین وضعیت آن در ایران توضیح می‌دهند. در فرایند انتخاب منابع به آن دسته متنی‌هایی تکیه کرده‌ام که در پرتو آن‌ها بتوانم رویکرد انتقادی به گفتمان غالب در زمینه نوشتار دانشگاهی در ایران را صورت‌بندی کنم.

ب) مرور نظری متون و دیدگاه‌ها: متن‌ها و دیدگاه‌های انتخاب شده مبتنی بر نوعی «نگرش فرارشته‌ای»^۴ است. این دیدگاه که ادگار مورن آن را مطرح ساخته است در نظر دارد که بر پایه «انگاره پیچیدگی»^۵ لایه‌های درهم‌تنیده و چندگانه پدیده‌ها را به طور هم‌زمان در نظر بگیرد؛ و در عین حال ابعاد نظری و عملی را از هم جدا نسازد.

1. problem oriented research
2. secondary analysis
3. systematic review
4. Aveyard
5. transdisciplinary
6. complexity paradigm

ج) استنباط آراء: با توجه به هدف اصلی این پژوهش که عبارت است از صورت‌بندی کردن نوشتار دانشگاهی در ایران، متن‌ها و دیدگاه‌های گزینش شده با توجه به ظرفیت‌های آن‌ها برای توضیح و تشریح امر مسئله‌مند در زمینه نوشتار دانشگاهی در ایران، تجزیه و تحلیل و استنباط شده‌اند.

د) صورت‌بندی مسئله: با بهره‌گیری از مجموعه داده‌ها و دیدگاه‌های ارائه شده و استنباط‌های صورت گرفته، در نهایت ویژگی‌های نوشتار دانشگاهی از منظر سواد دانشگاهی استخراج و تحلیل شده و در عین حال کاستی‌ها و چالش‌های رویکرد رقیب (رویکرد شناختی) نیز تشریح گردیده‌اند.

ه) نتیجه‌گیری: بر اساس مسئله صورت‌بندی شده راهکارهایی برای بهبود نوشتار دانشگاهی استنباط و ارائه شده است.

۱. مسئله نوشتار دانشگاهی

در هر دانشگاه، رشته تحصیلی و نظام آموزش عالی نوعی رویکرد یا «نظریه نوشتار» حاکم است که مانند نوعی «رژیم حقیقت» تعیین می‌کند چه چیزهایی اندیشیدنی هستند، چه چیزهایی قابل بازنمایی به صورت متن هستند و چه چیزهایی بیرون از این رژیم نوشتاری قرار می‌گیرند. به تعبیر اووه فلیک هر پژوهش، دانش و رشته علمی واجد نوعی «منطق ارائه» است و این «منطق ارائه» باید در کنار «منطق تحقیق» مورد توجه قرار گیرد (فلیک، ۱۳۸۸: ۴۵۱). رویکرد یا نظریه درباره نوشتن پیامدهای گسترده‌ای برای کل نظام آموزش عالی و فرایندهای خلق دانش دارد، همان‌طور که نظریه‌های جدید در زمینه نوشتار نشان داده‌اند که «چگونه نوشتن ما، بر چیزی که درباره‌اش می‌نویسیم تأثیر عمیق و همه‌جانبه می‌گذارد» (Richardson, 2000: 927). به تعبیر مارک اُزه و کولن «هر سبکی در نوشتار، یک نظریه (درک عمومی درباره چیزی که ما درباره‌اش می‌نویسیم) ایجاد می‌کند، همچنان که میراث فکری (یا ادبیات) و تعهد اخلاقی (داوری نکردن بلکه فهمیدن) را به همراه دارد» (اُزه و کولن، ۱۳۸۸: ۱۰۸).

در نظام آموزش عالی ایران «رویکرد حاکم» یا منطق ارائه که نظام نوشتار دانشگاهی را شکل می‌دهد «منطق تحصیل‌گرایی» است. بر اساس این منطق نوعی نثر و نوشتار دانشگاهی در ایران شکل گرفته است و بر تمام رشته‌ها به‌ویژه علوم انسانی و

اجتماعی سیطره دارد. سیطره هژمونیک این رویکرد مانع از فهم پذیر شدن «واقعیت پیچیده» کنش نوشتار دانشگاهی شده است. در این نگرش، کنش نوشتار در درون انگاره ساده سازی^۱، بسیاری از ابعاد اجتماعی، سیاسی و فرهنگی کنش نوشتار دانشگاهی نادیده انگاشته شده است و ما آن را صرفاً به نوعی «مهارت»، فن، دانش ذهنی و امر شناختی تقلیل داده ایم. این شیوه ساده سازانه و تقلیل گرایانه باعث شکل گیری نوع خاصی از مثنی آموزشی برای یادگیری و یاددهی نوشتار در نظام آموزش عالی ایران شده است، خط مشی ای که نوشتار را به صورت «امری حاشیه ای» در برنامه درسی و فرایندهای یادگیری در آموزش عالی در آورده است. همان طور که بسیاری از محققان یادآور شده اند این بی توجهی به نقش نوشتن در فرایند تحقیق و تفکر دانشگاهی و آموزش آن، به قیمت نادیده گرفتن خرد جمعی و فردی انجام می شود؛ و ما با نادیده گرفتن نقش نگارش توانایی و ظرفیت خود را برای خلق بینش های نظری از درون تجربه های زیسته زندگی واقعی مان شدیداً کاهش می دهیم (Locke and Golden-Biddle, 2007: 2).

براساس منطق نوشتار حاکم، سیاست ها و گفتمان های شکل گرفته از طریق آموزش عالی و آکادمیای ایران این است که ماهیت چالش نوشتار و نشر دانشگاهی را نوعی «امر شناختی» و فنی بشناسیم که می توان آن را با آموزش «فنون نگارش» اصلاح و برطرف کرد. در اینجا نیز با نوعی تولید انبوه مواجه هستیم، انبوه متن هایی که چگونگی «فنون صوری نگارش دانشگاهی» را به صورت فنی به ما آموزش می دهند. بی آن که چیزی درباره وجوه معرفت شناختی و مسئله مند این نوع نگارش بگویند. حداقل سه گفتمان رایج در این زمینه وجود دارد: «گفتمان آیین نگارش»، «گفتمان مقاله نویسی» و «گفتمان پایان نامه نویسی». در گفتمان آیین نگارش، دال مرکزی عبارت است از آموزش رعایت اصول و قواعد دستور زبان و اصول فنی و کاربردی نگارش در زمینه های تخصصی، مانند آموزش شیوه نگارش و ارجاع دهی منابع در رشته روان شناسی؛ در گفتمان مقاله نویسی، دال مرکزی عبارت است از آموزش رعایت اصول و قواعد نگارش مقاله های مناسب «مجله های علمی-پژوهشی»؛ و در گفتمان پایان نامه نویسی، دال مرکزی عبارت است از آموزش قواعد صوری دانشگاه ها برای تدوین پایان نامه و رساله در دوره های کارشناسی ارشد و دکتری. این گفتمان ها

1. simplicity paradigm

هیچ‌گونه توجهی به بنیان‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی نوشتن دانشگاهی و نقش و جایگاه آن در فرایند اندیشیدن و خلق اندیشه‌ها ندارند. از این رو، این گفتمان‌ها چیزی در زمینه محتوای نگارش دانشگاهی و جهت‌گیری آن بیان نمی‌کنند.

علاوه بر این، این گفتمان‌ها با «گفتمان نگارش دانشگاهی غالب» همسو هستند، گفتمانی که رویکردی ابزاری به نوشتن در فرایند تحقیق دانشگاهی دارد و کارکرد نوشتن را صرفاً «انتقالی و ارتباطی» می‌داند. در این رویکرد، اندیشیدن و اندیشه‌ها محصول «روش تحقیق»^۱ یا «روش علمی»^۲ است نه چیزی دیگر. «زبان» در این رویکرد اهمیت و نقش تعیین‌کننده و مولد در فرایند اندیشیدن ندارد. در نتیجه، محققان از نوشتن و زبان تنها برای انتقال نتایج تحقیق استفاده می‌کنند و هر نوع استفاده دیگری از زبان و «رسانه نوشتن» در کار تحقیق دانشگاهی، نوعی بی‌احترامی به ارزش‌های مقدس علمی محسوب می‌شود و شکلی از کفرگویی در معبد علم است. نوشتن دانشگاهی دقیقاً از همین نکته است که مسئله‌مند می‌شود.

همچنین این رویکرد، سبک و «نثر تحصیلی» را تنها سبک نوشتار قابل قبول می‌داند و اجازه نمی‌دهد سبک‌های دیگر در دانشگاه رواج یابد. در این سبک نگارشی ابعاد زیباشناختی، بلاغی و همچنین جایگاه مؤلف در نوشتار نفی و منع می‌شود. در دهه‌های اخیر به دنبال چرخش‌های «زبانی»^۳ و «تفسیری»^۴ در علوم انسانی، تلقی مکانیکی از نگارش در حیطه معرفت‌شناسی تا حدودی کنار رفته است و نظریه‌پردازان، به‌ویژه انسان‌شناسان بر اهمیت زبان و نوشتن در فرایند تحقیق تأکید کرده و نشان داده‌اند که «محققان» همان «راویان» هستند (Clifford & Marcus, 1986; Geertz, 1983, 1988; Rabinow & Sullivan, 1987). انسان‌شناسان نه تنها نقدهای روش‌شناختی و معرفت‌شناختی روشنی به «رویکرد علم‌زده» ارائه کرده‌اند، بلکه راهبردها و «سبک‌های بدیل نگارش» تحقیقاتی خلق کرده‌اند. برای مثال، راهبردهای «نگارش روایی» در مردم‌نگاری^۵ را ون منن (Van Maanen, 1988, 1995) و روایت خودمردم‌نگاری را الیس و بوچنر (Ellis and Bochner, 1996) گسترش داده‌اند. در نتیجه این دیدگاه‌های انتقادی نسبت به «رویکرد مکانیکی علم‌زده»، ما اکنون آگاهی بیشتری از نقش نوشتن در شکل‌گیری هویت دانشگاهی به دست آورده‌ایم (Boice, 2000).

1. research method
2. scientific method
3. linguistic turn
4. interpretive turn
5. ethnography

همچنین در دهه‌های اخیر محققان «ابعاد بلاغی» نوشته‌های حرفه‌ای دانشگاهیان در رشته‌های مختلف را توضیح داده و آشکار کرده‌اند (Bazerman, 1988; Bazerman & Prior, 1983; Geertz, 1983; Selzer, 1993; 2004)، اما عملاً تاکنون چنین آگاهی انتقادی منجر به تغییرات بنیادی در برنامه‌های درسی و روش‌های آموزش و گفتمان مسلط بر فضای گروه‌های آموزشی نشده است؛ به‌ویژه در دانشگاه‌های ایران این تغییرات بسیار اندک و کند رخ داده است. ما عمدتاً از طریق ترجمه متون روش تحقیق و فلسفه علم با این مباحث در ده سال اخیر آشنا شده‌ایم، اما عملاً به همان سبک و سیاق گذشته در علم‌زدگی مکانیکی غوطه‌وریم. مطالعات و چشم‌اندازهای جدید در زمینه نوشتار دانشگاهی نشان می‌دهند که به سبک‌های مختلف می‌توان یافته‌های تحقیق به‌ویژه تحقیق کیفی را ارائه کرد؛ مانند کریگر در قالب رمان (Krieger, 1983) یا در قالب نمایشنامه (Paget, 1993) و یا می‌توان گزارش تحقیقاتی را شبیه «داستان نظریه‌مند»^۱ ارائه کرد. استفاده از روایت و داستان برای هرگونه نوشتن یا حتی هرگونه تعامل اجتماعی، امری ضروری و تأثیرگذار است. به تعبیر برورن روایت شیوه‌ای انسانی برای اندیشیدن است، شیوه‌ای که مردم، دنیا را به کمک آن می‌شناسند و معنادار می‌کنند و هویت‌هایشان را می‌سازند (Bruner, 1987). گلدن-بیدل و لاک در کتاب مشهور نگارش تحقیق کیفی (۲۰۰۷) که در زمینه تحقیقات کیفی در حوزه مدیریت و مطالعات سازمان نوشته‌اند، توانسته‌اند استفاده از راهبرد داستان‌نویسی در ارائه تحقیقات سازمانی را نشان دهند. آن‌ها استدلال‌های شنیدنی برای این که گزارش تحقیقاتی را به «سبک ادبی» و «بلاغت متقاعدکننده» و جذاب بنویسیم ارائه کرده‌اند. مهم‌ترین ایده آن‌ها این است که دریابیم تحقیق کردن، تألیف کردن و نگارش است. گلدن-بیدل و لاک برای تحقق نوشتار دارای سبک و بهره‌گیری از تمهیدات ادبی در تحقیق، ایده ارائه تحقیق به صورت «داستان نظریه‌مند» را مطرح کرده‌اند و کتاب تألیف پژوهش کیفی را به عنوان راهنمای نگارش چنین سبکی نوشته‌اند. آن‌ها می‌خواهند نشان دهند که ما می‌توانیم از طریق راهبرد داستان نظریه‌مند، تحقیقات خود را به گونه‌ای آکادمیا طوری ارائه کنیم که واجد نوآوری و بینش نظری باشد. آن‌ها معتقدند که ما هنگام خلق داستان نظری مان، بیشتر به این امر پی می‌بریم که چگونه می‌نویسیم و بیشتر به این توانایی دست می‌یابیم که آنچه را می‌نویسیم در داستان نظری خود بگنجانیم. به اعتقاد آن‌ها قالب داستان، چهارچوبی در اختیار محقق دانشگاهی قرار می‌دهد تا او بتواند به گزارش خود

1. theorized storyline

ساختار دهد. داستان‌ها ریشه در وقایع زندگی ما دارند و قالب داستان «ساختارروایی» فراهم می‌سازد تا این رخداد‌های زندگی در نوعی نظم و ترتیب یا توالی زمانی گذشته، حال و آینده قرار گیرند. قالب داستان از طریق «طرح داستان»^۱ نوعی توضیح درباره رخداد برای ما ایجاد می‌کند. داستان نظریه‌مند، نوعی طرح داستان یا پلات ویژه است. گلدن-بیدل و لاک اشکال مختلف تمهیدات ادبی و رویه بلاغی^۲ را که محققان مختلف تاکنون در تحقیقات دانشگاهی‌شان به کار برده‌اند در این کتاب معرفی می‌کنند تا ما بتوانیم با اقتباس و الهام گرفتن از آن‌ها نه تنها روایت متقاعدکننده‌تر و مخاطبان گسترده‌تری برای گزارش‌های تحقیقاتی‌مان خلق کنیم بلکه به «بینش‌های نظری»^۳ تازه‌ای دست یابیم (Golden-Biddle & Locke: 2007: 8).

هایدن‌وایت در کتاب مشهور و کلاسیک خود *فرا تاریخ: تخیل تاریخی در اروپای قرن نوزدهم* (White, 1973) نشان می‌دهد که تمام متن‌های تاریخ که مورخان ذیل‌گفتمان علمی تاریخ نوشته‌اند، فارغ از این که چه روش‌شناسی‌ای به کار برده باشند، برساخته چیزی است که او آن را «کنش شاعرانه»^۴ مؤلفان می‌نامد. وایت با بررسی متون برجسته تاریخ‌نگاری قرن نوزدهم نشان می‌دهد که بر ساختار اندیشه این مورخان نوعی «حالت زبان‌شناختی» حاکم بوده است که سبب می‌شد تا آن‌ها از راهبرد تمثیلی^۵ استفاده کنند. این حالت زبان‌شناختی تمام ابعاد کار مطالعاتی آن‌ها، از جمله شیوه تبیین آن‌ها از امور و طرح روایی^۶ شان از رخدادها را شکل می‌داده است.

نکاتی که تا اینجا بیان کردیم نشان می‌دهد که نوشتار دانشگاهی در دهه‌های اخیر متحول شده و چشم‌اندازهای تازه‌ای در این زمینه شکل گرفته است. در این چشم‌اندازهای تازه ابعاد زیبایی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ادبی و زبان‌شناختی جدیدی در زمینه نشر و نوشتار دانشگاهی به وجود آمده است. اما همان‌طور که در این مقاله نشان خواهیم داد تمام ابعاد زیباشناختی، زبان‌شناختی و معرفت‌شناختی نشر و نگارش دانشگاهی در ایران با پرسش‌ها و مناقشه‌های جدی روبه‌روست اما این چالش در زمینه کمیت و پایین بودن میزان آماری کتاب‌ها، مقالات و نوشته‌های دانشگاهی نیست زیرا سیاست‌های وزارت علوم و

1. plot
2. rhetorical practices
3. theoretical insights
4. a poetic act
5. tropological strategy
6. emplotment

تحولات فناوری‌های ارتباطی باعث شکل‌گیری تولید انبوه متن‌های دانشگاهی شده است. اکنون مناقشه در اینجا درباره کیفیت نشر دانشگاهی و متون آن است. محتوای این مناقشه را در این مقاله تشریح خواهیم کرد. نکته‌ای که اینجا باید به آن توجه کنیم این است که این چالش چگونه فهمیده شده و چه راهبردی برای مواجهه با آن شکل گرفته است؟

۲. چالش‌های نوشتار دانشگاهی در ایران

سیطره منطق تحصیلی و نظام نوشتاری آن پیامدهای متعددی برای آموزش عالی ایران و چگونگی توسعه علمی، شیوه پرورش و خودشکوفایی دانشجویان و دانش‌آموختگان و کیفیت فرایندهای یادگیری یاددهی داشته است. در اینجا براساس تحقیقات موجود، توصیفی از وضعیت نوشتار دانشگاهی در ایران ارائه می‌کنم. همان‌طور که خواهیم دید نوشتار دانشگاهی در تمام ابعاد موقعیت پرچالشی دارد.

گمان می‌کنم اولین نکته‌ای که در بحث نوشتار دانشگاهی در ایران جلب توجه می‌کند این است که با در نظر گرفتن تولید انبوه مقالات دانشگاهی، آیا می‌توان همچنان گفت موقعیت و وضعیت نوشتار دانشگاهی در ایران چالش برانگیز است؟ پاسخی که از داده‌های تجربی و تحقیقات موجود می‌توان استنباط کرد این است که ما از نظر کمی و آماری نه تنها چالش و کمبودی نداریم، بلکه اکنون با «چالش پرنویسی» هم روبه‌رو شده‌ایم (اسلامی اردکانی، ۱۳۹۳). اسلامی اردکانی در تحقیقی نظام‌مند، دوازده مجله علمی-پژوهشی در حوزه علوم انسانی را تحلیل می‌کند و نشان می‌دهد که تنها «نیم درصد» از ۹۵ مقاله تحلیل شده، ویژگی‌های مقاله علمی-پژوهشی در معنای درست آن را دارند و تنها این نیم درصد توانسته‌اند در فرایند چرخه تولید علم قرار بگیرند. اسلامی اردکانی با توجه به این نتایج، وضعیت تولید انبوه نوشتاری موجود را همچون «ابراهای تهی» (اسلامی اردکانی، ۱۳۹۳: ۹۸) دانسته است، ابرهایی که نمی‌بارند و مزارع معرفت را آبیاری نمی‌کنند. او می‌نویسد:

امروزه شاهد انبوه کتاب‌هایی هستیم که به رغم حجیم بودن، به واقع ارزشی به خزانه علمی کشور نمی‌افزاید و نبود آن‌ها بهتر از بودشان است. از قضا برخی از این آثار که در جهت روش تولید علم و آیین پژوهش و تحقیق نوشته شده‌اند، به دلیل تکرار مکررات، پریشان‌نویسی، بی‌توجهی به نیازهای واقعی دانشجویان و محققان و گسست از جامعه علمی، چون «ابراهای تهی» هستند که بر شوره‌زاری بیبارند (اسلامی اردکانی، ۱۳۹۳: ۱۰۸). این وضعیت تهی‌بودگی انبوه نوشته‌ها از درون موقعیت به حاشیه‌راندگی نوشتار دانشگاهی شکل می‌گیرد. اگر نظام آموزش عالی منطق ارائه دیگری داشت که در آن،

نوشتار در فرایند یادگیری و یاددهی از ارزشی اصیل برخوردار بود، متن‌های خلق و منتشر شده نمی‌توانستند ابرهای تهی باشند. مصطفی حسرتی در مطالعه‌ای تجربی با عنوان نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه مفقوده آموزش عالی (۱۳۸۴) نشان می‌دهد که دانشگاه‌های ایران اهمیتی به نوشتن دانشگاهی و هنجارهای آن به عنوان بخشی از فرهنگ رشته‌ای و دانشگاهی نمی‌دهند. حسرتی با روش نظریه‌مبنایی، مجموعه مصاحبه‌هایی با نوزده تن از استادان و دانشجویان دکتری در تمام رشته‌های علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پایه انجام می‌دهد تا جایگاه نوشتن در رشته‌های مختلف را ارزیابی کند. این مطالعه نشان می‌دهد «بسیاری از فعالیت‌هایی را که دانشجویان انجام می‌دهند به سختی می‌توان نگارش دانشگاهی نامید»، زیرا نوشتن دانشگاهی معیارهایی دارد و هر متن مکتوبی را نمی‌توان دانشگاهی دانست.

باید گفت نگارش دانشگاهی صرفاً ارائه نمودار و نقشه نیست، بلکه توصیف و تفسیر این‌هاست که اهمیت دارد. در نگارش دانشگاهی نه تنها باید کارهای گذشته مورد نقد و ارزیابی قرار گیرد، بلکه باید تعیین شود کارهای پژوهشی خود محقق چه جایگاهی در میان کارهای پیشین دارد و چگونه به بسط آن‌ها کمک می‌کند.

همچنین مطالعه تجربی حسرتی نشان می‌دهد «گذشته از آنکه نگارش دانشگاهی از جایگاهی که باید، در دانشگاه مورد نظر بهره‌مند نیست بلکه همان مقدار نگارش دانشگاهی هم که انجام می‌شود، کمتر مورد بازبینی و نقد استادان قرار می‌گیرد». حسرتی در جمع‌بندی تحقیق می‌نویسد: «به طور خلاصه، با توجه به داده‌های گردآوری شده در این تحقیق، تعداد کمی از استادان، دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود را به کارهای نگارشی وا می‌داشتند و از میان همین تعداد کم نیز تعداد قابل توجهی نوشته‌های دانشجویان خود را مورد بازبینی و نقد قرار نمی‌دادند».

نوشتن یکی از مهم‌ترین قابلیت‌ها و شایستگی‌هایی است که هر فرد دانشگاهی ضرورتاً باید آن را کسب کند و توانایی نوشتن خلاقانه، سودمند و اثربخش را به دست آورد. این نکته‌ای است که نظریه «شایستگی‌های کانونی»^۱ در آموزش عالی به آن رسیده است. اکنون بینیم تحقیقات موجود در این زمینه چه ارزیابی‌ای از وضعیت ایران ارائه می‌کنند. اولین تحقیق در زمینه «شایستگی‌های کانونی» در سال ۱۳۷۷ در دانشگاه‌های ایران انجام شد. یکی از شایستگی‌های تحقیق‌شده در این پژوهش «توانایی برقراری ارتباط و تبادل

اطلاعات» بود که در آن «قابلیت استفاده از شیوه‌های گفتاری و نوشتاری و تصویری و دیگر شیوه‌های ابراز و انتقال ایده‌ها» ارزیابی و سنجش شد (شارع پور؛ صالحی و فاضلی، ۱۳۷۹: ۷۰). نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که در این شاخص دانشجویان نمونه مطالعه شده وضعیت «مناسب» داشته‌اند. میانگین امتیاز آن‌ها از ۳۰ حدود ۲۰ بوده است. سیزده سال بعد «شایستگی‌های کانونی دانشجویان» در دانشگاه مازندران، یکی از سه دانشگاهی که قبلاً ارزیابی شده بود، مجدداً مطالعه شد. در شاخص قابلیت‌های ارتباطی و انتقال اطلاعات، نتایج تحقیق نشان داد که وضعیت «به مراتب نامساعدتر گردیده است» (جان‌علیزاده و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۰۳).

الف) چالش‌های زبان‌شناختی

یکی از جدی‌ترین و ساده‌ترین کاستی‌های نوشته‌های دانشگاهی، «کاستی‌های زبان‌شناسانه» است. در این نوع متن‌ها و نوشته‌ها همه نوع غلط دستوری، نحوی و واژگانی از «اغلاط شاذ و نادر» گرفته تا «اغلاط فاحش» و «اغلاط متداول» وجود دارد. رواج این اغلاط در زبان فارسی که به کمک رسانه‌ها و متون ترجمه‌ای دانشگاهی در زبان فارسی طی دوره معاصر رواج یافته است، موجب شد که جنبش زبان‌شناختی «فارسی را پاس بداریم» و «غلط‌نویسم» از سال‌های ۱۳۶۶ به بعد با انتشار کتاب *غلط‌نویسم: فرهنگ دشواری‌های زبان فارسی* (نجفی، ۱۳۶۶) در ایران شکل بگیرد. زبان‌شناسان، منتقدان ادبی و ویراستاران حرفه‌ای و فرهنگستانی‌ها این جنبش را رهبری و هدایت می‌کردند و این جنبش همچنان ادامه دارد. این جنبش اگرچه تا حدودی توجه افکار عمومی و بسیاری از مردم را به کاستی‌های زبان‌شناسانه و ادبی متن‌های فارسی جلب کرد، اما نتوانست توجه جدی دانشگاهیان را به خود جلب و طرفداران و حامیان جدی پیدا کند. تا جایی که می‌دانم این جنبش در رشته‌های علوم اجتماعی، مهندسی، علوم پایه و پزشکی تأثیری نگذاشت و گفتمان فارسی را پاس بداریم و غلط‌نویسیم به «گفتمان حرفه‌ای» زبان‌شناسان و محققان زبان و ادبیات فارسی محدود شد.

وجه دوم مشکلات زبان‌شناسانه این است که به علت فقدان تسلط بر زبان فارسی و ناتوانی در به کار بردن سواد پایه (توانایی خواندن و نوشتن)، بسیاری از دانشجویان و دانش‌آموختگان ما امروزه آمادگی‌های ذهنی و روحی و انگیزشی لازم برای خواندن و نوشتن را ندارند. امروزه برخی محققان ارزیابی قابل قبولی از کیفیت متن‌های دانشگاهی

ندارند. عباس حُری، استاد و نظریه‌پرداز ایرانی در زمینه علوم کتابداری و نشر، در ابتدای کتاب *اخلاق/انتشارات علمی خود* در زمینه انگیزه‌های نوشتن دانشگاهی این‌گونه می‌نویسد: «انگیزه نگارش را در چند بیان کوتاه می‌توان شامل موارد زیر دانست: طرح اندیشه یا مسئله‌ای نو، نگاهی نو به مسئله پیشین، شرح و تفصیل مطلبی که به ایجاز بیان شده است و برای فهم آن لازم است گشوده شود، نقد اندیشه‌ای که قبلاً بیان شده ولی به همه جوانب آن پرداخته است، و مواردی از این نوع» (حری، ۱۳۹۱: ۵). اما او فوراً در ادامه یادآوری می‌کند که گاهی انگیزه‌های ابزاری و مادی مانند «ارتقای آموزشی» اعضای هیئت علمی، در کار نوشتن نقش مؤثر ایفا می‌کند و موجب تولید متن‌هایی می‌شود که با هیچ‌یک از موارد بیان شده در بالا ارتباطی ندارد. حُری نوشته علمی را نوشته‌ای می‌داند که «باید از طریق ترکیب درست کلمات، عبارات، جملات، بندها، فصل‌ها و تدابیر تصویری و جز آن بتواند بیان روشنی را عرضه کند و در عین حال کل واحدی را نیز پدید آورد» (حری، ۱۳۹۱: ۶). این‌ها نکاتی است که حری در کتاب قدیمی‌تر خود نیز آن‌ها را تشریح کرده است (حری، ۱۳۸۸). از نظر او متن‌های دانشگاهی فارسی اغلب از نظر معیارهای بیان شده قابل نقد هستند.

شاید شگفت‌انگیز باشد که بینیم دانشجویان در سطح پایه، یعنی رعایت قواعد نگارش و دستور زبان مشکلات جدی و فراگیر دارند. اگرچه در این زمینه هنوز تحقیقات گسترده و فراگیر نداریم اما گزارشی وجود دارد که می‌توان به آن استناد کرد. در این تحقیق موسی‌پور و همکارانش (۱۳۸۸) مهارت نوشتن دانشجویان و عوامل مرتبط با آن را در دو نظام آموزشی حضوری و از راه دور مقایسه می‌کنند تا ببینند «دانشجویان از نظر املاء، نگارش، به‌کارگیری قواعد صحیح دستوری، علائم سجاوندی و کاربرد صحیح خط» در چه وضعیتی هستند. آن‌ها ۴۰۰ دانشجو از ده رشته را مطالعه کردند. نتایج تحقیق نشان داد نظام آموزش غیرحضوری وضعیت بدتری در مقایسه با نظام آموزش حضوری دارد. همچنین این تحقیق نشان داد بسیاری از دانشجویان دانشگاه حضوری مطالعه شده «از زبان محاوره به جای زبان نوشتاری استفاده کرده بودند» (موسی‌پور و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۵۵). نکته قابل توجه در این تحقیق تجربی، تحلیلی است که محققان از تحلیل برگه‌های دانشجویان ارائه می‌کنند:

با توجه به اینکه در بررسی نگارشی برگه‌های دانشجویان بسیاری از آنان، علی‌رغم آشکار بودن پرسش‌ها، نتوانستند پاسخ و راه‌حل مناسبی را به ترتیبی که از آنان خواسته شده بود

بدهند، در نوشته‌های آنان بی‌علاقگی به نوشتن، کم‌حوصلگی در نوشتن، اشکال در تقسیم‌بندی، رونویسی و کپی‌برداری از نوشته‌های دانشجویان دیگر، به‌کارگیری کلمات زاید (حشو)، تعابیر عامیانه، استفاده از افعال طولانی، رعایت نکردن ترتیب اجزای جمله، عدم هماهنگی بین نهاد و فعل، حذف فعل بدون قرینه، فقر واژگانی، فقر ایده‌ای و ضعف در جمله‌بندی بسیار دیده شد (موسی پور و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۵۶).

ب) چالش‌های معرفت‌شناختی

همان‌طور که پیش‌تر اشاره کردم سیطره رویکرد شناختی و غلبه نثر تحصیلی^۱ نظام نوشتاری پرچالشی را برای نوشتار آموزش عالی ایران شکل داده است. تحقیقات تجربی متعدد سیطره نظام نوشتاری تحصیلی را گواهی می‌دهند، اگرچه سیطره نثر تحصیلی امری بدیهی است و نیازی به تحقیقات ندارد. سیطره نثر تحصیلی در ایران بخشی از سیطره تحصیل‌گرایی در آموزش عالی ایران است. این سیطره به گونه‌ای است که به تعبیر برخی محققان پوزیتیویسم در ایران چنان جاافتاده است که «یگانه راه صحیح کسب معرفت است» (کچوییان و کریمی، ۱۳۸۵: ۲۹). مطالعه دقیقی که موحد ابطحی در زمینه تبیین «علل تداوم پوزیتیویسم در ایران» انجام داده است نشان می‌دهد که علی‌رغم چالش‌های معرفتی و ایدئولوژیکی که بعد از انقلاب اسلامی در برابر پوزیتیویسم شکل گرفت، سیطره پوزیتیویسم در ایران نه تنها کاهش نیافت بلکه گسترده‌تر شد (موحد ابطحی، ۱۳۸۸). سیطره پوزیتیویسم در علوم طبیعی و تجربی ممکن است پیامدهای مخربی برای نوشتار دانشگاهی نداشته باشد، اما در زمینه علوم انسانی و اجتماعی، این سیطره می‌تواند چالش‌انگیز باشد. از این رو این وجه را در اینجا تشریح می‌کنم.

کچوییان و کریمی (۱۳۸۵) در مطالعه‌ای برخی مجلات علوم اجتماعی، پیمایش‌های ملی و پژوهش‌های مؤسسه تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران را تحلیل کرده‌اند و نشان می‌دهند در تمام متون مطالعه شده، تحصیل‌گرایی رویکرد غالب بوده است. همچنین لطف‌آبادی (۱۳۸۶) در مطالعه‌ای تجربی، مقالات علمی-پژوهشی رشته روان‌شناسی در چهارده مجله دانشگاهی به زبان فارسی را تحلیل می‌کند و نشان می‌دهد تمام آن‌ها از فلسفه پوزیتیویستی پیروی می‌کنند. او و همکاران (لطف‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۶) همچنین در مطالعه‌ای دیگر، شانزده کتاب راهنمای روش تحقیق در رشته‌های علوم

1. positivist prose

تربیتی و روان‌شناسی را تحلیل می‌کنند و نشان می‌دهند که رویکرد غالب در این کتاب‌ها پوزیتیویسم است.

طبیعی است زمانی که رویکرد غالب در روش تحقیق پوزیتیویسم باشد متون برآمده از این تحقیقات هم نوشته‌های تحصیلی است. نوشته‌های تحصیلی نمی‌توانند از نظر سبک و نثر تابع «نثر خلاق» و سبک‌هایی مانند «سبک روایی» باشند. در نوشته‌های اثباتی مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده متن، نه مسئله و نه شیوه نگارش و منطق نوشتار حاکم است، بلکه تنها عامل تعیین‌کننده در اینجا «روش» است. روش یا اسطوره روش به شیوه‌های مختلف می‌تواند مانعی در راه شکوفایی نثر و نوشتار خلاقه دانشگاهی شود. اجازه دهید نقل قولی از رولان بارت را برای تان بخوانم:

بعضی‌ها با اشتیاق و توقع زایدالوصفی از روش سخن می‌گویند؛ آن‌ها در هر اثری خواهان روش هستند، و البته ذائقه‌شان هرگز نمی‌تواند روش‌های بسیار دقیق و بسیار منطقی را تحمل کند. روش، تبدیل به قانون می‌شود، اما چون این قانون بیرون از خویش هیچ نیرو و تأثیری ندارد (هیچ کس نمی‌تواند بگوید در علوم انسانی نتیجه چیست) دلسردی و یأس بی‌پایان به دنبال می‌آورد؛ با تعریف کردن روش به منزله فرا زبان محض، باد نخوت و غرور همه فرا زبان‌ها، گریبان‌گیرش می‌شود. واقعیت محتمل این است که اثری که بی‌وقفه به روش‌هایش می‌بالد و از روش‌هایش سخن می‌گوید، در نهایت سترون و بی‌ثمر از آب درمی‌آید: همه چیز تابع روش شده است و چیزی برای نوشتن باقی نمانده است؛ پژوهشگر پی‌درپی تأکید می‌کند که متن وی روشمند خواهد بود، اما هرگز نوبت به متن نمی‌رسد. برای قتل یک تحقیق و انداختن آن به زباله‌دان عظیم پروژه‌های متروکه، راهی بهتر از روش وجود ندارد» (به نقل از آلیسون، ۱۳۸۸: ۳۵۱).

آنچه رولان بارت به آن نقد می‌کند یکی از بنیان‌های شناختی ما از مقوله علم جدید در ایران معاصر و امروزی شده است. این باور داشت موجب شد که ما در نظام آموزش عالی، بهای کافی به نوشتن ندهیم. دانشجویان ما در زمینه روش تحقیق آموزش‌های متعددی می‌بینند اما در زمینه نگارش و اهمیت و جایگاه آن در پژوهش و اندیشیدن، هیچ نمی‌گوییم. مسئله در اینجا نفی روش و اهمیت آن در تحقیق نیست. اگرچه به اعتقاد برخی، ما با وضعیتی روبه‌رو شده‌ایم که ذهنمان در اسارت روش درآمده است (خان دیزجی، ۱۳۹۰).

مشکل ما برداشت‌های نادرست از روش است. در واقع چنین گمان می‌رود که «روش»، دانش را تولید می‌کند و «نوشتن»، آن را انتقال می‌دهد. واقعیت این است که نوشتن

ابزاری برای انتقال ایده‌ها نیست؛ بلکه نوشتن خود روشی برای تولید دانش است (محمدی، ۱۳۹۵). در مطالعه‌ای با عنوان *خودمردم‌نگاری هویت دانشگاهی* (فاضلی، ۱۳۹۶) تجربه زیسته‌ام از نقش نوشتن در فعالیت‌های دانشگاهی‌ام را تشریح کرده و اهمیت آن را در فرایند اندیشیدن و کارهای فکری‌ام نشان داده‌ام. در مقالات گوناگون توضیح داده‌ام که برداشت‌های نادرست از مقوله نوشتن موجب دور شدن دانشجویان و دانش‌آموختگان از ذهنیت نوشتن خلاقانه شده است (فاضلی، ۱۳۹۱؛ ۱۳۹۳؛ ۱۳۹۴). پیش فرض‌های نادرست در نوشتن به موانع اصلی نوشتن در دانشگاه امروز ما تبدیل شده است.

ج) چالش‌های ادبی

مشکل دیگر در زمینه متن‌های دانشگاهی در آکادمی‌های امروز ایران عبارت است از ضعف و ناتوانی زیبایی‌شناسانه متن‌های دانشگاهی. منظور من از کاستی‌های زیبایی‌شناختی این است که بسیاری از متن‌های دانشگاهی امروز نه تنها از ایده‌های جدید محروم هستند، نه تنها متن‌ها به زبان فارسی سلیس و روان نوشته نمی‌شوند، بلکه مهم‌تر از آن، نوشته‌های دانشگاهی امروز از نظر ادبی و زیبایی‌شناختی، تمهیدات ادبی و زبانی بسیار فقیرند. هلن سورد در کتاب «نوشتار سبک‌مند دانشگاهی» (Sword, 2012) به نحو قانع‌کننده‌ای توضیح می‌دهد که متن و نوشتار دانشگاهی مطلوب و قابل قبول نه تنها باید قانع‌کننده، مستدل و سلیس و روان باشد، بلکه همچنین می‌تواند از فرم و سبک زیبانشناختی نیر برخوردار شود. سورد متن‌های کلاسیک و معتبر دانشگاهی از گذشته تا به امروز را مرور می‌کند تا نشان دهد چگونه استادان بزرگ اندیشمند دانشگاهی، در نگارش صاحب سبک بوده‌اند. سورد استدلال می‌کند که نثر دانشگاهی باید بتواند با مخاطبان‌ش ارتباط برقرار سازد، از نظر زبان‌شناختی و قواعد دستوری سالم و درست باشد و از نظر معرفتی نیز خلاقانه و اصیل. ما اغلب درباره سلامت و درستی زبان‌شناختی متن‌های دانشگاهی با خانم سورد هم عقیده هستیم اما درباره سبک‌مندی و زیبایی‌شناسی نثر دانشگاهی تردید داریم.

می‌پذیرم که متن دانشگاهی در جامعه‌شناسی یا انسان‌شناسی، روان‌شناسی، فلسفه، تاریخ، اقتصاد و زیست‌شناسی یا فیزیک، داستان و یا شعر نیست. از این رو لزومی ندارد که تمام ارزش‌های زیبایی‌شناسانه و شاعرانه را در این متن‌ها به کار بگیریم؛ اما از سوی دیگر هر متنی از جمله متن‌های دانشگاهی لاجرم محصول زبانی هستند که قرار است نوعی ارتباط را ایجاد کنند و برقراری ارتباط زمانی ممکن است که مخاطبان بتوانند متن‌ها را با

لذت و نوعی احساس زیبایی‌شناسانه درک و فهم کنند. استعاره‌ها، تمثیل‌ها، تشبیه‌ها و اشکال گوناگون تمهیدات ادبی امروزه در همه متن‌های کلاسیک بزرگ علمی وجود دارد. «کلیفورد گیرتز در کتاب آثار و زندگی‌ها» (Geerts, 1988) نشان می‌دهد که آثار انسان‌شناسان کلاسیک مانند «کلود لوی اشتراوس»، «مارگارت مید»، «برانیسلاو مالینوفسکی» و «اوانس پریچارد»، همگی از ارزش‌های زیبایی‌شناسانه برخوردارند. کتاب *گرمسیریان اندوهگین* (Lévi-Strauss, 1955) نوشته کلود لوی اشتراوس، به عنوان یکی از آثار ادبی قرن بیستم در زبان فرانسه شناخته شد. «رابرت نیزبت»، جامعه‌شناس کلاسیک، در کتاب *جامعه‌شناسی به مثابه شکل هنری* (Nisbet, 2001) نشان می‌دهد که آثار کلاسیک جامعه‌شناسی، یعنی آثار «کارل مارکس»، «ماکس وبر»، «امیل دورکیم» و دیگران از ارزش‌های زیبایی‌شناسانه بزرگی برخوردارند. منظور از بیان این مثال‌ها این است که در آکادمیای امروز ایران اگر بخواهیم متن‌های دانشگاهی ارزشمندی بنویسیم، ما نیز باید بیاموزیم که متن‌های دانشگاهی نیز باید از نوعی ارزش زیبایی‌شناسانه برخوردار باشند. این ارزش‌های زیبایی‌شناسانه نه تنها امکان گسترش مخاطبان را بیشتر می‌کند، بلکه غنای فکری و مفهومی متن‌های دانشگاهی را نیز افزایش می‌دهد. علاوه بر این، متن‌هایی که ارزش‌های زیبایی‌شناسانه دارند می‌توانند نوعی پیوند بین میراث ادبی و فرهنگی کلاسیک ما با دانش و زبان امروز برقرار کنند.

د) چالش‌های توسعه‌ای

تمام تحقیقات موجود نشان می‌دهند که رشد کمی مقالات علمی-پژوهشی نه در زمینه توسعه مرزهای دانش اثربخشی قابل توجهی داشته‌اند و نه در توسعه اقتصادی و اجتماعی کشور احسانی در مطالعه‌ای از منظر علم‌سنجی نشان داده است که علی‌رغم این که طی سی سال گذشته رتبه ایران از نظر کمیت پژوهش و تعداد برون‌دادهای علمی ۷۰ رتبه ارتقاء پیدا کرده است، اما در اغلب شاخص‌های توسعه‌ای تنزل پیدا کرده‌ایم و در مواردی هم که ارتقایی داشته‌ایم متأثر از پژوهش نبوده است (احسانی، ۱۳۹۶: ۶۳۵). همچنین نجفی و همکاران نشان دادند که به ازای هر «یک درصد رشد در تعداد مقالات تألیف شده»، تولید ناخالص داخلی در دنیا ۷ درصد، در ترکیه ۱ درصد و در ایران تنها ۰/۳ درصد رشد یافته است (۱۳۹۴). احسانی و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیقی از منظر علم‌سنجی با عنوان «قابلیت اثرگذاری پژوهش‌های علمی ایران بر اساس کیفیت

بروندادهای آن‌ها» مجموعه تحقیقات موجود در زمینه میزان و چگونگی اثربخشی پژوهش‌ها و متون تحقیقاتی چاپ شده فارسی در سال‌های اخیر را ارزیابی کرده‌اند. آن‌ها نشان داده‌اند که وضعیت اثربخشی و نقش توسعه‌ای پژوهش‌های چاپ شده ما هم از نظر مقایسه با سایر کشورها و هم از نظر پاسخ‌گویی به نیازهای کشور و هم از نظر سنجش بهره‌وری آن‌ها، با هیچ معیاری رضایت‌بخش نیست و حتی به شدت نوسان‌کننده و اسفناک است.

برخی تحقیقات موجود نشان می‌دهند که رشد تولیدات علمی و افزایش فعالیت‌های تحقیقاتی دانشگاهیان نه در توسعه علمی و توسعه اقتصادی و اجتماعی تأثیر چندانی داشته است نه در توسعه فردی و ارتقای شخصیت دانش‌آموختگان و دانشگاهیان. امانی و همکاران در تحقیقی تجربی و نظام‌مند «رابطه سواد آکادمیک و سواد هیجانی در اعضای هیئت علمی (دانشگاه کردستان) را مطالعه کرده‌اند. آن‌ها صد نفر از اعضای هیئت علمی را که «نمرات پژوهشی آن‌ها به ثبت رسیده بود» در سال ۱۳۹۱ در تحقیقی کمی مطالعه کردند. سواد آکادمیک در این تحقیق به معنای توانایی در انجام تحقیق و نوشتن و چاپ و انتشار متون دانشگاهی است. تحقیق آن‌ها نشان داد «سواد آکادمیک بالا لزوماً به معنای داشتن سواد هیجانی بالا به عنوان عامل تعیین‌کننده توانایی یک شخص برای اثربخش بودن نیست». آن‌ها می‌نویسند:

طبق نتایج پژوهش حاضر، بین سواد آکادمیک و سواد هیجانی به طور کلی ارتباط معناداری وجود نداشت. ... به عبارت دیگر، تکرر مقالات پژوهشی و بالا بودن سواد آکادمیک (یعنی داشتن تخصص و دانش حرفه‌ای) با تلاش‌های فرد برای موفق شدن، رابطه معنی‌داری ندارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت ساختار ارزشیابی سواد آکادمیک در دانشگاه‌های ایران به طور مؤثری با توانایی‌ها، مهارت‌ها و ظرفیت‌هایی که در سازگاری مؤثر با زندگی در ارتباط هستند همسو نیست، که این یافته لزوم تجدیدنظر در نظام ارزشیابی آکادمیک را آشکار می‌سازد (امانی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۳۸).

تحقیق دیگری که با روش کیفی در میان دانش‌آموختگان شهر تهران انجام شد کم‌وبیش نتایج بیان شده را تأیید می‌کند. مرتضی منادی در شهر تهران دو گروه از افراد تحصیل کرده با تحصیلات دکتری و افراد کم‌سواد و دارای دیپلم را از نظر بهره‌گیری از دانش در زندگی روزمره مطالعه و مقایسه می‌کند. منادی می‌خواهد ببیند «نقش «دانش» و «شناخت» در زندگی روزمره افراد چگونه است». دانش در این تحقیقات به معنای دانستن اطلاعات و معلومات و شناخت به معنای قدرت تحلیل‌گری و تفکر انتقادی است. منادی

بعد از انجام مصاحبه با ۷۱ نفر و تحلیل دقیق مصاحبه‌ها به این نتیجه کلی می‌رسد که «افرادی که دانشی کسب کرده‌اند لزوماً نتوانسته‌اند محتوای آن دانش را در زندگی روزمره به اجرا درآورند (منادی، ۱۳۸۸: ۱۰۵).

قطعاً نمی‌توان این نتایج را به همه افراد تعمیم داد، اما اگر نتایج این تحقیق و گزارش‌های امانی و همکاران و سایر مباحث درباره کیفیت پژوهش‌ها و متون را یک‌جا در نظر بگیریم، می‌توانیم تا حدودی در این مسئله که تولید مقالات علمی-پژوهشی بتوانند در توسعه فردی افراد تأثیر چندانی بگذارند، تردید کنیم.

۳. تبیین چالش‌های نوشتار دانشگاهی

پرسشی که اکنون در برابر ماست چرایی وضعیت چالش‌انگیز و مسئله‌ساز نوشتار دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران است. این پدیده مانند دیگر پدیده‌های اجتماعی علل و دلایل مختلف و متعددی دارد. در سال‌های اخیر تحقیقات تجربی گسترده و پرشماری در زمینه آموزش عالی و فرایندهای یادگیری و یاددهی در آن انجام شده است. تمام این تحقیقات نشان می‌دهند که کیفیت آموزش در ایران چالش‌انگیز و بحرانی است. ذکاوبی و همکارانش در تحقیقی نشان می‌دهند که مطالعاتی که در مورد علم‌پژوهی و فرهنگ آموزش عالی در ایران صورت گرفته است، نشان از جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری دانشگاهی ناکارآمد و منفعل دانشجویان دارد که از جمله ویژگی‌های آن می‌توان به تقلیدگرایی، پرهیز از برخورد نقادانه و پرسش‌گرانه، آماده‌خوری فرهنگی و علمی و عدم تمایل برای تلاش جدی در امر تولید علمی، ضعف روحیه و اخلاق پرسش‌گری، ضعف روحیه همکاری و کار جمعی، ضعف در خلاقیت، فقدان اعتماد به نفس برای پرورش اندیشه‌ای مستقل، گریز از مشارکت عمیق در فرایند آموزشی و آموزش غیرمشارکتی، تک‌صدایی و یادگیری منفعل، ایستایی و غیرتأملی بودن اشاره کرد (ذکاوبی و اسماعیلی، ۱۳۹۰: ۵۷-۵۸).

محققان این ارزیابی را براساس مطالعه پدیده «بیگانگی تحصیلی» در میان دانشجویان دانشگاه‌های کشور ارائه کرده‌اند. آن‌ها این وضعیت را بیگانگی آموزشی نامیده‌اند. می‌توان یکی از پیامدهای بیگانگی تحصیلی و از ابعاد یا نمودهای بارز آن را «بیگانگی نوشتاری» دانست، وضعیتی که در آن نوشتن اصیل ناممکن می‌شود و افراد نه براساس اشتیاق و میل درونی بلکه صرفاً به منظور به دست آوردن مدرک یا امتیاز وادار به

نوشتن می‌شوند. بسیاری از تحقیقات در دهه گذشته بر موقعیت بحرانی فرهنگ دانشگاهی در ایران توجه و تأکید کرده‌اند (طائفی، ۱۳۷۸؛ رفیع‌پور، ۱۳۸۱؛ فاضلی، ۱۳۸۷). طائفی نشان می‌دهد تمام ابعاد دینی، سیاسی، قانونی، اقتصادی، ابزاری، ساختاری، سازمانی و مدیریتی، زبان‌شناختی، روحی و معرفتی فرهنگ دانشگاهی ایران برای تولید و نوشتن خلاق چالش‌آفرین هستند (طائفی، ۱۳۷۸: ۴۷-۵۳). به بیان ساده‌تر طائفی نشان می‌دهد مشکلات نوشتن و تولید دانش در دانشگاه‌های ایران ساختاری و نهادی هستند. این نکته‌ای است که مطالعه تجربی محسنی‌تبریزی و همکارانش نیز آن را به وضوح تأیید کرده است. آن‌ها ضمن شناسایی مسائل و چالش‌های ناشی از محیط علمی که بر جامعه‌پذیری دانشگاهی و پیروی از هنجارها و پرهیز از ضد‌هنجارها اثرگذار است، نشان داده‌اند که دانشجویان دکتری در ایران با چالش‌های جدی ساختاری و نهادی روبه‌رو هستند تا چالش‌های فردی (محسنی‌تبریزی، ۱۳۸۹: ۵۷-۶۳). همچنین فرامرز رفیع‌پور (۱۳۸۱)، استاد سرشناس دانشگاه‌های ایران و جامعه‌شناس، با تکیه بر نیم‌قرن فعالیت دانشگاهی خود در کتاب *موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن* به شکل‌ها و بیان‌های مختلف ایده ضعف سواد دانشگاهی در آکادمیای ایران را نشان داده است. رفیع‌پور استدلال می‌کند که «نظام آموزشی ایران مبتنی بر «آموزشی حفظی» است نه مبتنی بر تفکر منطقی و تجزیه و تحلیل مسائل؛ و این سیستم را نیز از طریق امتحانات مبتنی بر پرسش از ریزه‌کاری‌ها و جزئیات تا سرحد مچ‌گیری و سنجش ندانسته‌های دانش‌آموزان اعمال می‌نماید (رفیع‌پور، ۱۳۸۱: ۱۷۴). از دیدگاه رفیع‌پور «آموزش حافظه‌محور» ایران قادر نیست قوه خلاقه دانشجویان را تحقق بخشد، زیرا لازمه شکوفایی استعدادها، «عمل» یا فعالیت است. نظام آموزشی زمانی خلاقیت‌پرور خواهد بود که مبتنی بر عمل باشد (رفیع‌پور، ۱۳۸۱: ۱۶۷). قانعی‌راد ضمن تأیید دیدگاه فرهنگی، معتقد است در نظام آموزشی ما نه تنها حافظه‌محوری، بلکه «تلقی‌های نادرست از روش» نیز خود یکی از علل «خلاقیت‌کشی» و جلوگیری از رشد سواد دانشگاهی بوده است. قانعی‌راد در مقاله *روش‌شناسی و خلاقیت علمی* (۱۳۸۰) با توجه به این سوء عملکرد روش در آکادمیای ایران، اهمیت و جایگاه خلاقیت را تشریح می‌کند و تلاش می‌کند تا ضمن بیان اهمیت روش و روش‌شناسی، نشان دهد که در این زمینه نوعی زیاده‌روی در امر موجه صورت می‌گیرد و «اسطوره روش» راه را برای توجه به درک شهودی، توانش خلاقه و اهمیت مقولاتی مانند نوشتن مسدود کرده است. از نظر قانعی‌راد چالش‌های موجود عمدتاً ساختاری و نهادی هستند.

مشکل ساختاری و نهادی در دانشگاه ایرانی این است که فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و درونی‌سازی هنجارها و ارزش‌های دانشگاهی و حرفه‌ای به نحو مناسب انجام نمی‌شود. قاضی طباطبایی و ودادهیر (۱۳۷۹) معتقدند دانشگاه‌های ایران بیشتر «ضد هنجارهای علم» را ترویج می‌کنند و تحقیقات مه‌رام و همکاران (۱۳۸۶) نیز بر نکته مذکور تأکید می‌کنند. مطالعات تجربی متعدد نشان می‌دهند که حتی دانشجویان دوره‌های دکتری ایران در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، در زمینه دست یافتن به هویت حرفه‌ای به منزله دانش‌آموخته عالی‌ترین سطح نظام آموزش عالی از ابعاد مختلف با چالش‌های جدی روبه‌رو هستند. این دانشجویان از طریق تعامل با استادان، اجتماعات دانشگاهی و جامعه و مردم، هویت حرفه‌ای‌شان شکل نمی‌گیرد و به عنوان متخصص یا فرد حرفه‌ای شناسایی نمی‌شوند (یوسفی‌اقدم، ۱۳۹۴). مرجایی در مطالعه ارزشمندی‌اش با عنوان *عوامل مؤثر بر درونی‌شدن هنجارهای دانشگاهی و حرفه‌ای در اجتماع علمی ایران* نشان می‌دهد که «شیوع ضدهنجارهای دانشگاهی در محیط‌های آموزشی و دانشگاه‌های ایران بالاست» (۱۳۹۰: ۵۳۲). مرجایی با استناد به نتایج تحقیق تجربی خود و برخی مطالعات تجربی دیگری که در چند سال اخیر در زمینه جامعه‌پذیری دانشگاهی انجام شده است نشان می‌دهد که دانشگاه ایرانی در حال حاضر برای جامعه‌پذیری دانشگاهی با چالش‌های جدی روبه‌روست.

نگارنده نیز در کتاب *فرهنگ و دانشگاه* (۱۳۸۷)، بحران‌ها و چالش‌های فرهنگی دانشگاه در ایران را تجزیه و تحلیل کرده و با استناد به بررسی‌های تجربی و نقد و ارزیابی انبوهی از دیدگاه‌های موجود در ایران نشان داده است که دانشگاهیان ایرانی امروز برای برساختن «هویت دانشگاهی» خود با چالش‌های جدی روبه‌رو هستند. این نکته‌ای است که فراستخواه، محقق برجسته و صاحب‌نام مطالعات دانشگاه و آموزش عالی، آن را تأیید کرده و نشان داده است که فرهنگ دانشگاهی ایران توانایی انتقال ارزش‌های حرفه‌ای و آکادمیک به دانشجویان و دانشگاهیان را ندارد (فراستخواه، ۱۳۸۹: ۱۳۲-۱۳۵).

قانع‌راد نیز در پژوهش تجربی و نظام‌مند خود با عنوان *تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی (قانع‌راد، ۱۳۸۵)* نشان می‌دهد آکادمیای ایران به دلیل فقر تعاملات گرم و کاستی در زمینه «قابلیت‌های ارتباطی» (از جمله توانایی نوشتن)، قادر نیست دانشگاهیان و دانشجویان خلاق و علاقه‌مند تربیت کند. دانشگاهیان «انرژی عاطفی» لازم برای ایفای نقش‌های دانشگاهی خود را ندارند.

دلیل دیگر چالش نوشتار دانشگاهی را می‌توانیم ناشی از ساختارهای سیاسی و اجتماعی جامعه نیز بدانیم. نوشتن مستلزم آزادی و امنیت است. ما به شیوه‌ای تاریخی آموخته‌ایم که نوشتن یعنی تولید سند و ممکن است روزی نوشته‌های ما به عنوان مدرک در دادگاهی بر علیه ما استفاده شود. این احساس ناامنی می‌تواند به نحو آشکار یا پنهان بر انگیزه دانشگاهیان بر نوشتن تأثیر بگذارد. در کتاب *علوم انسانی و اجتماعی در ایران* این نکته را که لازمه توسعه علمی، وجود آزادی و استقلال دانشگاهی است مفصل تشریح کرده‌ام (فاضلی، ۱۳۹۶). اما تأثیر عوامل محدودکننده تنها در حد کلان سیاسی نیست؛ بلکه ما در مناسبات اجتماعی خرد و الگوهای بین فردی مان نیز با چالش‌های جدی فرهنگی و اجتماعی روبه‌رو هستیم.

۴. سواد دانشگاهی: نظریه نو برای نوشتار دانشگاهی

با توجه به چالش‌هایی که نظریه تحصیلی و شناختی نوشتار برای آموزش عالی ایران ایجاد کرده است و آن‌ها را توضیح دادیم، آیا می‌توان نظریه بدیلی برای نوشتار دانشگاهی داشت؟ در این قسمت این پرسش را ارزیابی می‌کنم و نظریه بدیل را توضیح می‌دهم. استدلالی که می‌خواهم مطرح کنم این است که مسئله بنیادین نوشتار دانشگاهی در ایران، نوع درک و شناخت ما از مقوله نوشتن و عملکرد و ماهیت آن در آموزش عالی است. بحران نوشتار دانشگاهی، بحران هستی‌شناسانه است، به این معنا که ما چستی و ماهیت نوشتن و سواد را نمی‌شناسیم، نوشتن و سواد آن‌گونه که هست و عمل می‌کند، به‌ویژه آن‌گونه‌ای که در بستر فرهنگ و جامعه ما عمل می‌کند. این مسئله که تولید انبوه نوشتار داریم، اما این تولیدات با چالش‌های معرفتی، زبان‌شناختی، زیبایی‌شناختی و توسعه و کارکردی مواجه هستند، می‌تواند بیان‌کننده این واقعیت باشد که کنش نوشتن در چهارچوب ماهیت و منطق وجودی خود قرار ندارد. از این رو نیازمند نظریه نوشتاری هستیم که بتواند امکان فهم هستی‌شناسانه از کنش نوشتار در آموزش عالی را به ما بدهد.

در دهه‌های اخیر در مطالعات آموزش عالی نظریه‌ای به نام سواد دانشگاهی^۱ شکل گرفته است. این نظریه که تاکنون در ایران ناشناخته است، هم «نوعی راهبرد» برای توانمندسازی دانشجویان و دانشگاهیان برای ارتقای نوشتار آن‌هاست و هم رویکردی برای فهم‌پذیر کردن کنش نوشتار دانشگاهی. نظریه سواد دانشگاهی می‌تواند چالش‌های نوشتار

1. academic literacy

در آموزش عالی ایران را فهم‌پذیر و تبیین‌کنند و در عین راهبردهایی برای مواجهه با این چالش‌ها ارائه نمایند.

این نظریه بدیل نظریه غالب نوشتار است، نظریه‌ای که کنش نوشتار را صرفاً عملی شناختی می‌داند و ابعاد اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آن را مغفول می‌نهد. براساس نظریه سواد دانشگاهی، نوشتار به همه فعالیت‌های حرفه‌ای و فرایندهای یادگیری دانشجویان و دانشگاهیان گره می‌خورد و برای شناخت و تحلیل آن باید زمینه‌ها و عوامل متعدد مانند جامعه‌پذیری دانشگاهی، فرهنگ رشته‌ای، هویت دانشگاهی^۱، فرهنگ دانشگاهی و مقولات ساختاری گوناگون را در نظر گرفت. در عین حال از نظر سواد دانشگاهی، کنش نوشتار آکادمیک، فردیت و هویت‌های جمعی نیز در شکل‌گیری و کیفیت تجربه نوشتار عمیقاً تأثیر می‌گذارند. به همین دلیل براساس نظریه سواد دانشگاهی برای ارتقای نوشتار دانشگاهی باید ظرفیت‌ها و توانایی‌های نهادی و انسانی سوژه‌های دانشگاهی و موسسه آموزش عالی را ارزیابی و تحلیل کنیم.

نظریه سواد دانشگاهی را در اینجا با استناد به نظریه‌ها، دیدگاه‌ها و تحقیقات این حوزه و همچنین توجه به چالش‌های نوشتار دانشگاهی در ایران تشریح و گزاره‌های کلیدی این نظریه را به تفکیک بیان می‌کنم. با توجه به هدف اصلی این مقاله که صورت‌بندی کردن مسئله نوشتار دانشگاهی در ایران امروز و دست یافتن به نظریه‌ای بدیل برای برون‌شدن از موقعیت مسئله‌مند نوشتار دانشگاهی است، در ادامه تلاش خواهم کرد که دلالت‌ها و عملکردها و معانی نظریه سواد دانشگاهی را صورت‌بندی کنم.

الف) براساس نظریه سواد دانشگاهی، نوشتن یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های شکل‌دهنده و بیان‌کننده هویت دانشگاهی و رشته‌های دانشگاهی است.

هیلند در فصل اول کتاب خود درباره اهمیت نوشتن دانشگاهی بحث و استدلال می‌کند که شناخت رشته از راه شناخت گفتمان آن و متن‌هایش به دست می‌آید. «گفتمان رشته‌ای»^۲ مجموعه‌ای سازمان‌یافته و نظام‌مند از اظهاراتی است که معانی و ارزش‌های رشته‌ها و نهادهای دانشگاهی را تبلور می‌بخشد. متن‌ها بیان‌کننده تمام ماهیت فعالیت‌های حرفه‌ای دانشگاهیان هستند. این متن‌ها هستند که از درون و از طریق آن‌ها گفت‌وگوهای دانشگاهی شکل می‌گیرد و ما از طریق این متن‌هاست که دانش را شکل می‌دهیم، به

1. disciplinary culture
2. academic identity
3. disciplinary discourse

چالش می‌کشیم و نهایتاً آن را متقاعدکننده می‌کنیم. ما از طریق نوشتن نوعی چشم‌انداز از جهان را شکل می‌دهیم. از این رو، نوشتن دانشگاهی تنها یکی از مؤلفه‌ها و ابعاد رشته‌های دانشگاهی نیست بلکه در حقیقت تولیدکننده این رشته‌ها هم هست. نوشتن همچنین ابزار تعامل میان دانشگاهیان است و تعیین می‌کند چه کسانی در آکادمیا و رشته‌ها عضو هستند و چه جایگاهی دارند؛ و این که نوشتن می‌گوید دانش چیست؟ نوشتن مرزهایی فراتر از صفحات کاغذ دارد و مرزهای واقعی آن در مناسبات میان ما انسان‌هاست. امروزه نوشتن نه تنها برای رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی بلکه برای رشته‌های دیگر نیز اهمیت کلیدی دارد. امروزه شیمیدان‌ها و فیزیکدان‌ها در آزمایشگاه‌هایشان بیش از اینکه کشفیات تازه بیرون دهند، مقالات تازه منتشر می‌کنند. هیلند با استناد به بررسی‌های تاریخی انجام شده استدلال می‌کند که در گذشته تاریخی، تولید دانش و نوشتن بیشتر بر افراد و مؤلفان و هنجارهای فردی تکیه داشته است اما در دنیای معاصر به تدریج اجتماعات حرفه‌ای و هنجارهای آن‌ها نقش تعیین‌کننده پیدا می‌کنند (Hyland, 2004: 7).

محققان مطالعات سواد دانشگاهی نشان داده و تأکید داشته‌اند که نوشتار دانشگاهی امری چندلایه^۱ و موقعیت‌مند^۲ و دربردارنده طیفی از رویه‌ها و اعمال ارتباطی^۳ و همچنین یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی^۴ است (Barton & Hamilton, 1998; Gee, 2000). مورای و مور در مقدمه‌شان بر کتاب *راهنمای نوشتن دانشگاهی: رویکرد تازه* (۲۰۰۶: x) می‌نویسند «مسائلی که نوشتن دانشگاهی با آن‌ها روبه‌روست، همان مسائلی هستند که تمام فعالیت‌های خلاقانه را طلسم کرده است». به اعتقاد آن‌ها اکنون وقت آن است که «ماهیت نوشتن دانشگاهی را بازنگری کنیم» (همان).
 ب) براساس نظریه سواد دانشگاهی، نوشتار کنش فنی و مهارت مستقل از کلیت ساختارهای دانشگاهی و فرهنگ آن نیست.

چونز از محققان مشهور سواد دانشگاهی در کتاب *متن، نقش و بستر: رشد سوادهای دانشگاهی* استدلال می‌کند که سواد دانشگاهی چیزی به مراتب بیش از خواندن و نوشتن را شامل می‌شود. سواد دانشگاهی مستلزم این است که دریابیم که خواندن و نوشتن نیازمند توانایی‌های اساسی گوش دادن و صحبت کردن نیز هست. همچنین سواد دانشگاهی مستلزم

1. multiple
2. situated
3. communicative practices
4. academic socialization

توانایی‌هایی مانند دانستن زبان، تسلط بر شکل‌های خاصی از رشته‌های دانشگاهی و علم و آگاهی و آشنایی با رویه‌های دانشگاهی است. علاوه بر این‌ها سواد دانشگاهی به راهبردهایی گفته می‌شود که ما برای شناختن، بحث کردن، سازمان دادن و تولید کردن متن به کار می‌بریم و دربرگیرنده فرایندهای یادگیری و محصولات آن است. و تنها به تجربه‌های ما در مواجهه با متن‌ها محدود نمی‌شود بلکه شامل تجربه‌های دیگر و پیشین ما نیز می‌گردد، تجربه‌هایی اعم از تجربه‌های دانشگاهی و تجربه‌هایی که ما با والدین، معلمان و افراد باسواد دیگر داشته‌ایم (2: Johns, 1997).

همچنین برتون و اتکینسون نشان می‌دهند چگونگی و کیفیت سواد دانشگاهی در هر نظام آموزش عالی، به برنامه‌ها یا موقعیت‌هایی که متون دانشگاهی ارائه می‌شوند، موقعیت‌هایی مانند کلاس درس، همایش‌ها، مجلات و نشر بستگی دارد. همچنین بهبود سواد دانشگاهی مستلزم این است که مجموعه‌ای از سوادها مانند سواد عاطفی، سواد سیاسی، سواد رسانه‌ای، سواد هنری و سواد بصری را کسب کنیم. (5: Barton & Hamilton, 1998).

ج) براساس نظریه سواد دانشگاهی، نوشتار دانشگاهی مؤلفه ساختاری دانش فرهنگی است که با کلیت هویت دانشگاهی و حرفه‌ای دانشگاهیان درهم تنیده است. اغلب محققان مطالعات سواد بر این نکته اتفاق نظر دارند که سواد دانشگاهی «دانش فرهنگی»^۱ ضروری برای سواد دانشگاهی چیزی به مراتب گسترده‌تر از «فراگیری مجموعه مهارت‌های خواندن و نوشتن است». سواد دانشگاهی شامل مجموعه‌ای از رویه‌ها و کنش‌های اجتماعی و فرهنگی است که افراد از زبان مکتوب در حوزه فعالیت‌های دانشگاهی استفاده می‌کنند. فعالیت‌هایی مانند نوشتن مقاله، نوشتن گزارش تحقیق، همکاری جمعی در نوشتن متون و نوشتن متن‌های درسی از جمله رویه‌های عمومی سواد دانشگاهی هستند. این رویه‌ها را نمی‌توان صرفاً به منزله فنون یا مهارت تلقی کرد بلکه این‌ها دربردارنده اشکال آشکار و پنهانی از باورها، ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های سیاسی و اجتماعی است. این‌ها که دانشجویان، مدرسان دانشگاه و به طور کلی دانشگاهیان و دانش‌آموختگان بتوانند رویه‌های سواد دانشگاهی را تمرین و تجربه کنند، امریست تابع فرهنگ و شیوه‌های گوناگون زندگی آن‌ها. لزوماً نمی‌توان با آموزش مجموعه‌ای از مهارت‌های خواندن و نوشتن، افراد را از نظر سواد دانشگاهی توانمند و خلاق ساخت (4: Hyland and Hamplyons, 2002).

د) براساس نظریه سواد دانشگاهی هر جامعه‌ای کیفیت ویژه‌ای از نوشتار دانشگاهی را شکل می‌دهد.

کریستین کازاناو در کتاب *بازی نوشتن: مطالعات موردی چندفرهنگی در زمینه سواد دانشگاهی* (۲۰۰۴) استدلال می‌کند نوشتن دانشگاهی نوعی کنش موقعیت‌مند^۱ است، به این معنا که هیچ‌گونه قوانین جهان‌شمول و فراتاریخی و فرافرهنگی برای آن وجود ندارد. به همین دلیل هر فردی می‌تواند در چهارچوب موقعیت فردی و فرهنگی خود تجربه خاصی از نوشتن دانشگاهی کسب کند. کازاناو می‌نویسد ما همواره در چهارچوب شبکه‌ای از محدودیت‌ها و فرصت‌ها برای نوشتن هستیم. ما نمی‌توانیم همه چیزهایی که دوست داریم را بنویسیم، زیرا شبکه عرف‌ها، قدرت و تخصص و رویه‌های حاکم بر دانشگاه به ما امر و نهی می‌کند و ما را وادار به پرهیز از برخی سبک‌های نوشتن و ترغیب به برخی سبک‌های دیگر می‌سازد. این‌ها «قواعد بازی نوشتن» در جامعه و آکادمیای معین را شکل می‌دهند. در چهارچوب همین قواعد بازی است که سازگاری و اطاعت از این قواعد و همچنین مقاومت و سرپیچی از آن‌ها انجام می‌شود.

این دیدگاه که سواد دانشگاهی ماهیتی فرهنگی و بومی دارد به‌ویژه برای ما در اجتماع محلی و بومی دانشگاهی ایران اهمیت بسیاری دارد، زیرا در فرهنگ دانشگاهی امروز ایران این ماهیت فرهنگی سواد دانشگاهی نادیده گرفته می‌شود و به اعتقاد نگارنده یکی از علل ساختاری بحران کم‌سوادی دانشگاهی همین نکته است.

چرلی گیسلر در کتاب *سواد دانشگاهی و ماهیت تخصص* (۱۹۹۴) استدلال می‌کند که یکی از ویژگی‌های فرهنگ حرفه‌ای دانشگاهی امروز این است که متخصصان دو حوزه را از هم جدا ساخته‌اند: حوزه محتوا و حوزه فرم یا شیوه بیان. حوزه محتوا همان بستر جامعه و واقعیت‌های زیسته محقق است. می‌توان گفت این بستر، در واقع «حوزه بومی» محقق است. محققان اغلب این حوزه بومی را به نفع رعایت معیارهای عام یا جهانی نوشتن دانشگاهی رها می‌کنند. در نتیجه آن‌ها از منابع دانش و اطلاعات بومی نیز دست می‌شویند و خود را اسیر دانش‌ها و منابع معرفتی‌ای می‌سازند که ممکن است ارتباط محکمی با بستر بومی آن‌ها نداشته باشد. متخصصان و دانشگاهیان به جای توجه به موضوعات، واقعیت‌ها، مسائل و نیازهای جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، خود را اسیر معیارهای فرم بیانی غالب در «فرهنگ دانشگاهی» می‌سازند. در حوزه فرم، هدف تولید دانش برای تحقق

1. situated practice

هدف‌های دانشگاهی و انطباق متن‌ها با فرهنگ دانشگاهی رسمی غالب است. در این شرایط، محقق دانشگاهی دانشی تولید می‌کند که ممکن است برای هدف‌های دانشگاهی سودمند باشد و «دانش مصرفی» متناسب با نیازهای بازار خدمات را تولید کند، اما این محقق نمی‌تواند «دانش تولیدی» بیافریند که در خدمت «تولید فرهنگی» قرار گیرد.

ه) براساس نظریه سواد دانشگاهی، نوشتار با هویت و انگیزه‌ها و تجربه‌های فردی دانشگاهیان پیوند دارد.

به اعتقاد کازاناو نه تنها تنوع فرهنگ‌ها، تنوع در سبک‌ها و روش‌های نوشتن دانشگاهی را ایجاد می‌کند، بلکه افراد دانشگاهی نیز در مسیر زندگی خود انواع نوشتن را تجربه می‌کنند. به اعتقاد او هر یک از ما دانشگاهیان ضمن این که در برابر پویایی‌ها و تغییر مقاومت می‌کنیم اما در نهایت در طول زمان به تنوع و تغییر تن می‌دهیم. ما معمولاً در ابتدای مسیر کار دانشگاهی سعی می‌کنیم تا حد ممکن در چهارچوب رویه‌ها و عرف‌های مرسوم گفتمان دانشگاهی بنویسیم، اما به تدریج با تحول در موقعیت شغلی، ارتقای بینش و نگرش رشته‌ای، افزایش مهارت‌های فکری و نوشتن، و رشد اعتماد به نفس دانشگاهی‌مان، کم‌کم شروع به نوشتن در چهارچوب گفتمانی شخصی‌تر، ادبی‌تر و روایی‌تر می‌کنیم. ما به طور دائم به این می‌اندیشیم که چه کسی هستیم، در چه موقعیتی قرار داریم و برای چه کسانی می‌نویسیم، و این ارزیابی‌ها و تأملات به ما کمک می‌کند تا بدانیم چه چیزهایی و چگونه بنویسیم. موقعیت‌های ما دائم تغییر می‌کنند و ما نیز متناسب با این تغییرات، موضوعات تازه‌ای برای نوشتن، روش‌های تازه‌ای برای تحقیق و سبک‌های تازه‌ای برای گفتن پیدا می‌کنیم. ما تحت تأثیر هویت‌ها و موقعیت‌های دانشگاهی و اجتماعی خود می‌نویسیم و در عین حال و به طور هم‌زمان از طریق نوشتن، هویت‌ها و موقعیت‌های دانشگاهی و اجتماعی‌مان را شکل می‌دهیم و تثبیت می‌کنیم.

به اعتقاد کازاناو رشد و توسعه هویت و سواد دانشگاهی و زندگی حرفه‌ای عبارت است از کسب مجموعه‌ای از «رویه‌های محلی»^۱ که در چهارچوب بزرگ‌تری از مجموعه‌ای از رویه‌های اجتماعی قرار دارد. فرهنگ‌یابی رشته‌ای^۲ و مشارکت در رشته دانشگاهی معین تجربه‌ای است که افراد مختلف به شیوه‌های متضاد، پراکنده و متنوع به دست می‌آورند. از این رو، افراد به شیوه‌هایی متفاوت و گاه متضاد، رویه‌ها و فرهنگ

1. local practices
2. disciplinary enculturation

رشته‌ای‌شان و نوشتن دانشگاهی را می‌آموزند. این دیدگاه در برابر دیدگاهی قرار دارد که تصور می‌کند رویه نگارش دانشگاهی، امری ثابت و جهان‌شمول و همگانی است و مؤلفان دانشگاهی کسانی هستند که قواعد ژانرهای دانشگاهی ثابت با ارزش‌های رشته خاص خود را می‌آموزند (Casanave, 2004: xiv) از این دیدگاه است که کازاناو راهبرد استفاده از تجربه‌های شخصی و زندگی مؤلفان در نوشتن متن‌های دانشگاهی را پیشنهاد می‌کند. این راهبرد کمک می‌کند مؤلفان بتوانند ویژگی‌ها و عوامل محلی و ویژگی‌های منحصر به فرد و خاص شخصی خود را در خدمت تولید دانش و متن قرار دهند.

به اعتقاد کازاناو افراد دانشگاهی براساس معیارها و عوامل مختلف مانند تجربه خاص آن‌ها از سواد دانشگاهی، میزان و نوع برخورداری از امکانات و استادان، اهداف و همچنین زمینه‌های قومی، فرهنگی، زبانی و اجتماعی‌شان، تجربه‌های متفاوتی از نوشتن را به دست می‌آورند. به بیان ساده‌تر، سواد دانشگاهی با مقوله هویت همبستگی تام دارد. سواد دانشگاهی هم متأثر از هویت‌های قومیتی، جنسیتی، زبانی، مذهبی و اجتماعی است و هم خود بر سازنده و شکل‌دهنده نوعی از هویت به نام هویت دانشگاهی است.

(و) براساس نظریه سواد دانشگاهی، نوشتار نوعی کنش ارتباطی است.

کن هیلند در کتاب *تعاملات اجتماعی در نوشتن دانشگاهی* استدلال می‌کند تعاملات و مناسبات میان افراد دانشگاهی عامل تعیین‌کننده‌ای در زمینه کیفیت نوشتار و سواد دانشگاهی است و نوشتار دانشگاهی در نتیجه این نوع تعاملات رشد می‌کند. به اعتقاد او انواع متن‌های دانشگاهی مانند کتاب‌ها، مقالات پژوهشی، نقدها، نامه‌ها، گزارش‌ها و کتاب‌های درسی، همه حاصل تعاملات و گفتگوهای گسترده دانشگاهیان در شبکه‌های حرفه‌ای و پیوندهای اجتماعی آن‌ها با یکدیگر است. هیلند با این اصل بدیهی بحث خود را پیش می‌برد که نوشتن مستلزم تعامل است. این ماهیت تعاملی نوشته‌های دانشگاهی را از شیوه، لحن، نوع ارائه موضوع و عنوان دادن متن، شیوه‌ای که در متن‌ها همکاران و نویسندگان دیگر را خطاب می‌کنند، دلایلی که برای توجیه اهمیت موضوع بحث می‌آورند و بسیاری راه‌های دیگر می‌توان به وضوح شناسایی کرد. به ویژه تعامل با همکاران هم‌رشته‌ای نقش مهمی در نوشته‌ها و کنش نوشتن دانشگاهی دارد. در واقع، تعامل با همکاران هم‌رشته‌ای بخش مهمی از «توانش حرفه‌ای»^۱ نویسندگان دانشگاهی است. موفقیت نویسنده دانشگاهی تا حد زیادی به این بستگی دارد که نویسنده تا چه میزان

1. professional competence

بتواند حوزه یا رشته حرفه‌ای خود را، که موضوع نوشته‌اش به آن تعلق دارد در متن نوشته خود بازتاب و نشان دهد. از این دیدگاه متن‌های دانشگاهی نوعی چشم انداز از جامعه هستند نه صرفاً علایق محض یک فرد به عنوان نویسنده (Hyland, 2004: 1). بر اساس همین دیدگاه است که به اعتقاد کلیفورد گیرتز، دانش و نوشتن به چگونگی عمل افراد جامعه و اجتماع محلی ما وابسته است (Geertz, 1983).

نتیجه‌گیری

تا اینجا چند گام برای تشریح موقعیت نوشتار دانشگاهی برداشتیم. در گام اول به اجمال موقعیت مسئله‌مند نوشتار دانشگاهی در ایران را نشان دادیم و گفتیم که مسئله عبارت است از «سیطره نظریه تحصیلی» بر نوشتار دانشگاهی و ویژگی‌های نظریه تحصیلی نوشتار را توضیح دادیم. در گام دوم «چالش‌های سیطره نظریه نوشتار تحصیلی» را با تکیه بر داده‌ها و دیدگاه‌های تحقیقاتی ارائه کردیم. در سومین گام مروری داشتیم بر تحقیقات تجربی موجود در زمینه موقعیت و چالش‌های کنونی آموزش عالی در ایران. همان‌طور که دیدیم این تحقیقات اگرچه تا حدودی زمینه‌ها و عوامل مرتبط و سازنده چالش‌های فرهنگی و اجتماعی دانشگاه و فرایندهای یادگیری و یاددهی را توضیح می‌دهند اما هیچ یک از آن‌ها نظریه و تحلیلی درباره نوشتار دانشگاهی در ایران ارائه نکرده‌اند. این تحقیقات اگرچه به ما کمک می‌کنند تا به نحو روشن‌تری وضعیت پرچالش و مسئله‌مند آموزش عالی در ایران را درک کنیم، اما چیزی درباره مسئله نوشتار دانشگاهی به ما نمی‌گویند. در گام بعدی نظریه نوشتاری سواد دانشگاهی را معرفی کردیم و متناسب با بحث مسئله نوشتار دانشگاهی در ایران، گزاره‌های این نظریه را بر پایه تحقیقات و دیدگاه‌های این حوزه شرح دادیم. اکنون در این بخش پایانی می‌خواهم بر اساس نظریه سواد دانشگاهی نوعی خط مشی و سیاست نوشتاری را پیشنهاد کنم.

الف) *بازبینی در برنامه درسی و دانشگاهی کشور برای ارتقای نوشتار دانشگاهی براساس نظریه سواد دانشگاهی.* برنامه درسی - دانشگاهی در ایران تاکنون عمدتاً بر پایه میزان کیفیت و بهبود سواد دانشگاهی طراحی نشده است و باید بازبینی شود. نظام آموزش دانشگاهی ما به لحاظ آموزش به گونه‌ای نیست که نسبت به سواد دانشگاهی حساس باشد. یعنی هر دانشجویی در هر رشته‌ای باید توانایی اندیشه مکتوب را پیدا کند. ما معمولاً دیگران و یکدیگر را به مطالعه کردن و خواندن دعوت و تشویق می‌کنیم اما به ندرت ممکن است مشوق نوشتن باشیم.

ب) *آشناسازی دانشجویان و استادان با نظریه سواد دانشگاهی*. جونز استدلال می‌کند که ما برای شناخت چستی سواد دانشگاهی به جای توجه به توانایی فردی افراد برای تولید و فهم گفتمان مکتوب، باید بینیم دانش در رشته‌ها و موقعیت‌های ساختاری مختلف چگونه بازنمایی و ارائه شده است. ما باید دانشجویان و دانشگاهیان را در هر رشته‌ای که هستند به مطالعه و تحقیق در زمینه سواد دانشگاهی تشویق و ترغیب کنیم. همه ما برای انجام وظایف دانشگاهی و دست یافتن به زندگی دانشگاهی موفق و رضایت‌بخش نیازمند درک ماهیت و سازوکار سواد دانشگاهی هستیم (Johns 1997: xi).

من نیز مانند آن جونز، استاد کهنه کار سواد دانشگاهی، گمان می‌کنم بهترین راه برای گسترش سواد دانشگاهی این نیست که مجموعه‌ای از فنون را به همگان آموزش دهیم، بلکه باید دانشجویان و استادان را به نوعی «نگرش ذهنی» مجهز و ترغیب کنیم که در تمام فرایندهای تحقیق و آموزش تلاش کنند تا نسبت به تمام عوامل متعددی که بر فرایند پردازش و تولید متن و نوشتن تأثیر می‌گذارند حساس و آگاه باشند (Johns, 1997: xi).

ج) *بازاندیشی انتقادی در مبانی معرفت‌شناختی و روش‌شناختی نظام نوشتار دانشگاهی*. همان‌طور که نشان دادیم یکی از علت‌های اصلی کم‌توجهی به سواد دانشگاهی به نوع نگاه معرفت‌شناسانه ما به علم در دنیای امروز بازمی‌گردد. تلقی ما از علم و روش باید مورد تجدیدنظر قرار گیرد. تلقی و تفکر ما به لحاظ معرفت‌شناسی به نوشتن خلاق و سواد دانشگاهی چندان بها نمی‌دهد. به ویژه در علوم انسانی و علوم اجتماعی با نوعی پوزیتیویسم قرن نوزدهمی روبه‌رو هستیم که در این تفکر، روش به عنوان ابزار مکانیکی مطرح است. بر اساس این پارادایم تصور ما از دانش، عبارت است از دانش جهانی استاندارد شده و حذف تفکر خلاق از فرایند اندیشیدن.

د) *تنوع بخشیدن به سبک‌های نوشتاری دانشگاهی*. همان‌طور که گفتیم سبک نوشتار تحصیلی نوعی سیطره همه‌جانبه بر نوشتار دانشگاهی ایران دارد؛ این سبک باید با سبک‌های دیگر همراه شود و فضا برای سبک‌های دیگر مانند سبک‌های روایی، مردم‌نگارانه، داستانی و روایی-تحلیلی باز شود.

ها) *توجه بیشتر به نقش عاملیت و سوژه در نوشتار*. همان‌طور که توضیح دادیم یکی از ویژگی‌های نثر تحصیلی هدف جایگاه سوژه و فاعل نویسنده از متن است. یکی از علل بحران نوشتار دانشگاهی در ایران امروز حذف جایگاه فرد و عاملیت در نوشتن دانشگاهی است. تجربه من نشان می‌دهد یکی از راهبردها برای تحول نوشتن دانشگاهی، پیوند میان

خلق روایت‌های فردی مؤلف و ادغام آن‌ها در متن‌های دانشگاهی است. این راهبرد را در مقاله «تشویش نوشتن» به صورت تفصیلی شرح داده (فاضلی، ۱۳۹۴) و نشان داده‌ام این امر که بتوانیم مفاهیم نظری، روش‌های تحقیق و گفتمان رشته‌ای را با تجربه‌های زیسته و روایت‌های زندگی شخصی محققان درهم آمیزیم، ممکن است بتواند نه تنها نوشتن دانشگاهی را برای دانشجویان و استادان جذاب و لذت‌بخش کند، بلکه مهم‌تر از آن نتایج گسترده‌تر معرفت‌شناختی داشته باشد. در سال‌های اخیر عده پرشماری از محققان حوزه نوشتن و سواد دانشگاهی تلاش کرده‌اند تا ابعاد مختلف راهبرد استفاده از زندگی و تجربه‌های زیسته محقق و خود یا خویشان او در نوشتن دانشگاهی را شناسایی کنند و اهمیت و کاربردها و مزیت‌های آن را شرح دهند. این کار به بیان رونالد پلیاس «تبدیل زندگی محقق به اثر هنری است» (Pelias, 1999: 3). به اعتقاد پلیاس تعاملات و تجربه‌های زندگی روزمره ما نوعی اجرای هنرمندان راهبردهای بدیل برای بازنمایی و بیان پژوهشی هستند. ما از طریق اعمال روزمره خود در حال ابراز ایده‌هایی هستیم و می‌توانیم از راه نوشتن این ایده‌ها به آن‌ها هویت و اعتبار دانشگاهی بدهیم (Pelias, 1999: 7).

رابرت نش در فصل اول کتاب *آزادسازی نگارش تحقیق: قدرت روایت فردی* با عنوان «روایت فردی اهمیت دارد» استدلال می‌کند که روایت کردن قصه زندگی، خود می‌تواند به صورت روایت فردی پژوهشی^۱ باشد. باید تلاش کنیم تا درک و آگاهی عاطفی و احساسی نسبت به موضوعی که می‌نویسیم را در فرایند نوشتن درآمیازیم. ما همان‌طور که پرسش‌های منطقی و شناختی هنگام نوشتن در ذهن طرح می‌کنیم (مانند این که شواهد تجربی من کدام است؟، استنباط‌های من بر چه اساسی استوارند؟ و من چه نوآوری‌ای در این نوشته دارم؟)، به همان صورت نیز با پرسش‌های عاطفی سروکار داریم (مانند این که من چه حسی درباره این نوشته‌ام دارم؟، آیا من تحت فشار خاصی می‌نویسم؟، این فشار چه تأثیری بر نوشته من دارد؟).

در این مقاله تلاش کردم تا مسئله نوشتار دانشگاهی در ایران امروز را تشریح کنم و نظریه‌ای برای مواجهه با این مسئله ارائه نمودم. باید یادآور شوم که شرح دقیق این نظریه نیازمند مجال بیشتر و در عین حال پژوهش‌های تجربی گسترده است. با توجه به تحقیقات موجود توانستم برخی وجوه نوشتار دانشگاهی را توضیح دهم، اما لزوماً این گزارش نمی‌تواند کامل و جامع یا دقیق باشد. هم معرفی نظریه سواد دانشگاهی نیازمند بحث‌های

1. scholarly personal narrative

بیشتر و مستقلی است و هم شناخت موقعیت نوشتار دانشگاهی در ایران. با وجود همه محدودیت‌ها و کاستی‌هایی که اشاره کردم گمان می‌کنم این مقاله بتواند سرآغازی برای نوعی بازاندیشی در زمینه نوشتار دانشگاهی در ایران باشد.

منابع اصلی

- اسلامی اردکانی، سید حسن (۱۳۹۳). «تقابل پرنویسی و خوب‌نویسی در تولید علم»، *مجله راهبرد فرهنگ*، شماره ۲۵، بهار، ص ۱۲-۱۰۵.
- امانی، احمد؛ حجت اسفندیاری؛ مهدی نامداری پؤمن، و عدنان غفاری (۱۳۹۳). «رابطه سواد آکادمیک و سواد هیجانی در میان اعضای هیئت علمی»؛ دانشگاه کردستان. *دو فصلنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. دوره ۷ شماره ۳، ص ۱۳۵-۱۳۹.
- آویارد، هلن (۱۳۹۰). *چگونه یک تحقیق مروری انجام دهیم؟*، ترجمه پوریا صرامی فروشان و فردین علیپور گراوند، تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- حری، عباس (۱۳۸۸). *آیین نگارش علمی*، تهران: نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور.
- حری، عباس (۱۳۹۱). *اخلاق انتشارات علمی*، تهران: پایگاه استنادی علوم جهان اسلام و تخت جمشید.
- حسرتی، مصطفی (۱۳۸۴). «نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه مفقوده آموزش عالی». *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. شماره ۳۵ و ۳۶، بهار و تابستان، ص ۱۰۳-۱۳۸.
- ذکایی، محمد سعید و محمد جواد اسماعیلی (۱۳۹۰). «جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی»، *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*، دوره چهارم، شماره ۴، ص ۵۵-۹۰.
- شارع‌پور، محمود، صادق صالحی و محمد فاضلی (۱۳۷۹). «بررسی میزان شایستگی‌های کانونی در میان دانشجویان: مطالعه موردی: دانشگاه‌های صنعتی شریف، تهران و مازندران»، *فصلنامه علوم اجتماعی*، شماره ۱۸، ص: ۶۳-۸۸.
- طائفی، علی (۱۳۷۸). «فرهنگ علمی- پژوهشی ایران: بررسی قابلیت‌ها و تنگناها». *فصلنامه سیاست علمی و پژوهشی رهیافت*. شماره ۲۱، ص ۴۷-۵۳.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷). *فرهنگ و دانشگاه: منظرهای مطالعات فرهنگی و انسان‌شناسی*. تهران: نشر ثالث.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۱). «تأملات مردم نگارانه درباره نوشتن». *مردم‌نگاری هنر*. تهران: انتشارات فخری
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۳). «تکثیر مکانیکی دانش در عصر تکنولوژی: معیارهایی برای برنامه‌ریزی فرهنگی در نظام آموزش عالی، *روزنامه ایران*، شماره ۵۶۲۱، صفحه اندیشه، ۲۱/۶/۱۳۹۳.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۴). «تشویش نوشتن: مسئله‌مندی نوشتن در حوزه علوم انسانی و اجتماعی در ایران»، *فصلنامه پژوهش در نگارش کتب دانشگاهی*، دوره ۱۹؛ شماره ۳۷، پاییز ۱۳۹۴، ص ۱-۲۴.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۶). *خودمردم‌نگاری هویت دانشگاهی: چگونه هویت انسان ایرانی به عنوان پژوهشگر یا انسان دانشگاهی شکل می‌گیرد؟*، تهران: نشر تیسرا.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۶). *علوم انسانی و اجتماعی در ایران: چالش‌ها، فرصت‌ها و راهبردها*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۲). دانشگاه و گفتمان کیفیت، مجموعه مقالات سمینار هفته پژوهش، تهران: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدبهشتی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی، تهران: نشر نی.
- قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۰). روش‌شناسی و خلاقیت علمی، فصلنامه رهیافت، شماره ۲۶، ص ۳۹-۵۱.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۸۵). تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی: بررسی موردی در رشته علوم اجتماعی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کچوییان، حسین و جلیل کریمی، (۱۳۸۵)، «پوزیتیویسم و جامعه‌شناسی در ایران». مجله‌نامه جامعه‌شناسی، دوره ۲۸، شماره ۲، ص ۲۸-۵۴.
- کوهن، توماس (۱۳۸۹)، ساختار انقلاب‌های علمی. ترجمه سعید زیباکلام، تهران: «سنت».
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۶). «کاستی‌های معرفت‌شناسی و روش‌شناسی در مقالات پژوهشی در ایران»، حوزه و دانشگاه، دوره ۱۳، شماره ۵۱، ص ۹-۴۴.
- لطف‌آبادی، حسین، وحیده نوروژی و نرگس حسینی (۱۳۸۶). «بررسی روش‌شناسی آموزش پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره ۶، شماره ۲۱، ص ۱۰۹-۱۴۰.
- محمسنی تبریزی، علیرضا، محمود قاضی طباطبایی و سیدهادی مرجایی (۱۳۸۹)، «تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۶ (پیاپی ۴۴): ۴۵-۶۷.
- محمدی، امیر (۱۳۹۳) بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر میزان تولید و مصرف نوشتار در بین دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، علوم اجتماعی، دانشگاه خوارزمی.
- محمدی، بیوک (۱۳۹۵). «نوشتن به مثابه روش تحقیق»، روش‌شناسی علوم انسانی، دوره ۲۲، شماره ۸۷، تابستان ۱۳۹۵، ص ۵۷-۷۶.
- مرجایی، هادی (۱۳۹۰). عوامل مؤثر بر درونی‌شدن هنجارهای دانشگاهی و حرفه‌ای در اجتماع علمی ایران: مطالعه موردی دانشجویان دکتری دانشگاه تهران. رساله دکتری دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی.
- منادی، مرتضی (۱۳۸۸) «نقش دانش و شناخت در زندگی روزمره (مطالعه موردی خانواده‌های تحصیل کرده و کم‌سواد تهرانی)»، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال دوم، شماره یکم، ص ۶۷-۱۰۸.
- موحدابطحی، محمدتقی (۱۳۸۸)، «تبیین جامعه‌شناختی علت تداوم رویکرد پوزیتیویستی به علوم انسانی در ایران و عدم شکل‌گیری علم بومی و دینی با بهره‌گیری از رویکرد ترکیبی ساخت و عامل». دو فصلنامه اسلام و علوم اجتماعی. سال اول شماره دوم، ص ۱۹۹-۲۲۲.
- موسی‌پور، نعمت‌الله؛ مهشید مهرانی و بهمن زندی (۱۳۸۸). «بررسی مهارت‌های نوشتاری در بین دانشجویان نظام آموزش حضوری و از راه دور مورد مطالعه دانشگاه پیام نور و دانشگاه شهید باهنر کرمان». فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران. سال دوم؛ شماره ۱، ص ۱۳۷-۱۶۹.
- مهرام، بهروز، پرویز ساکتی و حسین لطف‌آبادی (۱۳۸۴)، «بررسی تحولات نگرشی و هویتی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد». فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد. شماره ۲۱، ص ۶۵-۸۰.
- یوسفی اقدم، رحیم (۱۳۹۴). «امر موقت» و توسعه حرفه‌ای دانشجویان دکتری در ایران». فصلنامه سیاست

- Appadurai, A. (2004) "The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition", in Rao, V. and Walton, M., (eds.) *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Palo Alto, California, pp. 59-84.
- Barton, D., and Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., & Prior, P. (2004). *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Casanave, P. C. (2002). *Writing games: multicultural case studies in academic literacy, practices in higher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (1996). *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Lanham, MD: AltaMira.
- Gee, J.P. (2000). "The new literacy studies: from socially situated to the work of the social". In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.) *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 180-197). London: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1983). "Blurred genres: The refiguration of social thought". In *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology* (pp. 19-35). New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Geisler, C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise: reading, writing and knowing in academic philosophy*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Golden-Biddle, Karen, and K. Locke. (2007) *Composing qualitative research*. USA: SAGE Publications. 2nd ed.
- Huff, S. A. (1998). *Writing for scholarly publication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Hyland, K. (2004). *Social interactions in academic writing*. Michigan University Press.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krieger, S. (1983). *The mirror dance: Identity in a women's community*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*, trans. John Weightman and Doreen Weightman, (1973) – also translated as *A World on the Wane*.
- Littell, J. H. Corcoran, J, Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. New York: Oxford University Press.
- Marcus, G. (1980). "Rhetoric and the ethnographic genre in anthropological research".

- Current Anthropology*, 21, 507-510.
- Marcus, G., & Fischer, M. (1986). *Anthropology as cultural critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Matthews, B. (2006) *Engaging education. Developing emotional literacy, equity and co-education*. Buckingham: McGraw-Hill/Open University Press.
- McCloskey, D. N. (1985) *The rhetoric of economics*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Mulkay, M. (1995). *The word and the world: Explorations in the form of sociological analysis*. Boston: Allen & Unwin.
- Murray, R. and Sarah, M. (2006). *The Handbook of Academic Writing: A Fresh Approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Nash, R. J. (2004). *Liberating scholarly writing: The power of personal narrative*. New York; London: Teachers College Press.
- Nisbet, R. (2001). *Sociology as an art form*. Transaction Publishers.
- Paget, M.A. (1993a) "Performing the text". In M.L. De-Vault (Ed.), *A complex sorrow: Reflections on cancer and an abbreviated life* (pp. 23-42). Philadelphia: Temple University Press.
- Pelias, R. J. (1999). *Writing performance: poeticizing the researcher's body*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rabinow, P., & Sullivan, W. M. (1987). "The interpretive turn: A second look". In P. Rabinow & W. M. Sullivan (Eds.). *Interpretive social science* (pp. 1-30). Berkeley: University of California Press.
- Riazi, A. (1997). "Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education". *Journal of Second Language Writing*. Volume 6, Issue 2, pp. 105-137.
- Richardson, L. (1990). *Writing strategies: Reaching diverse audiences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Selzer, J. (1993). *Understanding scientific prose*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. (1995). *Representation in ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wolcott, H. (2001). *Writing up qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

منابع فرعی

- احسانی، وحید؛ اعظمی، موسی؛ نجفی، محمدباقر و سهیلی، فرامرز (۱۳۹۵). «قابلیت اثرگذاری پژوهش‌های علمی ایران براساس کیفیت بروندهای آن‌ها». پژوهش‌نامه پردازش و مدیریت اطلاعات. دوره ۳۲، شماره ۳؛ ص ۵۳۱-۶۶۰.
- استریت، برایان (۱۳۹۶). *سواد در نظریه و عمل*، ترجمه مهسا شیخان، تهران: پژوهشکده مطالعات

- فرهنگی و اجتماعی.
- اسلامی اردکانی، سید حسن (۱۳۹۲). «فربهی یا آماس؛ تحلیل ساختار مقالات ناعلمی-پژوهشی در علوم انسانی»، فصلنامه علمی-پژوهشی روش شناسی علوم انسانی، س. ۱۹، شماره ۷۴-۷۵. بهار و تابستان، ص ۹۱-۱۱۹.
- امین اسماعیلی، حمید و اسماعیل خلیلی (۱۳۸۱). *آسیب شناسی فرهنگی دانشگاه های ایران*. تهران: دفتر مطالعات و برنامه ریزی فرهنگی و اجتماعی معاونت فرهنگی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- بازرگان، عباس، مقصود، فراستخواه، یدالله مهرعلی زاده و حسین معماریان؛ بهروز مهرازم؛ نسرین نورشاهی (۱۳۹۵). *نگاهی به تجربه های ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: افق ها و چشم اندازها*. تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی.
- توفیقی، جعفر (۱۳۸۸). «ضرورت ارتقای کیفیت در آموزش عالی»، نشریه صنعت و دانشگاه، سال دوم، شماره ۵ و ۶، ص ۵-۱۰.
- جانعلی زاده، حیدر؛ سید زینب خاکزاد و فاطمه مرادی (۱۳۹۱). «شایستگی های کانونی دانشجویان دانشگاه مازندران؛ ارتقا یا افت»، دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، سال اول، شماره دوم، ص ۶۱-۱۱۲.
- مرجایی، هادی (۱۳۹۶). *جامعه پذیری دانشگاهی: رویکردها و فرایندها*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- همتی، رضا (۱۳۹۲). «توده ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران: تأملی در تجربیات زیسته دانشگاهیان». فصلنامه مدیریت در دانشگاه اسلامی. سال دوم، شماره ۱؛ ص ۱۲۷-۱۵۶.

- Becker, H. (1986). *Writing for social scientists*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blue, G. (2010) (Ed). *Developing academic literacy*. Peter L. AG., Internationale Verlag der Wissenschaften.
- Clifford, J. (1983) "On ethnographic authority". *Representations*, 1, 118-146.
- Collins, J. and Blot, K. R. (2003). *Literacy and literacies: texts, power and identities*. Cambridge University Press.
- Dorri, N. Zarei, E. and Heydari, H. (2011). The relationship between of the literary ability of students and their academic achievement. *Journal of Educational and Management Studies*. Volume 3, No. 2: 156- 159.
- Elbow, P. (1981). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. New York: Oxford University Press.
- Gee, J.P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Geerts, C. (1988). *Works and lives: anthropologists as author*. Stanford University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1989). *Prospecting: From reader response to literary anthropology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Ivanič, R. (1997). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*, John Benjamins Publishing.
- Rankin, E. (2001). *The work of writing: Insights and strategies for academics and*

professionals. New York: John Wiley.

Richardson, L. (1994). "Writing: A method of inquiry". In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rorty, R. (1967). *The linguistic turn: Recent essays in philosophical method*. Chicago:University of Chicago Press.

Sadeghi, A. R., Danaee, A., Rezanejad, A., and Rezaei, S. (2013). "Academic dishonesty at universities: the case of plagiarism among Iranian language students". *Journal of Academic Ethics*. December 2013, Volume 11, Issue 4, pp. 275-295

Sadeghi, A. R., and Danaee, A. (2012). "A comparative study of academic articles written by Iranian Scholars and English Native Scholars Based on Textual Cohesion". *Iranian EFL Journal*. Vol. 8.

Vahani, S. R., Dprie, J., Tavakoli, S. and Soufiyani, A. (2012). "Academic literacy: an investigation of problematic areas in EAP at KNT University of Science and Technology". *Sheikhbahaee EFL Journal*, Vol.1, No.2.

Archive of SID