



Lack of Theoretical foundations in the Fields of Persian Language and Literature

Alireza Mohammadi Kalesar*¹

Received: 16/04/2022

Accepted: 01/08/2022

* Corresponding Author's E-mail:
amohammadi344@gmail.com

Abstract

The new fields of Persian language and literature have fundamental drawbacks besides their benefits. The lack of theoretical foundations in defining these fields is the most important drawback. The lack of specific, methodical theoretical foundations has caused the involvement of some unconscious presuppositions in the targeting and definition of these fields and their curriculums. In this article, by reviewing some of the subfields, these non-methodical foundations and their blind spots have been discussed. The most important of these items are (1) traditional and theme-oriented view of classification and definitions, (2) lack of problematic and methodical view in the definition of subfields and curricula, (3) reductionism in selecting the texts and subjects because of superficial focusing on localization, and (4) lack of interdisciplinary approach. These drawbacks are in close relation to each other. The greatest impact of these drawbacks is the lack of research findings in the academic literature. In this paper, we have focused attention on the interdisciplinary approach for methodological and research expansion of the field of Persian language and literature.

Keywords: Persian Language and Literature, curriculum, theoretical basis, critical thinking, Methodology, interdisciplinarity

1. Associate Professor of Persian Language and Literature, Shahr-e Kord University.
<https://orcid.org/0000-0002-5003-7472>



Extended Abstract

The most important of these blind spots are: traditional and theme-oriented view of classification and definitions; lack of problematic and methodical view in the definition of subfields and curricula; reductionism in selecting the texts and subjects because of superficial focusing on localization; lack of interdisciplinary approach. The view based on a common and conventional understanding of literature, literary works, the meaning of texts, genre classifications, and the like has determined the formation of most of these areas. It has also influenced the definition of teaching. In addition, the tendency toward localization has, first, made it difficult to use the critical view, and second, with directional and non-academic definitions, has removed many texts from the topics covered in postgraduate courses.

By marginalizing the importance of theoretical foundations, problem thinking, and the critical view, these features have led to a shift away from research-based approaches in new fields. The explicit or implicit avoidance of addressing new topics in courses and curricula has resulted in papers and dissertations that benefit from new approaches being written independently of course topics, without taking advantage of the courses passed and official intentions of the field. The lack of theoretical foundations in the definition of these areas and the recourse to some non-specialized foundations and presuppositions has led to the fact that the objectives introduced in the formation of most of these areas have non-literary motives (ideological, social, religious, mystical, etc.).

Some of the aspects of non-methodological planning and lack of theoretical and problem-oriented foundations in the course headings: a topic-oriented approach (in the traditional sense) to texts, a non-methodological approach to theories and their transformation into fixed patterns for implementation and adaptation to texts, a non-methodological approach to research methods and their transformation



into historiography, literary history, and bibliography. However, an important point overlooked by planners is to use the capacity of interdisciplinarity to develop the field of literature instead of using intradisciplinary, text- and topic-oriented divisions based on the conventional criteria of literary types. Because of its problem-oriented and innovative nature, interdisciplinarity helps to open new perspectives on academic literature. By highlighting new topics, interdisciplinarians also contribute their methodology. For this reason, they contribute to the development of literary research without analyzing and categorizing literary texts by drawing perspectives and approaches.

The purpose of this article is to remind that there is a lack of adequate theoretical foundations in new areas of Persian language and literature and that the presentation of corrective proposals requires a separate article as an independent writing topic. It seems that in order to solve the existing problems, instead of relying on the current criteria, one can rely on criteria such as interdisciplinarity, diversity of approaches (instead of diversity of texts and conventional genres) and even historical divisions related to intellectual and linguistic developments in defining new areas and literary topics in class preparation. All this will lead to the desired result if any action towards introducing the subjects of literature or attempting to design new areas is based on firm and sound theoretical foundations and far from conventional understanding.

Using the experience of other countries' in developing academic literature is also a measure to revise and reform the fields of Persian language and literature. These reforms will help expand the frontiers of literary knowledge and strengthen research and critical faculties rather than relying on local, political and ideological affiliations.

فقر مبانی نظری در گرایش های زبان و ادبیات فارسی

علیرضا محمدی کله سر^{۱*}

(دریافت: ۱۴۰۱/۱/۲۷ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۰)

چکیده

گرایش های مصوب رشته زبان و ادبیات فارسی در کنار برخی فایده ها، اشکالاتی بنیادین نیز دارند. مهم ترین اشکالشان فقر مبانی نظری در تعریف این گرایش هاست. همین فقدان بنیان های نظری مشخص و روشمند، موجب دخالت برخی مبانی و پیش فرض های ناآگاهانه در هدف گذاری این گرایش ها و تعریف برنامه های درسی آنها شده است. در مقاله حاضر با مرور برخی از این گرایش ها به بحث درباره این مبانی غیرروشمند و مشکلات و آسیب های آنها پرداخته ایم. مهم ترین این موارد عبارت اند از: فهم متعارف از ادبیات و مفاهیم وابسته، تغییر ماهیت برخی دروس و گرایش ها در اثر سلطه ادبیات عامیانه، تقلیل گرایی در نگاه به متون و موضوعات به سبب تأکید سطحی بر بومی سازی، و تکیه بر رویکرد تکرشته ای. این موارد پیوندی نزدیک با یکدیگر دارند؛ یعنی وجود یکی از آنها (به ویژه تکیه بر فهم متعارف از ادبیات) در یک گرایش، کم و بیش دیگر اشکالات را نیز در آن گرایش ایجاد کرده است. این

۱. دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

*amohammadi344@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3567-3235>

مبانی غیروشمند، بیش از همه بر ضعف نگاه پژوهشی در ادبیات دانشگاهی اثرگذارند و به فاصله گرفتن از نگاه انتقادی و مسئله‌محور در این گرایش‌ها دامن زده‌اند. در این مقاله بر برخی دیگر از معیارها همچون توجه به رویکرد میان‌رشته‌ای برای گسترش روشمند و پژوهش‌محور رشته ادبیات نیز تأکید شده است.

واژه‌های کلیدی: زبان و ادبیات فارسی، برنامه درسی، مبانی نظری، تفکر انتقادی، روش‌شناسی، میان‌رشته‌گی.

۱. مقدمه

پژوهش ادبی افزون‌بر موضوعات و متون ادبی، با انواع مباحث نظری چون روش‌ها، مسائل پژوهشی و نظریه‌ها گره خورده است. این مباحث در دوره‌های تحصیلات تکمیلی که به‌طور ویژه باید بر پرورش مهارت‌های انتقادی و پژوهشی دانشجویان متمرکز باشند، اهمیتی دوچندان می‌یابد. چندی است تأسیس گرایش‌های جدید زبان و ادبیات فارسی فضایی نو در این رشته ایجاد کرده که برای کسب نتایج مطلوب لازم است کاستی‌های آن شناسایی شود. به نظر می‌رسد گرایش‌ها و برنامه‌های درسی موجود، فاصله‌ای آشکار با پژوهش‌محوری و پرورش نگاه انتقادی به‌عنوان کارکرد اصلی تحصیلات تکمیلی دارد. یکی از دلایل این امر نیز فقدان مبانی نظری مشخص و آگاهانه در تعریف گرایش‌های رشته ادبیات است که موجب راه‌یابی برخی پیش‌فرض‌ها و مبانی نظری ناآگاهانه و غیروشمند به این گرایش‌ها، شیوه تقسیم‌بندی آن‌ها، چگونگی تعریف آن‌ها و شیوه طراحی سرفصل دروس شده است. از این‌رو بررسی ضعف‌های این گرایش‌ها و برنامه‌های درسی آنها می‌تواند به بهبود وضعیت این رشته کمک کند.

۲. پیشینه پژوهش

پیش‌تر در برخی مقالات به نقد برخی از این سرفصل‌ها و دروس پرداخته شده است؛ از جمله ابوالفضل حری (۱۳۹۸) که در مقاله‌ای با بررسی سرفصل کارشناسی ارشد ادبیات روایی، مواردی چون نامشخص بودن «اهداف، محتویات، روش‌ها و ارزیابی برنامه درسی این گرایش» و همچنین «کلی بودن و مرتبط نبودن سرفصل‌ها و شرح و توصیف واحدهای مرتبط و روزآمد نبودن منابع و بی‌ارتباط بودن واحدهای مصوب با گرایش ادبیات روایی» را به‌عنوان آسیب‌های این گرایش ارائه کرده است (حری، ۱۳۹۸: ۱۳۷). ذاکری کیش (۱۴۰۰) نیز در مقاله‌ای به نقد یکی از دروس گرایش ادبیات غنایی در مقطع دکتری پرداخته و نام‌گذاری، اهداف و منابع آن را با ماهیت درس نامناسب دانسته است.

۳. چهارچوب نظری

در مقاله حاضر با نگاهی به سرفصل و برنامه درسی گرایش‌های ادبیات به معرفی برخی از این مبانی نظری غیرروشمند خواهیم پرداخت که بر نگاه‌های مرسوم به رشته ادبیات حاکم‌اند. آسیب‌های مورد نظر با تکیه بر مبانی روش‌شناسی پژوهش‌های ادبی و تحلیل گفتمان‌های حاکم بر سرفصل‌ها و برنامه‌های درسی مورد بررسی قرار خواهند گرفت. در این نوشتار بر گرایش‌هایی تأکید شده است که بیش از دیگران از این آسیب در رنج‌اند. بنابراین به برخی از آن‌ها چندان پرداخته نشده است؛ گرایش‌هایی همچون «ویرایش و نگارش» یا «ادبیات تطبیقی» که به‌دلیل غلبه ویژگی‌های مهارتی و کاربردی آن بر ویژگی‌های پژوهشی، یا غلبه وجوه نظری، معیارها و ملاک‌هایی نسبتاً متفاوت برای بررسی می‌طلبند. مقاله حاضر در پی آن است تا آسیب‌هایی را در گرایش‌های

رشته زبان و ادبیات فارسی به بحث گذارد که نتیجه فقر مبانی نظری مشخص و آگاهانه و راهیابی مبانی ناآگاهانه و غیروشمند به طراحی این گرایش‌هاست. این مبانی را با چهار عنوان کلی «فهم متعارف از ادبیات»، «سلطه ادبیات عامیانه»، «نگاه ایدئولوژیک؛ سودای بومی‌سازی» و «نگاه تک‌رشته‌ای» پی خواهیم گرفت.

۴. بحث و بررسی؛ ضعف‌های گرایش‌های مصوب رشته ادبیات

۴-۱. فهم متعارف از ادبیات

چیستی ادبیات یکی از بنیان‌های هر نظریه، مکتب و حتی نگاه ادبی را تشکیل می‌دهد. متأثر از رویکردهای مختلف به مقولاتی چون هستی، متن، معنا و مواردی از این دست، تعاریف و تلقی‌هایی گوناگون نیز می‌توان از ادبیات داشت. ولی گاه نیز ادبیات امری بدیهی و جدال‌ناپذیر پنداشته می‌شود، چنانکه که گویی بحث بر سر محدوده و احکام و اوصاف آن ویژه مباحث و محافل تخصصی و «غیرکاربردی» است. در بحث‌ها و محافل عمومی، معمولاً ادبی بودن مبتنی بر معیارهایی نانوشته و مبهم است که بر داوری‌های عموم مردم حاکم است و از همین رو می‌توان آن را برآمده از فهم متعارف^۱ دانست. فهم متعارف، شیوه نگریستن خود به ادبیات را «نه به مثابه عملی خودآگاهانه و پرداخت‌شده، و روشی مبتنی بر یک موضع نظری و منطقی، بلکه به منزله شیوه "بدیهی" خواندن و روش "طبیعی" برخورد با آثار ادبی عرضه می‌کند» (بلزی، ۱۳۹۳: ۲۰-۲۱). گونه‌ای از این فهم متعارف از ادبیات را می‌توان در شکل‌گیری گرایش‌های دانشگاهی زبان و ادبیات فارسی نیز شناسایی کرد. به عبارت دیگر، سیاست‌گذاران و طراحان این گرایش‌ها و سرفصل‌ها، با پرهیز از بحث نظری درباره تلقی خود از ادبیات

و سایر مفاهیم وابسته، به همان فهم رایج و متعارف از ادبیات متکی بوده‌اند. نشانه‌های این اتکای غیروشمند را در چند محور می‌توان دنبال کرد:

الف) فهم متعارف از ادبیات، در منابعی ریشه دارد که به دلایلی از جمله گذر زمان، به شکلی ناخواسته و توجیه‌ناشده و شبه‌طبیعی بر فهم عمومی سلطه یافته‌اند؛ برخی از اصولی که امروزه در حوزه انسان‌گرایی لیبرال جای می‌گیرند از همین قسم‌اند. مثلاً تأکید انسان‌گرایی لیبرال بر تعریف ادبیات به‌عنوان چیزی که «برای همهٔ زمان‌ها مهم است» و از همین رو «از محدودیت‌ها و شکل‌های ویژهٔ زمان نگارش‌شان فراتر می‌رود» و «همیشه نو است» (Barry, 2017: 17). تعریفی است متعارف و انسان‌گرایانه از ادبیات. این تعریف به‌دلیل تأکید خاص بر ماندگاری ادبیات اصیل در طول زمان، همواره و بیش از همه متوجه آثار کهن بوده است. در تاریخ ادبیات غرب نیز کسانی که بر این تلقی از ادبیات تکیه داشته‌اند، دنیای معاصر خود را در برابر این «امر نو و ماندگار» می‌دیدند و تلقی خود از ادبیات را با نوستالژی‌ای صریح یا ضمنی نسبت به دنیای پیش از امروز همراه می‌کرده‌اند (برتنز، ۱۳۸۲: ۲۶-۳۱).

نشانه‌هایی روشن و تأثیرگذار از چنین تلقی‌ای را در سیاست‌گذاری و تعریف گرایش‌های دانشگاهی زبان و ادبیات فارسی نیز می‌توان یافت. مهم‌ترین نشانهٔ این ادعا، وجود پیش‌فرضی بدیهی در تقسیم‌بندی این گرایش‌هاست مبنی بر این‌که اصل ادبیات بر کهن‌گرایی است مگر در مواردی که لازم باشد به دورهٔ معاصر نیز اشاراتی شود. این پیش‌فرض در شرح اهداف تأسیس گرایش‌ها نیز وارد شده است؛ عباراتی چون «هدف از این گرایش این است که دانشجویان دانش عمیق‌تری نسبت به فرهنگ و زبان و تاریخ و تمدن ایرانی کسب کنند» و «به افزایش معرفت عمومی نسبت به گذشتهٔ فرهنگی و ادبی خود در این خصوص یاری برسانند» (برنامهٔ درسی دورهٔ

دکتری ادبیات حماسی، بی‌تا: ۴) و «بخش مهمی از میراث ماندگار ادب فارسی را آثار غنایی تشکیل می‌دهد» (برنامه درسی دوره دکتری ادبیات غنایی، ۱۳۹۰: ۵) نشان از سلطه این پیش‌فرض دارد.

اولاً، با نگاهی به پراکندگی دروس رشته ادبیات در مقاطع و گرایش‌های مختلف می‌بینیم که تعداد واحدهای مربوط به ادبیات معاصر (پس از ۱۳۰۰ ش یا حتی پس از مشروطه) هیچ تناسبی با تعداد واحدهای مربوط به ادبیات کهن و همچنین هیچ تناسبی با تعداد و تنوع آثار ادبی تولیدشده ندارد. این بی‌تناسبی را هم می‌توان در تعداد دروس و واحدها دید و هم در اهمیت آن‌ها؛ چنانکه دروس ادبیات معاصر گاه جزو دروس اختیاری‌اند یا به‌صورت کلی (همچون جریان‌شناسی نثر معاصر) تعریف شده‌اند. ثانیاً، در نگاه به ژانرهای ادبی نیز اصل بر متون کهن است. مثلاً تقسیم‌بندی ژانر محور گرایش‌های دکتری بر این پیش‌فرض استوار بوده که تمامی این گرایش‌ها/ژانرها ویژه ادبیات کهن هستند، مگر این‌که به شکلی نشان‌دار بر معاصر بودن آن تأکید شود. مثلاً در این سه گرایش تنها یک درس اختیاری با نام «پژوهش در ادب غنایی معاصر» با این ویژگی وجود دارد.

ب) تقسیم متون براساس ژانرهای کهن و معانی و مضامین موجود در آن‌ها از ساده‌ترین و متعارف‌ترین معیارهاست که اتفاقاً بر تقسیم‌بندی گرایش‌های دکتری و اغلب گرایش‌های کارشناسی ارشد نیز حاکم است. در پژوهش‌های ژانرشناسی، تلاش‌هایی هرچند کم‌مایه در جهت ایجاد ارتباط میان ویژگی‌های شکلی - زبانی و وجوه معنایی و مضمونی ژانرها شده است، اما اغلب تقسیم‌بندی‌های ژانرهای کهن بیش از همه بر مضمون‌ها تکیه داشته‌اند. بدیهی‌پنداری بسیاری از این اقسام، همانگونه که در مبحث انواع ادبی می‌تواند به ساده‌سازی موضوع و چشم‌پوشی بر بسیاری از

مسائل نظری بینجامد (واعظزاده و همکاران، ۱۳۹۳)، در بحث تقسیم و تعیین گرایش‌های ادبیات دانشگاهی نیز آسیب‌هایی در پی دارد؛ مانند اختصاصِ متون ادبی به ژانرهای خاص و نادیده گرفتن سایر وجوه آن متون. در همین تقسیم‌بندیِ سستیِ متون براساس ژانرها و مضامین نیز نشانه‌هایی از توسل به شمّ عمومی و متعارف را می‌توان دید. از آنجا که در محافل عمومی، بیشتر سخن از ژانرها و مضامینی می‌رود که در میان عموم مردم شناخته‌ترند، گرایش‌های دانشگاهی نیز از همین رویهٔ عمومی برای تأکید بر ژانرها و مضامین بهره برده و نام‌هایی چون غنایی، حماسی، عرفانی، پایداری، روایی، عامیانه به نام گرایش‌های تحصیلی تبدیل شده‌اند. این که چرا در این میان، گرایش‌هایی مبتنی بر ژانرهایی چون طنز یا پلیسی نداریم، احتمالاً در همین تبعیت از فهم متعارف ریشه دارد. شاید مقایسهٔ تقسیمات ژانری در ادبیات فارسی با رشته‌هایی چون سینما بتواند نشان دهد که سیاست‌گذاران رشتهٔ ادبیات فارسی تا چه حد بر فهم متعارف و عمومی از تقسیمات ادبی تکیه داشته‌اند.

ج) فهم متعارف، ادبیات را برابر با آثار ادبی اصلی یا معیار^۲ می‌داند؛ آن هم بدون نیاز به بحث دربارهٔ چگونگی این گزینش. اینجاست که با عارضی پنداشتنِ روش‌ها، مبانی، نظریه‌ها، رویکردها، سواد و دانش ادبی به مؤلفه‌هایی مرتبط با آن آثار معیار سنجیده می‌شوند. مثلاً در حوزهٔ ادبیات دانشگاهی، سواد ادبی به فهم آثاری تقلیل می‌یابد که بیشترین دشواری‌ها را از نظر لغوی، آرایه‌های بلاغی، مسائل تاریخی و ... داشته باشند. پس متونِ سخت‌تر و دیریاب‌تر (که اکثرشان جزو متون معیار ادبیات دانشگاهی‌اند) نسبت به متون ساده، ادبی‌ترند و فهم‌شان نشانهٔ سواد ادبی خواننده است. در برنامه‌ریزی اغلب سرفصل‌های رشتهٔ ادبیات نیز تقسیمات اصلی بر مبنای آثار ادبی است و گزینش آثار نیز بر همین مؤلفه‌های فهم متعارف تکیه دارد. شاید بخشی از

بی‌توجهی به رمان معاصر در گرایش‌های ادبیات را با همین نگاه بتوان توجیه کرد؛ نگاهی که ادبی بودن را در دشواری‌های زبانی و نیازمندی به شرح می‌جوید. همچنین وقتی گنجاندنِ درسی چون «سیر آراء و عقاید اسلامی» (که اتفاقاً اهمیتش در پیوندی است که با متون معیار کهن دارد) در آخرین سرفصل گرایش ادبیات محض، نیازمند حذف یکی از متون کهن بود، آنچه حذف شد تاریخ بی‌بختی بود. چنین گزینشی را با تکیه بر همان فهم متعارف از ادبیات می‌توان توجیه کرد؛ فهمی که دانش ادبی را در متونی همچون تاریخ جهانگشای می‌جوید که از نظر لغوی و بلاغی دشوارتر و نیازمندتر به شرح هستند نه متونی ظاهراً «ساده‌تر» همچون تاریخ بی‌بختی.

البته نباید از یاد برد که این تأکید بر آثار ادبی، در سرفصل کارشناسی ادبیات نمودی آشکارتر دارد. در برنامه درسی این مقطع، افزون‌بر حدود چهل واحد اصلی که به آثار معیار کهن اختصاص دارد، در بخش «درس‌های اختیاری زمینه سوم» نیز تعدادی درس وجود دارند که هر یک آمیزه‌ای هستند از چند متن نامتناسب و گاه تکرار شده در سایر دروس^۳. گویی طراحان، پس از طراحی دروس اصلی متوجه شده‌اند که برخی از متون فارسی بیرون از دایره دروس قرار گرفته‌اند و با این کار به جبران این «کاستی» برآمده‌اند^۴.

د) فهم متعارف از ادبیات به دلیل آن‌که درک ادبیات و همچنین پژوهش در آن را امری مشخص و بدیهی می‌داند، روش تحقیق را بحثی حاشیه‌ای می‌پندارد. البته حضور درس روش تحقیق در یک گرایش نمی‌تواند دلیلی بر روشمند بودن آن گرایش باشد و اصولاً نمی‌توان انطباقی کامل میان روش (به معنای مرسوم در کتاب‌های درسی به‌ویژه در رشته ادبیات) و روش‌شناسی پژوهش یافت (محمدی، ۱۴۰۰: مقدمه). با وجود این، بی‌توجهی به درس روش تحقیق می‌تواند نشانه کم‌توجهی به روش و روش‌شناسی در

حوزه مطالعات ادبی دانشگاهی - به‌ویژه در دوره‌های دکتری - باشد. اینجا نیز با گزینشی تقریباً دل‌خواهی مواجهیم؛ برخلاف گرایش‌های دکتری، درس روش تحقیق در سرفصل برخی گرایش‌های کارشناسی ارشد - اگرچه به‌صورت اختیاری - وجود دارد. آیا این امر نتیجه کم اهمیت بودن روش تحقیق در مقطع دکتری است یا نتیجه غیرلازم بودن آن برای گرایش‌های حماسی، عرفانی و غنایی؟ چرا درسی به نام «روش تحقیق در ادبیات مقاومت» یا «روش تحقیق در ادبیات معاصر» ضروری، ولی روش تحقیق در ادبیات محض، غنایی، حماسی یا عرفانی غیرضروری تشخیص داده شده است؟ آیا می‌توان گفت برخی گرایش‌ها یا مقاطع تحصیلات تکمیلی به روش تحقیق نیاز دارند و برخی دیگر نه؟

ریشه این تفاوت‌ها آنجاست که اغلب گرایش‌های ادبیات بر روش‌شناسی و مسائل پژوهشی مشخص مبتنی نیستند. بنابراین ضرورتی هم برای درس روش تحقیق در آن‌ها احساس نمی‌شود. از این‌رو گنجانیدن درس روش تحقیق در برخی گرایش‌های کارشناسی ارشد را نیز باید از سر اتفاق دانست تا برنامه‌ای مدون یا نیازی روشنمند.

گذشته از این گزینش دل‌خواهی، سرفصل درس روش تحقیق در دوره کارشناسی ارشد نیز گویای آن است که روش‌شناسی مطالعات ادبی حداکثر جایگاهی حاشیه‌ای در میان موضوعات و اهداف این درس دارد. مثلاً در درس «روش تحقیق در ادبیات معاصر»، اهدافی چون «شناخت منابع، مآخذ و کتب مرجع و آشنایی با شیوه‌های پژوهش در ادبیات معاصر فارسی» (برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات معاصر، ۱۳۹۴: ۴۹) به‌عنوان اهداف اصلی^۵ و «تبیین جریان‌های معاصر شعر و نثر در آیین منابع، ارزیابی تحقیقات انجام‌شده درباره ادبیات معاصر فارسی، کتاب‌شناسی ادبیات معاصر فارسی، شیوه‌های تحقیق در ادبیات معاصر فارسی، محققان پیشگام در ادبیات

معاصر فارسی» (همان‌جا) به عنوان اهداف فرعی معرفی شده‌اند. روشن است که اهداف یاد شده بیش از آن‌که به روش تحقیق مربوط باشند به تاریخ ادبیات معاصر و شناخت منابع مربوط‌اند.^۶ حتی منابع معرفی شده نیز همگی در راستای تاریخ ادبیات معاصرند؛ منابعی همچون *صد سال داستان‌نویسی*، *از صبا تا نیما* و *از نیما تا روزگار ما*. در این میان، تنها یکی از اهداف، یعنی «شیوه‌های تحقیق در ادبیات معاصر فارسی» است که شاید بتواند ارتباطی معنادار با روش‌شناسی مطالعات ادبی داشته باشد، که البته در این مورد نیز دقیقاً مشخص نیست منظور طراحان از «شیوه‌های تحقیق» چه بوده است.

این اشکال در دیگر گرایش‌ها هم دیده می‌شود و حتی در گرایش‌هایی چون ادبیات پایداری شدت بیشتری نیز دارد. آگاهی یا سردرگمی نسبت به مفهوم روش تحقیق، اثراتی آشکار بر سایر وجوه پژوهش از جمله مسئله‌محوری دارد. به همین دلیل در گرایش «ادبیات کودک و نوجوان»، که به نظر می‌رسد یکی از روشمندترین گرایش‌های مصوب است، سرفصل درس «روش تحقیق» نیز جزییات پذیرفتنی‌تری دارد؛ چنانکه در این گرایش اولاً، روش نقد و پژوهش بیش از سایر موارد مورد توجه قرار گرفته و ثانیاً، موضوعاتی مرتبط با روش‌شناسی تحقیق (پارادایم‌ها و رویکردها) برجسته شده‌اند (برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات کودک و نوجوان، ۱۳۹۳: ۳۴). در اینجا نیز اگرچه منابع معرفی شده چندان ارتباطی با ادبیات کودک ندارند و معلوم نیست پارادایم‌های معرفی شده چگونه باید به ادبیات کودک مرتبط شوند، اما همین چشم‌انداز نسبتاً پژوهش‌محور، نقطه قوتی در گرایش ادبیات کودک و نوجوان است که اثر خود را بر سایر وجوه این گرایش - از جمله مسئله‌محوری و تمایل به میان‌رشتگی - نیز به جا گذاشته است.

فهم متعارف، معنای متن را معنایی طبیعی، بدیهی و برآمده از ذات متون و آزاد از مبانی و پیش‌فرض‌های نظری می‌داند. به همین دلیل در اغلب سرفصل‌های زبان ادبیات فارسی با دو نوع برخورد با معنای متن مواجهیم؛ هنگامی که از «شرح و حل مشکلات متن» یا عباراتی شبیه به این سخن گفته می‌شود (مثلاً برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات محض، ۱۳۹۵: ۲۵ و ۲۷ و ۳۰ و ۳۲ و ۴۸؛ برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات روایی، ۱۳۹۳: ۳۵)، به معنایی اشاره دارد که در همین سنت متعارف منتقل شده و نیاز به بحث و چون‌وچرا نیز ندارند. در مقابل، دیگر برداشت‌ها با عناوینی همچون «تحلیل متن نظریه‌های ادبی» یا عباراتی شبیه به این خوانده می‌شوند (مثلاً برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات محض، : ۲۱؛ برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات معاصر، ۱۳۹۴: ۱۸ و ۲۰). همین نشان‌دار کردن (با عباراتی مانند «با استفاده از»)، میلی نهفته را برای ایجاد سلسله‌مراتبی از شیوه‌های فهم ادبیات آشکار می‌کند که بر نگاه طراحان گرایش‌ها و سرفصل‌های ادبیات حاکم بوده است.

و) نکته بالا نشان از تزیینی بودن نقش مباحث نظری در طراحی این سرفصل‌ها دارد. به عبارت دیگر، اصل بر فهمی متعارف از ادبیات است مگر آن‌که «غیرمتعارف» بودنش را نشانه‌گذاری و بر آن تأکید کنند. اتفاقاً همین امر نیز گزینشی است اختیاری و تزیینی و بدون مبنای نظری مشخص. مثلاً در سرفصل دکتری ادبیات حماسی، در میان دروسی که بدون اشاره به «روش تحلیل» و ظاهراً با تکیه بر همان فهم متعارف به تحلیل متون حماسی (با تأکید بر شاهنامه) می‌پردازند، درسی نیز با عنوان «کاربرد نقد ادبی در تحلیل شاهنامه و دیگر متون حماسی» به چشم می‌خورد. آیا دیگر دروس باید با دوری از «نقد ادبی» تدریس و تحلیل شوند؟ در این صورت مبانی آن نقد و تحلیل‌ها چیست؟ آیا چیزی غیر از فهم متعارف است؟ در سرفصل کارشناسی ارشد ادبیات

روایی نیز هدف درسِ «داستان‌های عرفانی»، «آشنایی با داستان‌های عرفانی و عارفانه‌های فارسی بر اساس دانش روایت‌شناسی» (برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات روایی، ۱۳۹۳: ۳۷) دانسته شده است، ولی درمورد «متون پهلوانی یا عاشقانه» قیدِ «براساس دانش روایت‌شناسی» به چشم نمی‌خورد؛ چنانکه که گویی این قید درمورد متون عرفانی نیز تنها جنبه‌ای تزینی، دل‌بخوایی و تصادفی داشته است.

۲-۴. سلطه ادبیات عامه

افزون‌بر تأسیس گرایشی مستقل به نام ادبیات عامه در دوره کارشناسی ارشد، تعداد قابل توجهی واحد درسی نیز در برنامه سایر گرایش‌ها گنجانده شده است. این امر نشان‌دهنده جهت‌گیری مشخص یا دست‌کم پیش‌فرض‌هایی ناآگاهانه است که نتایجی توجیه‌ناپذیر به همراه دارد:

– نخست این‌که حضور دروس و متون عامیانه و بی‌توجهی به برخی دیگر از دروس و موضوعات، موجب تغییر ماهیت برخی گرایش‌ها شده است. در حال حاضر، گرایش ادبیات روایی، برخلاف نامش و برخلاف تلقی‌ای که در جهان ادبیات نسبت به ادبیات داستانی وجود دارد، بیش از همه بر داستان‌های عامیانه متمرکز است. اگر از واحدهای پایه بگذریم، دست‌کم چهار واحد از ده واحد اصلی در گرایش ادبیات روایی با ادبیات عامیانه در ارتباط‌اند. همچنین از میان هشت واحد اختیاری نیز شش واحد در همین حوزه قرار دارند. به عبارت دیگر، این گرایش خودبه‌خود به گرایش «داستان‌های عامیانه» تغییر ماهیت داده است.

– دوم این‌که جهت‌گیری به سوی ادبیات عامیانه موجب شده تا برخی از درس‌ها نیز در اهداف و سرفصل و منابع، به سوی ادبیات عامیانه بلغزند. مثلاً بخش بزرگی از

درس «ادبیات نمایشی فارسی» در کارشناسی ارشد ادبیات معاصر به نمایش‌های عامیانه اختصاص دارد (برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات معاصر، ۱۳۹۴: ۳۴). همچنین برنامه درسی «آثار غنایی غیرمنظوم» در دکتری ادبیات غنایی عملاً مبتنی بر داستان‌های عامیانه است؛ این نکته را، هم با نگاهی به رئوس و اهداف و هم با مرور منابع پیشنهادی می‌توان دریافت (برنامه درسی دوره دکتری ادبیات غنایی، ۱۳۹۰: ۱۷)، چنانکه منابع درس «آثار غنایی غیرمنظوم» نیز همگی جزو ادبیات عامه‌اند (ذاکری‌کیش، ۱۴۰۰: ۲۳۹-۲۴۰). همه این‌ها در حالی است که درس «جنبه‌های غنایی ادب عامه» نیز به‌طور مستقل در برنامه درسی دکتری ادبیات غنایی گنجانده شده است.

– سوم این‌که تأکید بر گنجاندن درسی مرتبط با ادبیات عامیانه در اغلب گرایش‌ها موجب بی‌توجهی به برخی دیگر از درس‌ها شده است. مثلاً در گرایش ادبیات معاصر، چرا باید درسی به تأثیر ادبیات عامه بر ادبیات معاصر اختصاص یابد، ولی بررسی تأثیر ادبیات غرب یا ترجمه‌های فارسی آثار غربی بر ادبیات معاصر کنار گذاشته شود؟ چرا باید در گرایش عرفانی یا محض، به مبانی کلامی، دینی و عرفانی متون کهن توجه شود ولی در ادبیات معاصر، بدون توجه به مبانی فلسفی ادبیات معاصر، فقط به تأثیر ادبیات عامه توجه شود؟ گویی طراحان این برنامه درسی، با کنار گذاشتن عواملی همچون آشنایی نویسندگان ایرانی با ادبیات غرب، گسترش سینما، آشنایی با فلسفه معاصر و غیره، تنها تأثیر ادبیات عامه را در شکل‌گیری ادبیات معاصر شایسته بررسی و تدریس دانسته‌اند. به‌نظر می‌رسد در اینجا با ترکیبی از عامیانه‌گرایی، تکیه بر فهم متعارف و نگاه ایدئولوژیک به ادبیات از سوی سیاست‌گذاران روبه‌رویم.

۳-۴. نگاه ایدئولوژیک؛ سودای بومی‌سازی

بومی‌سازی در رشته‌های دانشگاهی به خودی خود ضعف یا قوت یک پروژه علمی یا فرهنگی محسوب نمی‌شود. بنابراین در بخش حاضر نیز تنها بر آن تلقی‌های سطحی‌نگر و غیردقیق از فرهنگ بومی تمرکز خواهیم کرد که به تقلیل‌گرایی در گرایش‌های ادبیات فارسی انجامیده و نتایج زیر را به دنبال داشته است: محدودیت دروس، حذف بخش بزرگی از ادبیات فارسی با عنوان غیربومی، اهداف غیرپژوهشی و غیرآکادمیک دروس و گرایش‌ها، دوری از مسئله‌محوری، و تمایل به تقسیمات سیاسی و ایدئولوژیک.

برنامه درسی ادبیات پایداری نشان می‌دهد که اصلی‌ترین هدف و ضرورت تأسیس گرایش ادبیات پایداری، مواردی چون تجلیل از مقاومت و پایداری تاریخی مردم ایران در برابر «سلطه پادشاهان و مستبدان فردگرا و خودمحور»، «حکومت پادشاهان و سلطه فردی خودکامگان» و «قدرت‌های زیاده‌خواه منطقه‌ای و جهانی اعم از شرقی و غربی» بوده است (برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات پایداری، ۱۴۰۰: ۴-۵). این که ما هدف اصلی یک تحقیق یا مهم‌تر از آن، تأسیس گرایشی ادبی را تجلیل از پدیده‌ای اجتماعی بخوانیم، خطایی برآمده از فقر نظری در آن پروژه علمی است. در این گرایش، ادبیات موسوم به پایداری نیز با همین رویکرد توصیف شده است:

شاعران و سخنوران این ملت نیز [...] کوشیده‌اند با نیروی تدبیر و زبان طنز با تبیین اندیشه درست و گفتار و رفتار نیک و تبلیغ و ترویج روش زندگی سالم به شکستن قالب‌های اجتماعی و فکری عوامل سلطه و به سخره گرفتن شئون طبقاتی زراندوزان و تحقیر زیاده‌خواهی دنیاطلبان پردازند و با برداشتن

صورتک‌های ریا و نیرنگ از چهره آنان خداوندان زر و زور و تزویر را خوار و

رسوا سازند و از فشار ایشان بر مستضعفان بکاهند (همان: ۴).

از چنین هدف‌گذاری‌هایی می‌توان دریافت که برنامه‌ریزان، با تقلیل ادبیات پایداری به گونه‌هایی همسو و همگن، با یک گفتمان‌سازی آگاهانه یا ناآگاهانه، زمینه‌های حذف هر نوع متن و نویسنده و گونه‌ای دیگر را فراهم آورده‌اند. این گفتمان با طرد هر نوع «دیگری» از راه برجسب‌هایی چون غرب‌گرا، استعماری، حامیان زر و زور و غیره، تلاش دارد تا ادبیات پایداری را به صورت گونه‌ای یک‌دست و به دور از تخالف و تعارض معرفی کند. این گفتمان‌سازی با برجسته‌سازی «خود» و حاشیه‌رانی «دیگری» (سلطانی، ۱۳۹۴: ۱۱۰-۱۱۴) بیش از آن‌که برآمده از مسائل پژوهشی و نگاه انتقادی با محوریت عناصر زبانی - ادبی باشد، بر اهداف و غایات سیاسی و ایدئولوژیک استوار است.

ردپای این هدف‌گذاری و حاشیه‌رانی‌های متعاقب آن را نه تنها در اهداف تأسیس گرایش پایداری بلکه در دروس، سرفصل‌های این گرایش نیز می‌توان یافت. نتیجه نهایی این نگرش، پژوهش‌هایی در حوزه ادبیات پایداری است که با تهی شدن از مسئله‌محوری، مبانی نظریِ روشمند و نگاه انتقادی، و با تأکید بر متن‌های برآمده از برجسته‌سازی‌ها و حاشیه‌رانی‌های همین گفتمان، گرد موضوعاتی چون «بررسی مضامین / مولفه‌های پایداری در آثار ...» شکل می‌گیرند. این نگرش، راه را بر مطالعات تطبیقی غیرگزینشی نیز می‌بندد؛ مطالعاتی که ظاهراً جزو اهداف گرایش پایداری [هرچند اشاره‌وار] قرار داشته‌اند. در اندک مقالات و پایان‌نامه‌هایی که کمی به مطالعات تطبیقی نزدیک شده‌اند نیز اثر حاشیه‌رانی‌های یادشده را نیز می‌توان دید: تکیه بر ادبیات مقاومت در برخی کشورهای خاص، با تأکید بر جریان‌ها، نویسندگان، متون و

مضامینی یک‌دست، همگن و هماهنگ با آنچه در اهداف و سرفصل این گرایش به‌عنوان ادبیات پایداری معرفی شده است. بنابراین، حاشیه‌سازی‌ها و برجسته‌سازی‌های برآمده از گفتمان‌های سیاسی، اثر خود را در حذف بسیاری از متون پایداری داخلی و خارجی و بسیاری از موضوعات تطبیقی نیز برجای گذاشته است.

همین مبانی، به شکلی دیگر، بر گرایش ادبیات روایی نیز حاکم است. در این گرایش، ادبیات روایی با رویکردی بومی - سستی، به قصص و تمثیل‌های کهن محدود شده است (برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات روایی، ۱۳۹۳: ۲) و سایر انواع روایی بدون این‌که نامی از آن‌ها برده شود از محدوده ادبیات روایی فارسی حذف شده‌اند. در برنامه درسی ادبیات روایی، رمان و داستان کوتاه فارسی به‌طور کامل حذف، و ادبیات روایی بومی ایران نیز معادل قصص کهن (با تکیه بر داستان‌های عامیانه) تعریف شده‌اند (همان: ۳). دلایل ضمنی این حاشیه‌رانی را در اهداف تأسیس این گرایش می‌توان یافت که عبارت‌اند از: توجه به روایت‌های کهن متشور و برخوردار شدن از «مایه‌های بارور و عبرت‌آموز آن‌ها»، نزدیک کردن دانشجویان به «ادب داستانی بومی» به‌جای «نمونه‌ها و مثال‌های غربی» (همان‌جا) و دستیابی دانشجویان به «نظریه‌های نوینی در چارچوب ادبیات بومی ایران» به‌جای «توجیه و تفسیر دست و پا شکسته نظریه‌های فرنگی» (همان: ۴). با توجه به مطالب گفته‌شده نکات زیر را برای جمع‌بندی این بخش می‌توان ارائه داد:

الف) تقسیم‌بندی غیردقیق ادبیات به بومی و غیربومی، در کنار تعریفی نامتعارف از ادبیات روایی فارسی موجب شده است تا رمان فارسی نتواند در دایره ادبیات روایی بگنجد و لاجرم در دسته ادبیات غیربومی (فرنگی / غربی) قرار گیرد. بررسی

عامیانه‌گرایی نهفته در پس این نگرش که به نظر می‌رسد در حال تسلط بر ادبیات دانشگاهی ایران است، خود مقاله‌ای جداگانه می‌طلبد.

ب) به حاشیه‌راندن برخی متون و موضوعات و برجسته کردن برخی دیگر، بر مبانی روشمند و پژوهش‌محور استوار نیست. از این رو آینده‌ای ناکارآمد و بی‌ارتباط با محتوای رشته را برای پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های حاصل از گرایش‌های ادبیات پایداری و ادبیات روایی می‌توان پیش‌بینی کرد. نباید فراموش کرد که بومی‌گرایی و استعمارزدایی در پژوهش امری نیست که حتی به سادگی بتوان آن را تعریف کرد تا چه رسد به تأسیس رشته و گرایش بر مبنای آن. لیندا اسمیت در کتاب *استعمارزدایی از روش ظاهراً بر بنیان استعماری و ضد بومی پژوهش‌های دانشگاهی تأکید دارد* (اسمیت، ۱۳۹۴: ۳۷-۱۲۸)، ولی آنچه از بین سطور این کتاب دریافت می‌شود این است که استعمارزدایی از روش و پژوهش، به راحتی ممکن نیست چون در مفاهیم و روش‌های دانشگاهی نمی‌توان به سادگی میان امور «استعماری» (غربی / فرنگی) و بومی تمایزی روشن نهاد. آنچه در سرفصل و برنامه درسی رشته ادبیات روایی نیز رخ داده عبارت است از جداسازی و تقسیم متون به اصطلاح «بومی» و بررسی آن‌ها با استفاده از نظریه‌های «فرنگی». این آمیختگی نشان‌دهنده برخوردی است سطحی‌نگر و ایدئولوژیک با مقوله بومی‌سازی که نشانه‌هایی از فهم متعارف از «معنای متن ادبی» به مثابه امری بدیهی و فارغ از پیش‌فرض‌های نظری را نیز در خود دارد.

ج) این توجه چندباره به ادبیات عامیانه در گرایش‌های جدید ادبیات به بهای حاشیه‌رانی برخی شاخه‌ها از جمله ادبیات معاصر تمام شده است. مثلاً در مجموع چهار گرایش دوره دکتری تنها چهار واحد اختیاری به کل ادبیات معاصر ایران اختصاص داده شده است؛ یعنی به طور متوسط به ازای هر گرایش، تنها یک واحد اختیاری.

همچنین رمان معاصر هیچ جایی در گرایش ادبیاتِ روایی ندارد و در ادبیات معاصر و سایر گرایش‌ها نیز به چند واحد کلی (مانند جریان‌شناسی ادبیات معاصر یا تحلیل متون معاصر) اکتفا شده است. یکی از دلایل این حاشیه‌رانی و نگاه ایدئولوژیک به ادبیات معاصر در دانشگاه‌ها، نقش سیاسی ادبیات معاصر در تاریخ ایران است. برجسته‌ترین نمود این نقش را در پیوند میان گفتمان چپ و نویسندگان و شاعران معاصر از اواسط دوره پهلوی به این سو می‌توان یافت؛ چنانکه

از کودتای ۱۳۳۲ تا جنبش اصلاحات در ۱۳۷۶ شمسی، مفهوم «ادبیات معاصر» در ایران با مفهوم «مخالف‌خوانی» مترادف بود و از این‌رو دانشگاه دولتی و ادبیات رسمی از ادبیات معاصر که روح مخالف‌خوانی و اعتراض بر آن غلبه داشت فاصله گرفت [...] معاصرگرایی نهاد ادبی آموزش عالی ایران معلول سیاسی شدن ادب معاصر بود (فتوحی، ۱۳۹۶: ۴۶).

در گرایش ادبیات معاصر، تنها حدود چهار واحد درسی مرتبط با نثر معاصر (داستانی و غیرداستانی) است. در همین چهار واحد هم با نگاهی به اهداف و منابع پیشنهادی در این دو درس نیز می‌توان دریافت که نگاه برنامه‌ریزان به نثر معاصر، بیش از آن‌که متوجه ویژگی‌های رمان معاصر باشد، بر پیشینه و زمینه‌های شکل‌گیری نثر معاصر متمرکز بوده است. بنابراین می‌شود حدس زد که عملاً بخشی ناچیز از این چهار واحد به‌طور خاص به رمان و داستان کوتاه اختصاص خواهد یافت. در درسی همچون «ادبیات نمایشی» نیز نمایشنامه معاصر به بخشی حاشیه‌ای از برنامه درسی تبدیل شده است. حتی منابع پیشنهادی این درس نیز بیشتر بر پیشینه نمایش در ایران تکیه دارند تا نمایشنامه‌نویسی معاصر؛ منابعی چون *ادبیات نمایشی در ایران، ادبیات نمایشی مذهبی و نمایشنامه‌نویسی در ایران* (برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات

معاصر، ۱۳۹۴: ۳۴). درمجموع باید گفت نگاه تقلیل‌گرا و سطحی به فرهنگ بومی موجب شده تا در این گرایش‌ها، آثار ادبی معاصر فارسی غیربومی تلقی شوند مگر آن‌ها که بازنماینده متون کهن یا گفتمان‌های مسلط ایدئولوژیک و سیاسی باشند.

۴-۴. نگاه تک‌رشته‌ای

رویکرد میان‌رشته‌ای نتیجه تعریف‌ها و تقسیم‌های ایستا و درونی یک رشته نیست، بلکه به معنای روی آوردن یک رشته به دیگر رشته‌ها و گفت‌وگو با آن‌هاست. در این معنا «هر رشته از منظر همسایگانش به خود می‌نگرد تا نظریه‌ها و فضای خویش را بسط و توسعه دهد» (فاضلی، ۱۳۹۴: ۲۶). در اینجا حضور رشته‌های گوناگون و گفت‌وگو میان آن‌ها به معنای تربیت «حکیم» و «علامه» برای یادگیری همه علوم (بحرانی، ۱۳۹۲: ۴۳) نیست، بلکه ترسیم چشم‌اندازهایی نو و طرح مسائل جدید است. میان‌رشته در ادبیات نیز ضمن بهره‌مندی از ویژگی گفت‌وگویی و پیوندی (هیبریدی)، به مسائل، روش‌شناسی، مفهوم‌سازی و زمینه‌های پژوهشی نو می‌انجامد و به همین دلیل استفاده از ادبیات به عنوان ماده خام نظریه‌ها و روش‌های دیگر رشته‌ها، تفاوت‌هایی بنیادین با نگاه میان‌رشته‌ای دارد. پیوند رشته‌ها در این معنا پیوندی است روش‌مند و مسئله‌محور که با دست بردن در رشته‌های پیشین «صورت‌های تازه‌ای از دانش را پدید می‌آورد» (مورن، ۱۳۸۷: ۲۱). آشکار است که این رشته‌ها و صورت‌های جدید دانش، مسائل و روش‌هایی جدید نیز می‌طلبند و ایجاد می‌کنند. به همین دلیل است که گاه بحث «کثرت‌گرایی روش‌شناختی» در کانون بحث از میان‌رشته قرار می‌گیرد (فرامرز قراملکی، ۱۳۹۱: گفتار شانزدهم؛ موحدیان عطار، ۱۳۹۵: ۳۵۵-۳۶۲). اگرچه حوزه مطالعات ادبی «ظرفیت و تحرک» بالایی برای پژوهش‌های میان‌رشته‌ای

دارد (نیکویی، ۱۳۹۲: ۱۱۸)، هیچ‌یک از گرایش‌های جدید رشته ادبیات از این امکان برای گفت‌وگو با سایر رشته‌ها بهره نبرده‌اند. شاید بتوان چند عامل برای این امر فهرست کرد:^۷

- نخستین عامل، انزوای مطالعات ادبی است که ریشه‌های آن را باید در دانشکده‌ها، سرفصل‌ها، برنامه‌های درسی و ذهنیت حاکم بر بخشی از این رشته جست. این ذهنیت که گاه در برابر ایجاد گرایش و حتی روی آوردن به دیدگاه‌های جدید در تحلیل متون ادبی مقاومت‌هایی می‌کرده است، هنگام پای نهادن در راه تأسیس گرایش و گسترش رشته نیز با همان ذهنیت به تقسیم و تجزیه «درونی» رشته روی آورده است.

- دومین عامل، ضعف نگاه پژوهشی و مسئله‌محور و غلبه فهم متعارف از ادبیات است که مفهوم پژوهش و مطالعه ادبی را در مسیرهایی چون شرح متن و تجمیع شرح‌ها و دیدگاه‌های پیشینیان دنبال می‌کند. بنابراین، میان رشته به‌عنوان راهکاری مفید برای گشودن چشم‌اندازهای نو و طرح و حل مسائل جدید در ادبیات فارسی هرگز به رسمیت شناخته نشده است.

- سومین عامل، غلبه شرح لغوی و مضمونی متن در ادبیات دانشگاهی است که روش و مبانی نظری را به امری تزینی تبدیل کرده است. به همین دلیل، میان رشته که اساساً بر طرح مسئله و روش متکی است امری حاشیه‌ای محسوب می‌شود.

- چهارمین عامل، ضعف مبانی نظری در بخشی وسیع از ادبیات دانشگاهی است که گاه امری درست و مطلوب را به شیوه‌ای نادرست عرضه می‌کند. مثلاً درمورد موضوع حاضر، بسیاری از مدرسان ادبیات دانشگاهی - که گاه حتی در طراحی و تصویب گرایش‌های رشته ادبیات فارسی نیز نقش دارند - با رویکرد میان‌رشته‌ای مخالفتی ندارند، اما اشکال اصلی در تلقی آنان از میان‌رشته‌گی است. در برخی تلقی‌ها،

بسیاری از مطالعات تطبیقی همچون مقایسه داستان با فیلم‌های اقتباسی (حیاتی و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۰۰)^۸ یا حتی تحلیل مضامین عرفانی یا حماسی در متون ادبی^۹ مطالعاتی میان‌رشته‌ای خوانده می‌شوند. در سطح رشته‌ها و گرایش‌ها نیز ممکن است گرایشی که نسبتی با میان‌رشته‌گی ندارد و برآمده از تطبیق یا تقسیم متون ادبی است، گرایشی میان‌رشته‌ای پنداشته شود؛ مانند میان‌رشته‌ای خواندن «گرایش ادبیات تطبیقی فارسی - عربی»^{۱۰} (منوچهریان، ۱۳۹۰: ۲۰۷) یا «ادبیات پایداری» (غلامحسین‌زاده، ۱۳۹۱: ۹۵) که اتفاقاً مورد اخیر مربوط به مقاله‌ای است که ضرورت تأسیس گرایش‌های بین‌رشته‌ای ادبیات را یادآوری می‌کند. تلقی نادرست از مفهوم میان‌رشته در مقاله اخیر را در تعبیری چون «استفاده از یافته‌های علوم دیگر در تحلیل متون ادبی»، یا «میزبان» خواندن رشته ادبیات می‌توان دریافت: «لازمه استفاده از یافته‌ها و روش‌های علوم دیگر در تحلیل متون و مباحث ادبی، آموزش دادن یافته‌ها و شیوه‌های آن علوم است، و اقتضای پرکردن شکاف بین علوم، تسلط به مباحث پایه‌ای رشته میزبان و دور نیفتادن از آن است. بنابراین اصل بر آن است که ابتدا فرد در موضوع پایه یعنی زبان و ادبیات فارسی متخصص باشد تا بعد بتواند از اطلاعات و روش‌های علوم دیگر در تحلیل آن استفاده کند» (همان: ۹۲).

نکته پایانی این که برخی از گرایش‌های کنونی زبان و ادبیات فارسی (مانند ادبیات عامه) از ظرفیت‌های میان‌رشته‌ای برخوردارند، ولی فقدان مبانی نظری در طراحی این گرایش موجب شده تا برنامه درسی آن به شکلی تعریف شود که هدف و کارکردش به مطالعه و آشنایی با متون ادب عامه تقلیل یابد؛ اهدافی مبتنی بر اطلاعات از پیش موجود و فهم متعارف، محصور در رشته ادبیات و فاقد مسئله و مبانی نظری. گرایش نقد ادبی را نیز شاید بتوان به آرمان‌های میان‌رشته نزدیک دانست ولی نباید فراموش

کرد که این نزدیکی نتیجه تعریف و تنظیم روشمند سرفصل و برنامه درسی در این گرایش نیست، بلکه از آن روست که گفتمان نقد ادبی خود دارای ماهیتی میان‌رشته‌ای است (رضی و راز، ۱۳۹۰) که این نکته به‌ویژه در مورد نظریه‌های ادبی نیم قرن گذشته آشکارگی بیشتری دارد. گرایش‌های مصوب ادبیات با استفاده از این ظرفیت نقد و نظریه ادبی می‌توانستند با نزدیک‌تر شدن به آرمان‌های میان‌رشته‌ای کارآمدی پژوهشی بیشتری داشته باشند. آشکار است که روی آوردن به میان‌رشته‌ها مستلزم بیرون آمدن گروه‌های ادبیات از حصار تنگ خودبسندگی، باز شدن درهای رشته/گرایش‌ها به سوی سایر رشته‌ها و همچنین برخورد انتقادی با دریافت‌های متعارف از ادبیات است.

۵. نتیجه

راه‌اندازی گرایش‌های ادبیات فارسی در اصل کاری است ستودنی، با امکان گشایش پنجره‌هایی نو به موضوعات و نگاه‌های جدید. اما به‌نظر می‌رسد بی‌بهره بودن اغلب گرایش‌های کنونی از بنیان نظری مناسب موجب دخالت پیش‌فرض‌هایی ناآگاهانه در اهداف و جهت‌گیری‌های این رشته‌ها و محتوای دروس و سرفصل‌ها شده است.

نگاه مبتنی بر فهم رایج و متعارف از ادبیات، اثر ادبی، معنای متن، تقسیمات ژانری و مواردی از این دست بر شکل‌گیری اغلب این گرایش‌ها حاکم بوده و بر تعریف درس‌ها نیز تأثیر داشته است. همچنین تمایل به بومی‌سازی، اولاً، بهره‌گیری از نگاه انتقادی را دشوار کرده و ثانیاً، با تعاریفی جهت‌دار و غیرآکادمیک، بسیاری از متون را از دایره دروس و موضوعات مورد بحث در دوره‌های تحصیلات تکمیلی حذف کرده است. این ویژگی‌ها با به حاشیه راندن اهمیت مبانی نظری، مسئله‌اندیشی و نگاه انتقادی، موجب دور شدن از پژوهش‌محوری در گرایش‌های جدید شده است. پرهیز

صریح یا ضمنی محتوای دروس و سرفصل‌ها از مواجهه با مسائل جدید، موجب شده تا مقالات و پایان‌نامه‌های بهره‌مند از مسائل و رویکردهای نو، مستقل از برنامه و سرفصل درسی و بدون بهره‌گیری از دروسِ گذرانده‌شده و اهدافِ رسمیِ رشته نوشته شوند.

فقر مبانی نظری در تأسیس این گرایش‌ها و تکیه بر برخی مبانی و پیش‌فرض‌های غیرتخصصی موجب شده تا اهداف معرفی‌شده در تشکیل اغلب این گرایش‌ها، از انگیزه‌هایی غیرادبی (ایدئولوژیک، اجتماعی، اعتقادی و عرفانی و ...) برخوردار باشند. در سرفصل دروس نیز نگاه مضمون‌محور (در معنای سنتی) به متون، برخورد غیروشمند با نظریه‌ها و تبدیل آن‌ها به الگوهای ثابت برای پیاده‌سازی و انطباق بر متون، برخورد غیروشمند با روش تحقیق و تبدیل آن به پیشینه‌شناسی، تاریخ ادبی و مرجع‌شناسی، از جمله نشانه‌های برنامه‌ریزی غیروشمند و فاقد مبانی نظری و مسئله‌محور است.

اما نکته مهمی که از چشم برنامه‌ریزان به دور مانده، استفاده از ظرفیت میان‌رشته‌ها برای توسعه رشته ادبیات به جای تقسیماتِ درون‌رشته‌ای، متن‌محور، مضمون‌مدار و مبتنی بر معیارهای متعارفِ انواع ادبی است. میان‌رشته به دلیل ماهیت مسئله‌مدار و نوآورانه می‌تواند به گشودن چشم‌اندازهای نو بر روی ادبیات دانشگاهی یاری رساند. میان‌رشته‌ها با تأکید بر مسائل جدید، روش‌شناسی خاص خود را نیز به همراه می‌آورند و به همین سبب بدون تجزیه و سهمیه‌بندی متون ادبی، با ترسیم چشم‌اندازها و رویکردها به گسترش پژوهش‌های ادبی کمک خواهند کرد.

هدف مقاله حاضر یادآوری فقر مبانی نظری مناسب در گرایش‌های جدید بود و ارائه پیشنهادات اصلاحی نوشتاری جداگانه می‌طلبد، اما به نظر می‌رسد برای رفع

اشکالات موجود، به جای تکیه بر معیارهای کنونی، بر معیارهایی همچون میان‌رشتگی، تنوع رویکردها (به جای تنوع متون و ژانرها) و حتی تقسیمات تاریخی مرتبط با تحولات فکری و زبانی در تأسیس گرایش‌های جدید و تکیه بر مسئله‌های ادبی در تدوین دروس می‌توان تکیه کرد؛ موضوعی که می‌تواند موضوع نوشتارهایی مستقل باشد. تمامی این‌ها هنگامی نتیجه مطلوب خواهد داشت که اولاً، با پرهیز از مرکزگرایی، تعریف گرایش‌ها و سرفصل‌ها به‌طور مستقل به گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها واگذار شود و ثانیاً، هر اقدامی در راستای معرفی سرفصل رشته ادبیات یا تلاش برای طراحی گرایش‌های جدید، بر مبنای نظری مستحکم، آگاهانه و به دور از فهم رایج و متعارف استوار باشند. بهره‌گیری از تجربه سایر کشورها در گسترش ادبیات دانشگاهی نیز گامی است در راه بازبینی و اصلاح گرایش‌های ادبیات فارسی؛ اصلاحاتی که به جای تکیه بر دل‌بستگی‌های بومی، سیاسی و ایدئولوژیک، به گسترش مرزهای دانش ادبی و تقویت مهارت‌های پژوهشی و انتقادی یاری خواهند رساند.

پی‌نوشت‌ها

1. common sense

2. canonical works

۳. مثلاً در سرفصل درس «منتخب متون نثر ادبی - داستانی»، منابع اصلی این درس شامل مجموعه‌ای است که از *جوامع‌الحکایات* عوفی و *سندبادنامه* آغاز می‌شود و تا *سروشون* و *کلیدر* ادامه می‌یابد. همچنین کتابی همچون *سرار/التوحید* در کنار دیگر متون عرفانی جزو منابع اصلی درس «متون منتخب نثر ادبی - عرفانی» است و از آن سو کتاب‌هایی چون *حالات* و *سخنان ابوسعید* یا *مناقب‌العارفین*، جزو منابع اصلی درس «متون منتخب نثر (متون ادبی - تعلیمی)» جای گرفته‌اند و مواردی از این دست.

۴. البته نباید از اصلاحات خوب این سرفصل چشم‌پوشی کرد. افزایش دروس اختیاری و تنوع چشمگیر آن‌ها از نقاط قوت سرفصل جدید در دوره کارشناسی است، ولی موارد گفته‌شده در کنار

- برخی دیگر از جایگزینی‌ها همچون افزودن درس اجباری «آشنایی با علوم قرآنی» و در مقابل حذف «انواع ادبی» یا کاستن از واحدهای علوم بلاغی به هیچ وجه توجیه‌پذیر نیست.
۵. این اهداف جزو اهداف سنتی و متعارف در کتاب‌های روش تحقیق در ادبیات نیز بوده‌اند (طاهری، ۱۳۹۸: ۱۶۲).
۶. این آشفتگی در بسیاری از کتاب‌های روش تحقیق در ادبیات نیز دیده می‌شود و باعث شده گاه این کتابها به «جنگ» تشبیه شوند (اسلامی، ۱۳۹۲: ۱۲).
۷. گفتنی است اغلب این دلایل و ضعف‌ها همسو با موضوع مقاله در سطحی کلان متوجه سیاست‌های کلی، گرایش‌ها و سرفصل‌های رشته ادبیات است. بی‌شک نسبت دادن چنین اشکالاتی بر کل جامعه دانشگاهی رشته ادبیات فارسی کمال بی‌انصافی است.
۸. با توجه به مبانی میان‌رشته‌ای باید گفت برخلاف آنچه در مقالات علمی - پژوهشی رایج است مطالعات تطبیقی همچون سینما و ادبیات، نقاشی و ادبیات و ... لزوماً جزو مطالعات میان‌رشته‌ای دسته‌بندی نمی‌شوند.
۹. گاه در مقالات دانشگاهی، هر نوع نزدیکی ادبیات با دیگر رشته‌ها با نام مطالعه میان‌رشته‌ای خوانده می‌شود: از نقدهای کهن‌الگویی، روان‌شناختی، جامعه‌شناختی (به‌ویژه آن‌ها که تنها به پیاده‌سازی و آزمون مکانیکی نظریه‌ای خاص می‌پردازند و از متن ادبی تنها به‌عنوان ماده خام بهره می‌جویند) گرفته تا مقاله‌ای چون «بررسی رابطه اخلاق و قضاوت در ادبیات کلاسیک فارسی» که نویسندگان آن را به‌عنوان پیوند دو رشته ادبیات و حقوق معرفی کرده‌اند.
۱۰. این گرایش پس از بازنگری حذف و به ادبیات تطبیقی تبدیل شد.

منابع

- اسلامی، سید حسن (۱۳۹۲). «ابراهیم تهی: فقر ساختار و محتوا در کتاب‌های روش تحقیق». *آیین پژوهش*. ش ۱۴۲. ۵-۱۶.
- اسمیت، لیندا توهیوای (۱۳۹۴). *استعمارزدایی از روش*. ترجمه احمد نادری و الهام اکبری. تهران: ترجمان علوم انسانی.

بحرانی، مرتضی (۱۳۹۲). «رشته، میان رشته و تقسیم بندی علوم». *مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی*. دوره ۵. ش ۲. ۳۷-۵۹.

برتنز، یوهانس ویلم (۱۳۸۲). *نظریه ادبی*. ترجمه فرزانه سجودی. تهران: آهنگ دیگر.
 برنامه درسی دوره دکتری ادبیات حماسی (بی تا). تهران: وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
 برنامه درسی دوره دکتری ادبیات غنایی (۱۳۹۰). تهران: وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
 برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات روایی (۱۳۹۳). تهران: وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
 برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات کودک و نوجوان (۱۳۹۳). تهران: وزارت علوم تحقیقات و فناوری.

برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات معاصر (۱۳۹۴). تهران: وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
 برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات محض (۱۳۹۵). تهران: وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
 برنامه درسی کارشناسی ارشد ادبیات پایداری (۱۴۰۰). تهران: وزارت علوم تحقیقات و فناوری.

بلزی، کترین (۱۳۹۳). *عمل نقد*. ترجمه عباس مخبر. ویراست دوم. تهران: آگه.
 حری، ابوالفضل (۱۳۹۸). «آسیب شناسی سرفصل مصوب گرایش ادبیات روایی در مقطع کارشناسی ارشد در پرتو مطالعات برنامه ریزی آموزشی». *ادبیات پارسی معاصر*. ش ۲۶. ۱۳۷-۱۵۵.

حیاتی، زهرا، حسین صافی، و میرزایی، فرنوش (۱۳۹۸). «تحلیل زمان روایی در دو گفتمان ادبی و سینمایی؛ مورد مطالعه: داستان و فیلم اقتباسی شوهر آهو خانم». *ادبیات و پژوهش های میان رشته ای*. ش ۱. ۹۹-۱۳۴.

ذاکری کیش، امید (۱۴۰۰). «نقد و بررسی درسنامه آثار غنایی غیرمنظوم در سرفصل دکتری زبان و ادبیات فارسی، گرایش غنایی». *پژوهش نامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی*. ش ۹. ۲۴۴-۲۲۱.

راز، عبدالله، و رضی، احمد (۱۳۹۳). «بررسی و نقد مقالات علمی - پژوهشی مرتبط با ادبیات در دهه ۱۳۸۰ شمسی». *پژوهش زبان و ادبیات فارسی*. ش ۳۲. ۱۸۵-۲۲۲.

رضی، احمد، و راز، عبدالله (۱۳۹۰). «نقد ادبی، رویکردی میان‌رشته‌ای». *نامه نقد: مجموعه مقالات نخستین همایش ملی نظریه و نقد ادبی در ایران*. به کوشش محمود فتوحی. تهران: خانه کتاب.

سلطانی، علی اصغر (۱۳۹۴). *قدرت، گفتمان و زبان*. تهران: نشر نی.

طاهری، قدرت‌الله (۱۳۹۸). «آسیب‌شناسی و نقد درسنامه‌های روش تحقیق در ادبیات فارسی». *ادبیات پارسی معاصر*. ش ۱. ۱۵۷-۱۸۶.

غلامحسین‌زاده، غلامحسین (۱۳۹۱). «ضرورت تأسیس گرایش‌های بین‌رشته‌ای در رشته زبان و ادبیات فارسی». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. ش ۲۶. ۸۱-۹۸.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۴). «رشته‌های دانشگاهی؛ کارکردها، کژکارکردها و تحولات». *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*. ش ۱. ص ۱-۳۰.

فتوحی، محمود (۱۳۹۶). *درآمدی بر ادبیات‌شناسی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

فرامرز قراملکی، احد (۱۳۹۱). *روش‌شناسی مطالعات دینی*. مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.

محمدی کله‌سر، علیرضا (۱۴۰۰). *جستارهایی در روش‌شناسی پژوهش ادبی*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

منوچهریان، علیرضا (۱۳۹۰). «روای ادبیات تطبیقی». *ادبیات تطبیقی*. ش ۴. ۲۰۷-۲۲۶.

موحدیان عطار، علی (۱۳۹۵). *روش‌شناسی دین‌پژوهی*. قم: جامعه المصطفی.

مورن، جو (۱۳۸۷). *میان‌رشتگی*. ترجمه داود حاتمی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

نیکویی، علیرضا (۱۳۹۲). «مطالعات میان‌رشته‌ای در تحقیقات ادبی». نگاهی دیگر. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

واعظ‌زاده، عباس، قوام، ابوالقاسم، رادمرد، عبدالله و صالحی‌نیا، مریم (۱۳۹۳). «تأملی در نظریه انواع در ادبیات فارسی». نقد ادبی. ش ۲۸. ۷۹-۱۱۱.

Eslami, H. (2013). "Abrhā-ye Tohi: Faghr-e Sākhtār o Mohtavā dar Ketābhā-ye Ravesh-e Tahghigh". *Āyine-ye Mirās*. No. 142. Pp.5- 16. [in Persian]

Bahrani. M. (2013). "Reshte, Miyānreshte o Taghsimbandi-ye Olum". *Motāle'āt-e Miyānreshte dar Olum-e Ensāni*. Vol. 5. No. 2. Pp. 37- 59. [in Persian]

Barnāme-ye Darsi-ye Dore-ye Doktori-ye Adabiyāt-e Hamāsi (n.d). Tehran: Vezārat-e Olum, Tahghighāt o Fanāvāri. [in Persian]

Barnāme-ye Darsi-ye Dore-ye Doktori-ye Adabiyāt-e Ghenāei (2011). Tehran: Vezārat-e Olum, Tahghighāt o Fanāvāri. [in Persian]

Barnāme-ye Darsi-ye Dore-ye Kārshenāsi-ye Arshad Adabiyāt-e Pāydāri (2013). Tehran: Vezārat-e Olum, Tahghighāt o Fanāvāri. [in Persian]

Barnāme-ye Darsi-ye Dore-ye Kārshenāsi-ye Arshad Adabiyāt-e Ravāei (2014). Tehran: Vezārat-e Olum, Tahghighāt o Fanāvāri. [in Persian]

Barnāme-ye Darsi-ye Dore-ye Kārshenāsi-ye Arshad Adabiyāt-e Kudak o nojavān (2014). Tehran: Vezārat-e Olum, Tahghighāt o Fanāvāri. [in Persian]

Barnāme-ye Darsi-ye Dore-ye Kārshenāsi-ye Arshad Adabiyāt-e Mo'ā ser (2015). Tehran: Vezārat-e Olum, Tahghighāt o Fanāvāri. [in Persian]

Barnāme-ye Darsi-ye Dore-ye Kārshenāsi-ye Arshad Adabiyāt-e Mahz (2016). Tehran: Vezārat-e Olum, Tahghighāt o Fanāvāri. [in Persian]

Barry, P. (2017). *Beginning Theory: An Introduction to literary and Cultural Theory*. fourth edttion. Manchester: Manchester University Press.

Belsey, C. (2014). *Amal-e Naghd*. Trans. Abās Mokhber. 2th Ed. Tehran: Agah. [in Persian]

Bertens, H. (2003). *Nazariye-ye Adabi*. Tr. Farzān Sojudi. Tehran: Ahang-e Digar

- Fāzeli, N. (2014). "Reshtehā-ye Dāneshgāhi; Kārkardha, KazhKārkardha o Thavolāt". *Motāle'āt-e Miyānreshtei dar Olum-e Ensāni*. Vol. 6. No. 1. pp. 1- 30. [in Persian]
- Farāmarz Gharāmaleki, A. (2011). *Ravesh Shenāsi-ye Motāle'āt-e Dini*. Mashhad: Dāneshgāh-e Olum-e Eslāmi-e Razavi. [in Persian]
- Fotuhi, M. (2016). *Darāmadi bar Adabiyātshenāsi*. Tehran: Pazhuheshgah-e Olum-e Ensani o Motālaāt-e Farhangī. [in Persian]
- Gholāmhosseynzāde, GH. (2012). "Zarurat-e Ta'sis-e Gerāyashhā-ye beyn-e Reshtei dar Reshte-ye Zabān o Adabiyat-e Fāsi". *Pazhuhesh o Negāresh-e Kotob-e Dāneshgāhi*. No. 26. pp. 81-98. [in Persian]
- Hayāti, Z. (2019). "Tahlil-e Zamān-e Ravāei dar do Goftmān-e Adabi o Sinemāei; Morede Motāle'e: Dāstān o Film-e Egtebāsi-ye Shohar-e Āhu Khanom". *Motāle'āt-e Miyānreshtei dar Olum-e Ensāni*. No. 1. pp. 99- 134. [in Persian]
- Hori, A. (2019). "Āsibshenāsi-ye Sarfasl Mosavab-e Gerāyash-e Adabiyāt-e Ravāei dar Maghta'e Kārshenāsi-ye Arshad dar Pato-e Motāle'at-e BarnAmerizi-ye Āmuzeshi". *Adabiyāt-e Pārsi-e Mo'āser*. No. 26. pp. 137- 155. [in Persian]
- Mohammadi Kalesar. A. (2021). *Jostārhāei dar Raveshshesi-ye Pajuhesh-e Adabi*. Tehran:Markaz-e Nashr-e Dāneshgāhi. [in Persian]
- Manuchehriyan, A. (2011). "Roya-ye Adabiyāt-e Tatbighi". *Adabiyāt-e Tatbighi*. No. 4. pp. 207- 226. [in Persian]
- Movahediyān Attar, A. (2016). *Ravesh Shenāsi-ye Dinpazhuhi*. Ghom: jame'atolmostafa. [in Persian]
- Moran, J. (2002). *Miānreštēgi*. Tr. D. Hātami. Tehran: Pazhuheshkade-ye Motāle'āt-e Farhangī va Ejtemā'i. [in Persian]
- Nikuei, A. (2013). "Motāle'āt-e Miyānreshtei dar Tahghighāt-e Adabi". Tehrān: Pazhuheshgah-e Olum-e Ensani o Motālaāt-e Farhangī. [in Persian]
- Rāz, A; Razi, A. (2014). "Barrasi o Naghd-e Maghālāt-e Elmi-Pazhuheshi-e Mortabet bā Adabiyāt dar Dahe-ye 1380 Shamsi". *Pazhuhesh-e Zabān o Adabiyat-e Fāsi*. No. 32. pp. 185- 222. [in Persian]
- Razi, A., & Rāz, A. (2011). "Naghd-e Adabi, Ruykardi Miyānreshtei". *Nāme-ye Naghd. Be kushesh-e Mahmud Fotuhi*. Tehrān: Khāneiye Ketāb. [in Persian]
- Soltāni. A. (2015). *Ghodrat, Goftmān o Zabān*. Tehrān: ney. [in Persian]

- Smith, L. (2015). *Este'mārzodāei az Ravesh*. Tr. Ahmad Nadery & Elham Akbari. Tehrān: Tarjemān-e Olum-e Ensāni. [in Persian]
- Tāheri, GH. (2019). "Āsibshenāsi o Naghd-e Darsnāme-hā-ye Ravesh-e Tahghigh dar adabiyāt-e Farsi". *Adabiyāt-e Parsi-e Mo'āser*. Vol. 9. No. 1. pp. 157- 186. [in Persian]
- Va'ezzade, A., et al. (2014). "Ta'amoli dar Nazariye-ye Anvā' dar Adabiyāt-e Fārsi". *Naghd-e Adabi*. No. 28. pp. 79- 111. [in Persian]
- Zarghāni, M. (2009). "Tarhi Barāye Tabaghebandi-ye Anvā'e Adabi dar Dore-ye Kelāsik". *Pazhuheshhā-ye Adabi*. No. 24. pp. 81- 106. [in Persian]
- Zākeri Kish, O. (2021). "Naghd o Barrasi-ye Darsnāme-ye Āsār-e Ghenāei-ye Gheyr-e Manzum dar Sarfasl-e Doktori-ye Zabān o Adabiyat-e Fāsi Gerāyesh-e Ghenāei". *Pazhuheshnāme-ye Enteghādi-ye Motun o Barnāmeha-ye Olum-e Ensāni*. Vol. 21. No. 9. pp. 221- 244. [in Persian]