

شناخت سواد دانشگاهی؛ چیستی و ماهیت آن

علیرضا پیروزان*
نعمت الله فاضلی**

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۰/۸
تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۲/۱۱

چکیده:

در این مقاله مفهوم سواد دانشگاهی با رویکردی فلسفی مورد واکاوی قرار خواهد گرفت. به همین منظور دیدگاهی تاریخی با ریشه‌یابی تکامل سواد دانشگاهی برگرفته از ادبیات نظری مربوطه فراهم خواهیم آورد. همچنین مفهوم سواد دانشگاهی از طریق توصیف دیدگاه‌ها، رویکردها و الگوهای متفاوت فلسفی و غیر فلسفی به چالش کشیده خواهد شد. سپس به بررسی مفهوم «سواد» برگرفته از «مطالعات جدید سواد» خواهیم پرداخت، گفتمان‌های دانشگاهی را در ارتباط با حوزه سواد دانشگاهی مورد توجه قرار خواهیم داد و به نقش «مهارت زبانی» در توسعه سواد دانشگاهی خواهیم پرداخت. در خاتمه مقاله، آثار متأخر در زمینه سواد دانشگاهی بحث خواهد شد، و موضوع «وضعیت سواد دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران» را با تفسیری انتقادی مورد بررسی قرار خواهیم داد. لذا مجموع مباحث مطرح شده در این مقاله منظری مناسب ارائه می‌کند که از طریق آن کار تجربی در این حوزه از «توسعه دانشگاهی» می‌تواند مورد تحلیل قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: سواد دانشگاهی؛ مطالعات جدید سواد؛ رهیافت سوادهای دانشگاهی؛ سواد؛ گفتمان‌های دانشگاهی؛ مهارت زبانی.

* دانشجوی دکتری سیاست‌گذاری فرهنگی - پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (نویسنده مسئول)

alirezapiroozan@yahoo.com

** دانشیار انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی - پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
nfazeli@hotmail.com

شماره تماس: ۰۹۱۲-۲۴۳۴۸۵۷

نشانی: تهران، بزرگراه کردستان، خیابان دکتر صادق آئینه‌پوند (۶۴ غربی).

مقدمه

این نظر اغلب بیان شده است که استانداردهای «سواد» دانشجویان در آموزش عالی حال سقوط است؛ بسیاری از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها ادعا می‌کنند که دانشجویان دیگر قادر به نگارش نیستند. انگاره‌های «بازگشت به اصول» در حال حاضر به سرعت در آموزش عالی امروزین در بسیاری از کشورها اختیار امور را به دست می‌گیرند. انجام طرح‌های پژوهشی تحت عناوین مرتبط با رویکرد نهادی به دیدگاه‌ها در خصوص «سواد دانشگاهی» که تلاش می‌کنند تا به این مسائل نگاه عمیق‌تری داشته باشند، افزایش یافته است. همچنین پژوهش در مورد برداشت‌ها و شیوه‌های نگارش دانشجویان در آموزش عالی به عنوان مطالعات موردی به خصوص در دانشگاه‌های کشورهای انگلیسی‌زبان رایج شده است.

از سوی دیگر، عملکرد ضعیف دانشجویان در دانشگاه اغلب با عدم آمادگی آنان برای تحصیلات در نظام آموزش عالی مرتبط دانسته شده است، و جنبه بسیار مهمی از چنین عدم آمادگی در میان دانشجویان، «سواد دانشگاهی» آنها است. در این زمینه سواد دانشگاهی به عنوان شناخت چگونگی گفتار و عمل در درون یک گفتمان خاص، و خوانش و نگارشی در نظر گرفته شده است که در درون رشته تحصیلی به عنوان ابزارهایی برای تسهیل یادگیری رخ می‌دهد. در حالی که برخی از دانشجویان به موجب مشارکت آنها در جامعه‌ی گفتمانی رشته تحصیلی مربوطه سواد دانشگاهی را کسب می‌نمایند، این امر همیشه برای دانشجویانی که کمتر برای تحصیلات آموزش عالی آماده شده‌اند، صدق نمی‌کند.

بنابراین، در واکنش به نرخ‌های بازدهی و عملکرد ضعیف دانشجویان، نهادها و مؤسسات آموزش عالی در کشورهای توسعه‌یافته برنامه‌های حمایتی آموزشی دانشگاهی را برای پاسخگویی و رسیدگی به نیازهای دانشجویانی که با نتایج ضعیف از دوران تحصیلات متوسطه وارد دانشگاه می‌شوند، اجرا می‌کنند.

مطالعاتی که در این زمینه انجام شده است تعدادی از مسائل مهم را برجسته کرده و مورد تأکید قرار می‌دهد، که مهم‌ترین آنها این است که فراهم ساختن و ارائه مؤلفه‌های سواد دانشگاهی برای دانشجویانی که آمادگی کمتری دارند می‌تواند کسب سواد دانشگاهی را تسهیل کند، به خصوص هنگامی که چنین مقرراتی به دنبال حمایت از مؤلفه‌های اصلی مبتنی بر رشته‌های تحصیلی مختلف است. از دیگر یافته‌های مهم مطالعات به عمل آمده این مسئله را مورد تأکید قرار می‌دهد که تا چه اندازه عوامل نهادی، مانند افزایش تعداد

دانشجویان، زیرساخت‌های نهاد دانشگاه و منابع انسانی آن را تحت فشار قرار می‌دهد. تأثیر این وضعیت به تدریج به کلاس‌های درسی سال اول سرازیر می‌شود و تأثیری منفی بر یادگیری دانشجویان دارد. در نهایت، نتایج مطالعات یادشده مفاهیم و عقاید رایج و غالب در مورد دانشجویان آماده‌نشده را زیر سؤال برده و مورد تردید قرار می‌دهد، از آن رو که تمامی دانشجویانی که در چنین پژوهش‌هایی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، صرفنظر از پس‌زمینه‌های آن‌ها و سطوح پیچیدگی، چالش‌های قابل توجهی را تصدیق کرده‌اند که ورود به جامعه دانشگاهی پیش روی آن‌ها قرار داده است.

همچنین، یافته‌های مطالعات انجام شده، در حالی که مختص به زمینه‌هایی بوده‌اند که در آن زمینه‌ها انجام شده‌اند، به مجموعه دانش در حال رشد در حوزه توسعه دانشگاهی در درون نظام آموزش عالی و نقش سواد دانشگاهی در یادگیری دانشجویان کمک شایانی نموده است. لذا با توجه به آنچه که ذکر شد هدف ما در این پژوهش، یافتن پاسخ‌هایی برای پنج سؤال اساسی زیر بوده است:

۱. فلسفه سواد دانشگاهی چیست و از کجا آغاز می‌شود؟
۲. نقش گفتمان‌های دانشگاهی در شکل‌دهی به سواد دانشگاهی یا تأثیرپذیری از آن چگونه است؟
۳. سواد دانشگاهی چه مبنای فلسفی ای دارد؟ معنای برخورداری از سواد دانشگاهی چیست و سواد دانشگاهی چگونه کسب می‌شود؟
۴. نقش مهارت زبانی در برخورداری از سواد دانشگاهی تا چه اندازه مهم و مؤثر است؟
۵. وضعیت سواد دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاهی انتقادی چگونه تفسیر می‌شود؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر در پارادایم تحقیقات کیفی و از نوع پژوهش بنیادی است که با به‌کارگیری روش بررسی «پیشینه پژوهش» صورت گرفته است. این روش از سه مرحله به شرح ذیل تشکیل شده است:

الف) شناسایی موضوع اساسی: در این مطالعه با در نظر گرفتن سواد دانشگاهی و شناخت چیستی و ماهیت آن، مفاهیم اساسی مرتبط با این حوزه مورد شناسایی قرار گرفته است.

ب) پس از شناسایی موضوع، گردآوری داده‌ها از کتاب‌ها و مقالات مرتبط با موضوع مورد

بررسی و واکاوی قرار گرفت.

ج) ارزیابی و تحلیل داده‌ها: ارزیابی و تحلیل داده‌ها با استفاده از اسناد گردآوری شده و با تمرکز بر مسائل مرتبط با سؤالات پژوهش صورت گرفت. همچنین در خاتمه، مباحث مطرح شده در زمینه‌ی نظام آموزش عالی ایران بر اساس پارادایمی تفسیری مورد بررسی انتقادی قرار گرفته است.

۱. سواد دانشگاهی از کجا آغاز می‌شود؟

در پاسخ به این سؤال باید گفت که ابراز نگرانی‌ها در مورد ویژگی‌های نوعی دانشجویانی که دوره تحصیلی متوسطه را به پایان رسانده‌اند و وارد نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها می‌شوند سال‌هاست که مطرح می‌شود. این ابراز نگرانی همزمان است با «تعداد فزاینده دانشجویان در نظام آموزشی که به دلایل زبان، وضعیت اجتماعی - اقتصادی، و یا پس‌زمینه فرهنگی، مشکلات جدی و مداومی در تفسیر وظایف دانشگاهی را تجربه می‌کنند»^۱. در سطح بین‌المللی، در حال حاضر گاهی اوقات، همچنین این شناخت وجود داشته است که با گسترش دسترسی به آموزش عالی تغییری از همگنی نوعی ساختاری نخبه‌سالار، به تنوعی که در زبان، پس‌زمینه‌های اجتماعی - اقتصادی، فرهنگ‌ها، نژاد، و آموزش عالی همگانی منعکس شده است، به وجود آمده است.^۲ در کشوری مانند ایران، که در آن دسترسی به آموزش، به‌ویژه آموزش عالی، یکی از انگیزه‌های اصلی برای پرداختن به مسائل بی‌عدالتی اجتماعی و نابرابری است، آشکار است که چنین معضلی نامطلوب است و باید به آن پرداخته شود.

آماده نبودن دانشجویان برای تحصیل در آموزش عالی، در هر دو سطح ملی و بین‌المللی، بارها به عنوان یکی از شایع‌ترین علل بن‌بست کنونی ذکر شده است.^۳ این عدم آمادگی در کشورهای نظیر ایران که از تنوع زبانی یا قومی - نژادی برخوردارند به لحاظ عدم تخصیص فرصت‌ها و توزیع امکانات برابر به شکل بسیار بارزتری جلوه‌گر شده است. در زمینه برخی کشورهای چندزبانه، نظیر اسپانیا یا به خصوص آفریقای جنوبی، این مسئله اغلب صداهای فرعی سیاسی را با خود حمل می‌کند. در نتیجه، تنوعی که وجه مشخصه کلاس‌های درسی

1. Shay, Bond & Hughes, 1994: 21

2. Northedge, 2003; Asmar, 2005; Reay, David & Ball, 2005

3. Grimes, 1997; Amos & Fisher, 1998; Lea & Street, 1998; Northedge, 2003; Van Dyk & Weideman, 2004a; Coughlin, 2006

سال اول در بسیاری از دانشگاه‌های کشورهای چندزبانه می‌باشد، چندلایه و پیچیده است. نظام آموزش عالی در اکثر نقاط نقاط جهان، برای پاسخگویی جامع به شکاف میان اکتسابات و عادات دوران تحصیل در مدرسه متعلمین و اقتضات فکری برنامه‌های آموزش عالی به چالش کشیده شده است. این دیدگاه در قالب تعدادی از اهداف استراتژیک شکل داده شده بود که شامل موارد ذیل می‌شد: بهبود نرخ‌های بهره‌وری و فارغ‌التحصیلی، فراهم‌سازی برای تأمین بودجه‌ی برنامه‌های توسعه‌ی دانشگاهی و حصول اطمینان از اینکه برابری در دسترسی به برابری در نتایج منجر می‌شود.

در پاسخ به این ضرورت، بسیاری از نهادها و مؤسسات آموزش عالی تلاش کرده‌اند تا مداخلات حمایت‌گرایانه و برنامه‌های توسعه‌ی دانشگاهی را به منظور بهبود نرخ‌های بهره‌وری از یک سو، و همزمان پرداختن به نیازهای دانشجویان به اصطلاح تحت آماده‌سازی از سوی دیگر برقرار کنند^۱. با این حال، نتایج این تلاش‌های به خوبی هدفگذاری شده و گاهی اوقات پرهزینه اغلب نومیدکننده بوده است^۲. نرخ‌های ترک تحصیل در سرتاسر طیف گسترده‌ای از دستاورد آموزشی همچنان افزایش می‌یابد، و اساتید به طور فزاینده‌ای ناتوانی‌های دانشجویان در خوانش و نگارش به شیوه‌ی انتقادی و تحلیلی، به منظور تشخیص بین واقعیت و نظر، به منظور به رسمیت شناختن آنچه که برای یک استدلال به عنوان شواهد فرض می‌شود، و به منظور درک گفتمان رشته‌ی تحصیلی - در اصل، بیسوادی دانشگاهی - را به عنوان محور این مشکل ذکر می‌کنند^۳. بنابراین، اینطور به نظر می‌رسد که برخورداری از سطحی از سواد دانشگاهی می‌تواند نقش بسیار مهمی در موفقیت دانشگاهی دانشجویان در آموزش عالی ایفا کند.

تا به امروز بسیاری از پژوهش‌ها در مورد نقش سواد دانشگاهی در آموزش عالی در کشورهای انگلیسی‌زبان دربردارنده و عمدتاً متمرکز بر سلطه‌ی زبان انگلیسی به عنوان زبان آموزش و تدریس بوده است. این مطالعات جنبه‌های یادگیری دانشجویان، و به‌ویژه نگارش دانشجویان، را مورد بررسی قرار داده‌اند که در آن مشارکت‌کنندگان، متکلمین به زبان انگلیسی به عنوان زبان

1. McKenna 2003; Alexander, Badenhorst & Gibbs, 2005

2. De Klerk, Van Deventer & Van Schalkwyk, 2006

3. Moore, Paxton, Scott & Thesen, 1998; Van Dyk & Weidemann, 2004; Woollacott & Henning, 2004; Fraser & Killen, 2005

اول نمی‌باشند، بلکه زبان مادری آنان متفاوت است^۱. بنابراین در کنار سایر مؤلفه‌های مرتبط با بحث سواد دانشگاهی، در کشوری نظیر ایران که از تنوع زبانی نسبتاً بالایی برخوردار است، ضرورت پرداختن به موضوع کیفیت آموزش زبان فارسی به عنوان زبان رسمی تدریس و آموزش پیش و پس از ورود به دانشگاه و تأثیر این مسئله بر دانشجویانی که فارسی زبان اول آن‌ها نمی‌باشد کاملاً محرز است.

در سالیان اخیر مطمئناً وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بودجه‌ی قابل توجهی را در حمایت از آموزش و پژوهش در نظام آموزش عالی کشور به منظور توسعه‌ی دانشگاهی و برای کمک به رسیدن به اهداف خود از گسترش دسترسی به نظام آموزش عالی و افزایش موفقیت دانشجویان اختصاص داده است. با این حال، هیچ مطالعه‌ای برای کشف تجربه‌های خاص اساتید و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و دانشجویان در خصوص این برنامه‌ها، به خصوص با اشاره به فرصت‌هایی که به منظور کسب سطحی از سواد دانشگاهی برای دانشجویان فراهم می‌نمایند که آن‌ها را قادر به مشارکت موفقیت‌آمیز در جامعه‌ی دانشگاهی خواهد نمود، به عمل نیامده است.

در بخش‌های زیر، خلاصه‌ای از اهداف مطالعه و پرسش‌های پژوهش که بررسی‌ها را هدایت نموده‌اند ارائه شده است. این موضوع با توصیفی از روش‌شناسی، از جمله طرح کلی فرایند تحلیل دنبال خواهد شد.

۲. پیشینه و تاریخچه سواد دانشگاهی

بررسی پیشینه و تاریخچه‌ی «سواد دانشگاهی» در معنای امروزی آن نیازمند درکی عمیق از خاستگاه‌های نخستین نظری آن می‌باشد، مسئله‌ای که تا اندازه‌ای غامض و مبهم می‌نماید. در واقع، ریشه‌یابی تکامل زمانی اندیشه‌ها و رویکردها به سواد دانشگاهی از این بابت مفید است که بر بسیاری از جنبه‌های آنچه که برخوردار از سواد دانشگاهی معنا می‌شود تأکید می‌نماید. علاوه بر این، ریشه‌یابی مد نظر ما از برخی جهات، آنچه که ممکن است عدم شفافیت در مفهومی شدن و رویکرد به حوزه‌ی مورد بحث به نظر برسد و اینکه چرا نهادهای آموزش عالی در سطح بین‌المللی بسیاری از تکنیک‌ها و مداخلات مختلف را طی سالیان

1. Angelil-Carter & Moore, 1998; Leibowitz, 2001; Warren, 2002; Van Dyk & Weideman, 2004; Paxton, 2007

گذشته برای پرداختن و رسیدگی به فقدان آشکار سطوح مناسب سواد دانشگاهی در مجموعه‌ی دانشجویی به کار گرفته‌اند، توجیه می‌نمایند.

در سال ۱۹۶۵، پیئر بوردیو کار اصلی و برجسته‌ی خود را منتشر کرد که، هنگامی که تقریباً سی سال بعد از زبان فرانسه به زبان انگلیسی ترجمه شد، *گفتمان دانشگاهی: سوءتفاهم زبانی و قدرت / استادی نامگذاری* شد. در خود این عنوان به تنهایی، نویسندگان^۱ به سه تا از ستون‌های مفهومی اشاره می‌کنند که سواد دانشگاهی و فعالیت موسع در این رشته بر آن‌ها قرار گرفته است. این سه ستون مفهومی، نقشی است که گفتمان دانشگاهی در آموزش عالی ایفا می‌کند؛ «سوءتفاهم زبانی» نشأت گرفته از تنوع در ملاک‌های مرجع داوری ما؛ و مفاهیم و پندارهای قدرت در محیط دانشگاهی چنانکه بین دانشجو و استاد وجود دارد. بوردیو و همکارانش به دنبال پاسخ به تعدادی از پرسش‌هایی بودند که مربوط به میزانی بود که دانشجویان در حقیقت آنچه که در کلاس درس گفته شده بود را فهمیده‌اند و درک کرده‌اند و اینکه آیا پس‌زمینه‌ی اجتماعی در چنین فهم و درکی تأثیر داشته است یا نه. در نتیجه، پژوهش بوردیو و همکارانش تعدادی از عواملی که به ویژه به «سواد دانشگاهی» مربوط می‌شود را برجسته می‌کند. جدا از این واقعیت که انتظارات استاد تا حدودی از توانایی‌های دانشجو متفاوت است، پژوهش بوردیو همچنین نشان داد که چگونه «توانایی به کارگیری درست زبان تحصیلی و آموزشی» به میزان بسیار زیادی با پیچیدگی و تجربیات پس‌زمینه‌ی دانشجو در ارتباط بود.^۲ بوردیو و همکاران (4: 1994) اینطور اثبات می‌کنند که «بسیاری از دانشجویان دانشگاه‌ها ناتوان در فائق آمدن بر اقتضات فنی و آموزشی جزمی شکل گرفته در خصوص استفاده‌ی آن‌ها از زبان هستند... [و] نمی‌توانند اصطلاحاتی که در سخنرانی‌ها می‌شنوند و یا آنکه خودشان از آن‌ها استفاده می‌کنند را تعریف نمایند».

ارجاع بوردیو به «سوءتفاهم زبانی» نیاز به بررسی بیشتری دارد. بوردیو اشاره می‌کند که یادگیری، «هم بر کسب دانش به خودی خود و هم بر قانون انتقال دلالت دارد»^۳ که در واقع به نظر می‌رسد منظور بوردیو از این قانون انتقال همان «گفتمان» است. این قانون و یا گفتمان همانطور که دانشجو در هنجارها و شیوه‌های آن فرهنگ‌پذیر می‌شود نیازمند آن است که در درون خود رشته‌ی تحصیلی به دست آید. بنابراین، بوردیو و همکارانش اظهار می‌دارند که،

1. Bourdieu, Passeron & De Saint Martin, 1994

2. Bourdieu et al., 1994: 28

3. Bourdieu et al., 1994: 5

«ارتباطات آموزشی» به واسطه‌ی تلاشی مصمم برای از بین بردن سوءتعبیر مشخص می‌شود و «آموزش هنگامی در مؤثرترین وضعیت خود قرار ندارد که در انتقال بیشترین مقدار از اطلاعات در کوتاه‌ترین زمان موفق می‌شود...، بلکه هنگامی مؤثر است که بیشتر اطلاعات منتقل شده توسط مدرس در حقیقت (از طرف دانشجو) دریافت گردیده است» (5: 1994). بنابراین، یکی از اهداف آموزش، از بین بردن سوءتفاهم می‌شود، و اهمیت ارتباطات در این زمینه به خودی خود آشکار و بدیهی است.

علی‌رغم این اثر نخستین و آغازین بوردیو و همکارانش، فراهم آوردن حمایت لازم به منظور توسعه‌ی سواد دانشگاهی در میان دانشجویان مقطع کارشناسی در ابتدا توسط رویکردی مشخص شد که الگوی «مهارت‌های مطالعه» نامگذاری شد، به‌ویژه هنگامی که با نگرارش دانشجویان در ارتباط است^۱. الگوی مهارت‌های مطالعه بر این فرض استوار بود که دانشجویان نیاز به یادگیری مجموعه‌ای از مهارت‌ها دارند که اطمینان حاصل کنند از سواد دانشگاهی برخوردارند. نورثج^۲ (17: 2003) بیان می‌کند که این رویکرد منجر به تعداد ویژه و خلق‌الساعه‌ای از مداخلات حمایت‌گرایانه‌ی دانشگاهی برای دانشجویان ضعیف شد. الگوی مهارت‌های مطالعه، یک الگوی کمبود مهارت‌ها با ریشه‌های مخصوص به خود در روان‌شناسی رفتاری است و این الگو بر کمک به دانشجویان برای پیدا کردن راه‌ها و روش‌هایی به منظور «انطباق شیوه‌های خود با شیوه‌های دانشگاهی» متمرکز است^۳، که مسائل مربوط به هویت‌های دانشجویی و مأموریت و وساطت خود دانشجویان (در نقش کارگزار) هنگام ورود به دانشگاه را نادیده می‌گیرد. لازم به ذکر است که، اگرچه این رویکرد به زودی در ادبیات با بعدی جامع‌تر جایگزین شد که شناخت و ادراک یادگیری و زمینه‌ی اجتماعی که در درون آن کسب و یا توسعه‌ی سواد دانشگاهی ممکن است صورت پذیرد را اتخاذ می‌کند، اما امروزه همچنان مداخلات حمایت‌گرایانه‌ی دانشگاهی که به دنبال مهارت‌مند کردن دانشجویان و پر کردن شکاف‌هاست در آموزش عالی رایج است.

دیدگاه جامعه‌پذیری دانشگاهی در فاز دوم جنبش سواد دانشگاهی طلیعه‌دار شد و بر نیاز به فراهم آوردن یک زمینه‌ی یادگیری تأکید نمود که در آن دانشجویان «در یک «فرهنگ» جدید، که متعلق به آکادمی است [و] منابع این دیدگاه در روان‌شناسی اجتماعی، در

1. Lea & Street 1998; Warren, 2002

2. Northedge

3. Lea & Street, 1998: 159

انسان‌شناسی و در آموزش و پرورش سازنده‌گرا قرار دارد»^۱ لقا می‌شوند. این رویکرد، در حالی که «هم به دانشجو به عنوان یادگیرنده و هم به زمینه‌ی فرهنگی، حساس‌تر» بود همچنان ناقص و معیوب تلقی می‌شد، از این بابت که به نظر می‌رسید «فرض می‌کند که آکادمی فرهنگی نسبتاً همگون است، که هنجارها و شیوه‌های آن به منظور فراهم آوردن دسترسی به کل نهاد به سادگی در آن آموخته می‌شود»^۲.

لی و استریت (۱۹۹۸) پرداختن به این شکاف را شکل دادند، هنگامی که آن‌ها آنچه را که «رهیافت سوادهای دانشگاهی» نامگذاری کردند ارائه نمودند، که در آن نهادها به عنوان «مکان‌های گفتمان و قدرت... (و) اقتضانات سواد برنامه‌های درسی و آموزشی به طوری که دربردارنده و مستلزم انواعی از شیوه‌های ارتباطی، شامل ژانرها، حوزه‌ها و رشته‌ها است»^۳ در نظر گرفته می‌شوند. بنابراین دانشجویان باید بتوانند «شیوه‌های بین یک موقعیت و دیگری را، برای به‌کارگیری مجموعه‌ای از شیوه‌های زبانی مناسب برای هر یک از موقعیت‌ها، و برای رسیدگی به معانی و هویت‌های اجتماعی که هر کدام تداعی می‌کند تعویض نمایند»^۴. این الگوی متأخر سواد دانشگاهی «از جهت‌گیری اجتماعی و ایدئولوژیک مطالعات جدید سواد نشأت می‌گیرد»^۵، که اصطلاحی است که «به طور فزاینده‌ای برای مشخص کردن آثار آن دسته از پژوهشگران سواد مورد استفاده قرار می‌گیرد که هم‌گرایشی اجتماعی و هم‌گرایشی تحلیلی‌گفتمانی را در پژوهش‌های خود به کار گرفته‌اند»^۶. در واقع، پکستون^۷ (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که مطالعات جدید سواد در رشته‌هایی مانند انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و آموزش از جنبه‌ی توسعه‌ی تمرکز بر سواد سودمند و قابل استفاده بوده است. در بخش بعدی، مشاهده خواهیم نمود که بسیاری از پژوهش‌های اخیر در حوزه‌ی سواد دانشگاهی به این جنبش مهم ارجاع می‌دهند^۸ و همچنین دیدگاه‌ها، الگوها و رویکردهای بسیاری که با موضوع پژوهش‌های سواد دانشگاهی ارتباط است به تفصیل شرح داده خواهد شد.

این منظر کوتاه از تاریخچه‌ی سواد دانشگاهی به عنوان سکویی برای مفهوم‌سازی دقیق

1. Jones, Turner & Street, 1999: xxi

2. Jones et al., 1999: xxi

3. Lea & Street, 1998: 159

4. Lea & Street, 1998: 159

5. Lea & Street, 1998: 160

6. Baynham & Prinsloo, 2001: 83

7. Paxton

8. Thesen & Van Pletsen, 2006

آنچه که در ادامه بدان خواهیم پرداخت فراهم آمده است. این تاریخچه دو موضوع کلیدی مربوط به پژوهش‌های سواد دانشگاهی، یعنی تفاوت بین انتظارات استاد و توانایی‌های دانشجو، و میزانی که دانشجویان قادر به استفاده‌ی درست از زبان هستند را مطرح می‌کند. همانطور که در این مقاله پیش خواهیم رفت، ارتباط هر یک از این ابعاد نیز به نوبه‌ی خود واضح‌تر خواهد شد. همچنین به تعدادی از مفاهیم کلیدی تعبیه شده در مطالعه‌ی سواد دانشگاهی، از جمله سواد، گفتمان، قدرت، هویت، کارگزاری و شیوه‌های ارتباطی اشاره خواهیم نمود. علاوه بر آن نشان خواهیم داد که حوزه‌ی مطالعاتی دربرگیرنده‌ی سواد دانشگاهی دائماً در حال تکامل و به تبع آن دشوار برای مشخص کردن و تعیین کردن دقیق ابعاد و گستره‌ی آن است.

۳. تعریف سواد دانشگاهی

در ابتدای بخش قبل به دشواری و مشکل ذاتی در تعریف اصطلاح «سواد دانشگاهی» اشاره شد. آنچه که کاملاً محرز است، ذکر این نکته است که اصطلاح «سواد دانشگاهی» در تعدادی از سطوح پیچیده است. تکامل آن در طی دوره‌های زمانی منجر به آن شد که به طور آزادانه در انواعی از موقعیت‌ها توسط کسانی که لزوماً همگام با تعاریف و رویکردهای اخیر نبودند اعمال شود. علاوه بر آن، سواد دانشگاهی از طرف رشته‌های تحصیلی مختلف به روش‌های مختلف مورد ادعا قرار گرفته است و با طیف گسترده‌ای از سنت‌ها و پارادایم‌ها همسو گشته است. برای مثال، فعالیت در حوزه‌ی پژوهش‌های سواد دانشگاهی می‌تواند برگرفته از حوزه‌های انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی زبان و اتنوگرافی ارتباطات، در میان دیگر حوزه‌ها باشد، و اگرچه موضع ما در اینجا همان موضع متخصصین توسعه‌ی دانشگاهی است، با وجود این سواد دانشگاهی را از طریق تعدادی از دیدگاه‌های مختلف بررسی خواهیم نمود. کرن^۱ (2000: 23) خاطر نشان می‌کند که «سواد، مفهومی قابل انعطاف و ارتجاع است؛ معنای آن با توجه به منظر رشته‌ای که از طریق آن مورد بررسی قرار می‌گیرد متغیر است». در نتیجه، هر دو نفری به ندرت چارچوب مفهومی مشابهی از این اصطلاح را تصور می‌کنند یا به آن اعتقاد دارند.

باک (1988: 24) در اثر برجسته‌ی سال ۱۹۸۸ با عنوان *سواد به واسطه مدارک تحصیلی*،

مقاله‌ی «سواد دانشگاهی در عمل» را نوشت که اظهار می‌کند که سواد دانشگاهی به عنوان یک مفهوم در حال حاضر به طور مستحکمی تثبیت شده است. با این حال، هجده سال بعد، هوینگس^۱ (2004: 133) از شیوه‌هایی از سواد سخن گفت که «کار بر روی آنچه به عنوان سواد دانشگاهی در حال شناخته شدن است را تحت تأثیر قرار داده است». علاوه بر این، خود اصطلاح سواد دانشگاهی هم به عنوان اسم و هم صفت مورد استفاده قرار گرفته است، و پژوهشگران از «سواد در دانشگاه»^۲ و شیوه‌های سواد دانشگاهی^۳ و یا قابلیت‌های سواد دانشگاهی، اغلب نگارش و خوانش^۴، و یا به جای اصطلاحاتی مانند گفتمان دانشگاهی و نظایر آن سخن می‌گویند.

به منظور ارائه‌ی درکی روشن‌تر، در این بخش تلاش خواهیم نمود که اصطلاح «سواد دانشگاهی» را با کمک گرفتن از مجموعه‌ای نسبتاً گسترده از پژوهش‌ها تعریف نماییم. همچنین، به منظور منعکس کردن توسعه و تحول مفهوم سواد دانشگاهی در طول زمان همانطور که در بخش قبلی دنبال شد، بحث را به ترتیب زمانی، و همراه با بررسی موضوعات جانبی متعدد و اصطلاحات و مفاهیم مرتبط چنانکه آن‌ها با یکدیگر ارتباط نزدیک پیدا می‌کنند سازماندهی خواهیم کرد.

۴. بررسی سواد

مسئله‌ی اصلی به منظور نیل به درکی جامع و عمیق از اصطلاح «سواد دانشگاهی» نخست باید به تعریف مفهوم «سواد» بپردازیم. بالارد و کلانچی (1988: 7-8) هنگام بحث در مورد مشکلات ذاتی در تعریف «سواد دانشگاهی»، به «پیچیدگی این پدیده» گواهی دادند و می‌توان اینطور مطرح کرد که ماهیت دوکلمه‌ای اصطلاح به این پیچیدگی می‌افزاید. در حالی که صفت «دانشگاهی» ممکن است با یک تعریف از فرهنگ لغات کفایت کند: «مربوط به آموزش و پرورش، به‌ویژه در سطح کالج و یا دانشگاه»^۵، اصطلاح «سواد» نیازمند توجه بیشتر است. توصیف وینگارتنر^۶ (1993: 14) از سواد به عنوان یک «مهارت دیرینه» اشاره دارد. بیان او

1 Hewings

2. Ballard & Clanchy, 1988

3. Baynham, 1995

4. Amos & Fischer, 1998

5. Longman Dictionary of Contemporary English, 2004: 7

6 Weingartner

نه تنها بر اهمیت سواد در محیط آموزشی گواهی می‌دهد، بلکه همچنین نشان می‌دهد که یک چشم‌انداز به مراتب طولانی‌تر تاریخی از آنچه که برای سواد دانشگاهی در بخش قبلی ارائه شد مورد نیاز است. باینهام (2: 1995) از سوی دیگر نشان می‌دهد که سواد «چیزی نیست که بتوان به طور دقیق و به آسانی آن را تعریف نمود... [و] همان چیزی هم نیست که برای تمامی افراد یکسان باشد». علاوه بر این، با بررسی دقیق ادبیات مربوطه، به خصوص در سال‌های اخیر، اینطور مشخص می‌شود که برخی از پژوهشگران نویسنده در یک زمینه‌ی دانشگاهی در هنگام ارجاع به واژه‌ی سواد، قرار دادن صفت برای سواد را مفروض می‌دارند. بنابراین هر گونه تلاش به منظور «مشخص کردن و تعیین کردن دقیق ابعاد و گستره‌ی» سواد مطمئناً مملو از تناقضات است و به خاطر داشتن این نکته‌ی بسیار مهم در ذهن، لازم و اساسی خواهد بود.

پیش از اقدام به ارائه‌ی چارچوبی که ممکن است سواد در آن تعریف شود، باید به فرضیه‌های بنیادین باینهام (1: 1995) اشاره نمود. باینهام، تعدادی از فرضیه‌های بنیادین برای سواد را مطرح نمود که زمینه‌ای مفید برای این بحث نیز فراهم می‌آورد. این فرضیه‌ها به شرح زیر ذکر می‌شود:

- «سواد برای خدمت به اهداف اجتماعی در ایجاد و مبادله‌ی معنا شکل گرفته است؛
- سواد در زمینه‌های به‌کارگیری آن بهتر فهمیده می‌شود؛
- سواد ایدئولوژیک است: مانند تمامی کاربردهای زبان، سواد نیز خنثی یا بی‌طرف نیست، بلکه هم به مواضع عمیقاً ایدئولوژیک شکل می‌دهد و هم توسط این مواضع ایدئولوژیک شکل می‌گیرد، که می‌تواند به صورت ضمنی و یا صریح باشد؛
- سواد باید از منظر و بر حسب قدرت اجتماعی درک شود؛
- سواد می‌تواند انتقادی باشد. «

هر یک از این فرضیه‌های بنیادین به درک درستی از سواد در عمل کمک می‌کند، و به وسیله‌ی شاخه‌های متنوع از تعریف سواد دانشگاهی طنین‌انداز و تقویت می‌شود. کمک محوری دیگری که باینهام (۱۹۹۵) به معضل تعریف سواد نموده است، در اظهار نظر در خصوص اینکه سواد چگونه خود را اغلب، و متأسفانه، بر حسب متضاد خود، یعنی بی‌سوادی تعریف می‌کند نهفته است. چنین مفهوم‌سازی انحصاری دوجانبه‌ای در مقابله با ماهیت پیچیده‌ی سواد قرار می‌گیرد که پیش از این شرح داده شد و با این حال این ملاک مرجع

داوری ارزشگذاری شده همچنان شیوهی عمل را برای بسیاری در آموزش و پرورش امروزین مشخص می‌کند^۱. همچنین اشاره‌ی باینهام طنین‌انداز اثر بورديو می‌باشد که پیشتر مورد بحث قرار گرفت که در آن مفهوم قدرت را توضیح می‌دهد که، در این مثال، در دستان فرد باسواد و دور از دسترس کسانی است که بی‌سواد هستند. باینهام (15: 1995) تعدادی از الگوهای سواد را که پژوهش‌ها در این حوزه را شکل می‌دهند صورت‌بندی کرده است که که عبارتند از: الگوی توسعه‌ی مهارت‌ها، الگوی جبرانی (تقویتی)، الگوی توانمندسازی فردی، الگوی توانمندسازی اجتماعی، الگوهای کارکردی سواد، و الگوهای انتقادی سواد.

صورت‌بندی باینهام همچنین به نظر می‌رسد که تقویت‌کننده‌ی الگوهای مستقل سواد در برابر الگوهای ایدئولوژیک سواد می‌باشد که توسط استریت مطرح شده است (77: 2003). الگوی «مستقل»، همانطور که استریت نشان می‌دهد، واقعیت‌های فرهنگی و اجتماعی که سواد در درون آن‌ها مقیم است را نادیده می‌گیرد و در نتیجه بر کسب مهارت‌ها در «الگوی توسعه‌ی مهارت‌ها» تمرکز دارد. درکی مستقل، سواد را به طور منفصل و خنثی و بی‌طرف نسبت به واقعیت‌های فرهنگی و ایدئولوژیکی که زیربنای آن است در نظر می‌گیرد و در نتیجه ماهیت همواره در حال تغییر و پیچیده‌ی سواد که تا کنون به طور ضمنی در بحث اشاره شده است را نادیده می‌انگارد. از سوی دیگر، یک آگاهی فرهنگی حساس‌تر زیربنای الگوی «ایدئولوژیک» است، که بر سواد به عنوان «یک عمل اجتماعی، ... که همیشه در اصول معرفت‌شناختی با ساخت اجتماعی گنجانده شده»^۲ اذعان دارد. به این ترتیب، سواد به عنوان یک مفهوم پویا بازشناخته شده است که از زمینه‌ای تا زمینه‌ای دیگر، از فرهنگی تا فرهنگی دیگر، و نظایر آن متفاوت است^۳.

لازم به ذکر است که استریت ابتدا این رویکردهای متقابل را در سال ۱۹۸۵ شناسایی نمود، اما در پژوهش‌های بعدی‌اش او بر نیاز به توسعه‌ی موضعی انتقادی‌تر اذعان نمود - ایده‌ای که با آخرین الگوی ذکر شده در صورت‌بندی باینهام از الگوهای سواد هم‌رأی است - و این مسئله به نوبه‌ی خود، پژوهش‌های او را، به خصوص چون آن پژوهش‌ها در درون مطالعات جدید سواد واقع شده است، تحت انتقادی‌ترین کانون توجه قرار داد^۴. این دیدگاه از شیوه‌ای

1. Kern, 2000

2. Street, 2003: 77

3. Street, 2003

4. Street, 2003

انعکاسی - انتقادی در آثار نظریه‌پردازان دیگری نیز یافت شده است.^۱ کرن، برای مثال، با نوشتن از منظر دانشجوی زبان‌های فرعی یا خارجی، نشان می‌دهد که «سواد به عنوان مجموعه‌ای از فرایندهای فرهنگی پویا... هم عمومی و هم خصوصی، هم اجتماعی و هم فردی ساخته شده است. سواد در مورد خلق و تفسیر معنا از طریق متون است... و آن «انتقادی» است، دربردارنده‌ی روحی از شک و تردید انعکاسی» (2000: 23). اینطور به نظر می‌رسد که تعریف کرن از سواد (2000: 25) با تأکید بر مفاهیم قدرت، تعامل اجتماعی، خلق معنا و نیاز به یک موضع انتقادی، با فرضیه‌های بنیادین باینهام همسو می‌باشد. او سواد را با توجه به سه بعد مختلف، و در عین حال به هم پیوسته، یعنی بعد زبانی، بعد شناختی، و بعد فرهنگی - اجتماعی توصیف می‌کند. با وجود این، رویکرد «دیدگاه‌های چندگانه»^۲ او مناسب است؛ رویکردی که، چنانکه کرن استدلال می‌کند، این مسئله را به رسمیت می‌شناسد که معنای سواد «با توجه به منظر رشته‌ای که از طریق آن مورد بررسی قرار می‌گیرد» متغیر خواهد بود.

مشکلات ذاتی در تعریف سواد از بحث بالا مشهود است. هر تعریف جدید به نظر می‌رسد که دری دیگر را با اضافه کردن موضوع یا مفهومی دیگر می‌گشاید، و یا دیدگاهی مضاف یا جایگزین را ارائه می‌نماید. به منظور دستیابی به نوعی انسجام در متن و فراهم ساختن نمایی کلی از حوزه‌ی مطالعاتی، لازم است که در این مقطع جزئیات برخی از این دیدگاه‌ها بدون غرق شدن در پرداختن به آن‌ها کنار گذاشته شوند. همانطور که فرایند مفهوم‌سازی و تعریف در ادامه‌ی این مقاله آشکار خواهد شد، موضوعات مهم و اساسی برجسته خواهند شد و سپس رشته‌های واگرا و متفاوت فکری با یکدیگر جمع خواهند شد.

۵. سواد دانشگاهی چیست؟

در بخش قبلی «سواد» از طریق تعاریف و تعدادی از الگوهای نظری توضیح داده شد. هنگامی که بالارد و کلانچی (7-8: 1988) از تفسیرهای مختلفی نوشتند که می‌تواند در پردیس‌های دانشگاهی برای اصطلاح «سواد دانشگاهی» یافت شود، آن‌ها به نیازی برای پرداختن به این اصطلاح در نظریه‌ای گسترده‌تر، و فراگیرتر اذعان نمودند. تمرکز در آن

1. Kern, 2000

2. Kern, 2000: 23

هنگام بر سواد در سطح دانشگاه با در نظر گرفتن «نگارش» به عنوان آشکارترین شکل تولید و محصول بود، و سواد دانشگاهی به مثابه‌ی «ترکیبی از قوانین و هنجارهای زبانی، مفهومی و معرفت‌شناختی دانشگاه» توصیف شد. بالارد و کلانچی مفهوم خود از سواد را به عنوان یک مفهوم «کارکردی» توصیف کردند و آن را به عنوان «ظرفیت دانشجو در به‌کارگیری زبان نوشتاری برای ایفای آن دسته از کارکردهای مورد نیاز از سوی فرهنگ در روش‌ها و در سطحی که توسط خواننده قابل قبول تشخیص داده شود» تعریف نمودند (8: 1988). آن‌ها استدلال کردند که، زبان نمی‌تواند از فرهنگی که در درون آن مورد استفاده قرار گرفته بود منفصل شود و یک دانشگاه از فرهنگی بسیار متمایز برخوردار است که روشی که برای کارکرد زبان بدان نیازمند است را شکل می‌بخشد. باک (25: 1988) ضمن تأیید نظریات بالارد و کلانچی، افزود که به منظور آنکه دانشجویان متون دانشگاهی را درک کنند، آن‌ها نیاز به برخورداری از دانش زمینه و قابلیت در زبان دارند.

بالارد و کلانچی در اثر خود (۱۹۸۸) ارجاعات متعددی به قواعد خاصی داشتند که آن‌ها را متعلق به فرهنگی دانشگاهی ارزیابی نمودند، و در نتیجه این قواعد نظیر اثری مولد که استدلالی واضح، برهان تحلیلی، نقد و ارتباط را نشان می‌داد برای مدرس یا خواننده قابل قبول می‌بود. از دانشجویان انتظار آن می‌رفت که از قوانین وضع شده برای استدلال پیروی کنند، و با فراهم ساختن شواهد برای تأیید ادعایشان، آن‌ها باید اصطلاحات را تعریف می‌نمودند و از سبکی مناسب برای مباحثه و گفتگو در سطح دانشگاهی استفاده می‌کردند. بالارد و کلانچی استدلال نمودند که تبعیت از این قوانین التزام، سهم زیادی در تلقی و احساس برخورداری از سواد دانشگاهی داراست.

این دیدگاه‌ها روند غالب تفکر در خصوص سواد دانشگاهی در آن هنگام، یعنی الگوی مهارت‌های مطالعه را توصیف می‌کند که احتمالاً همچنان پارادایم غالب است. قدرتی که در ید اختیار خواننده است، در مورد سطح تخصص نمایش داده شده رأی صادر خواهد کرد. هویت دانشجویی و کارگزاری در این تعاریف غایب است، و به نظر می‌رسد هیچ جایی برای سواد انتقادی که پیشتر اشاره شد منظور نشده است.^۱ علاوه بر این، در حالی که این عقیده که یک دانشگاه از چنان فرهنگ متمایزی برخوردار است لزوماً مورد اعتراض نخواهد بود، اما این مسئله تنها بیانگر نیمی از داستان است، و نیاز به برجسته‌سازی لایه‌های متعددی از فرهنگ‌ها و

1. Canagarajah, 2002: 33

خرده‌فرهنگ‌ها که دربرگیرنده‌ی بیشتر جوامع مدرن است را از قلم می‌اندازد. ظرفیت بالقوه‌ی محرومیت و خروج از «فرهنگ دانشگاهی» برای دانشجویانی که از پس‌زمینه‌های گوناگون و با توانمندی‌ها و سطوح آمادگی متفاوت به آموزش عالی وارد می‌شوند به همان اندازه چندلایه و پیچیده، و موضوع مهم دیگری است که بعداً در این مقاله آن را بازبینی خواهیم نمود. در نهایت، اهمیت قابلیت زبانی، برای مثال، در قادر بودن به درک متون دانشگاهی، ممکن است که در قرائت اولیه ادعایی نسبتاً ملایم و بی‌خطر به نظر برسد. با این حال، در زمینه‌ای چندزبانه این ادعا بلافاصله به موقعیتی برجسته در مناظره‌ی پیرامون کسب سواد دانشگاهی ارتقاء یافته است و در نتیجه در انتهای این مقاله به آن پرداخته خواهد شد.

با وجود این، باینهام (8: 1995)، علاوه بر آن با نشان دادن اینکه رابطه‌ی بین سواد کارکردی و سواد انتقادی می‌تواند از نوع هم‌تکمیلی باشد، مسلم فرض کرد که رابطه‌ی بین این دو نمی‌بایست که به طور حذفی و انحصاری باشد. این دیدگاه با اثر لی و استریت (1998: 159) تقویت شد که نشان دادند که دیدگاه‌های مهارت‌های مطالعه، جامعه‌پذیری دانشگاهی و سوادهای دانشگاهی که بیشتر در بیان پیشینه و تاریخچه‌ی سواد دانشگاهی شرح داده شد، دیدگاه‌هایی «متقابلاً انحصاری» و «اینکه هر الگو به طور متوالی دیگری را در خود خلاصه کند» نمی‌باشند. در میان بسیاری از دانشگاہیان این احساس وجود دارد که توسعه‌ی دانشگاهی ذاتاً بر اساس یک الگوی کمبود مهارت‌ها (ی دانشجوی) پایه‌گذاری شده است که در حال جابجایی از یک وضعیت خاص همراه با دانشجویان به وضعیتی دیگر است که به عنوان «توسعه یافته» در نظر گرفته می‌شود. استدلال نگارنده این است که این دیدگاه، در حالی که معتبر است، همچنین نباید انحصاری باشد و اینکه ماهیت تحول‌پذیر فعالیت توسعه‌ی دانشگاهی، باید به عنوان عملی کردن نقشی مشابه با هم‌تکمیلی در نظر گرفته شود.

۶. گفتمان‌های دانشگاهی و سواد دانشگاهی

باگی^۱ (281: 2000) تعریف متأخری از سواد دانشگاهی فراهم می‌آورد، که نشان می‌دهد سواد دانشگاهی «شامل دانستن اینکه چگونه در گفتمان‌های دانشگاهی سخن گفته شود یا رفتار شود» است و اینکه افراد چنین سواد را هنگامی به دست می‌آورند که آن‌ها با دیگران

در درون گفتمان مشارکت داشته باشند. تعریف باگی مفهوم مهمی را برای این بحث معرفی می‌کند، یعنی گفتمان‌ها، که کرس (7: 1989) اظهار داشت «مجموعه‌هایی به طور نظام‌مند سازمان‌یافته از بیانات و اظهارات هستند که به بیان معانی و ارزش‌های یک نهاد می‌پردازند. فراتر از آن، گفتمان‌ها، آنچه را که ممکن هست و یا نیست که گفته شود... با توجه به حوزه‌ی توجهات آن نهاد، ... تعریف، توصیف و تحدید می‌کنند». تعریف کرس نسبتاً بدیهی بود، و به نظر می‌رسید که تلویحاً به استحکام و همگن بودن در درون یک نهاد خاص اشاره دارد که باید به عنوان یک مفروض در نظر گرفته شود. جی (143: 1990)، دیدگاهی که کمی متفاوت بود را ارائه داد، هنگامی که او یک گفتمان را اینگونه تعریف نمود:

«یک ارتباط اجتماعی پذیرفته شده در میان روش‌های به‌کارگیری زبان، تفکر، احساس، باور، ارزش‌گذاری، و کنشگری است که می‌تواند برای شناسایی خود به عنوان عضوی از یک گروه معنادار اجتماعی یا «شبکه‌ی اجتماعی» و یا برای اشاره به یک نقش معنادار اجتماعی (که یک نفر آن را ایفا می‌کند) مورد استفاده قرار گیرد».

تعریف جی از گفتمان به‌ویژه از این بابت قابل توجه است که تعدادی از موضوعاتی را که برای هر مباحثه‌ای در خصوص سواد دانشگاهی بنیادی است، مانند ماهیت اجتماعی آن، اهمیت گروه و یا شبکه، مفهوم «روشی برای عمل»، اهمیت هویت و نیاز به ایفای نوعی از نقش را به طور موجز بیان کرده و در خود جای می‌دهد. در واقع، جی با اشاره به اینکه یک گفتمان چیست، انگاره ایفای یک نقش را حتی فراتر در نظر گرفت:

«نوعی از اسباب کار و لوازم هویت که همراه با دستورالعمل‌هایی در مورد نحوه عمل، گفتگو و اغلب نگارش تکمیل خواهد شد، به طوری که یک نقش اجتماعی خاص که دیگران آن را به رسمیت خواهند شناخت بر عهده گرفته شود». (142: 1990)

در اینجا، توانایی دانشجوی برای ایفای نقش، اتخاذ هویت، و تعقیب دستورالعمل‌ها، حد و اندازه‌ای که او به عنوان یک مشارکت‌کننده در گفتمان در نظر گرفته خواهد شد و یا یک بیگانه (بیرونی) تلقی خواهد شد را تعیین خواهد نمود. جی در اثر بعدی‌اش، الحاقیه‌ای به فرضیه اولیه خود می‌افزاید، با این استدلال که معنا همواره در زمینه فعلی و حقیقی قرار گرفته یا بدان مرتبط شده است. جی اینطور ذکر می‌کند که:

«در اینجا، زمینه نه فقط به معنی واژگان یا اعمال، بلکه همینطور اهداف ما، ارزش‌ها، و دوره‌های آموزشی سنجیده و برنامه‌ریزی شده از کنش و تعامل است». (716: 2001)

این مسئله، موضوع کارگزاری دانشجویان را مطرح کرده و در بحث وارد می‌کند که بر این واقعیت تأکید دارد که حتی هنگامی که دانشجویان به دنبال اتخاذ «اسباب کار و لوازم هویت» گفتمان می‌باشند، آن‌ها این کار را از درون زمینه خود انجام خواهند داد، که این مسئله به نوبه خود مهارت و قابلیت خود دانشجویان را مطرح می‌سازد.

استفاده نخستین باگی از صورت جمع در هنگام ارجاع به گفتمان‌های دانشگاهی به ما یادآوری می‌کند که هر رشته تحصیلی گفتمان مخصوص به خود را داراست و اینکه این گفتمان‌ها ممکن است به درجات متغیر در میان سبب انتخاب موضوعات دانشجویان تفاوت داشته باشند. همچنین این مسئله بیشتر بر لایه‌های متعددی از فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌هایی که پیشتر به آن‌ها اشاره شد تأکید دارد و هشدار می‌دهد که برای کسانی که، هنگام قرائت تعریف کرس و دیگر تعاریف مشابه، نوعی از همگنی را فرض می‌کنند که، در بهترین حالت، تنها جزئی در نهادهای آموزش عالی است.

در بحث «گفتمان‌ها»، جی (۱۹۹۰) میان آنچه که او «گفتمان‌ها» می‌نامد و ثانویه نامیده است تمایز قائل شد. بدین معنا که گفتمان‌های پیشین به روشی ارجاع دارد که ما تکلم و عمل کردن در خانه، و در میان اعضای خانواده‌هایمان را خواهیم آموخت. این گفتمان‌های ثانویه است که باید هنگامی که ما به زمینه اجتماعی گسترده‌تری وارد می‌شویم، تحصیل شود. در درون محیط دانشگاه، توانایی دانشجویان در تبحر و تسلط یافتن بر گفتمان است که گواه و نشانه‌ای از برخورداری آنان از سواد دانشگاهی را فراهم می‌سازد. با این حال، باید دقت شود که این گفتمان‌ها به عنوان متفاوت از یکدیگر قرائت و تعبیر نشوند. در عوض، آنچه از اهمیت برخوردار است، تعامل میان این دو حوزه نفوذ و تأثیر آن‌ها بر فرایند کسب سواد دانشگاهی است.

لیبویتز^۱ (۲۰۰۱: ۲۶) اظهار می‌دارد که هویت مفهومی است که «در میان گفتمان قرار گرفته» است و بنابراین برای این بحث بسیار اساسی است. اینکه دانشجویان که هستند و چه چیز را به گفتمان‌های مختلفی که در دانشگاه با آن‌ها روبرو می‌شوند وارد می‌کنند، تا اندازه زیادی در بحث نادیده گرفته شده و تا به حال بدان توجهی نشده است. در عین حال، این همان مسئله‌ای است که از اهمیت بخصوصی برخوردار است، و کناگراجا^۲ هنگام بحث در مورد نویسندگان دانشجوی چندزبانه، اظهار می‌دارد که:

1. Leibowitz
2. Canagarajah

«برخی از دانشجویان به منظور تقویت نگارش خود تمایل دارند که منابعی را که از زبان بومی خود از آن‌ها بهره می‌برند به ارتباطات دانشگاهی خود وارد کنند... [و] تلقی هر گونه استفاده انحرافی از گفتمان دانشگاهی به عنوان نشانه‌ای از عدم مهارت و تبحر و یا قصور و ناتوانی، دستکم گرفتن وساطت (نقش کارگزاری) دانشجویان است.» (2002: 33)

این موضوعی است که مک‌کنا^۱ (2004: 279) هنگام بررسی گفتمان به کار گرفته شده توسط اساتید برای توصیف یادگیری دانشجویان بر آن دست گذاشته است. مک‌کنا، اظهار می‌دارد که این گفتمان‌ها، همان چیزی است که رفتار کلاس درس را تعیین می‌کند. هنگامی که دانشجویان از روش‌های خوانش و نگارشی انحراف پیدا می‌کنند که توسط اساتید از طریق گفتمان خود آن‌ها معتبر شناخته شده است، این مسئله‌ای مشکل‌ساز در نظر گرفته شده است. نظر به اینکه آموزش عالی و به‌ویژه نهادهای آن، از موقعیت نخبه‌سالار پیشین خود با مجموعه دانشجویی همگن به موقعیتی منتقل می‌شود که دسترسی را افزایش می‌دهد و، در انجام این کار، پذیرای تنوع در وسیع‌ترین معنای کلمه است، در نتیجه نیازمند آن است که به طور نقادانه‌ای در خصوص موضع آن در این ارتباط تأمل شود.

۷. معنای برخورداری از سواد دانشگاهی

خواندن و نوشتن به طور کلی به عنوان اجزای اصلی سواد پذیرفته شده‌اند^۲. اهمیت خواندن و نوشتن در هر مباحثه‌ای در خصوص سواد دانشگاهی در اثر لی و استریت (1998: 160) منعکس شده است که مؤثرترین و کاربردی‌ترین توصیف را ارائه می‌نمایند:

«شیوه‌های سواد دانشگاهی - خوانش و نگارش در درون رشته تحصیلی - [که] آن دسته از فرایندهای اساسی را تشکیل می‌دهند که از طریق آن‌ها دانشجویان مطالب و موضوعات جدید را می‌آموزند و دانش خود را در مورد حوزه‌های نوین مطالعه توسعه می‌دهند. «

دیگران این دیدگاه را با ارجاع به «عناصر» سواد دانشگاهی توسعه می‌دهند که شامل «خوانش، نگارش، استماع، تکلم، تفکر انتقادی، استفاده از فناوری، و عادات ذهن که موفقیت دانشگاهی را ترویج می‌کنند» می‌باشد^۳. ارجاع به «عادات ذهنی» از اثر کوستا و کالیک^۴ (2000: 1) سرچشمه می‌گیرد که اظهار می‌دارند که یک «عادت ذهنی» به «برخورداری از

1. McKenna

2. Gee, 2003

3. ICAS, 2002: 35

4 Costa and Kallick

سرشت و گرایشی به سمت رفتار هوشمندانه هنگام مواجهه با مشکلاتی که پاسخ‌ها به آن‌ها بلافاصله شناخته شده نیست» ارجاع دارد. چنین عاداتی عبارتند از تداوم، استماع با درک و همدلی، تفکر انعطاف‌پذیر، و برای موفقیت دانشجو اهمیت دارند.

کرن (40: 2000) همچنین انگاره سواد را به منظور مشمول کردن اموری بیش از صرف برخورداری از مهارت در خوانش و نگارش در نظر می‌گیرد، و اظهار می‌دارد که «آن موضوع درگیر شدن در فرایند همواره در حال توسعه به‌کارگیری خوانش و نگارش به عنوان ابزارهایی برای تفکر و یادگیری، و به منظور گسترش درک فرد از خود و جهان است». لیووتز (2: 2001) مدعی است که سواد دانشگاهی «می‌تواند به عنوان یک مجموعه خاص فرهنگی از قواعد زبانی و گفتمان، تحت تأثیر اشکال نوشتاری خلاصه شود که اساساً و عمدتاً در نهادهای دانشگاهی به کار گرفته شده است».

۸. ماهیت اجتماعی - سیاسی سواد دانشگاهی

در بخش‌های پیشین، سواد دانشگاهی از جانب تعدادی از دیدگاه‌های مختلف تعریف و توصیف شده است و در موارد متعدد به مسائل اجتماعی و فرهنگی و اینکه چگونه این مسائل در ادراک برخورداری از سواد دانشگاهی ایفای نقش می‌کنند ارجاع داده شده است. در برخی از کشورهای چندزبانه، با توجه به میراث فرهنگی غنی و در عین حال پیچیده آن کشورها، به خصوص دشوار است که صدهای فرعی اغلب قدرتمند اجتماعی - سیاسی که به طور ناگزیر تبدیل به بخشی از مناظره پیرامون سواد دانشگاهی و، به‌ویژه، نگارش دانشگاهی شده است را نادیده گرفت. اما رابطه بین کسب سواد دانشگاهی آنطور که در نگارش نشان داده شده است و زمینه اجتماعی - سیاسی که در درون آن چنین فعالیت‌هایی صورت می‌پذیرد به طور گسترده‌ای در زمینه این کشورها مستند نشده است. استارفیلد^۱ (۲۰۰۴) به روابط قدرتی که در این زمینه وجود دارد ارجاع نموده و مرجع او که بسیار مهم است، ممکن است که به مفهوم خدمت کارآموزی در درون یک رشته تحصیلی خاص همانطور که دانشجویان با گفتمان آن آشنا می‌شوند مرتبط شود^۲.

با وجود این، در برخی موارد، نیروهای اجتماعی، تاریخی و سیاسی بر دسترسی دانشجویان به

1. Starfield

2. Paxton, 1998: 136

این دوره‌های کارآموزی در «گفتمان‌های ممتاز آکادمی» تأثیر می‌گذارد.^۱ در نتیجه ممکن است که هویت نویسنده دانشجو در یک رابطه قدرت نامتوازن مفقود شود.

۹. کسب سواد دانشگاهی

مطالعاتی که در مورد روش‌هایی که از طریق آن‌ها دانشجویان سواد دانشگاهی را کسب می‌نمایند تحقیق و بررسی به عمل آورده‌اند، منعکس کننده تنوع در رویکردها و تفاسیری است که پیشتر توضیح داده شد. در این بخش تعدادی از این رویکردها، که به برخی از آن‌ها قبلاً اشاره شده است، بر حسب اینکه چگونه آن‌ها به مناظره پیرامون کسب سواد دانشگاهی کمک می‌نمایند مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

بالارد و کلانچی (8: 1988)، که درک آنان از سواد دانشگاهی پیشتر در این مقاله ارائه شد، مسلم فرض کردند که برخوردار شدن از سواد دانشگاهی شامل «یادگیری «قرائت» فرهنگ، یادگیری پذیرش آداب و مناسک، ارزش‌ها، سبک‌های زبانی و رفتاری متمایز آن» می‌باشد. آن‌ها احساس کردند که این توصیف، به معنی نفی اهمیت قواعد دستور زبان متعارف و املاء نیست، بلکه در عوض بدین معناست که دستیابی به سواد دانشگاهی نیازمند تغییری در تمرکز به سمت جایی دارد که در آن «آداب و مناسک، ارزش‌ها، سبک‌های زبانی و رفتاری» متمایز برای دانشجویان واضح و آشکار می‌شود. اما این فرایند اغلب، و به‌ویژه برای دانشجوی تازه‌کار و مبتدی، ساده و مستقیم نیست و مور^۲ (37: 1994) بعداً هشدار داد که این قوانین و هنجارها «به ندرت واضح و آشکار» می‌باشند. همچنین بالارد و کلانچی (9: 1988) خاطرنشان کردند که فراهم آوردن تعریف و شرح واضح، مشکل‌ساز و اغلب در کلاس درس دانشگاه غایب بود، یعنی جایی که در آن استاد، به عنوان کسی که تکالیف را وضع می‌کند، این کار را از نقطه نظری بسیار خاص و با مجموعه‌ای کاملاً مشخص از انتظارات که اغلب به اشتراک گذاشته نشده است انجام می‌دهد. این مسئله بر تنشی تأکید می‌کند که می‌تواند از رابطه نابرابر قدرت بین استاد و دانشجو که پیشتر به آن اشاره شد منتج شود.

فرایند یادگیری فرهنگ سپس پیش‌فرض می‌دارد که دانشجویان مجموعه‌ای جدید از ارزش‌ها به دست خواهند آورد، یک «روش عمل» تغییریافته موضوعات و روال فعالیت‌ها که ممکن است تا

1. Starfield, 2004: 67

2. Moore

حدودی از روشی که با آن وارد دانشگاه شدند متفاوت باشد. از دانشجویان مبتدی و تازه کار انتظار می‌رود که قوانین دانشگاه را به طور کلی، و همچنین قوانین رشته‌های تحصیلی مختلف را به طور خاص، مورد عمل قرار دهند. از آن‌ها انتظار می‌رود که «زبان خاص دانشگاه» اتخاذ کنند، و در هر جا که ممکن است از سبک، سیاق، و رویکرد دانشگاه تقلید کنند. علاوه بر این، در حالی که قواعدی که در بالا شرح داده شد ممکن است برای دانشگاه به عنوان یک کلیت عمومی باشد، دستورالعمل‌های مختص رشته تحصیلی نیز به عنوان بخشی از «خرده‌فرهنگ‌های رشته‌ای» وجود دارد^۱، که به معضل دانشجویان می‌افزاید. در نتیجه، آن‌ها چالش‌های بسیاری پیش رو دارند. حدود ده سال پس از بالارد و کلانچی، جی (58: 1998) گزارشی در مورد دانش‌آموزان قرارگرفته در جریان غالب ارائه داد و اینطور نوشت که برای آن‌ها کسب سواد دانشگاهی ممکن است «به عنوان یک محصول جانبی پنهانی و غیرمستقیم آموزش و یادگیری» صورت پذیرد. پکستون (136: 1998) از دانشجویانی سخن گفت که در طی گذراندن خدمت کارآموزی، در درون رشته تحصیلی خود فرهنگ‌پذیر می‌شوند. این دیدگاه توسط دیگرانی حمایت شده است (Johns, 1997) که آنان نیز در این باره تفسیر به عمل آورده‌اند که دانشجویان همچنانکه به طور فزاینده‌ای در معرض گفتمان آن جامعه خاص قرار گرفته‌اند چگونه مبدل به اعضای یک جامعه دانشگاهی می‌شوند. تمامی این مطالعات منعکس‌کننده تفسیر بالارد و کلانچی (14: 1988) است که از یادگیری در دانشگاه به عنوان یک «جامعه‌پذیری تدریجی در درون فرهنگ متمایزی از دانش» سخن گفتند. با وجود این، بر اساس آخرین پژوهش‌های حال حاضر، تمامی این مطالعات موقعیتی را اتخاذ می‌کنند که یک گام به پیش و دو گام به پس است، زیرا، همانگونه که ما تا به حال دیده‌ایم، این مفهوم توسط مطالعات جدید سواد (سوادهای دانشگاهی) جایگزین شده است که در آن دانشجو، که دیگر منفعل نیست، شیوه‌های متناقض سواد را مورد بحث و مذاکره قرار می‌دهد^۲.

با مفروض داشتن مفاهیم کارآموزی که در بالا توضیح داده شد، قابل فهم است که اساتید و مدرسین دانشگاهی اغلب انتظار آن را دارند که دانشجویان، به سادگی به موجب غوطه‌ور شدن در رشته موضوعی، با گفتمان آن آشنا خواهند شد، و در نتیجه قابلیت سواد دانشگاهی خود را ارتقاء داده و تقویت خواهند کرد. و در واقع، همچنانکه دانشجویان با مطالعات خود از طریق سال‌های مقطع کارشناسی به سوی دوره‌های کارشناسی ارشد پیش می‌روند، چنین

1. Ballard & Clanchy, 1988: 9

2. Lea & Street, 1998

جذبی در گفتمان و همگونی با آن گاهی اوقات، به‌ویژه در سال‌های مقاطع ارشد آشکار است.^۱ اما دانشجویان، به‌ویژه آن‌هایی که ضعیف‌تر هستند، اغلب از قوانین خاص رشته تحصیلی و یا قواعدی که قبلاً ذکر شد آگاه نیستند و آن‌ها را نمی‌آموزند، که این مسئله به نوبه خود فرایند جذب در گفتمان را مشکل‌تر می‌سازد. بنابراین این دیدگاه که سواد دانشگاهی می‌تواند از طریق یک فرایند غوطه‌وری در رشته تحصیلی به دست آید از طرف فرهنگ‌گرایان اجتماعی مورد سؤال و تردید قرار گرفته است. آنان اظهار می‌دارند که این فرایند ممکن است به طور طبیعی برای همه دانشجویان رخ ندهد، چرا که ممکن است برخی «در معرض قوانین ضمنی و مطلق فرهنگ‌های قدرتمند جریان غالب» قرار نگرفته باشند.^۲ این مسئله به تعاریف پیشین بازمی‌گردد که برخورداری از سواد را به عنوان یک فعالیت اجتماعی در نظر می‌گیرد که به فرهنگ یک نفر محدود شده است. همچنین اغلب، روش‌های خواندن و نوشتن که در سال‌های مدرسه توسعه یافته‌اند تا حدودی متفاوت از روش‌های خوانش و نگارشی است که می‌توان در سطح دانشگاه انتظار آن را داشت. تأثیر این شکاف ادراک‌شده بین مدرسه و دانشگاه ممکن است حتی برای دانشجویان آماده نشده مستقیم‌تر باشد. نیون^۳ (2005: 779) اظهار می‌دارد که «آنچه که توسط متعلمین از فرهنگ‌های جریان غالب به طور ضمنی به دست آمده و درک شده است، نیازمند آن است که به طور حساب‌شده و به صراحت و وضوح به متعلمین از فرهنگ‌های غیر از جریان غالب آموخته شود». نظرات نیون طنین‌انداز درخواست بورديو برای از بین بردن سوءتفاهمات زبانی است. نیون با اظهار این مطلب ادامه می‌دهد که «سوادهای فرهنگی خاص که دانشجویان با خود به دانشگاه وارد می‌کنند ممکن است که با سوادهایی که تا کنون به طور قدرتمندی در درون دانشگاه‌ها تثبیت شده‌اند در تعارض قرار بگیرد» (2005: 780)، که به نوبه خود بر نگرانی‌های استارفیلد تأکید دارد که پیشتر شرح داده شد.

۱۰. مهارت زبانی و سواد دانشگاهی

هر گونه بحث در مورد سواد دانشگاهی ضرورت دارد که دربردارنده برخی تأملات در خصوص نقش زبان در یادگیری و اهمیت مهارت در زبان باشد، و روشن است که قابلیت

1. Bock, 1988

2. Niven, 2005: 779

3. Niven

زبانی نمی‌تواند از اقتضائات شناختی یک وظیفه جدا باشد. لیووتز (49: 2004) مدعی است که قابلیت زبانی، در حالی که شرط لازم است، اما شرط کافی برای سواد دانشگاهی نیست. ادعای لیووتز بر «ساخت چندبعدی سواد» که کرن مطرح کرده است تکیه دارد که نشان می‌دهد که ابعاد فرهنگی - اجتماعی و شناختی به یک اندازه مهم هستند. بنابراین، مسئله زبان (که در اینجا در مضیق‌ترین مفهوم به کار رفته) نکته بسیار مهم دیگری به این بحث چندشکلی می‌افزاید. بوردیو و همکارانش (40: 1994) زبان در یک محیط دانشگاهی را اینگونه توصیف نمودند:

«نه تنها یک وسیله تفکر... بلکه زبان نحوی - به عبارت دیگر، نظامی از مقولات منطقی، بیشتر یا کمتر پیچیده - را فراهم می‌آورد.»

بنا به اظهار بوردیو و همکارانش، این نحو به طور مستقیم تحت تأثیر پس‌زمینه اجتماعی خود دانشجویان قرار داشت. بوردیو و همکارانش (8: 1994) در همین ارتباط ابراز می‌دارند: «زبان، فعال‌ترین و در عین حال دست‌نیافتنی‌ترین بخش از میراث فرهنگی است که هر فرد آن را مرهون پس‌زمینه خود است.»

با وجود این، تمرکز بر سواد دانشگاهی در آموزش عالی، در سال‌های اخیر، در واکنش به بسیاری از شکایتهای مطرح شده از سوی اساتید و مدرسین متداول شده و اهمیت دوچندانی پیدا کرده است. این اساتید و مدرسین معتقدند که دانشجویان دیگر نمی‌خوانند، نمی‌توانند بنویسند و اینکه آن‌ها نیازمند «تقویت زبانی» می‌باشند. اگر چنین اظهاراتی از سوی افرادی طرح شده است که ملاک مرجع داوری آنان همان ملاک‌های مرجع الگوی مستقل است، و باگی (298: 2002) نشان می‌دهد که این امر برای بسیاری در آموزش عالی امروزین برخی از کشورهای چندزبانه صادق است، در این صورت درخواست برای تقویت زبانی بر حسب زبان به سادگی به عنوان یکی از وسایل ارتباطی، یک منبع، بیان شده است. در حال حاضر همچنان پیش‌فرض، الگوی کمبود مهارت‌ها و تکثیر واحدهای مداخله زبان می‌باشد که در بسیاری از پردیس‌های دانشگاهی از جمله در برنامه‌ریزی واحدهای دروس عمومی در نظام آموزش عالی ایران مشاهده می‌شود، و در نتیجه این تصور را تقویت کرده است که تلاش دانشجویان نیازمند آموزش دستور زبان و واژگان است. با وجود این، چنین واحدهایی، در پرتو پژوهش‌های رو به رشد ملی و بین‌المللی به طور فزاینده‌ای مورد مخالفت قرار گرفته است که همین امر به نوبه خود به شناختی منجر شده است مبنی بر اینکه دشواری‌هایی که

دانشجویان تجربه می‌کنند از مسائل مربوط به سواد دانشگاهی نشأت می‌گیرد و نه فی‌نفسه از زبان^۱. و اینکه سواد، و به دلالت ضمنی سواد دانشگاهی، مسئله‌ای فراتر از صرف خواندن و نوشتن است. به عبارت دیگر، سواد دانشگاه یک عمل اجتماعی است؛ که از قدرت برخوردار است؛ ابعاد متعددی دارد؛ و «مملو از پیش‌فرض‌های ایدئولوژیک و سیاست‌گذارانه» است^۲.

یکی از اهداف و چشم‌اندازهایی که امروزه در توسعه دانشگاهی در نظام‌های آموزش عالی کشورهای توسعه‌یافته پیگیری می‌شود، ارائه دستورالعمل‌هایی به منظور ترویج زبان‌های دوم برای آموزش و یادگیری در زمینه‌ای چندزبانی است. کافی است تا گفته شود که اغلب دانشجویان در دانشگاه‌های کشورهای توسعه‌یافته مطالعات خود را در محیطی دوزبانه، اگر نگوئیم چندزبانه، تجربه می‌کنند. برای تعداد زیادی از دانشجویان، به‌ویژه آنانی که در دانشگاه‌های کشورهای توسعه‌یافته تحصیل می‌کنند، زبان یادگیری الزاماً زبان مادری آنان (زبان اول) نخواهد بود. در زمینه سواد دانشگاهی، زبان مبدل به ابزاری - وسیله‌ای - می‌شود که دانشجو نیازمند یادگیری آن است تا به روشی بسیار خاص در هنگام نگارش در دانشگاه با مهارت و به درستی از آن استفاده کند^۳. اما اگر هیچ درک پایه‌ای از زبان وجود نداشته باشد، آیا حتماً امکان آن هست که هیچ نوع مشارکت و یا حتی هیچگونه پذیرش و تشابهی نیز وجود نداشته باشد؟ کامینس^۴ (58: 2000) تمایزی سودمند در این خصوص قائل می‌شود بین «جنبه‌های مکالمه‌ای و دانشگاهی مهارت در زبان» که او آن‌ها را «مهارت‌های ارتباطی اولیه بین‌فردی» (BICS^۵) و «مهارت در زبان دانشگاهی شناختی» (CALP^۶) نامگذاری می‌کند. در واقع اگر از دید کامینس به مسئله نگاه کنیم، این مورد دومی است که هدف از توسعه سواد دانشگاهی است، اما در عین حال وجود مورد اول نیز در زبان یادگیری بسیار مهم و حیاتی است. واقعیت در زمینه نظام آموزش عالی کشورهای توسعه‌یافته که در آن‌ها اکثر متعلمین از آموزش زبان مادری به خاطر حضور در کلاس‌های درس دوزبانه و یا حتی چندزبانه چشم‌پوشی می‌کنند مسئله‌ای است که نمی‌تواند نادیده گرفته شده و بدان توجهی نشود. در واقع، اگرچه یکی از مهم‌ترین اهداف سواد دانشگاهی در تعاریف متأخر در بعد

1. Boughey, 2002: 296

2. Street, 2003: 77

3. Boughey, 2002: 300

4. Cummins

5. basic interpersonal communicative skills

6. cognitive academic language proficiency

ایدئولوژیک آن پرداختن به نابرابری‌هاست و در برخی از آثار این حوزه بر شیوه‌های آموزش چندزبانی به منظور پیشگیری از نادیده انگاشتن زبان مادری تأکید شده است، اما واقعیت آن است که امر آموزش و یادگیری غامض‌تر و پیچیده‌تر از آن است که به صورت شعاری یا احساسی با آن برخورد شود، چرا که در صورت توجه مفرط به مسئله آموزش زبان مادری، از جنبه مهم‌تر و اساسی‌تر آموزش و یادگیری که همان بهره‌گیری از منابع و مخازن غنی علمی و فرهنگی است غافل خواهیم شد. و مهم‌تر از همه آنکه این پرسش تناقض‌برانگیز همچنان مطرح و مورد اختلاف است که آیا دستکم در میان مدت تأکید بر آموزش زبان مادری منجر به عدم آمادگی بیشتر در میان دانشجویان جدیدالورود با پس‌زمینه‌های اجتماعی متفاوت به نهاد دانشگاه و در نتیجه عدم موفقیت در کسب سواد دانشگاهی نخواهد شد؟

۱۱. تفسیری انتقادی از وضعیت سواد دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران

همانطور که گفته شد، یکی از مهم‌ترین دلایل سقوط استانداردهای سواد در میان دانشجویان، مفهوم «دانشگاه توده‌وار» است که از گسترش دسترسی به نهاد آموزش عالی منتج شده است. از جمله پیامدهای اصلی همگانی یا توده‌گرا شدن دانشگاه، کاهش توان ساختاری دانشگاه برای تربیت «دانش‌آموختگان باسواد دانشگاهی» بوده است. اگرچه روند توده‌گرا شدن نظام‌های آموزش عالی موضوعی است که کمابیش در اکثر کشورهای جهان منجمله کشورهای توسعه‌یافته رخ داده است، اما این مسئله در نظام آموزش عالی ایران که ظرف سه دهه گذشته به لحاظ کمی گسترش بی‌سابقه‌ای یافته است، مشکل را دوچندان کرده است: از یک سو، کیفیت آموزش و یادگیری در دانشگاه‌های ایران در سال‌های یادشده به خودی خود به مراتب پایین‌تر از استانداردهای آموزش عالی در کشورهای توسعه‌یافته بوده است و از سوی دیگر، با گسترده شدن و توده‌وار شدن نظام آموزش عالی در کشور نه تنها بر کیفیت آموزش و یادگیری افزوده نشده است، بلکه متأسفانه همان کیفیت پیشین افت قابل توجهی را نیز به همراه داشته است. به عبارت دیگر دانشجویان ایرانی در هر یک از مقاطع آموزش عالی، پس از فارغ‌التحصیلی از دانشگاه از بهره کمتری نسبت به دانشجویان سابق در مقاطع مشابه با توجه به زمینه و موقعیت تحصیلی در دوران خود برخوردار می‌باشند. موضوعی که می‌توان آن را «کم‌سوادی دانشگاهی» دانشجویان نام نهاد. نعمت‌الله فاضلی از این وضعیت به «بحران سواد دانشگاهی» یاد کرده است و متذکر می‌شود که منظور وی از

بحران سواد دانشگاهی این است که دانشجویان و دانش‌آموختگان آموزش عالی، توانایی‌ها و آمادگی‌های لازم شناختی، عاطفی و رفتاری برای تولید دانش به صورت مکتوب را به دست نمی‌آورند.^۱

همچنین، یکی از جدی‌ترین و ساده‌ترین کاستی‌های نوشتارهای دانشگاهی، مشکلات یا «کاستی‌های زبان‌شناختی» است. متأسفانه دانشجویان ما روز به روز از توانمندی به مراتب پایین‌تری در به‌کارگیری درست زبان و شیوه‌های نگارش دانشگاهی برخوردارند تا بدانجا که حتی بخش قابل توجهی از دانشجویانی که می‌نویسند، «درست» نمی‌نویسند و به عبارت دیگر، اگرچه شکل ظاهر نوشتارهای آنان به زبان فارسی است، اما این زبان آنقدر گنگ و نامفهوم و سرشار از خطاهای دستوری و غلط‌های فاحشی است که زبان نگارش آنان را از پایه سست و ناکارآمد ساخته است.

کاستی‌های معرفت‌شناختی نیز از دیگر جنبه‌های بحران مورد اشاره برای مفهوم سواد دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران است. بسیاری از نوشتارهای دانشگاهی (کتاب‌ها، مقالات، رساله‌ها، و گزارش‌های تحقیق) که انتظار می‌رود «نوآورانه»، «خلاقانه» و «مفید» باشند و ایده‌ها، مفاهیم، روش و دیدگاهی جدید را بیان کنند، فاقد هر نوع نوآوری و ارزش محتوایی هستند. واقعیت این است که اگر نگوییم همه متون دانشگاهی، با جرأت می‌توان گفت که اکثریت نوشته‌ها از ویژگی «تجزیه و تحلیل انتقادی» مستقل به دور است. دانشجویان و بسیاری از اساتید قادر به تولید متن‌های مستقلی که بیان‌کننده رویکرد و اندیشه مستقل نویسنده باشد نیستند.^۲

از دیگر منظرهای مطالعه ما در این مقاله این است که «سواد دانشگاهی» هنگامی تحقق می‌یابد که دانشجویان توانایی تفسیر، نقد و ارزیابی و استنباط مستقل را پیدا کنند. اگرچه تعداد اندکی از دانشجویان این توانایی را برای شکل‌دهی به نوعی از «خوانش انتقادی» شخصی متون به کار می‌گیرند، اما آنچه که برای متن دانشگاهی نوشته می‌شود بیش از آنکه «دانش تولیدی» باشد، «دانش مصرفی» است. بحران از آنجا آغاز می‌شود که دانشجویان و حتی اساتید دانشگاه‌ها به مهارت‌ها و توانایی و قابلیت‌های شناختی و عاطفی و رفتاری لازم برای ارزیابی و تفکر انتقادی، اندیشه مستقل و خلاقانه و استنباط فکری دسترسی پیدا نمی‌کنند.

یکی از علل کم‌سوادی دانشگاهی در ایران فرهنگ دانشگاهی ماست. مفهوم کم‌سوادی

۱. فاضلی، ۱۳۹۴.

۲. فاضلی، ۱۳۹۴.

دانشگاهی بیان کننده این واقعیت است که دانشجویان و اساتید ما به اندازه کافی موقعیت‌ها، شرایط، امکانات و تجربه‌های لازم برای این که بتوانند به عنوان فرد «باسواد دانشگاهی» درباره ایده‌ای خلاقانه دانشی تولید کنند، ندارند. فرامرز رفیع پور (۱۳۸۱)، جامعه‌شناس، با تکیه بر نیم قرن فعالیت دانشگاهی‌اش در کتاب «موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن» به شکل‌ها و بیان مختلف انگاره ضعف سواد دانشگاهی در آموزش عالی ایران را بازگو کرده است. چنانچه بپذیریم که نگارش خلاقانه و مولد، یکی از هنجارهای فرهنگ دانشگاهی است، در اینجا دانشگاهیان ما این هنجار را در فرایند «جامعه‌پذیری دانشگاهی» درونی نمی‌کنند. مشکل ساختاری و نهادی در دانشگاه‌های کشور این است که فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و درونی‌سازی هنجارها و ارزش‌های دانشگاهی و حرفه‌ای به نحو مناسب صورت نمی‌پذیرد. قاضی طباطبایی و ودادهیر (۱۳۷۹) معتقدند که دانشگاه‌های ایران بیشتر «ضد‌هنجارهای علم» را ترویج می‌کنند و تحقیقات مه‌رام و همکاران (۱۳۸۶) نیز نکته مذکور را تأیید می‌کند.

هادی مرجایی (۱۳۹۰) در مطالعه ارزشمندی با عنوان «عوامل مؤثر بر درونی شدن 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 دانشگاه‌های کشور در حال حاضر برای جامعه‌پذیری دانشگاهی با چالش‌های جدی روبرو هستند. یکی از این چالش‌ها در زمینه نگارش است. این چالش را مطالعه مستقل دیگری تأیید کرده است. مصطفی حسرتی در مطالعه‌ای تجربی با عنوان «نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه مفقوده آموزش عالی» (۱۳۸۴) نشان می‌دهد که دانشگاه‌های ایران اهمیتی به نگارش دانشگاهی و هنجارهای آن به عنوان بخشی از فرهنگ رشته‌ای و دانشگاهی نمی‌دهند. حسرتی با روش نظریه‌مبنایی مجموعه مصاحبه‌هایی با ۱۹ تن از اساتید و دانشجویان دکترا در رشته‌های علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پایه انجام می‌دهد تا جایگاه نگارش در رشته‌های تحصیلی مختلف را ارزیابی کند. این مطالعه نشان می‌دهد که «بسیاری از فعالیت‌هایی که دانشجویان انجام می‌دهند به سختی می‌توان نگارش دانشگاهی نامید»؛ چرا که نگارش دانشگاهی معیارهایی دارد و هر متن مکتوبی را نمی‌توان متن

دانشگاهی قلمداد کرد.

همچنین مطالعه تجربی حسرتی نشان می‌دهد که «گذشته از آن که نگارش دانشگاهی از جایگاهی که باید در دانشگاه مورد نظر بهره‌مند نیست، همان مقدار کم نگارش دانشگاهی هم که انجام می‌شود، کمتر مورد بازبینی و نقد اساتید قرار می‌گیرد».

حسرتی در جمع‌بندی پژوهش یادشده اظهار می‌دارد که «به طور خلاصه، با توجه به داده‌های گردآوری شده در این تحقیق، تعداد کمی از اساتید، دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود را به فعالیت‌های نگارشی وا می‌داشتند و از میان همین تعداد کم نیز تعداد قابل توجهی نوشته‌های دانشجویان خود را مورد بازبینی و نقد قرار نمی‌دادند».

نعمت‌الله فاضلی 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 روبرو هستند. این نکته‌ای است که مقصود فراستخواه پژوهشگر مطالعات دانشگاهی 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^۱. قانعی راد نیز در «تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی» (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که نظام آموزش عالی ایران به دلیل فقر تعاملات گرم و کاستی در زمینه «قابلیت‌های ارتباطی» (از جمله توانایی نوشتن)، قادر نیست دانشگاهیان و دانشجویان خلاق و علاقمند تربیت کند.

مطمئناً میزان و گستره‌ای که یک دانشجو «از سواد دانشگاهی برخوردار است» در روشی پدید خواهد آمد که در آن او می‌خواند، بر آنچه که خوانده است تأملی نقادانه می‌کند، و چنین تأملی انتقادی را در نگارش خود به کار می‌برد و سپس می‌تواند تفسیر نماید، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری نماید و شناخت و درکی جدید را ایجاد کند. این مسئله باید چه به صورت صریح و چه به صورت ضمنی در هر وظیفه ارزیابی در دانشگاه مشمول شود. با وجود این، اغلب نوعی از ارزیابی، که یادگیری طوطی‌وار (یادگیری سطحی) و تکرار و رونویسی اطلاعات و معلومات از سخنرانی‌ها و کتاب‌های درسی را ترغیب می‌نماید است که هنجار و قاعده موجود

۱. فراستخواه، ۱۳۸۹: ۱۳۲ - ۱۳۵

در فضای دانشگاه‌ها می‌باشد.^۱ چنین نوعی از ارزیابی، به طور مشابه، دانشجویان را به جستجو و مطالبه ورود به یک جامعه گفتمانی جدید ترغیب نمی‌کند. در واقع، دانشجویان اغلب برای تقلید از اساتید خود به جای تعامل نقادانه با آنان است که پاداش دریافت می‌کنند. به تعبیر رفیع پور، «نظام آموزشی ایران مبتنی بر آموزشی حفظی است، تا تفکر منطقی و تجزیه و تحلیل مسائل. این سیستم را نیز از طریق امتحانات مبتنی بر پرسش از ریزه‌کاری‌ها و جزئیات تا سرحد مچگیری و سنجش ندانست‌های دانش‌آموزان اعمال می‌نماید.^۲ از دیدگاه رفیع پور، تأکید بر آموزش حافظه‌محور (یا در واقع طوطی‌وار) در دانشگاه‌های ایران قادر نیست قوه خلاقه دانشجویان را تحقق بخشد، زیرا لازمه شکوفایی استعدادها، «عمل» (یا از منظر رهیافت سواد دانشگاهی «شیوه‌ها» و «تمرین‌ها») است. رفیع پور تأکید می‌نماید که نظام آموزشی زمانی خلاقیت‌پرور خواهد بود که مبتنی بر «عمل» باشد (۱۳۸۱: ۱۶۷).

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. قانعی راد در مقاله «روش‌شناسی و خلاقیت علمی» (۱۳۸۰) با توجه به این سوءعملکرد روش در نهاد آموزش عالی ایران، اهمیت و جایگاه خلاقیت را تشریح می‌کند. البته قصد ما در این مقاله نقد «روش» در دانشگاه‌های کشور نیست، بلکه هدف تأکید بر این نکته است که نوع تلقی اساتید و مدرسین دانشگاهی از «روش» خود از جمله موانع رشد سواد دانشگاهی بوده است. سید بیوک محمدی در کتاب «درآمدی بر روش تحقیق کیفی» (۱۳۹۰) و سپس مقاله‌ای تأثیرگذار با عنوان «نوشتن به منزله روش تحقیق» (۱۳۹۵) به نحو تفصیلی و دقیق ابعاد متفاوت نوشتن به مثابه روش را تشریح کرده است. محمدی به تأسی از برخی از محققین و نظریه‌پردازان نظیر لارل ریچاردسون^۳، الیزابت آدامز سن پیئر^۴، و نعمت‌الله فاضلی معتقد است که نوشتن خود یکی از روش‌های تحقیق کیفی محسوب می‌شود و نه ابزاری در خدمت آن. نعمت‌الله فاضلی (۱۳۹۴) اظهار می‌دارد که «تنها بر اساس تجربه سال‌ها تألیف و تحقیق می‌گوییم که تجربه من نشان می‌دهد آنچه که تا کنون به عنوان کتاب یا مقاله انتشار داده‌ام حاصل نوشتن بوده است و نه روش». فاضلی در مقالات گوناگونی توضیح داده است که

1. Toohey, 1999: 14

۲. رفیع پور، ۱۳۸۱: ۱۷۴

3 Laurel Richardson

4 Elizabeth Adams St. Pierre

برداشت‌های نادرست از مقوله نوشتن موجب دور شدن دانشگاهیان و ناتوانی آن‌ها در نوشتن خلاقانه شده است. این بدان معنی است که پیش‌فرض‌های نادرست در نوشتن به موانع اصلی نوشتن در دانشگاه امروز ما تبدیل شده است. از این رو تلقی‌های نادرست از نوشتن که ریشه در برداشت‌های نادرست از روش علمی دارد یکی از موانع بزرگ بحران نانوشتن و در نتیجه کم‌سوادی دانشگاهی است.

فاضلی (۱۳۹۴) در مقاله مهم دیگری موضوع «نوشتن» در حوزه علوم انسانی و اجتماعی در ایران را مبدل به امری مسئله‌مند کرده و ضمن تشریح «تشویش نوشتن» در بستر اجتماعی و معرفتی جامعه دانشگاهی ایران اظهار می‌دارد که «آکادمیای علوم انسانی و اجتماعی در هر کشوری ناگزیرند بر «سواد» یعنی مجموعه توانایی‌ها و قابلیت‌های خواندن، نوشتن و فهمیدن متن تکیه کنند و برای توسعه خود به «توسعه سواد» بپردازند. «فاضلی در ادامه توضیح می‌دهد که «میزان توسعه‌یافتگی یا توسعه‌نیافتگی این علوم به میزان و وضعیت «سواد دانشگاهی» بستگی دارد. رشد و چگونگی هویت‌یابی افرادی که در این رشته‌ها فعالیت می‌کنند نیز به میزان و کیفیت سواد دانشگاهی‌شان بستگی دارد. یعنی کسی در این رشته‌ها می‌تواند جایگاه واقعی کسب کند که از «سواد دانشگاهی مؤثر و مولد» برخوردار باشد.»

یکی از رویکردهایی که برای تبیین بحران نانوشتن و در نتیجه کم‌سوادی دانشگاهی می‌توان تبیین کرد، حاکمیت رویکردهای کمی در روش تحقیق و همچنین سازمان علم در ایران است و نعمت‌الله فاضلی نیز از جمله شارحان این مسئله بوده است. جامعه دانشگاهی ما از همان زمان دارالفنون تا به امروز نوعی توجه ویژه به ارزش و اهمیت ریاضیات، آمار و ابزارهای استانداردسازی داشته است. پیش‌فرض معرفت‌شناسانه نهاد دانشگاه در ایران این بوده است که دانش معتبر و مفید، دانشی است که به کمک اعداد و ارقام، و جداول و نمودارها ارائه می‌شود. دانشگاهیان ما بر این باور بوده و هستند که سازماندهی دانشگاه باید بر پایه رویه‌ها و عقاید یکسان و استاندارد شده صورت پذیرد. نمره‌دهی به عنوان روش غالب تولید مدارک تحصیلی به کار گرفته می‌شود. این حاکمیت و سیطره آمار بر سازمان علم و روش تحقیق اگرچه از جهاتی به ما کمک کرده است تا بتوانیم برخی از زیرساخت‌های آموزشی و پژوهشی را ایجاد کنیم و مراکز آموزشی کشور را گسترش دهیم و امکان حضور انبوه دانشجویان را در دانشگاه فراهم کنیم، اما از جهاتی نیز این رویه‌های استانداردسازی و سیطره کمیّت موجب تهی شدن و حاکمیت فرمالیسم بر نهاد علم و سازمان دانشگاه شده

است. در این فرهنگ فرمالیستی و استانداردسازی ما با چند بحران روبرو هستیم. بحران اول این است که تفاوت‌های فردی که سرمایه اصلی دانشگاه برای تولید علم و بروز خلاقیت است کنار گذاشته می‌شود و افراد بر اساس ویژگی‌های همگن و درجه انطباق‌پذیری‌شان در نهاد دانشگاه حضور پیدا می‌کنند. در نتیجه، تفاوت‌های فرهنگی، قومیتی، جنسیتی، زبانی، مذهبی و دیگر تفاوت‌ها حذف می‌شوند، چرا که همه بر اساس میزان توانایی‌شان و بر اساس پاسخگویی به پرسش‌های تستی و توانایی کسب نمره ارزشیابی می‌شوند. چنین رویکردی به مقوله علم منجر به میانمایگی دانشجویان، اساتید و پژوهشگران ما شده است. از این رو باید گفت حاکمیت فرهنگ کمی، خود یکی از علل اصلی رشد نکردن نویسندگان خلاق در نظام دانشگاهی کشور بوده است. فاضلی (۱۳۹۴) این موضوع را در مقاله «تشویش نوشتن» به طور مفصل‌تری مورد بحث قرار می‌دهد. باید در نظر داشت که اساساً سواد دانشگاهی در معرفت‌شناسی و روش‌شناسی خود در جریان ضد کمی‌گرایی علمی قرار دارد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در این مقاله سواد دانشگاهی به عنوان یک اصطلاح، یک مفهوم، و یک پارادایم مورد بررسی قرار گرفت. تعاریف متعددی از سواد دانشگاهی ارائه شده و مورد بحث قرار گرفته است، در حالی که به طور همزمان رویکردهای بسیاری به سواد دانشگاهی و یا همچنین تفاسیر از سواد دانشگاهی مشخص شده‌اند و سرانجام اینکه حوزه یادشده با تفسیری انتقادی از وضعیت سواد دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران تشریح شده است. مسلماً امکان دارد که آنچه از سواد دانشگاهی در این مقاله تعریف و ارائه شده، همانطور که پیشتر هم مورد تأکید قرار گرفت، با دیدگاه‌های برخی از افرادی که در پیرامون این حوزه آثاری منتشر کرده‌اند تفاوت‌هایی داشته باشد. اگرچه که این مسئله چندان هم غیرمنتظره نیست، با این حال، همانطور که در ماهیت پیچیده سواد، و همچنین سواد دانشگاهی مضمّن است، «هر تعریفی احتمالاً مورد مباحثه قرار می‌گیرد»^۱. همچنین ارزیابی وضعیت سواد دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران فعالیتی موسع و دامنه‌دار است که ضرورت ایجاد آن با توجه به آنچه که امروزه در دانشگاه‌های پیشرو جهان به کار بسته می‌شود امری کاملاً محرز است. در این زمینه روش‌های متعددی مورد استفاده قرار می‌گیرد که در رویکردهای متأخر عمده آن‌ها بر انواعی از مشاهده میدانی، اتنوگرافی و به

1. Street, 2003: 78

خصوص مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با اساتید و مدرسین (از منظر آموزش و تدریس) و دانشجویان (از منظر یادگیری) مبتنی است، هر چند که رویکردهای زبان‌شناختی به این حوزه نیز همچنان در برخی کشورها رایج و غالب است.

در هر صورت آنچه که در اینجا از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است ماهیت اجتماعی - سیاسی سواد دانشگاهی است که در رویکردهای متأخر نسبت به آن نظریه‌پردازی شده است و در جمع‌بندی نهایی باید متذکر شد که با نگرش به اینکه مفهوم «سواد دانشگاهی» تا کنون در نظام آموزش عالی ایران غایب بوده و بدان پرداخته نشده است، حوزه کاربردی و در عین حال همچنان مفهومی بسیار گسترده‌ای است که ضرورت توجه به آن و راهکارهای برخاسته از آن می‌تواند به اهداف توسعه دانشگاهی در کشور کمک شایانی نماید.

فهرست منابع و مآخذ

- حسرتی، مصطفی (۱۳۸۴)، نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه مفقوده آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ش. ۳۵ و ۳۶. بهار و تابستان ۱۳۸۴. صص. ۱۰۳ - ۱۳۸.
- طائفی، علی (۱۳۷۸)، فرهنگ علمی - پژوهشی ایران: بررسی قابلیت‌ها و تنگناها. فصلنامه سیاست علمی و پژوهشی رهیافت. ش. ۲۱. صص ۴۷ - ۵۳.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۴)، تشویش نوشتن: مسئله‌مندی نوشتن در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی در ایران. فصلنامه‌ی پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی. ش. ۳۷. پاییز و زمستان ۱۳۹۴. صص. ۱ - ۲۴.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۴)، سواد دانشگاهی: چالش‌ها و پیشنهادهایی برای گسترش نوشتن دانشگاهی در ایران.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷)، فرهنگ و دانشگاه: منظرهای مطالعات فرهنگی و انسان‌شناسی. تهران: ثالث.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹)، دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسأله‌های ایرانی. تهران: نشر نی.
- قانعی راد، محمدمین (۱۳۸۹)، روش‌شناسی و خلاقیت علمی. فصلنامه‌ی رهیافت. ش. ۲۶. صص. ۳۹ - ۵۱.

- قانعی راد، محمدامین (۱۳۸۵)، تعاملات و ارتباطات در جامعه‌ی علمی: بررسی موردی در رشته‌ی علوم اجتماعی. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- محسنی تبریزی، علیرضا، قاضی طباطبایی، محمود و مرجایی، سیدهادی (۱۳۸۹)، تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی. فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۶ (۱ (پیاپی ۴))، صص. ۴۵ - ۶۷.
- محمدی، بیوک (۱۳۹۳)، نوشتن به مثابه‌ی روش. مقاله‌ی ارائه شده به همایش انشاء و نویسندگی. تهران، دانشگاه علامه طباطبایی. ۱۰ اردیبهشت ۱۳۹۳.
- مرجایی، هادی (۱۳۹۰)، عوامل مؤثر بر درونی شدن هنجارهای دانشگاهی و حرفه‌ای در اجتماع علمی ایران: مطالعه‌ی موردی دانشجویان دکتری دانشگاه تهران. رساله‌ی دکتری دانشگاه تهران، دانشکده‌ی علوم اجتماعی.
- Amos, T.L. & Fischer, S. 1998. Understanding and responding to student learning difficulties within the higher education context: A theoretical foundation for developing academic literacy. *South African Journal of Higher Education*, 12(2):17-23.
- Ballard, B. & Clanchy, J. 1988. Literacy in the university: An 'anthropological' approach. In G. Taylor, B. Ballard, V Beasley, H.K. Bock, J. Clanchy & P. Nightingale. *Literacy by degrees*, Milton Keynes: Open University Press, 7-23.
- Baynham, M. 1995. *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. London: Longman.
- Baynham, M. & Prinsloo, M. 2001. New directions in literacy research, *Language and Education*, 15(2&3):83-91.
- Bock, H.K. 1988. Academic Literacy: Starting Point or Goal? In G. Taylor, B. Ballard, V Beasley, H.K. Bock, J. Clanchy & P. Nightingale, *Literacy by degrees*. Milton Keynes: Open University Press, 24-41.
- Boughey, C. 2002. 'Naming' students' problems: An analysis of language-related discourses at a South African university. *Teaching in Higher Education*, 7(3):295-307.

- Bourdieu, P., Passeron, J. & De Saint Martin, M. 1994. Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power. Cambridge: Polity Press.
- Canagarajah, S. 2002. Multilingual writers and the academic community: Towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 1:29-44.
- Costa, A. & Kallick, B. 2000. *Habits of Mind: A Developmental Series*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cummins, J. 2000. Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gee, J.P. 1990. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- Gee, J.P. 1998. What is literacy? In V. Zamel & R. Spack (eds.). *Negotiating academic literacies: teaching and learning across languages and cultures*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 51-59.
- Gee, J.P. 2001. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(8):714-725.
- Gee, J.P. 2003. Opportunity to learn: A language-based perspective on assessment. *Assessment in Education*, 10(1):27-46.
- Hewings, A. 2004. Developing discipline-specific writing: An analysis of undergraduate geography essays, In L.J. Ravelli & R.A. Ellis (eds.). *Analysing academic writing: Contextualised frameworks*, London: Continuum, 131-152.
- Johns, A.M. 1997. *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, C., Turner, J. & Street, B. (eds.). 1999. *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins.

- Kern, R. 2000. Literacy and language teaching, Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. 1989. Linguistic processes in sociocultural practice. Oxford: Oxford University Press.
- Lea, M.R. & Street, B.V. 1998. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2):157-173.
- Leibowitz, B. 2001. *Students' prior learning and their acquisition of academic literacy at a multilingual South African university*, Unpublished PhD thesis, England: University of Sheffield.
- Leibowitz, B. 2004. Becoming academically literate in South Africa: Lessons from student accounts for policymakers and educators, *Language and Education*, 18(1):35-52.
- Longman Dictionary of Contemporary English, 2004, International edition, Essex: Pearson Education.
- McKenna, S. 2004. Lecturers' discourses about the interplay between language and learning, *SAJHE*, 18(2):278-287.
- Moore, R. 1994. Towards a writing curriculum: Proficiency and politics in student academic writing. In S. Angelil-Carter, D. Bond, M. Paxton, & L. Thesen (eds.), *Language in academic development at UCT*, Cape Town: UCT, 36-49.
- Niven, P.M. 2005. Exploring first year students' and their lecturers' constructions of what it means to read in a humanities discipline: A conflict of frames? *South African Journal of Higher Education*, 19(4):777-789.
- Northedge, A. 2003. Rethinking teaching in the context of diversity, *Teaching in Higher Education*, 8(1):17-32.
- Paxton, M. 1998. Transforming assessment practices into learning practices. In S. Angelil- Carter (ed.). *Access to success: Literacy in academic contexts*. Cape Town: UCT Press, 136-158.

- Paxton, M. 2007. Students' interim literacies as a dynamic resource for teaching and transformation, *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 25(1):45-55.
- Starfield, S. 2004. Word power: Negotiating success in a first-year sociology essay. In L.J. Ravelli & R.A. Ellis (eds.), *Analysing academic writing: Contextualised frameworks*. London: Continuum, 66-83.
- Street, B. 2003. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2):77-91.
- Thesen, L. & Van Pletzen, E. 2006. *Academic literacy and the languages of change*, London: Continuum.
- Warren, D. 2002. Curriculum design in a context of widening participation in higher education, *Arts & Humanities in Higher Education*, 1(1):85-99.
- Weingartner, R.H. 1993. *Undergraduate education: Goals and means*. Oryx Press: Phoenix.

Recognizing Academic Literacy; the Nature and Essence

*Alireza Piroozan
Nematallah Fazeli*

Abstract

In this paper, the concept "Academic Literacy" will be deeply studied. In this way, we will provide a historical perspective with the roots of the evolution of academic literacy derived from the relevant theoretical literature. Nevertheless, most importantly, in this article, we will seek to define academic literacy by describing very different perspectives, approaches and patterns that implies this very complex term. Then, we will look at the concept "literacy" derived from "New Literacy Studies", we will focus on academic discourses in relation to the scope of academic literacy, and we will focus on the role of "language competencies" in the development of academic literacy. At the end of the paper, later works on academic literacy will be discussed, and we will examine the issue of "the status of academic literacy in Iran's higher education system" with a critical interpretation. Therefore, all the issues discussed in this paper provide an appropriate perspective through which empirical work in this area of "academic development" can be analyzed.

Keywords: Academic Literacy; New Literacy Studies; Academic Literacies approach; literacy; academic discourses; language competency.