



Research Paper

Text, writing and literacy: An interdisciplinary approach to text and writing in the academic culture

Jabbar Rahmani^{1*}, Mahsa Shykhan²

Received: Nov. 8, 2022; Accepted: Feb. 4, 2023

ABSTRACT

The current paper examines and conceptually analyzes the issue of academic text and writing through an interdisciplinary approach. It also takes into account various models and theories in conceptualizing text, writing and literacy in the academic writing domain, with a special emphasis on meaning-making and social approaches. The complexity and the extent of existing conceptualizations, in the first place, bring the studies of writing and literacy out of the scope of single-disciplinary studies and present it as interdisciplinary ones. As such, the nature and essence of writing, text, academic writing and literacy identities and models as well as multisensory and multimodal literacy models, which in this paper are contrasted with the stereotyped concept of "writing ability", reveal the fact that writing and literacy, whether in addressing the problem or providing answers to it, possess an interdisciplinary nature. Thus, to emphasize more on the nature of text and the process involved in creating academic writing from an interdisciplinary viewpoint, the paper tries to get the semantic aspect of writing in the light of linguistic and sociological perspectives of the text and knowledge production and consider this type of writing not as a single-discipline and skillful activity but a complex and multifaceted one. Understanding this approach will probably respond to inadequacies of the analysis of each of "writing" discourses with a broader insight, and at the same time, provide more possibilities in the production and exchange of knowledge.

Keywords: text, academic writing, literacy myth, academic literacy model

1. Associate Professor in Anthropology, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies, Tehran, Iran (Corresponding Author)

✉ Rahmani@iscs.ac.ir

2. Freelance Researcher, Literacy Studies, Tehran, Iran

✉ shykhan.m@gmail.com



INTRODUCTION

In this paper, our main emphasis is to focus on the concept of academic literacy and its relationship with text (especially in humanities). But what characteristics the written text have, which are often defined as the most important way of presenting and transmitting knowledge, and as a kind of myth, have overcome the mentality of academics, and how can we understand the psychological and sociological dimensions of the text. This article intends to defamiliarize writing as a natural phenomenon in the process of scientific production and development. This can help develop the interdisciplinary possibilities of scientific activities and production in the academic community of Iran. Literacy, in general sense, is problematic situation. This situation, in addition to reference to this topic itself, could indicate the kind of attention we pay to it, as well as its study and analysis. Mahdizadeh and Samadi (2021) have also pointed out the problem of literacy situation in their literacy studies in Iran. They have emphasized the situation of reading and writing skills in students and cited less about the necessity of further studies. However, the same emphasis on the problematic situation of literacy can be considered a necessity for interdisciplinary studies of this subject and in line with the central question of this article.

METHODOLOGY

Recently, the literacy studies have gone through a transformation but have been investigated and studied less in Iran. The main issue is that literacy in writing, conceptually and functionally, has encountered with many changes in the traditional and modern world as well as due to technological developments. Based on theoretical and methodological studies of literacy and writing, this article strives to show how writing and literacy gradually turn into interdisciplinary ones by focusing on "text" as a medium of literacy and the intersection of different disciplines. The development of technologies, different media, the development of varied methods of understanding human affairs, the formation of the social approach among different theoretical approaches related to them have expressed a two-faceted process: On the one hand, the birth of interdisciplinary subjects and on the other hand, the necessity to use interdisciplinary approaches for a new understanding of familiar subjects.

Interdisciplinarity, more than other, has been defined as "Investigating the research problem from the point of view of different fields of study" (Roland, 2007). The issue of interdisciplinarity indicates a stage of scientific developments where the complexity of subjects has caused a limited understanding of disciplines not to have the necessary quality for a deep understanding of the subject. For this reason, the interdisciplinary experience as a theoretical and methodological evolution seeks the intersection of different disciplines to understand that subject. Examining the

studies of literacy, writing and text in the form of interdisciplinary approaches is important because "text", "literacy" and "writing" in the form of a specific field of knowledge such as writing studies, whether in addressing the problem or providing a comprehensive answer to it is insufficient.

FINDINGS

Although the interdisciplinary studies of literacy express a theoretical approach and a method to understand the research topics of this field, first of all, it is based on an understanding of the subject and an interpretation of reality, which has created the requirement for the presence of integrated literacy approaches. From this point, human experiences cannot be reduced to a specific dimension, rather any knowledge or related experience is a complex and multidimensional phenomenon consisting of aspects, characteristics, roots and multiple functions that usually go beyond the limited forms of theoretical and methodological perspectives.

Various perspectives that have studied the issue and nature of writing and text in an interdisciplinary approach explain it as a political, social, mental, physical, and linguistic action. According to Kress, in the new medium, the text has replaced the image and the screen has replaced the monitor. This replacement has created a tremendous transformation in the nature and way of understanding literacy and the related meanings and its effects. However, "language-as-speech" is still the most important mode of communication, while "language-as-writing" has increasingly become "language-as-image" in many fields of public communication.

CONCLUSION

It can be said that academic writing has traditionally been defined as the most reliable form of presenting and embodying knowledge. In such a way that the myth of writing is not only on the world of knowledge, but even in the classification of human history (writing and non-writing societies) and the stratification of society (literate and illiterate) and human values (educated and cultured people of the book) and even in the classification of religions (people of the book and other religions) has played a key role. Writing and meaning creation, whether from an academic point of view or otherwise, have always been a multi-mode and multi-contextual process, which has generally been ignored by focusing on grammatical and linear models. Literacy should not necessarily be reduced to the issue of written text and its formal dimensions, but the text and its different dimensions should be considered. This means rethinking the educational system based on written text that has prevailed in Iran and many other countries. Therefore, the text is not just a body of knowledge, but as a complex aspect, and requires the teaching of different skills and knowledge from the many dimensions of academic text and literacy, part of which give way to the process of thinking and creating meaning in students.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

NOVELTY

There are different ways to present this knowledge in today's digital texts and the capabilities of the web space to produce and present meaning to students. Based on this, rethinking the dominant discourses of text formation in Iran and the dominant approaches in this field can be a way to expand developmental tools and present new knowledge.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.



Interdisciplinary Studies
in the Humanities

Volume 15
Issue 2
Spring 2023

BIBLIOGRAPHY

- Ababaf, Z., & Pinar, W. (2020). A Reflection on curriculum and pedagogy based on the professors' perspective: A case study of curriculum and pedagogy department-UBC. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 10(20), 57-84.
- Bartholomae, D. (1985). Inventing the university. In Rose, M. (Ed.), *When A Writer Can't Write* (pp. 134-165). New York: Guilford Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London and New York: Routledge.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bereiter, C., Burtis, P. J., & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27(3), 261-278. doi: 10.1016/0749-596x(88)90054-x
- Canagarajah, S. (2002). Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 29-44. doi: 10.1016/s1475-1585(02)00007-3
- Chandler, D. (1995). *The Act of Writing: A Media Theory Approach*. Britain: Aberystwyth.
- Clark, R. & Ivancic, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Routledge.
- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. M. & Swann, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. London: Routledge.
- Collins, J., & Blot, R. K. (2003). *Literacy and literacies: texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook-Gumperz, J. (ed.) (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, M. M. (1986). The ecology of writing. *College English*, 48(4), 364. doi: 10.2307/377264
- Fazeli, N. (2015). Tašviš-e Neveštan: Mas'alemandi-ye Neveštan dar howze-ye olum-e Ensāni va eĵtemā'i dar Irān. [Anxiety of writing: writing problematic in the social sciences and humanities in Iran]. *University Textbooks: Research and Writing*, 19(37),1-24.
- Fazeli, N. (2018). Neveštan-e xallāq: Halqe-ye gomšode-ye olum-e ensāni: Tahlili az zarurat tavajjoh be Naqš-e Neveštār dar Olum-e Ensāni va Eĵtemā'i-ye Irān [Creative writing: The missing link of humanities; An analysis of necessity of paying attention to the role of writing in Iranian humanities and social sciences]. *Society Culture Media*, 7(26), 46-58.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract



- Fazeli, N. (2018). Suratbandi-ye mas'ale-ye savād-e dānešgāhi dar Iran: Nazariye'i now dar zamīne-ye neveštār va nasr-e dānešgāhi dar Iran [Problematization of academic literacy in Iran: A new theory on Iranian academic writing and prose. *University Textbooks; Research and Writing*, 22(42), 1-37.
- Fox, T. (1999). Basic writing as a cultural conflict. In I. Shor & C. Pari, C. (Eds.), *Critical Literacy in Action: Writing Words, Changing Worlds*. (pp.68-86). Portsmouth: Heinemann.
- Garman, M. (1990). *Psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139165914
- Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (3rd ed.). London: Falmer Press.
- Gee, J.P. (2015). *Literacy & education*. New York: Routledge.
- Goody, J., & Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304–345. doi: 10.1017/s0010417500001730
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. London and New York: Longman.
- Graff, H. J. (1982). The legacies of literacy. *Journal of Communication*, 32(1), 12–26. doi: 10.1111/j.1460-2466.1982.tb00473.x
- Graff, H. J. (2010). The Literacy Myth: literacy, education and demography. *Vienna Yearbook of Population Research*, 8, 17–24. doi: 10.1553/populationyearbook2010s17
- Grenfell, M., Bloom, D., Hardy, C., Pahl, K., Rowsell, J. & Street, B. (2012). *Language, ethnography and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu*. New York: Routledge.
- Halliday, M. A. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Oxford University Press.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Hasrati, M. (2023). Negāreš-e dānešgāhi dar dānešgāh-hāye Iran: Halqe-e gomšode-ye āmuzeš-e āli [Academic writing in Iranian university: The lost ring of the chain]. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 11(1), 103-138.
- Havelock, E. (1986). The alphabetic mind: The gift of Greece to the modern world. *Oral Tradition* 1(1), 134-150.
- Jones, C., Turner, J. & Street, B. (1999). Introduction. In C. Jones, J. Turner, J. & B. V. Street (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues*. (pp.126-148). Philadelphia: John Benjamin North America.

- Keikha, B., Kiani, H., & Ghaebi, A. (2018). Moallefehā va Šāxeshā-ye mo'asser bar erteghā-ye mahārathā-ye savād Ettelā'āti: Motāle'e-ye Delfi [The effective components and indicators of the promotion of information literacy skills among the users of Iranian public libraries: A Delphi study]. *Library and Information Science Research*, 9(2) 114-139. doi: 10.22067/RIIS.V0I0.81440
- Kia, A., Barzegar, H., Gholizade Gollo, Sh. (2021). Barresi-ye tatbiqi-ye sath-e savād-e ettelā'āti-ye dānešāmuzān [Comparative study of students' information literacy level: Case study: Male and female high school students in Ardabil]. *Journal of Knowledge Studies*, 56, 107-123.
- Kress G., & Leeuwen, T.V. (2007). *Reading the Image: The grammar of visual design* (2nd ed.). New York: Taylor & Francis.
- Kress G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2002). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lea, M. (1994). I thought I could write till I came here: Student writing in higher education. In Gibbs, G (ed.), *Improving Student Learning: Theory and Practice* (pp.149-160). Oxford: OSCD.
- Lea, M. R. (1999). Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. In C. Jones, J. Turner & B. V. Street (Eds.), *Student Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues*. (pp.103-124). Philadelphia: John Benjamin North America.
- Lillis, T. (1999). whose 'common sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In C. Jones, J. Turner, J. & B. V. Street (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* (pp.126-148). Philadelphia: John Benjamin North America.
- Luce-Kapler, R., (2004). *Writing with, through and beyond the text: An ecology of language*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mahdizadeh, P., & Samadi, P. (2022). Tahlil Vaziyat-e Savād-e xāndan dānešāmuzān-e Iran dar motāle'āt-e Perls. In: *Proceeding of the 2nd National Confrence on Future School* (Pp. 34-65). Ardabil, Iran.
- Mehrmohammadi, M., Musapoor, N., & Kayzouri, A. H. (2018). Ta'amolli bar gozinehā-ye siyāsati-ye towse'e-ye barnāme-hā-ye miyānrešte'i-ye Olum-e ensāni dar āmuzeš-e āli-ye Iran [A review over the policy options for development of interdisciplinary programs in the humanities in Iran]. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 9(17), 7-35.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Piroozan, A. (2021). *Savād-e Dānešgāhi va Dānešgāh-e Irāni* [Academic literacy and Iranian university]. Tehran, Iran: Institute For Cultural, Social and Civilization Studies.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

- Piroozan, A., & Fazeli, N. (2008). Šenāxt-e savād-e dānešgāhi: Čisti va māhiyat-e ān [Recognizing academic literacy; The nature and essence]. *Knowledge*, 79(1), 38-74.
- Roland, S. (2018). Miyānreštēgi [Interdisciplinary] (M. Karami, Trans.). In S.M. Alavipoor (Ed.). *Theoretical Basics and Methodology of Intedisciplinary Studies*. Tehran, Iran: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies.
- Roshandel, A., Amiri, A., & Toghyani, M. (2018). Savād-e māli va zarurat sanješ-e an dar nezām-e novin-e amuzeši: Motāl'e-ye mowredi-ye Šahrežā [Financial literacy and Necessity of its Measurement in the New Educational System: Case Study Shahreza City]. *New Educational Approaches*, 13(1), 67-86. doi: 10.22108/nea.2018.103011.1059
- Scott, M. (1999). Agency and subjectivity in student writing. In C. Jones, J. Turner & B.V. Street (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* (pp.171-193). Philadelphia: John Benjamin North America Publication.
- Seipel, M. (2018). Moqaddame'i bar Motāl'e-āt-e miyānreštēgi [Interdisciplinarity: An Introduction] (M. Shahalizade, Trans.). In S.M. Alavipoor (Ed.). *Theoretical Basics and Methodology of Intedisciplinary Studies* (Pp. 57-93). Tehran, Iran: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies.
- Street, B. (1999). Academic literacies, In C. Jones, J. Turner & B. Street (Eds.), *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* (pp.161-170). Philadelphia: John Benjamin North America.
- 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). doi: 10.52214/cice.v5i2.11369
- Street, B. V. (1995). *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Talebzade, S. H. (2006). Edrāk-e-Hessi dar Padidāršenāsi Merlo Ponti. [Sensory perception in Merlo Ponti Phenomenology]. *Falsafe*, 34(1), 63-71.
- Turner, J. (1999). Academic literacy and the discourse of transparency. In C. Jones, J. Turner & B. Street. (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues*. (pp.149-160). Philadelphia: John Benjamin North America.
- van Leeuwen, T. (2008). New forms of writing, new visual competencies. *Visual Studies*, 23(2), 130-135. doi: 10.1080/14725860802276263
- Zamel, V. (1987). Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25(3) 407-430.



مقاله پژوهشی

متن، نوشتار و سواد: رویکردی میان‌رشته‌ای به متن و نوشتار در فرهنگ دانشگاهی

جبار رحمانی^{۱*}، مهسا شیخان^۲

دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۱۷؛ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۵

چکیده

در این مقاله مسئله متن و نوشتن دانشگاهی با رویکردی میان‌رشته‌ای مورد بررسی و واکاوی مفهومی قرار گرفته است. همچنین، مدل‌ها و نظریه‌های متنوع در مفهوم‌سازی متن، نوشتار و سواد در حوزه نوشتن دانشگاهی به‌طور خاص با تأکید بر معناسازی و رویکردهای اجتماعی به متن و نوشتار بررسی شده است. پیچیدگی و وسعت مفهوم‌سازی‌های موجود از سواد و نوشتار، در وهله اول مطالعات نوشتار و سواد را از حوزه و محدوده مطالعات تک‌رشته‌ای خارج و آن را به‌عنوان یک امر میان‌رشته‌ای مطرح می‌کند. در همین راستا، چیستی و ماهیت نوشتار، متن، هویت نوشتاری و دانشگاهی و مدل‌های سواد دانشگاهی، مدل‌های سواد چندحسی و چندحالتی، که در این مقاله در تقابل با مفهوم کلیشه‌ای «توانایی نوشتن» قرار گرفته، این واقعیت را آشکار ساخته که نوشتار و سواد، چه در پرداختن به مسئله و چه در ارائه پاسخ به مسائل آن، از ماهیتی میان‌رشته‌ای برخوردار است. بدین ترتیب، مقاله حاضر تلاش می‌کند تا علاوه بر به دست دادن گستره معنایی نوشتن در پرتو دیدگاه‌های زبان‌شناختی و جامعه‌شناسی تولید متن و دانش، بیش از پیش به ماهیت متن و فرایندهای درگیر در ایجاد و خلق نوشتار دانشگاهی از منظری میان‌رشته‌ای تأکید کند و از این منظر نوشتن را نه به‌مثابه فعالیت و فرایندی تک‌رشته‌ای و مهارتی، بلکه فعالیتی پیچیده و چندوجهی در تولید متن مدنظر قرار دهد. فهم این رویکرد احتمالاً خواهد توانست نارسایی‌های تحلیل هرکدام از گفتمان‌های بررسی «نوشتار» را با بینشی گسترده‌تر در این خصوص پاسخگو باشد و درعین حال امکان بیشتری در تولید و مبادله دانش فراهم کند.

کلیدواژه‌ها: متن، نوشتار دانشگاهی، اسطوره سواد، مدل سواد دانشگاهی

۱. دانشیار انسان‌شناسی، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

rahmani@ics.ac.ir ✉

۲. پژوهشگر مطالعات سواد، تهران، ایران

sheykh.m@gmail.com ✉

۱. مقدمه

در نظام دانشگاهی امروز، اگر سری به دانشکده‌های مختلف بزنیم و شیوه‌های ارائه نتایج تحقیقات را مدنظر قرار بدهیم، می‌توان شاهد الگوهای مختلفی بود: در رشته‌های فنی، گاه با ساخت یک قطعه یا یک متریال جدید؛ در رشته معماری، گاهی با ساخت یک ماکت یا یک بنای طراحی شده و ارائه نقشه پلان‌های مختلف آن؛ در هنر، با مجموعه‌ای از آثار هنری (فیلم، عکس، هنرهای تجسمی) و در علوم انسانی با مجموعه‌ای از متون مکتوب به‌عنوان محصول نهایی کار محققان مواجه هستیم. در میان اصحاب علوم انسانی، تأکیدی خاص بر متن هست. گویی متن بهترین وسیله ثبت و انتقال دانش است. در این میان، صحبت از برتری یک فرم ارائه یا انتقال دانش بر سایر فرم‌ها نیست، بلکه مسئله اصلی پرداختن به نوعی تقسیم اجتماعی کار میان این فرم‌ها بر حسب رشته‌ها و تأکید بر سهم متن نوشتاری در علوم انسانی به‌مثابه الگوی مقدس ثبت و تولید و انتقال دانش است؛ تقسیم اجتماعی‌ای که طبیعی شده و گویی نمی‌توان به غیر آن متوسل شد. به همین دلیل در این مقاله مسئله محوری ما پرداختن به مفهوم سواد دانشگاهی و نسبت آن با متن (به‌خصوص در علوم انسانی) است. اینکه متن نوشتاری که به‌عنوان مهم‌ترین شیوه ارائه و انتقال دانش و معنا تعریف شده و به‌مثابه نوعی اسطوره بر ذهنیت دانشگاهیان این علوم غلبه یافته است چه مختصاتی دارد و چگونه می‌توان ابعاد روان‌شناختی و جامعه‌شناختی این متن را فهمید. لذا، در این مقاله به دنبال پاسخ به این سؤال خواهیم بود. هدف اصلی این مقاله نوعی آشنایی‌زدایی از نوشتار به‌مثابه یک امر طبیعی شده در فرایند تولید و توسعه علمی است. این موضوع می‌تواند به توسعه امکان‌های میان‌رشته‌ای فعالیت علمی و تولیدات علمی در جامعه دانشگاهی ایران کمک کند. در نظام دانشگاهی ایران سواد دانشگاهی در حصار تنگ نوشتار و منطق رشته‌ای محبوس شده است (پیروزان و فاضلی، ۱۳۹۷) و نقد این وضعیت از خلال نقد موقعیت رشته‌ای و درک محدود از سواد امکان‌پذیر است.

آنچه می‌تواند اهمیت این موضوع را در ایران نشان دهد، علاوه بر مطالعات خاص سواد به‌طور نظری، مطالعات سوادهای گوناگون است. سواد مالی و سواد سلامت و سواد خواندن و نوشتن هرکدام بیانگر وضعیتی از مسئله سواد در ایران هستند. به همین سبب، نگاهی به بخشی از این مطالعات به‌خوبی نشان می‌دهد که سواد در معنای عام آن یک



موقعیت و یک وضعیت مسئله‌مند است و این مسئله‌مندی علاوه بر ارجاعی که به خود این موضوع دارد، می‌تواند دال بر نوع توجه ما به آن و همچنین مطالعه و تحلیل آن باشد. مهدی‌زاده و صمدی (۱۴۰۰) نیز در مطالعات سواد در ایران به مسئله‌مندی وضعیت سواد اشاره کرده‌اند. آنها به وضعیت سواد خواندن و نوشتن در دانش‌آموزان تأکید داشته‌اند و اشاره محدودی به ضرورت مطالعات بیشتر داشته‌اند، اما همین تأکید بر وضعیت مسئله‌مند سواد می‌تواند به مثابه یک ضرورت برای مطالعات میان‌رشته‌ای این موضوع و در راستای پرسش محوری این مقاله باشد. کیا، برزگر و قلی‌زاده (۱۴۰۱) نیز چنین موقعیت مسئله‌مندی را در وضعیت سواد دانش‌آموزان نشان داده‌اند. روشندل و همکارانش (۱۳۹۷) نیز وضعیت مسئله‌مندی سواد را در حیطه سواد مالی به خوبی نشان داده‌اند.

عباباف و پاینار (۱۳۹۸) نیز به اهمیت وجوه انتقادی و چندصدایی در پداگوژی اشاره کرده‌اند که نزدیکی خاصی به موضوع این مقاله دارد، از این جهت که طرح ایده رویکردهای جدید و میان‌رشته‌ای به مسئله پداگوژی و به تبع آن سواد را در بطن خودش دارد. مهرمحمدی و همکارانش (۱۳۹۷) نیز به اهمیت توسعه رویکردهای میان‌رشته‌ای برای توسعه علوم انسانی در ایران پرداخته‌اند و سعی کرده‌اند زیرساخت‌ها و سیاست‌های لازم برای این کار را برشمارند. اما نکته کلیدی در مقاله آنها تأکیدی است که بر نقش میان‌رشته‌ای در توسعه علوم انسانی و مقولات آن (مقوله‌هایی مانند سواد که در این مقاله مدنظر است) داشته‌اند. به نظر می‌رسد و رای این مطالعات متنوع درباره سواد خواندن و نوشتن یا سواد سلامت یا انواع دیگر سلامت وجه مشترک همه اینها مفهوم محوری سواد است. از این رو، بازاندیشی‌ای که هر کدام از متخصصان به اشکال مختلف و در زمینه‌های تخصصی گوناگون مطرح کرده‌اند نشان از یک جهت‌گیری مشترک در این مطالعات دارد که مقوله مشترک همه آنها سواد است. بازاندیشی در سواد می‌تواند یک مسئله محوری و یک مقوله مرکزی باشد. ما در این مقاله تلاش خواهیم کرد فارغ از تخصص‌های مختلف، به این مقوله مرکزی یعنی سواد بپردازیم.

پیشینه تاریخی مطالعات متمرکز بر نوشتار و متن به‌عنوان رسانه طیف گسترده‌ای از مفاهیم را شکل داده‌اند که در یک سو متن را محصولی بیرونی و قائم به ذات در فرایندهای خواندن و





نوشتار دانشگاهی می‌دانند و در سوی دیگر آن را مفهومی فرایندی و هم‌معنا با «سواد» تلقی می‌کنند (جی^۱، ۲۰۰۸). باین‌حال، مطالعات متأخر سواد سیر تحولی را طی کرده که در ایران کمتر مورد بررسی و مطالعه بوده است. مسئله اصلی آن است که سواد در نوشتار، به لحاظ مفهومی و کارکردی، در جهان سنت و جهان جدید و با توجه به تحولات فناوری تغییرات بسیاری را پشت سر گذاشته است. در این مقاله تلاش شده که با توجه به سیر مطالعات نظری و روشی بررسی‌های سواد و نوشتار نشان داده شود که نوشتار و سواد چگونه به واسطه تمرکز بر «متن» به‌عنوان رسانه سواد و نیز تلاقی رشته‌های مختلف به تدریج به امری میان‌رشته‌ای تبدیل شده است. توسعه فناوری‌ها، رسانه‌های مختلف، توسعه روش‌های مختلف فهم امور انسانی، شکل‌گیری رویکرد اجتماعی در میان رویکردهای نظری مختلف مربوط به آن همه و همه بیانگر روندی دوجهبی بوده است: از یک‌سو تولد موضوعات میان‌رشته‌ای و از سوی دیگر الزام به استفاده از رویکردهای میان‌رشته‌ای برای فهمی جدید از موضوعات آشنا.

میان‌رشته‌گی را بیش از همه به‌عنوان «بررسی مسئله پژوهش از نقطه نظر رشته‌های مطالعاتی مختلف» (رولاند^۲، ۱۳۸۷) تعریف کرده‌اند. مسئله میان‌رشته‌گی بیانگر مرحله‌ای از تحولات علمی است که پیچیدگی موضوعات علمی سبب شده درک محصور رشته‌ای کیفیت لازم برای فهم عمیق موضوع را نداشته باشد. به همین دلیل، تجربه میان‌رشته‌ای به‌مثابه تحولی نظری و روش‌شناختی در پی تلاقی رشته‌های مختلف برای فهم آن موضوع است. بررسی مطالعات سواد، نوشتار و متن در قالب رویکردهای مطالعات میان‌رشته‌ای به این علت حائز اهمیت است که بررسی «متن»، «سواد» و «نوشتار» در قالب یک حوزه خاص دانش مثل مطالعات نوشتار چه در پرداختن به مسئله و چه ارائه پاسخ جامع به آن ناکافی است. رویکرد سواد دانشگاهی به‌مثابه یک امر میان‌رشته‌ای تقریباً همگام با ورود مطالعات جامعه‌شناختی به امر آموزش و تلقی سواد به‌عنوان فعالیت اجتماعی و مبتنی بر بسترهای آن و مشتمل بر بررسی مسائل مختلف قدرت، نهاد، هویت، امر نوشتن و... شکل گرفت (لی^۳، ۱۹۹۴، ۱۹۹۹، کوک-گامپرز^۱، ۱۹۸۶).

1. Gee
2. Roland
3. Lea

مطالعات میان‌رشته‌ای سواد هر چند بیانگر رویکرد نظری و روشی برای فهم موضوعات پژوهشی این حوزه است، قبل از هر چیز مبتنی بر درکی از موضوع و تفسیری از واقعیت است که الزام حضور رویکردهای تلفیقی سواد را ایجاد کرده است. از این منظر، تجارب انسانی قابل تقلیل به یک بعد خاص نیستند، بلکه هر دانش و یا تجربه‌ای به مثابه یک پدیده پیچیده و چندبعدی متشکل از وجوه، خصیصه‌ها، ریشه‌ها و دلالت‌ها و کارکردهای چندگانه‌ای است که معمولاً فراتر از قالب‌های محدود چشم‌اندازهای نظری و روشی یک علم معین و رشته خاص علمی قرار می‌گیرند. به همین دلیل درک درست واقعیت چندلایه و پیچیده مستلزم درکی چندوجهی و میان‌رشته است. به همین منوال، مسئله متن و نوشتار و سواد، به رغم ارتباط نزدیکی که می‌تواند با هم داشته باشند، به دلیل بررسی از دیدگاه‌های مختلف زبان‌شناختی، بلاغت، آموزش، و ادبیات نتوانسته‌اند به تنهایی پاسخگوی مسائل مرتبط باشند. رویکرد میان‌رشته‌ای به مقوله متن و نوشتار این مفهوم را در پارادایم گسترده «سواد» موقعیت‌یابی می‌کند و می‌تواند با برقراری ارتباط میان مسائل مهم و تأثیرگذاری چون هم‌بافت‌های اجتماعی/فرهنگی، چگونگی و فرایندهای برساخت مفهوم دانش، متن و نوشتار در جوامع انسانی، و حالت‌های مختلف آن (مثل دیجیتال، مبتنی بر وب) در زندگی امروزی فهمی غنی‌تر از نوشتن و خواندن در چارچوب کلی سواد را به دست دهد. در این دیدگاه، «متن» به‌عنوان یک مفهوم صرفاً به‌عنوان شناخت و به‌کارگیری مجموعه‌ای از الفبا در قالب نوشتار نیست، بلکه شیوه خاص فرهنگی است که به نظام‌های کلان معرفتی و بومی دانش کالبد می‌بخشد (همیلتون^۲، ۲۰۰۰). از این منظر، متن یکی از شیوه‌های کالبد بخشیدن به دانش انسانی در تولید، آموزش و توسعه آن است. پیروزان در اثر خود به ضرورت این مسئله در ایران امروز با تفصیل پرداخته است (۱۴۰۰). در چنین دیدگاهی، تنها رویکردی میان‌رشته‌ای به سواد و متن است که می‌تواند تحلیل و درکی متفاوت از سواد به‌عنوان کنش‌های جاری، روان و پویا به دست دهد که با جریان زندگی در جامعه مرتبط با خود شکل گرفته و متحول می‌شوند. در این مقاله مفهوم



نوشتار در چارچوب فکری و نظری سواد به مثابه امری میان‌رشته‌ای و کنش اجتماعی تبیین شده و رویکردهای متنوع آن مورد بررسی و توجه قرار گرفته است.

۲. نوشتار و متن: اسطوره سواد

توانایی تولید متن و برقراری ارتباط به واسطه آن نقش مهمی در خلق دانش و معنا (به مثابه یک نظام نشانه‌ای و همچنین به مثابه الگوی نظام فرهنگی) ایفا کرده‌اند؛ در فهم انسان همواره از قدرتی نمادین برخوردار بوده‌اند و در اشکال بسیار متنوعی در جوامع و نسل‌های گوناگون منتقل و برساخته شده‌اند (بارتون^۱، ۲۰۰۷). از طرفی، «متن» به واسطه نهادها و گفتمان‌های اجتماعی و فرهنگی و با کارکرد رسانه‌ای همواره با مرجعیتی نهادگونه و ممتاز همراه بوده است. نه تنها انتقال و ساخت معنا از بنیادی‌ترین نقش‌های نوشتار و متن است، بلکه تولید و بازتولید گفتمان‌ها و سبک‌های نوشتاری به کارگیری حالت‌های متفاوتی از فرم و شکل معناسازی را به شیوه‌های مختلف مقدور ساخته است.

در رویکردی تاریخی به سواد مشاهده می‌شود که توانایی تولید متن و برقراری ارتباط به شکل تصویری و قبل از اختراع الفبا و در قالب سواد کتبی اهمیت بسیار بالایی داشته، هر چند که ماهیت آن با اختراع الفبا دستخوش تغییر و تحول شد (هولاک^۲، ۱۹۸۶). چه در حوزه مطالعات میدانی و چه نظریه‌های آموزشی سواد و چه در قالب کمپین‌های بین‌المللی سواد تا حد بسیاری می‌توان گفت تنها سواد الفبایی و نوشتار به شیوه غربی مورد اقبال و توجه بوده؛ به شکلی که سواد الفبایی غربی معیاری از توسعه و محکی برای ارزیابی میزان سواد و توسعه‌یافتگی سایر فرهنگ‌ها، جوامع و کشورها تلقی می‌شده است (گودی^۳ و وات^۴، ۱۹۶۳). همین‌طور اولسون^۵ (۱۹۹۴) باور داشت که نوشتار به خودی خود نه تنها ساختار زبان، که ایدئال‌ترین شکل زبانی است، بلکه مدلی را برای صحبت و گفت‌وگو ارائه می‌دهد.



1. Barton
2. Havelock
3. Goody
4. Watt
5. Olson



چنین دیدگاهی درباره سواد کتبی و برتری نوشتار در طول تاریخ موقعیتی اسطوره‌ای به سواد کتبی بخشیده است. گراف^۱ (۱۹۸۲) در نگاهی تاریخی به مقوله سواد معتقد است که سواد کتبی از منظر پیامدهای آن برای افراد و جوامع یعنی رشد فردی و اقتصادی همواره با نگاهی اسطوره‌ای و [کمتر واقعی] همراه بوده است. از طرفی، او معتقد است که نه تنها سواد مفهومی اسطوره‌ای به خود گرفته، که تمامی دیگر عوامل مرتبط با آن نظیر جنسیت، جنس، سن، و قومیت هم در خود اسطوره‌هایی را حمل می‌کنند. بدین شکل، ارزیابی میزان سواد کتبی و ارتباط آن با توسعه در قالب «موفق» و «ناموفق» را تنها بخشی محدود از پیامدها و تأثیرات سواد در جوامع مختلف می‌داند (استریت، ۱۹۹۵؛ گراف، ۱۹۸۲؛ گرنفل^۲، بلوم^۳، هاردی^۴ و همکاران، ۲۰۱۲). بر این اساس، گراف (۲۰۱۰) اسطوره سواد را این‌گونه تعریف می‌کند: «این باور که در محیط‌های مختلف آموزشی، مدنی، مذهبی، و دیگر محیط‌های مشابه کسب سواد پیش‌نیاز الزامی است و بی‌شک به توسعه اقتصادی، جامعه‌ای دموکراتیک، رشد شناختی، و تحرک اجتماعی منجر می‌شود. همچنین، این باور که تمامی این دستاوردهای اقتصادی، سیاسی، و فرهنگی با هیچ شیوه دیگری قابل اکتساب نبوده و تنها از طریق سواد کسب می‌شوند و مهم‌تر از همه اینکه سواد متغیری جهان‌شمول، یکپارچه، مستقل، خودسامان، قائم به ذات و حیاتی است.» منظور از سواد به‌عنوان اسطوره به معنای طبیعی‌سازی یک فرایند تاریخی است و اینکه نمی‌توان یک مدل خاص و جهان‌شمول را به تمام جوامع تعمیم داد. گراف (۱۹۸۲)، (۲۰۱۰) بر آن است که سواد باید در همه بافت‌های خاص اجتماعی- فرهنگی، سیاسی و اقتصادی جوامعی که در آن به کار گرفته می‌شود مفهوم‌سازی شود تا مفهومی اسطوره‌ای به خود نگیرد. نقد اسطوره‌شناختی سواد به معنای نفی اهمیت آن نیست، بلکه به معنای فهم ابعاد هژمونیک است که این شیوه کالبد بخشیدن به دانش و فرایندهای مرتبط بدان به تدریج پیدا کرده، به گونه‌ای که خودش را محور طبقه‌بندی تاریخ، قشربندی‌ها و حتی دسترسی به منافع و امتیازات خاصی قرار داده است. مهم‌ترین شکل این اسطوره در قالب نوشتار علمی و آکادمیک

1. Graff
2. Grenfell
3. Bloom
4. Hardy



خودش را به‌مثابه حد اعلای تجلی این اسطوره نشان داده است. سیطره این موضوع به‌طور خاص در فضای دانشگاه ایران به‌خصوص در رشته‌های علوم انسانی کاملاً مشهود است. آنچه مطالعات مختلف نشان داده‌اند (پیروزان، ۱۴۰۰؛ حسرتی، ۱۳۸۴) آن است که مسئله سواد در معنای نوشتاری آن به فرم بنیادین دانش در ایران بدل شده است. به همین سبب، می‌توان موقعیتی اسطوره‌گون برای آن در نظر گرفت. این موضوع در پژوهش‌های انسان‌شناختی استریت (۱۹۹۵) به‌خصوص در مطالعات تطبیقی او در روستایی در اطراف مشهد هم به‌خوبی مشهود است که چگونه فرم جدید دانش مدرسه‌ای از خلال نوشتار خاص خودش نه تنها به فرم اصلی دانش و نوشتار بدل می‌شود، بلکه شکل‌های سنتی و اشکال دیگری از سواد در نظام آموزش سنتی را طرد و سرکوب می‌کند. این موضوع در کنار سایر مطالعاتی که بحرانی بودن انواع سواد را در ایران نشان داده‌اند و بیشتر بدان‌ها اشاره شد، بیانگر اهمیت این رویکرد انتقادی بازاندیشانه به مقوله سواد است.

۳. نوشتن دانشگاهی به‌مثابه اسطوره

در نگاهی ساده‌انگارانه به نظر می‌رسد تولید متن شامل مهارت‌هایی شناختی چون فهم، درک، خلاقیت، کاربرد و تطبیق دانش جدید و خلق معناهای نوین است. برای تولید متن خوب نویسنده باید عموماً مراحل مختلفی مثل طرح‌بندی، ساختاربندی، تولید ایده، ارزیابی و ویرایش را بارها و بارها تکرار کند. «متن» در خلق و تولید علم در حوزه‌های مختلف علمی و دانشگاهی نقشی بنیادین دارد. از این رو، نوشتار خوب در موفقیت و یا عدم موفقیت دانشجویان بسیار تعیین‌کننده است (پیروزان و فاضلی، ۱۳۹۷). با وجود این، نوشتار دانشگاهی، که عموماً دانشجویان با هدف بازنمایی فهم مطالب آموخته‌شده ارائه می‌کنند، به چند دلیل از منظر آنان فرایندی پیچیده و دشوار محسوب می‌شود (بارتولوم، ۱۹۸۵). این دلایل عبارت‌اند از: الف) غالب بودن گفتمان و قراردادهای نوشتار دانشگاهی (لیلیس^۲، ۱۹۹۹)؛ ب) جایگاه مبهم خلق معنا و خلاقیت، و ارتباط و نسبت آن با رعایت

1. Bartholomae
2. Lillis



قواعد ساختاری نگارشی و ساختار متون دانشگاهی؛ ج) (عدم) موضع‌گیری دانشجو به‌عنوان مؤلف (کلارک^۱ و ایوانیک^۲، ۱۹۹۷). از سوی دیگر، در دیدگاه اساتید دانشگاهی، که غالباً تمرکز بر محصول نهایی مقاله وجود دارد، عموماً «متن» نهایی مقاله دانشگاهی در چارچوب گفتمان‌های دانشگاهی مورد پذیرش و یا عدم پذیرش است، بدون اینکه بتوان توضیحی دربارهٔ مصادیق قوت و یا ضعف آن به شکلی واضح، عینی و معنادار به دانشجو ارائه داد (کلارک و ایوانیک، ۱۹۹۷). در نتیجه، به‌رغم نقش بسیار حیاتی نوشتار در موفقیت دانشگاهی افراد، عموماً اجماع و توافق چندانی بر چگونگی نقش نوشتار دانشگاهی در تولید و خلق معنا و متن وجود ندارد (جونز^۳، ترنر و استریت، ۱۹۹۹). نوشتار دانشگاهی همواره با ابیدها و نبایدهای فراوانی به دانشجویان فارغ از رشته‌های تحصیلی‌شان دیکته می‌شود، بدون اینکه دانشجویان (و در برخی موارد اساتید) تعریف روشن و واضح از نوشتار خوب را فهم کنند. جان ترنر (۱۹۹۹) نیز به‌خوبی نشان می‌دهد که تفکر اساتید و چارچوب‌های نگارشی «خوب» تا چه میزان در گفتمان دانشگاهی مبهم است. این ابهام از یک سو بیانگر تنوع الگوها و سلیقه‌های رایج در نوشتار دانشگاهی و ارزیابی مبتنی بر آنهاست و از سوی دیگر برای دانشجوی تازه‌کار منجر به نوعی سردرگمی و آشفتگی در یادگیری و تمرین نوشتن علمی خواهد شد.

سواد دانشگاهی واسطه‌ای میان دنیاهای فرهنگی بزرگ‌تر دانشجویان و تکه‌نوشتاری است که کارهای دانشجویان را برای ارزیابی نشان می‌دهد. ترنر (۱۹۹۹) سواد دانشگاهی را مفهومی پیچیده و از منظر سیاسی، اعتقادی، و آموزشی مبهم می‌داند. مطالعات دانشگاهی سواد بر فعالیت‌ها، فرایندها و نهادهایی متمرکز است که سواد در آن شکل می‌گیرد. در این دیدگاه سواد دانشگاهی از طریق فرایندها و هم‌بافت‌های اجتماعی و معانی اجتماعی آن برای افراد شکل می‌گیرد. این فرایند از معناسازی‌های شخصی عمدتاً در حوزه عمومی سواد دانشگاهی مغفول مانده و سواد دانشگاهی با تکیه بر نوشتار و آنچه جونز، ترنر و استریت (۱۹۹۹) آن را مدل مهارت‌های نوشتار می‌نامند، محدود به ویژگی‌های

1. Clark
2. Ivanic
3. Jones, Turner and Street



سطحی شکل‌های زبانی دستور، علائم سجاوندی، املا و غیره است. به بیان فاضلی (۱۳۹۷ الف) رویکردهای دانشگاهی تنها بر ساختار و روش علمی به‌عنوان «مؤلفه‌های هویت‌بخشی علم جدید» تمرکز کرده و نوشتن دانشگاهی را فارغ از توجه به مفاهیمی چون «تفکر جدید»، «نوآوری»، و «خلاقیت در موضوع» به روش تقلیل داده‌اند؛ گویی هر کس که روش علمی می‌داند می‌تواند به‌خوبی بنویسد. تقلیل نوشتار به یک امر فرمال نتیجه این نوع نگاه است و از فرایندهای درونی و خلاقانه‌ای که در سواد دانشگاهی نهفته است غفلت شده است.

بدین ترتیب، گفتمان‌های دانشگاهی با مشروعیت‌بخشی به نوع خاصی از قراردادهای نوشتاری استاندارد شده، انتخاب‌های گفتمانی و زبانی و هنجارسازی، و با تمرکز بر شکل خاصی از متن میزانی از تقدس را به متن «درست» و «منتشر شده» بخشیده‌اند که آن را تا حدودی به‌مثابه اسطوره (کوپر^۱، ۱۹۸۶) ارتقا داده‌اند.

فاضلی (۱۳۹۷ الف، ۱۳۹۷ ب) معتقد است که بحران موجود در حوزه نوشتار دانشگاهی را نباید در پیروی و یا عدم پیروی دانشجویان از قواعد نگارشی و ساختاری جست‌وجو کرد. او می‌گوید هر روز انبوهی متون دانشگاهی نوشته و خلق می‌شوند، بی‌آنکه تأثیرگذار بوده و یا حاوی ایده‌های نوآورانه باشند.

البته، در پس این ادعا، شکلی از فرایند اسطوره‌سازی وجود دارد که یک امر تاریخی و خاص را به امری بدیهی و طبیعی تبدیل کرده است. این فرایند اسطوره‌سازی تبدیل نوشتار و متن نوشتاری به طبیعی‌ترین و بدیهی‌ترین شکل رسانه علم (حداقل در علوم انسانی) است. به همین دلیل، نه تنها نهاد آموزش عالی، بلکه نهاد علم در وسیع‌ترین معنای آن یک امر متنی است که مبتنی است بر نوشتار به‌مثابه رسانه اصلی ثبت و ضبط و انتقال علم. در این پارادایم کتابت شیوه اصلی تولید علم و انتقال آن است، چراکه علم در کتاب‌ها ثبت می‌شود. این موضوع در علوم انسانی اهمیت و محوریت بیشتری دارد. گویی اندیشیدن و ایده‌پردازی با نوشتن متن و زبان مکتوب همسان و هم‌عرض دانسته می‌شود. از این منظر، علم انسانی به متن نوشتاری و فرم کتاب به‌مثابه فرم متعالی آن تقلیل یافته است.

دیدگاه‌های متنوعی که مسئله و ماهیت نوشتار و متن را در دیدگاهی میان‌رشته‌ای مطالعه کرده‌اند آن را به‌مثابه کنشی سیاسی، اجتماعی، ذهنی، فیزیکی، و زبان‌شناختی تبیین می‌کنند. بررسی اینکه ماهیت وجودی نوشتار چیست این مسئله را فراتر از محدوده‌های هر حوزه مطالعاتی خاص قرار می‌دهد و بدین ترتیب ماهیتی میان‌رشته‌ای به آن می‌دهد. و رای اینکه مفهوم «متن» در حوزه‌های مختلف اندیشه، علم و هنر چه معانی‌ای می‌تواند داشته باشد و تولید و بازتولید یک متن به فراخور رسانه‌های مختلفی که در هر حوزه علمی وجود دارد چه اشکال و کارکردهایی می‌تواند اخذ کند، این انگاره وجود دارد که تولید و یا خلق دانشگاهی معنا و خلاقیت‌گویی تنها با استعاره و هژمونی یک سبک نوشتاری یا همان «مقاله‌پژوهشی» یا کتاب‌پژوهشی مقدور است.

مسئله علمی‌ای به نام «نوشتار» محل تلاقی رشته‌های مختلف است. لذا، در ادامه نگاهی به این مطالعات خواهیم داشت. البته، ملاحظه نوشتار به‌مثابه امر میان‌رشته‌ای برای تحول این حوزه جدید بسیار ضروری است. میان‌رشته‌گی را عموماً محصول رشته‌های علمی مختلف دانسته‌اند و عموم منابع هم در همین سطح به مسئله میان‌رشته‌گی پرداخته‌اند (رولاند، ۱۳۸۷). میان‌رشته‌گی به‌مثابه یک عملکرد و تجربه عملی، علاوه بر اشراف و تسلط به رویکردهای علمی، بیش از همه مستلزم آشنایی با نظام نشانه‌ای و منطق معناسازی و انتقال شناخت و چشم‌اندازهای مختلف تولید و مبادله علم در رشته‌های مختلف است (زاپیل، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر، نوشتار یک فرم از رسانه تولید و مبادله علم است که در سایر علوم مانند هنرهای تجسمی نه تنها این موقعیت مسلط تولید معنا را ندارد، بلکه اصولاً نوشتار حاشیه‌ای‌ترین شیوه تولید و انتقال معناست، چه بسا برای اهالی آن علوم یک امر دست‌وپاگیر هم باشد. البته، باید دقت کرد که در اینجا به‌طور خاص متن مورد نظر ما با مقوله نوشتار و امر مکتوب مواجه است، مثل همان چیزی که در این مقاله هست: نوشتن مقاله و کتاب. در ادامه به مسئله نوشتار به‌مثابه امری میان‌رشته‌گی خواهیم پرداخت.

۴. ماهیت نوشتار و متن: دیدگاه نشانه‌شناسی

محققان در ارتباط با شکل‌گیری و تولید دانش در دیدگاه‌های مختلف اجتماعی، فلسفی و روان‌شناختی دائماً تعاریفی متنوع از «ماهیت نوشتار» ارائه داده‌اند و ماهیت‌ها، معانی و





کارکردهای متنوعی برای متن و نوشتار قائل شده‌اند. نوشتار از منظر اجتماعی کنشی اجتماعی است و متن در ساماندهی به ساختار و فعالیت‌های اجتماعی کمک می‌کند (کالینز و بلات^۱، ۲۰۰۳)، درحالی‌که از منظر فلسفی بیان آن چیزی است که می‌دانیم، و از منظر روان‌شناختی شناخت و دانستن است. حتی از دیدگاه مطالعات و مدل‌های فرهنگی نوشتار در قالب شیوه تفکر و استنتاج در مدل‌های مختلف قومی و فرهنگی تعریف شده است. از منظر زبان‌شناختی نیز شکل مکتوب زبان و گفتار انسانی است. گریب و کاپلان^۲ (۱۹۹۶) مدل‌های فرهنگی مختلفی را برای معناسازی و انتقال معنا در متون اقوام مختلف ترسیم کرده‌اند.

از طرفی، به دلیل وجه اسطوره‌ای «متن نوشتاری» در ارتباط با تولید معنا، پارادایم‌های ساختارگرایی و شناختی معناهای ضمنی مختلفی از متن و نقش متن را مطرح کرده‌اند: تعاریفی از جمله نوشتن متن به مثابه خلق معنا، نوشتن به مثابه ابزاری برای تفکر و متن به مثابه فرایند تفکر و محصول آن، و نوشتن به مثابه یک پرسش هوشمندانه برای شناخت دنیای اطراف (دیاز^۳؛ به نقل از زمل^۴، ۱۹۸۴). با نگاهی اجمالی به این تعاریف و معانی متعدد، به نظر می‌رسد که نقش معنای فردی و خلاقیت در فرایند و کنش نوشتار تا حد زیادی به شکل مفهومی نظری باقی مانده است (حسرتی، ۱۳۸۴). متن به‌عنوان یک امر مادی و برخوردار از ساختاری صلب و تغییرناپذیر، به همه شاخه‌های علمی به شکلی ثابت و به شیوه‌ای جهان‌شمول تعمیم یافته و با به‌کارگیری ساختارهای زبانی و ساماندهی‌های خاص «کلمه»، «زبان»، «متن»، و «هم‌بافت» به شکل‌دهی، تثبیت و مشروعیت‌بخشی گفتمان‌های خاص دانش کمک می‌کند (لیلیز، ۱۹۹۹).

از این منظر سیطره متن نوشتاری بر جهان فکر و علم، به‌ویژه در علوم انسانی، نوعی امر طبیعی شده است که گویی در تمام تاریخ این‌گونه بوده است. اگر ما معتقدیم که نوشتار کنشی اجتماعی است، پس باید بتوانیم ریشه‌های آن را در دیدگاهی اجتماعی نسبت به

1. Collins & Blot
2. Grabe & Kaplan
3. Diaz
4. Zamel

زبان تبیین و توصیف کنیم. هالیدی معتقد است که زبان خود یک منبع نشانه‌شناختی اجتماعی است. از طرفی نوشتار بعدی از سواد است و بنا به تعریف کلارک و ایوانیک (۱۹۹۷) یک سیستم نشانه‌شناسی است. سواد در واقع یک سیستم کاربرد منابع نشانه‌شناختی قلمداد می‌شود. با توضیح زبان در قالب یک سیستم نشانه‌ای، دیدگاه‌های هالیدی از لایه‌های معنایی را به کار می‌بریم که در آن معنا را از محتوا جدا نمی‌داند. هالیدی معتقد است که زبان دو سطح معنایی دارد: سطح اول همان معنای لغوی است که محتوای گزاره‌ای زبان را شکل می‌دهد. سطح دوم «معنای بین‌فردی» است و کارکرد زبان انتقال این معناهاست. افراد با نوشتن تنها این معناها را نمی‌نویسند، بلکه خود بخشی از آن منبع زبانی محسوب می‌شوند (هالیدی^۱، ۱۹۸۹). در نتیجه، از این منظر اهمیت متن و نوشتار تنها در محتوای آن نیست، بلکه در چگونگی بیان این محتواست که خود ابعاد دیگری بدان معنا می‌بخشد. در صحبت از نوشتار نه تنها با کارکردهای فیزیکی، ذهنی و بین‌فردی مواجهیم که با «کنش‌های متنی^۲» و یا «قراردادهای گفتمانی» هم روبه‌رو هستیم. به عبارتی دیگر، خلق متن و معنا کنشی نشانه‌شناختی و حامل معناست.

۵. مدل‌های سواد دانشگاهی: فناوری متن و خلق معنا

۱-۵. سواد و نوشتار به‌منابۀ ابزار دانش: فناوری ذهنی و دستور زبان

مدل‌های سنتی تولید دانش و کاربرد آن، که گیسون به نقل از جونز، ترنر و استریت (۱۹۹۹) آن را مدل مطالعاتی نوشتار می‌نامد، با بهره‌گیری از فعالیت‌ها و هنجارهای ساختاری خود، آنچه ما به‌عنوان ساختار رشته‌ای علم می‌شناسیم شکل داده است. از منظر مطالعات سواد و نوشتن به‌عنوان کنش اجتماعی و در قالب سواد دانشگاهی، نوشتن را در سه مدل کلی مهارت‌های مطالعه، جامعه‌پذیری، و سواد دانشگاهی تبیین کرده‌اند. از میان این سه مدل دو مدل اول یعنی مهارت‌های مطالعه^۳ و جامعه‌پذیری دانشگاهی^۴ بسیار متأثر

1. Halliday
2. textual practices
3. study skills
4. academic socialization





از مدل مستقل سواد (استریت، ۱۹۹۵) است. باور به این مسئله که سواد یعنی توانایی خواندن و نوشتن، در واقع یک توانایی شناختی و فناوری برتر ذهنی است. این مدل نوشتار در مطالعات روان‌شناسی رفتاری و تجربی و یادگیری برنامه‌ریزی شده ریشه‌یابی می‌شود که در آن نوشتار دانشجویان تنها به‌مثابه مهارتی فنی و ابزاری و برخوردار از اصول دستوری و نگارشی درست (فاضلی، ۱۳۹۷) ارزیابی می‌شود؛ تنها متن نهایی تولیدشده در نوشتار مهم بوده و نوشتار یعنی مهارت‌های فنی و ابزاری. «نوشتار به‌مثابه محصول»، که آن را مدل مبتنی بر متن مکتوب هم می‌خوانند، یکی از رایج‌ترین مدل‌های آموزش نوشتار به دانشجویان است که با رویکرد ساختاری و تجویزی بر تجویز بهترین و عالی‌ترین قالب نوشتار تأکید دارند (زمل، ۱۹۸۷). مدل پنج‌پاراگرافی رایج متشکل از یک پاراگراف مقدمه، سه پاراگراف بدنه مقاله، و پاراگراف نتیجه‌گیری، به‌عنوان قالب رایج نوشتار، بازتابی از این مدل است.

در ادامه این رویکردهای تحلیلی به نوشتار، مدل دیگری از نوشتار با تأکید بر فرایندهای نوشتار و با تأسی از نظریات شناختی مطرح شد که تولید یک تکه متن را بسیار متکی بر فرایندهای ذهنی و شناختی می‌دانست (برایتر، بورتیز و اسکاردامالیا^۲، ۱۹۸۸). متفکرانی چون رز^۳ و جونز (به نقل از زمل، ۱۹۸۷) بر پایه تحقیقات خود در حوزه نوشتار به‌مثابه فرایند، نشان دادند که فعالیت‌های نوشتار بر خلاف آنچه از نامش پیداست، همچنان در قالب پیشین آن یعنی نوشتار به‌مثابه محصول نهایی انجام می‌گیرد. در دیدگاه سنتی به نوشتار، اغلب «جنبه‌های فیزیکی» (کلارک و ایوانیک، ۱۹۹۷) مورد توجه بوده‌اند و مورد ارزیابی قرار می‌گرفتند و اغلب محتوا و یا حتی سبک نگارش در این ارزیابی نادیده گرفته می‌شدند. برای مثال، وایت (به نقل از کافین^۴ و همکاران، ۲۰۰۳) مراحل مختلف مدل فرایندی نوشتار را بسیار متکی به آموزش ساختار زبان و فرایند ویرایش می‌دانست و معتقد بود فرایند نوشتار از چندین مرحله در یک حالت استدلالی شکل می‌گیرد. نکته مهم آن است که مدل نوشتار

1. writing as product
2. Berietter, Burtis & Scardamalia
3. Roz
4. Coffin

به‌مثابه فرایند بیش از آنکه فرایندهای شناختی و معناسازی افراد را محور بررسی‌های خود قرار دهد، به فرایندهای مکانیکی نوشتن و ویرایش مقاله تأکید داشته‌اند.

مدل جامعه‌پذیری فرهنگی دانشجویان در گفتمان دانشگاهی، که ریشه در روان‌شناسی اجتماعی، انسان‌شناسی و برساخت‌گرایی دارد، سواد را به‌مثابه فهماندن و قرار دادن دانشجویان در یک «فرهنگ» جدید تلقی می‌کند. این مدل نوشتار بر پایه این اصل مفروض استوار است که زبان به‌خودی‌خود رسانه‌ای شفاف برای بازنمایی است. این مدل هم نتوانست به‌درستی به مسئله نوشتار دانشگاهی بپردازد. به این علت که نمی‌توانست به‌درستی پاسخگوی مشکلات پیچیده دانشجویان در امر نوشتار باشد، و از طرفی هم قراردادهای گفتمانی دانشگاهی را اموری بسیار شفاف می‌دید. بنابراین، مدل دیگری با تأسی از مدل مطالعات جدید سواد (استریت، ۲۰۰۳) در بازخورد به این مسائل ارائه شد.

۲-۵. مدل زبان‌شناختی و معناشناختی سواد: کنش اجتماعی، معنا و حواس

در این رویکرد جدید، که نقطه تمرکز مطالعات سواد را هم تشکیل می‌دهد، نوشتار نه‌تنها یک توانایی صرف زبان‌شناختی، که «درهم‌تنیده در معناهای اجتماعی شخصی و بافتار اجتماعی و کنش‌های فرهنگی است که دانشجو با خود به محیط کلاس درس می‌آورد» (فاکس، ۱۹۹۹: ۸۸). به بیانی دیگر، و به نقل از دیوید بارتون و همیلتون (۱۹۹۸)، از منظر سواد نوشتار و زبان نوشتار در یک بستر معناسازی چندحالتی^۱ در حال رخ دادن هستند (کاناگارا، ۲۰۰۲). در این معنا، مفهوم نوشتار هم در مطالعات سواد وارد شد که بر مبنای آن زبان‌آموزان و دانش‌آموزان کنش نوشتار را برای بیان و بازنمایی نظام‌های ارزشی و باور خود به کار می‌گیرند (استریت، ۱۹۹۵، ۲۰۰۳). از این رو، نوشتن به هر شکلی که اتفاق بیفتد در مدل سواد به‌مثابه پراکسیس معرفتی بوده و دائماً در حال تولید معناست (بارتون، ۱۹۹۴).

کلارک و ایوانیک (۱۹۹۷) از این هم فراتر می‌روند و معتقدند که نوشتن نه صرفاً فیزیکی و نه صرفاً شناختی است. نوشتن به‌عنوان فعالیتی اجتماعی از عناصر و مؤلفه‌های مختلف فیزیکی، اجتماعی - سیاسی، شناختی، و «کنشی حسی» که روابط پیچیده‌ای با





هم دارند شکل می‌گیرد که هیچ‌کدام به‌تنهایی نمی‌تواند کارکرد، ماهیت، و نقش اسطوره‌ای نوشتار را تبیین کند. وقتی که می‌گوییم نوشتار کنشی حسی است، بدان معنی است که روش و معنای مورد نظر نویسنده نه تنها به هم‌بافت، بلکه به جهان‌بینی و احساسات و ترجیحات نویسنده هم مربوط بوده است.

موریس مرلوپونتی به نقل از طالب‌زاده (۱۳۸۵، ۱۷۴) معتقد است که بدن زیسته هم ساخته و هم سازنده جهان زندگی است. به شکلی معنادار، بدن زیسته به ما کمک می‌کند تا جهان را آن‌گونه که تجربه می‌شود بسازیم. ما قادر نیستیم معانی و اشکال اثرها را بدون ارجاع دادن آن به نیروهای بدنی که با آنها درگیر هستیم (مثل احساس، زبان، آرزوها) درک کنیم. بدن زیسته صرفاً یک شیء در این جهان نیست و مجموعه‌ای از تجارب، شناخت‌ها، فهم‌ها و ادراکاتی است که ما به واسطه کالبد و حواس خود آن را درک و فهم می‌کنیم. همان‌طور که در مدل چندحالتی معنا و زبان در دو سطح جداگانه درک نمی‌شوند، مرلوپونتی هم معتقد است که حواس و ادراک و معنا صرفاً سطوحی جداگانه نیستند، بلکه ما معنای اشیا را در مفهومی که با دیگران سهیم شده‌ایم کشف می‌کنیم؛ دیگرانی که در زبانی که سخن می‌گوییم تجسد یافته‌اند. مرلوپونتی درک ناشی از حواس را دریچه‌هایی به روی جهان تعقل می‌داند؛ دریچه‌هایی که هرگز جدای از هم نیستند (گارمن^۱، ۱۹۹۰: ۱۰۶). اگر معنا را امر ذهنی بدانیم، ابزار بیان معنا همان زبان و نوشتار است. اما با تأسی از کلارک و ایوانیک (۱۹۹۷) و تأکید بر بعد حسی نوشتار، و با وام‌گیری از مدل چندحالتی می‌توان خلق معنا را هم در مفهومی چندحسی^۲ از خلال درک انسانی و به واسطه حواس فهم کرد. از این منظر، مسئله تولید و انتقال معنا صرفاً محصور در نوشتار نیست، بلکه نوشتار یک شکل انتقال معنا با همه محدودیت‌هایش است. برای رفع این محدودیت‌هاست که رویکردهای جدیدی به نوشتار برای تقویت و توسعه آن در انتقال معنا مطرح شده است.

1. Garman
2. multisensory

۶. خلق معنا در نظریه رسانه، نظریه چندحالتی و اکولوژی نوشتار

ظهور رسانه و ابزار دیجیتال کنونی موجب تحول در پارادایم نظری نوشتار دانشگاهی و ماهیت نوشتار شده‌اند. در اکثر رویکردهای ساختاری به نوشتار، متن یک محصول نهایی و ساختارمند و جدا از معناهای فردی و شخصی انگاشته می‌شود. گویی ساختارهای زبان‌شناختی و دستوری و واژگانی یک سطح جداگانه از زبان هستند و معنا سطحی دیگر است که بر روی آن سطح ساختاری می‌نشیند (کرس^۱، ۲۰۰۳). دیدگاه‌های نشانه‌شناسی در تولید متن و معنا بیش از یک رسانه را درگیر و مؤثر می‌دانند و بر مبنای آن خلق معنا را به‌عنوان فرایندی چندبعدی (بازرمن^۲، ۱۹۸۸) هم‌زمان و موازی با خلق متن تعریف می‌کنند (کرس و لوون^۳، ۲۰۰۷). از این منظر، سواد امری تک‌رسانه‌ای نیست، بلکه سواد چندحالتی را به نوعی از معناسازی اطلاق می‌کند که از طریق خواندن، نوشتن، مشاهده، فهم، پاسخ به محرک و تولید و تعامل با متون دیجیتال و چندحالتی اتفاق می‌افتد. در این دیدگاه، حالت‌های صحبت، گوش دادن، و دراماتیزه کردن، در کنار نوشتن، طراحی و تولید متن همگی از حالت‌های مختلف محسوب می‌شوند که می‌توانند دامنه‌های معنایی متعددی را خلق کنند. پردازش حالت‌های مختلف مثل تصویر، کلمه، صدا و حرکت هم‌زمان و منسجم شده است و این در حالی است که احتمالاً در هر لحظه حالت‌هایی خاص غالب هستند. باین‌حال، کرس (۲۰۰۳) معتقد است که در بررسی سواد چندحالتی باید همواره دو روند بسیار مهم را مدنظر داشته باشیم: فرایندهای آموزشی خواندن و نوشتن، و دیگری تحول در کنش‌های اجتماعی سواد که با توسعه وب و رسانه‌های دیجیتال به ملّی تغییر کرده‌اند.

باین‌حال، نوشتار به‌مثابه رسانه در دیدگاه نظریه رسانه^۴ نیز توصیف و تبیین شده است. چندلر^۵ (۱۹۹۵) از منظر نظریه رسانه این ارتباط میان نوشتن، امر مکتوب، فرایند نوشتن و ساختار آن را بررسی کرده است. در این تعریف، رسانه موادی هستند که با آن واقعیت خود

1. Kress
2. Bazerman
3. Leeuwen
4. Media Theory
5. Chandler





را تعریف کرده و می‌سازیم و در این صورت رسانش^۱ فرایندهایی هستند که از طریق آن واقعیت ساخته و تعریف می‌شوند. این تعریفی گسترده است و به دنبال تأکید بر اهمیت فرایندهای روان‌شناختی و فرایندهای اجتماعی رسانش است که از قرار دادن متن و نوشتار در یک تعریف محدود در رسانه فیزیکی اجتناب می‌کند. از نظر او زبان، کلمه کتبی، و ابزارهای نوشتن همگی رسانه‌هایی مختلف برای خلق و تولید معنا هستند که نویسنده در طول نوشتن با رسانه‌هایی مثل زبان، کلمه کتبی، فرم‌های کالبدی، ابزارهای فیزیکی و سیستم‌های انتشار مواجه می‌شود. در این صورت، هر یک از این موارد به زعم خود رسانه‌ای برای تولید و انتقال معنا محسوب می‌شوند، اما این ماهیت چندرسانه‌ای نوشتار به دلیل ارجحیت اسطوره متن و کتاب دائماً مورد غفلت بوده است.

دیدگاهی متفاوت درباره زبان به دیدگاهی متفاوت درباره یادگیری منجر می‌شود. کرس با این تعبیر یادآور می‌شود که یادگیری را دیگر نمی‌توان به‌عنوان فرایندی زبان‌محور دید، بلکه یادگیری چیزی بیشتر از نوشتن و خواندن زبان علم است. یادگیری فرایندی پویا از نشانه‌سازی متحول‌کننده است (کرس، جویت^۲، آگبورن^۳، و چارالامپو^۴، ۲۰۰۲).

کوپر با معرفی مفهوم اکولوژی^۵ نوشتار این کنش اجتماعی و چندوجهی را امری فراتر از ارتباط نویسنده و بستر آنی‌اش در خلق معنا می‌داند و با اکولوژی نوشتار بحث چگونگی تعامل نویسنده را با سیستم‌های فرمی مطرح می‌کند. به باور او تمام ویژگی‌های نویسنده و یا تکه‌ای از نوشتار بسیار پویا و دائماً در حال تحول بوده و بنابراین معناسازی آن را می‌توان در هر لحظه به شکل‌هایی مختلف و متنوع صورت داد. اکولوژی نوشتار دیدگاه بدیهی بودن و ایستا بودن متن را به چالش می‌کشد. نویسنده در فضای اکولوژی خودش است که متن‌ها را شکل می‌دهد و خود با آن شکل می‌گیرد. نویسنده تکنیک‌ها را به کار می‌گیرد و خود با آن‌ها هدایت می‌شود، نقش‌هایی بر عهده می‌گیرد و خود را با آن انطباق می‌دهد؛

1. mediation
2. Jewitt
3. Ogborn
4. Charalampos
5. ecology



نقش‌هایی که با آنها می‌نویسد و خود با آنها نوشته می‌شود (کوپر، ۱۹۸۶). اکولوژی نوشتار در حوزه دانشگاهی دربرگیرندهٔ چارچوب‌های مطالعاتی، فرضیات معرفتی و روش‌شناختی تحقیق است (لوس-کاپلر^۱، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر، کاربرد مفهوم اکولوژی یا بوم‌شناسی برای نوشتار دو معنا دارد: از یک سو، دال بر آن است که نوشتار نه در یک سیستم منفرد و منحصر، بلکه از خلال شبکه‌ای از اکوسیستم‌های به هم مرتبط (اکوسیستم نظام دانش، نظام روحی مؤلفان، نظام آموزش و تربیت، نظام تعاملات، و نظام‌های کلان اقتصادی و سیاسی جامعه) شکل می‌گیرد و از سوی دیگر، دال بر رهیافتی ترکیبی و خلاقانه برای فهم سواد به‌مثابهٔ محصول تعاملات میان اکوسیستم‌های مختلف است. لذا، اکولوژی یا بوم‌شناسی هم بیانگر وضع موجود است و هم بیانگر رهیافتی مناسب برای شناخت این وضعیت. به عبارت دیگر، اکولوژی هم نوعی طبقه‌بندی واقعیت در اکوسیستم‌های مختلف است و هم بیانگر رویکردی در شناخت و مطالعهٔ آنها.

سیستم‌هایی که نویسنده با آنها درگیر است عینی‌اند. آن‌ها ساختارهایی هستند که می‌توان مورد مطالعه و توصیف قرار داد. هر نویسنده الزاماً در یکی از سیستم‌ها درگیر است. برای هر نویسنده و هر نمونهٔ نوشتار می‌توان دامنه‌ای از معناها را متصور شد که فعال و یا جایگزین می‌شوند، اهدافی که نوشتار را تحریک می‌کنند و از آن منتج می‌شوند، «تعاملاتی که به‌عنوان بخشی از نوشتار اتفاق می‌افتند و هنجارهای فرهنگی و شکل‌های متنی که با نوشتار فعال شده و از آن ناشی می‌شوند» (کلارک و ایوانیک، ۱۹۹۷). سیستم‌ها از پیش تعیین شده نیستند، بلکه از نویسنده‌ای به نویسندهٔ دیگر متفاوت‌اند؛ مثلاً سیستم‌های ایده، اهداف، تعاملات بین انسانی، هنجارهای فرهنگی و یا فرم‌های متنی. این‌ها هر کدام دریچه‌هایی هستند که نویسنده در خلال ادراک شخصی خود از دنیا آن‌ها را به شیوه‌های مختلف به کار می‌گیرد.

۷. سواد: چندحالتی و چندحسی

جامعه، که فرهنگ و فناوری نیز بخش‌هایی از آن به شمار می‌روند، نه تنها شکل تعاملات بلکه منابع نشانه‌شناختی مورد نیاز برای برقراری این تعاملات را شکل داده است. در چنین بستری



است که ژانرها به‌عنوان فرم متنی ارتباطات اجتماعی، گفتمان‌ها به‌عنوان شکل دهنده‌های اجتماعی محتوا به شکلی که در متن ارائه می‌شوند، و حالت و سیاق متن به‌عنوان شیوه‌های اجتماعی معناسازی برساخته می‌شوند. مدل‌های چندحالتی سواد و متن، با در نظر گرفتن حالت‌ها و رسانه‌های مختلف، نوشتار را در ترکیبی از حالت‌ها و رسانه‌ها ممکن می‌بینند. منابع متعددی که به شکلی اجتماعی برساخته شده‌اند ما را قادر می‌سازند تا با نیازهای اجتماعی خود مرتبط شویم و به اهداف اجتماعی دست پیدا کنیم. در این معنا نوشتار را می‌توان یک فناوری فرهنگی دانست. فناوری فرهنگی‌ای که نه تنها یک مهارت فنی بلکه هم‌زمان برخوردار از لایه‌های مختلف حسی و... است. رویکرد مولتی‌مودال به مسئله سواد و نوشتار در پاسخ به کاستی‌هایی که کرس در نظریات زبان‌شناختی در توصیف و تبیین نوشتار می‌دید مطرح شد. کرس یادآور می‌شود که با اینکه زبان و سواد حامل‌های معنا هستند، زبان نمی‌تواند به‌خودی‌خود امکان دسترسی به پیام‌های چندحالتی و تفسیر آن‌ها را فراهم کند، بلکه زبان «تنها در میان انواع متنوعی از حالت‌های دیگر وجود دارد» (۲۰۰۳، ۴۵).

کرس دو پرسش مهم را طرح می‌کند؛ اینکه چگونه ماهیت سواد و نوشتار با کاربرد متون دیجیتال تغییر می‌کند؟ و تأثیرات اجتماعی فرهنگی این تغییر چه خواهد بود؟ نگارندگان تمایل دارند این پرسش را هم اضافه کنند که چگونه می‌توان این رویکرد چندحالتی را در حوزه سواد و نوشتار دانشگاهی به کار برد و در این صورت متن، معنا، دانش و ارتباط این سه مقوله با هم چگونه شکل خواهد گرفت؟

در رویکرد سواد چندحالتی می‌توان به آسانی حالت‌های مختلف (صدا، تصویر، ویدئو) را با هم ترکیب کرد. در این مدل، ترکیب حالت‌های مختلف «با منطق‌های متمایزی هدایت می‌شوند که نه تنها معنای عمیق‌تر شکل‌های متنی را تغییر می‌دهند، بلکه ساختار ایده‌ها، چیدمان مفهومی و ساختارهای دانش ما را هم متأثر ساخته‌اند» (همان، ۴۹). برای پرداختن به این مفاهیم، ابتدا باید مروری بر تغییر و تحول مفاهیم کلیدی حوزه نوشتار مثل متن و زبان داشته باشیم و به بازمفهوم‌سازی این مفاهیم در نظریات جدید رسانه‌ای دقت کنیم. قبل از آن، لازم است به این مسئله توجه داشته باشیم که در حوزه چندحالتی تعامل یک حالت معنایی با دیگر حالت‌های معنایی است که موقعیتی غالب دارند.

۸. متن، نوشتار و نویسنده در دیدگاه چندحالتی یا چندسیاقی و چندحسی

به باور کرس در رسانه جدید متن جای خود را به عکس^۱ و رسانه صفحه جای خود را به رسانه مانیتور داده است. این جایگزینی تحول شگرفی در ماهیت و شیوه درک سواد و معناهای مرتبط و تأثیرات سواد شکل داده است. باین حال، «زبان - به مثابه - کلام»^۲ همچنان مهم‌ترین حالت ارتباطات است، درحالی که «زبان - به مثابه - نوشتار»^۳ بیش از پیش در بسیاری از حوزه‌های ارتباطات عمومی به شکلی گسترده به «زبان - به مثابه - تصویر»^۴ تبدیل شده است. نوشتار دانشگاهی همچنان حالت غالب ارتباطات میان نخبگان سیاسی و فرهنگی را شکل داده است و با وجود این بسیار متأثر از روندهای جدیدی بوده که دیدگاه چندحالتی وارد حوزه و مقوله نوشتار کرده است (کرس، ۲۰۰۳). تأثیرات ترکیبی «مانیتور» و «تصویر» تغییرات مهمی در شکل و کارکرد نوشتار، متن و سواد به همراه آورده که خود بر درگیری کالبدی، فرهنگی، شناختی، و احساسی انسان تأثیر شگرفی داشته‌اند. کرس معتقد است که متون بر روی کاغذ و به شکل کلاسیک و در تقابل با دیدگاه چندحالتی و چندسیاقی ساختارهای متفاوتی دارند. متون مبتنی بر کاغذ ساختاری خطی دارند که با فصول و صفحات مشخص شده و خواننده نمی‌تواند به راحتی از طریق متن کاغذی توزیع فضایی محتوا را دریابد، اما در متن الکترونیک با کمک لینک‌های فرامتنی و کارکردهای جست‌وجو می‌تواند این کار را به راحتی انجام دهد. به دلیل فرایند روان‌تر و شناورتر خواندن، کارکردهای متنوع می‌توانند به درک و مفهوم‌سازی‌های متعدد از متون همانند کاربردهای اجتماعی فرهنگی غلبه تصویر و مانیتور منجر شوند. کرس در ادامه مباحثش، به دموکراتیزه شدن ارتباطات به دلیل دسترسی همه‌جانبه به ابزارهای مبتنی بر وب تأکید می‌کند. در سایه تعاریف مطرح‌شده از متن و مدل چندحالتی سواد، او به دنبال بررسی و بازتعریف نوشتار به مثابه پیاده کردن متن، نوشتار در عصر دیجیتال و جنبه‌های دستور بصری، جمله، متن، و محیط اجتماعی است.

1. image
2. language-as-speech
3. language-as-writing
4. language-as-image





باین‌حال، او تأکید دارد که در خواندن متون کاغذی ما تنها با معانی کلمات و معنای درون‌متنی سروکار داریم. به باور کرس، به این دلیل که متون در حالت‌های الکترونیکی می‌توانند حالت‌های مختلفی به خود بگیرند و حرکت بین صفحات مختلف به شکل‌های مختلف رخ می‌دهد، فرایند خواندن شکلی دیگر به خود گرفته و وجوه دیگری پیدا می‌کند. در نتیجه، معنای متن علاوه بر معنای مفهومی متن و کلمات بازنمایی شده، حالت رسانه جدید مثل تصویر و یا صفحه مانیتور می‌تواند تفاسیر و ساخت‌های متفاوتی به خود بگیرد. به بیانی دیگر، منطقی فضا و نمایش فضایی به شیوه‌های نوین هم انتقال معنا و هم ساخت و تبیین معنا را به شیوه‌های مختلف مقدور می‌سازد. شیوه‌های خوانش متن در تصاویر هم وجود دارند که به دلیل ساختار خود عکس و یا به واسطه تعبیری که خواننده از عکس خواهد داشت امکان‌پذیر می‌شوند. با اینکه شیوه خواندن عکس متفاوت است، خود عکس و مؤلفه‌های عکس پر از معنا هستند. مهم‌ترین وجهی که کرس بر آن تأکید دارد این است که نوشتن دیگر مقوله‌ای دور از دسترس نیست و در اختیار همه است.

در این شرایط جدید پیامدی برای مفهوم معنا وجود دارد: معنا در میان حالت‌های مختلف گسترش می‌یابد و باید بدانیم که این گسترش معنایی در چه پایه‌ای صورت می‌گیرد. همچنین، ما باید بتوانیم در خواندن معنا را از تمامی حالت‌هایش که در خلال یک متن هم‌زیستی دارند استخراج و درک کنیم، و اصول جدیدی از خواندن و همچنین فهم متفاوتی از نوشتن و معناسازی را به کار بگیریم. در مورد مولتی‌مودال، سه عامل فرم، کارکرد، و کاربردهای نوشتار متفاوت می‌شوند. اینکه چگونه حالت‌های تصویر و متن نوشتار با هم ظاهر می‌شوند، چگونه طراحی شده‌اند، و چگونه در کنار هم خوانده و تفسیر می‌شوند بیانگر این تفاوت‌ها هستند. برای درک این مفهوم و با تکیه بر واحد جمله، کلمات، و عبارات منابع نوشتار مورد مطالعه قرار می‌گیرد که در این دیدگاه حالتی برای بازنمایی و یا ارتباط هستند.

این دیدگاه به وجوه مختلف نوشتار با تأکید بر فضای رسانه الکترونیکی تکیه داشته و مفهوم دستور زبان بصری^۱ را معرفی می‌کند؛ با تکیه بر این نکته که صفحه مانیتور و هر چه بر روی آن ظاهر می‌شود وجودی بصری است که با وجوه گرافیکی و الفبا کامل شده است و

1. visual grammar

تصویر در هر قالب که باشد چیدمان فضایی متن را بر روی صفحه به شدت کنترل می‌کند. کرس با ارجاع به مفهوم نشانه به‌عنوان واژه‌ای فراگیرتر از مفهوم «کلمه» و مفاهیم مرتبط با دستور کاربردی هالیدی، دستور زبان بصری را معرفی می‌کند؛ یعنی منطق نوشتاری که بر روی صفحه مانیتور غالب است و نه تنها ساماندهی متن مورد نظر، بلکه معنایی که از معناهای حالت بصری ایجاد می‌شوند از معناهای یک «دستور زبان بصری» استخراج شده‌اند. در این معنا دستور زبان واژه‌ای فراگیر است که می‌تواند نظم یک حالت خاص که فرهنگی خاص تولید کرده مثل نوشتار، تصویر، و موسیقی را توصیف کند. با این پیش‌فرض، مفهوم نوشتار با یک تعریف چندحالتی هم در بافت یک تصویر اتفاق می‌افتد و هم تصویر به‌خودی‌خود و در معنایی انتزاعی‌تر یک سیستم نوشتار است (همان، ۷۰)، چرا که در سیستم‌های مبتنی بر تصویر زبان معناست و ترکیبات معانی با تصاویر قراردادی شده بازنمایی می‌شوند و البته به شیوه‌ای انتزاعی حتی صدا هم بر روی آن قرار می‌گیرد.



۹. بحث و نتیجه‌گیری

نوشتار دانشگاهی به‌طور سنتی معتبرترین شکل ارائه دانش و کالبدمند کردن دانش تعریف شده است. به‌گونه‌ای که اسطوره نوشتار، نه تنها بر جهان دانش، که حتی در طبقه‌بندی تاریخ بشر (جوامع نویسا و جوامع نانویسا) و قشربندی جامعه انسانی (باسواد و بی‌سواد) و ارزش‌گذاری میان انسانی (آدم‌های فرهیخته و فرهنگی اهل کتاب) و حتی در طبقه‌بندی ادیان (ادیان اهل کتاب و سایر ادیان) نقشی کلیدی به خود گرفته است. اما آیا نوشتار و متن مکتوب فی‌ذاته چنین جایگاهی دارد یا اینکه این جایگاه محصول مفروضاتی تاریخمند در باب این پدیده است. در این مقاله تلاش شد که از این اسطوره نوعی اسطوره‌زدایی شود تا ابعاد و دلالت‌های مختلف پدیده نوشتار و متن مکتوب مورد واکاوی قرار گیرد و دیدگاه‌های مربوط به آن معرفی شوند. از این‌رو، سعی شد در این مقاله نگاهی میان‌رشته‌ای به کمک بینش‌های حاصل از رشته‌های انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی، زبان‌شناسی، نشانه‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی و سایر علوم مرتبط به پدیده سواد و متن و نوشتار داشته باشیم.



باید به خاطر داشته باشیم که نوشتن به شیوه کلاسیک و متن کاغذی از حالت‌های مختلفی تشکیل شده‌اند. نوع فونت، چیدمان متن، فونت‌های ایتالیک، بولد، و رنگی به همراه عکس در فواصل مختلف در صفحه و حتی جنس کاغذ همه و همه حالت‌هایی بوده‌اند که یک تکه متن چندحالتی بازنمایی می‌کند (کرس، ۲۰۰۳). دیدگاهی که از نوشتار کلاسیک داشته‌ایم، گویی تمامی اجزای نوشتار تنها تزینی و دکوری بوده‌اند، درحالی‌که از دیدگاه نشانه‌شناسی این‌ها خود حالت‌های معنایی را شکل داده و در نتیجه در درک ما از متن، تفسیر متن و نیز انتقال معنا در حوزه نوشتار نقش بسیار مهمی داشته‌اند. بنابراین، نوشتار و خلق معنا، چه از دیدگاه دانشگاهی و چه غیر آن، همواره فرایند چندحالتی و چندسیاقی بوده که به واسطه تمرکز بر مدل‌های دستوری و پرداخت خطی عموماً این چندحالتی نادیده گرفته شده است. ژانرها و سبک‌های نوشتاری هم به همین ترتیب بیش از اینکه نوعی هماهنگی نظم متنی در شکل‌های خاص دانشگاهی باشند (کرس، ۲۰۰۳)، پیامد یک کنش اجتماعی هستند و به واسطه حالت‌های زبانی و بیانی در خلق معناهاى خاص به کار گرفته می‌شوند و با اینکه متن نقش محوری دارد، چندحالتی و چندسیاقی تلقی می‌شوند. در نهایت، در سبک‌های نوشتار چندحالتی، تأکید از متن به‌عنوان تنها رسانه و محل روابط قدرت برداشته شده و متن به همراه دیگر حالت‌های ارائه آن در یک دیدگاه گسترده و کلی پیامد کنش اجتماعی محسوب می‌شود.

به نظر می‌رسد که فارغ از دیدگاه‌های کلاسیک و سنتی سواد و نوشتار، تعاریف و مدل‌های مختلف و متعددی که در این باره ارائه شده‌اند، معنا همچنان رکن اساسی و ماهیت بنیادی نوشتار محسوب می‌شود. تا آنجا که نوشتار را تا میزان زیادی بازنمایی معنا دانسته و فرایندهای متعددی را در معناسازی فردی، و معناسازی متناسب با سبک‌های نگارشی تخصصی دانسته‌اند. به‌رغم این، رویکردهای جدید در حوزه نوشتار دانشگاهی چندان مورد ملاحظه نیست و دیدگاه نوشتار به‌مثابه ابزار دانش مورد توجه است. تمرکز دقیق بر نوشتار به‌مثابه سیاق و حالت^۱ می‌تواند راهی باشد که بتوان ترکیب پیچیده ویژگی‌های اجتماعی، فرهنگی، و فناورانه نوشتار را بررسی کرد. چگونه حالت‌های بصری،

ژست، و حالت کالبدی هر کدام کنش‌های ارتباطی محسوب می‌شود و خودشان زبانی را برای توصیف آن حالت‌ها و ارتباط متمایزشان ارائه می‌کنند. بنابراین، نوشتار در قالب سنتی‌اش تنها یک حالت از انواع حالاتی است که می‌توان معنا را بازنمایی کرد. به بیان دیگر، نوشتار فرایند طراحی معناسازی است که نیازمند هماهنگ‌سازی ترکیبی از حالات مثل تصویر، حرکت، صدا، طراحی‌های فضایی، و زبان است. بنابراین، فرایند ساخت متن یک فرایند میان‌رشته‌ای سواد محسوب می‌شود که بر پایه فناوری‌های اطلاعاتی (رسانه، موسیقی، دارام، هنرهای بصری) انجام می‌شود.

از این منظر، سواد لزوماً نباید به مسئله متن نوشتاری و ابعاد فرمال آن تقلیل پیدا کند، بلکه متن و ابعاد مختلف آن باید در مفهوم سواد و نوشتار مدنظر قرار گیرند. این نکته به معنای بازناندیشی در نظام آموزشی مبتنی بر متن مکتوب است که در ایران و بسیاری از کشورها غلبه یافته است. از این‌رو، متن نه صرفاً به مثابه یک کالبد دانش، بلکه به مثابه یک امر پیچیده مستلزم آموزش مهارت‌ها و دانش‌های مختلف از ابعاد متعدد متن و سواد دانشگاهی است که بخشی از فرایند تفکر و خلق معنا در دانشجویان را ایجاد کند. همچنین، راه‌های مختلفی برای ارائه این دانش در متن‌های دیجیتال امروزی و قابلیت‌های فضای وب برای تولید و ارائه معنا پیش روی دانشجویان قرار دهد. بر این مبنای بازناندیشی در گفتمان‌های غالب شکل‌دهی به متن در ایران و رویکردهای مسلط در این حوزه می‌تواند راهی برای گسترش ابزارهای توسعه و ارائه دانش جدید باشد. به نظر می‌رسد تقلیل رسانه دانش به متن نوشتاری در بلندمدت سبب تصلب و ایستایی این رسانه در تولید و انتقال معنا خواهد شد. مهم‌تر اینکه تقلیل دانش به متن مکتوب در جهان علوم انسانی سبب شده رشته‌های مختلف دانشگاهی از جمله هنر، فنی، پزشکی، و علوم انسانی امکان ارتباط با هم را تا حدی از دست بدهند، زیرا نه تنها با زبان تولید و ارائه دانش و معنای همدیگر آشنا نیستند، بلکه به علت زبان‌های متفاوت در تولید و مبادله معنا امکان برقراری ارتباط با هم را ندارند. این مقاله تلاشی بود برای ارائه تصویری میان‌رشته‌ای از مسئله نوشتار و سواد و متن در بستر فضای علمی و دانشگاهی و یا حداقل سرآغاز تلاش در بازشناسایی و بازخوانی روایت‌های متعدد از شیوه‌هایی است که نوشتار دانشگاهی می‌تواند در بستر یک دیدگاه میان‌رشته‌ای ظهور کند.



لازم است مطالعاتی دقیق‌تر و مبتنی بر بستر جامعه ایرانی شکل بگیرد تا بتوان راهبردهایی برای فهم بهتر مسئله متن علمی در ایران و تحول آن به دست آورد.

در صورتی که بتوانیم مکانیسم‌های تولید معنا در متن نوشتاری را بفهمیم و به تعبیری از آن آشنایی‌زدایی کنیم، امکانی برای خروج از سیطره این اسطوره و همچنین بستری برای مواجهه با الگوهای دیگر بر ساخت و انتقال دانش علمی خواهد بود. از این منظر، نوشتار فرمی است در میان فرم‌های تولید و انتقال دانش. با توجه به پیشرفت‌های جهان جدید، باید به گونه‌ای خلاقانه از این فرم و محدودیت‌های آن به سمت فرم‌های جدید ترکیبی، چندحسی و چندحالتی رفت تا بتوانیم شکل‌ها و رسانه‌های بهتری برای تولید دانش و انتقال آن فراهم کنیم.

از این رو، برای مطالعات آینده می‌توان به اهمیت مطالعات تطبیقی و همچنین زمینه‌مندی سواد در رویکرد جدید در بسترهای فرهنگی پرداخت. این نوع مطالعات میان‌رشته‌ای و چندبعدی و چندحسی برای حیطه‌های سیاست‌گذاری سواد در نظام‌های آموزشی و فرهنگی ایران اهمیت بسزایی دارد. این نوع رویکردها مستلزم مطالعات پیشرو در زمینه سواد به مثابه سیاست فرهنگی است؛ سیاستی که نه صرفاً در توسعه الگوها و مهارت‌های شناخت، بلکه برای توسعه ارزش‌ها و هنجارهایی خاص در راستای اهداف والای جامعه امروزی و گسترش صلح و هم‌زیستی نیز مفید باشد. آنچه غایت این نوع مطالعات را می‌تواند روشن‌تر کند، نقش آنها در بهبود کیفیت آموزش و فرهنگ در جامعه ایرانی است. به همین سبب، مطالعات تطبیقی و سیاست‌گذارانه در حیطه سواد نخستین گام برای رسیدن به این غایت است.



منابع

- پیروزان، علیرضا (۱۴۰۰). سواد دانشگاهی و دانشگاه ایرانی. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی.
- پیروزان، علیرضا؛ فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۷). شناخت سواد دانشگاهی؛ چیستی و ماهیت آن. دوفصلنامه فلسفی شناخت، ۱(۱)۷۹، ۳۸-۷۴.
- حسرتی، مصطفی (۱۳۸۴). نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه گمشده آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۱(۱)، ۱۰۳-۱۳۸.
- روشندل، آرمان؛ امیری، هادی؛ و طغیانی، مهدی (۱۳۹۷). سواد مالی و ضرورت سنجش آن در نظام نوین آموزشی؛ مطالعه موردی شهرستان شهرضا. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳(۱)، ۸۶-۶۷. doi: 10.22108/NEA.2018.103011.1059
- رولاند، اس. (۱۳۸۷). میان‌رشتگی (مترجم: مجید کرمی). در: سیدمحسن علوی‌پور (ترجمه و تدوین)، مجموعه مقالات مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی.
- زاپیل، میشل (۱۳۸۷) مقدمه‌ای بر مطالعات میان‌رشتگی (مترجم: مهناز شاه‌علیزاده). در: سیدمحسن علوی‌پور و همکاران، مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی.
- طالب‌زاده، سیدحمید (۱۳۸۵)، ادراک حسی در پدیدارشناسی مرلوپونتیی. فلسفه، ۳۴(۱)، ۶۳-۷۱.
- عبابف، زهره؛ پانار، ویلیام (۱۳۹۸). تأملی بر فهم برنامه درسی و یادآوری از نگاه مدرسان: مطالعه موردی دپارتمان برنامه درسی و یادآوری دانشگاه بریتیش کلمبیا. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۰(۲۰)، ۸۴-۵۷.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۴). تشویش نوشتن: مسئله‌مندی نوشتن در حوزه علوم انسانی و اجتماعی در ایران. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۹(۳۷)، ۲۴-۱.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۷) (ب). صورت‌بندی مسئله سواد دانشگاهی در ایران: نظریه‌ای نو در زمینه نوشتار و نثر دانشگاهی در ایران. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۴۲، ۱-۳۷.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۷) (الف). نوشتن خلاق: حلقه گمشده علوم انسانی تحلیلی از ضرورت توجه به نقش نوشتار در علوم انسانی و اجتماعی ایران. جامعه فرهنگ رسانه، ۷(۲)، ۴۶-۵۸.
- کیا، علی‌اصغر؛ برزگر، حسین؛ و قلی‌زاده گلولو، شهریار (۱۴۰۱). بررسی تطبیقی سطح سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان: مورد مطالعه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهر اردبیل. مجله دانش‌شناسی، ۵۶، ۱۲۳-۱۰۷.
- کیخا، بتول؛ کیانی، حسن؛ و غائبی، امیر (۱۳۹۸). مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر بر ارتقای مهارت‌های سواد اطلاعاتی کاربران کتابخانه‌های عمومی ایران؛ مطالعه دلفی. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۹(۲)،

doi: 10.22067/RIIS.V0I0.81440.۱۳۹-۱۱۴



مهدی‌زاده، پریسا؛ و صمدی، پروین (۱۴۰۰). تحلیل وضعیت سواد خواندن دانش‌آموزان ایران در مطالعات پرلز. در: مجموعه مقالات دومین همایش ملی مدرسه آینده (صص ۳۴-۶۵). ۲۳ تیر ۱۴۰۰، اردیبل، ایران.
مهرمحمدی، محمود؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ کیذوری، امیرحسین (۱۳۹۷). تأملی بر گزینه‌های سیاستی توسعه برنامه‌های میان‌رشته‌ای علوم انسانی در آموزش عالی ایران. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۹(۱۷)، ۳۵-۷.

Bartholomae, D. (1985). Inventing the university. In Rose, M. (Ed.), *When A Writer Can't Write* (pp. 134-165). New York: Guilford Press.

Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell.

Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Chicester: John Wiley and Sons Ltd.

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London and New York: Routledge.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Bereiter, C., Burtis, P. J., & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27(3), 261-278. doi: 10.1016/0749-596x(88)90054-x

Canagarajah, S. (2002). Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 29-44. doi: 10.1016/s1475-1585(02)00007-3

Chandler, D. (1995). *The Act of Writing: A Media Theory Approach*. Britain: Aberystwyth.

Clark, R. & Ivancic, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Routledge.

Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. M. & Swann, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. London: Routledge.

Collins, J., & Blot, R. K. (2003). *Literacy and literacies: texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cook-Gumperz, J. (ed.) (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cooper, M. M. (1986). The ecology of writing. *College English*, 48(4), 364. doi: 10.2307/377264

Fox, T. (1999). Basic writing as a cultural conflict. In I. Shor & C. Pari, C. (Eds.), *Critical Literacy in Action: Writing Words, Changing Worlds*. (pp.68-86). Portsmouth: Heinemann.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۶۶

دوره ۱۵، شماره ۲

بهار ۱۴۰۲

پیاپی ۵۸



- Garman, M. (1990). *Psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139165914
- Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (3rd ed.). London: Falmer Press.
- Gee, J.P. (2015). *Literacy & education*. New York: Routledge.
- Goody, J., & Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304–345. doi: 10.1017/s0010417500001730
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. London and New York: Longman.
- Graff, H. J. (1982). The legacies of literacy. *Journal of Communication*, 32(1), 12–26. doi: 10.1111/j.1460-2466.1982.tb00473.x
- Graff, H. J. (2010). The Literacy Myth: literacy, education and demography. *Vienna Yearbook of Population Research*, 8, 17–24. doi: 10.1553/populationyearbook2010s17
- Grenfell, M., Bloom, D., Hardy, C., Pahl, K., Rowsell, J. & Street, B. (2012). *Language, ethnography and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu*. New York: Routledge.
- Halliday, M. A. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Oxford University Press.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Havelock, E. (1986). The alphabetic mind: The gift of Greece to the modern world. *Oral Tradition* 1(1), 134-150.
- Jones, C., Turner, J. & Street, B. (1999). Introduction. In C. Jones, J. Turner, J. & B. V. Street (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues*. (pp.126-148). Philadelphia: John Benjamin North America.
- Kress G., & Leeuwen, T.V. (2007). *Reading the Image: The grammar of visual design* (2nd ed.). New York: Taylor & Francis.
- Kress G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2002). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lea, M. (1994). I thought I could write till I came here: Student writing in higher education. In Gibbs, G (ed.), *Improving Student Learning: Theory and Practice* (pp.149-160). Oxford: OSCD.

- Lea, M. R. (1999). Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. In C. Jones, J. Turner & B. V. Street (Eds.), *Student Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues*. (pp.103-124). Philadelphia: John Benjamin North America.
- Lillis, T. (1999). whose 'common sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In C. Jones, J. Turner, J. & B. V. Street (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* (pp.126-148). Philadelphia: John Benjamin North America.
- Luce-Kapler, R., (2004). *Writing with, through and beyond the text: An ecology of language*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Scott, M. (1999). Agency and subjectivity in student writing. In C. Jones, J. Turner & B.V. Street (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* (pp.171-193). Philadelphia: John Benjamin North America Publication.
- Street, B. (1999). Academic literacies, In C. Jones, J. Turner & B, Street (Eds.), *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* (pp.161-170). Philadelphia: John Benjamin North America.
- 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). doi: 10.52214/cice.v5i2.11369
- Street, B. V. (1995). *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Turner, J. (1999). Academic literacy and the discourse of transparency. In C. Jones, J. Turner & B. Street. (Eds.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues*. (pp.149-160). Philadelphia: John Benjamin North America.
- van Leeuwen, T. (2008). New forms of writing, new visual competencies. *Visual Studies*, 23(2), 130–135. doi: 10.1080/14725860802276263
- Zamel, V. (1987). Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25(3) 407-430.

