

آسیب‌شناسی سرفصل مصوب گرایش ادبیات روایی در مقطع کارشناسی ارشد در پرتو مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی

ابوالفضل حرّی*

چکیده

این جستار، برخی از آسیب‌های برنامه درسی مصوب وزارت علوم برای گرایش ادبیات روایی در مقطع کارشناسی ارشد رشته زبان و ادبیات فارسی را معرفی، توصیف، تحلیل و ارزیابی نقادانه می‌کند. گسترش رشته‌ها و به تبع آن گرایش‌های مختلف در مقاطع تحصیلات تکمیلی از جمله ضروریات پیشرفت و توسعه علمی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، و اجتماعی جوامع محسوب می‌شود و از این رو توجه به تعیین برنامه‌های درسی (curriculum) برای گرایش‌هایی که بنا به اقتضای شرایط جامعه آموزشی و علمی ضرورت پیدا می‌کنند، امری بس حیاتی است، چه موفقیت و عدم موفقیت یک رشته و گرایش‌های آن به تعیین و ترسیم دقیق برنامه درسی برای آن رشته و گرایش‌ها بستگی تام دارد. به تازگی، دست‌اندرکاران برنامه آموزشی رشته زبان و ادبیات فارسی، تلاش کرده‌اند که گرایشی را با عنوان ادبیات روایی (narrative literature) برای مقطع کارشناسی ارشد تعیین، تعریف، توصیف و تشریح کنند. لیکن، نگاهی اجمالی و البته دقیق به این برنامه درسی نشان می‌دهد که این برنامه بسیار آسیب‌پذیر و ناستوار است به گونه‌ای که به نظر نمی‌آید بتواند در صورت اجرایی شدن در مراکز عالی، به اهداف خود نایل آید، چون چندان نیازمحور نیست و اهداف، مطالب، روش‌ها و ارزیابی در آن رعایت نشده است. از این رو، ضمن قدردانی از تلاش‌هایی که دست‌کم برای معرفی این گرایش تازه و البته حیاتی به عمل آمده، توجه به برخی آسیب‌ها و تلاش برای کاستن از این ضعف‌ها ضرورت پیدا می‌کند. این آسیب‌ها را می‌توان در دو دسته کلی جای داد. یک دسته از

* استادیار دانشگاه اراک، دانشکده علوم انسانی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، a-horri@araku.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۱۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۱۵

آسیب‌ها به مسئله محور نبودن خود برنامه‌ریزی، مشخص نبودن اهداف، محتویات، روش‌ها و ارزیابی برنامه درسی این گرایش مربوط می‌شود و دسته دوم به کلی بودن و مرتبط نبودن سرفصل‌ها و شرح و توصیف واحدهای مرتبط و روزآمد نبودن منابع و بی‌ارتباط بودن واحدهای مصوب با گرایش ادبیات روایی مربوط می‌شود. این جستار تلاش می‌کند که این دو دسته آسیب را در پرتو اصول نظری و عملی مطالعات برنامه درسی به اجمال معرفی و راهکارهایی برای برون رفت از این آسیب‌ها پیشنهاد کند.

کلیدواژه‌ها: گرایش ادبیات روایی، درسنامه، اهداف، برنامه‌ریزی درسی، آسیب‌شناسی.

۱. مقدمه و بیان مسئله

به نظر می‌آید گسترش و توسعه برنامه‌های آموزشی تحصیلات تکمیلی از جمله شاخص‌های توسعه علمی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، و سیاسی جوامع و کشورهای روبه توسعه محسوب می‌شود. و آن‌گونه که در اهداف کلان توسعه علمی کشور آمده، «شورای گسترش آموزش عالی، مرجع تصمیم‌گیری درباره خطوط اصلی سیاست‌های توسعه گسترش آموزش عالی در سطح کشور، به حساب می‌آید» (ک. به تا، نما، شه، ا، گسترش). از این رو، توجه به آموزش عالی از رهگذر گسترش رشته‌ها و گرایش‌های مختلف در مقاطع تحصیلات تکمیلی حاصل می‌آید. این جستار، برخی نواقص سرفصل مصوب گرایش ادبیات روایی (Narrative fiction) در مقطع کارشناسی ارشد را بررسی و تحلیل می‌کند. به نظر می‌آید در گسترش رشته‌های علوم انسانی از جمله گرایش‌های مختلف رشته زبان و ادبیات فارسی نیز مورد توجه بوده و از دو سه سال گذشته به این سو، چندین گرایش تازه در دو مقطع ارشد ناپیوسته و دکتری تخصصی را به خود دیده است. با این حال، لازم است در تعیین، تعریف و تصویب گرایش‌ها، به شاخص‌های اصلی که عمده‌تاً در مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی مطرح می‌شوند مانند اهداف (goals)، مطالب و موضوع‌ها (subjects)، روش‌ها و فرایندها (methods and procedures)، و ارزیابی‌ها (evaluation) نیز توجه شود. در اینجا، فرض اولیه این است که تصویب این گرایش‌ها، با اصول و مبانی علمی برنامه‌ریزی آموزشی (curriculum) مورد قبول جوامع علمی منطبق است. در این میان، درسنامه ادبیات روایی مقطع کارشناسی ارشد با برخی آسیب‌ها و نکات ضعف، همراه است که می‌تواند مشکلات و مسایلی را سر راه اجرای عملی این درسنامه قرار بدهد. این آسیب‌های درون‌زا را می‌توان عمده‌تاً در دو سطح صوری و ظاهری

و محتوایی و مضمونی دسته‌بندی کرد. این آسیب‌ها در کل، از شکل و صورت کلی خود درسنامه حاصل شده است: اینکه، عرضه و تقاضا محور نیست، یعنی بر اساس نیازهای کاربران فردی و جمعی تعریف نشده؛ اینکه، چندان مسئله محور نیست، یعنی، دغدغه‌های پس پشت این درسنامه بیشتر تجویزی است تا بر اساس مسئله و حل مسئله؛ اینکه اهداف کوتاه و بلند مدت برای آن ترسیم نشده و چشم‌اندازی روشن از آینده آن ترسیم نگردیده است؛ اینکه، مطالب نظری و مواد و مصالح سرفصل‌ها به دقت تشریح نشده و خود سرفصل‌ها، نوع واحدهای آموزشی، و شرح درس‌ها، مبهم، پراکنده، و کلی‌گویانه است؛ اینکه، این درسنامه چندان روشمند و مبتنی بر اصول تحقیقی نیست و فرایند تدریس آن مبهم و نامشخص است؛ و بالاخره اینکه، هیچ معیاری برای ارزیابی و سنجش این درسنامه، سرفصل دروس و شرح دروس ارائه نشده است. از این رو، ارائه نوعی آسیب‌شناسی از این درسنامه ضرورت پیدا می‌کند.

۲. پیشینه پژوهش

عمده پیشینه مرتبط با بحث آسیب‌شناسی درسنامه‌های رشته زبان و ادبیات فارسی را باید از مقاله‌های ارائه شده به اولین همایش متون درسی سراغ گرفت که در دانشگاه نیشابور برگزار گردید. این همایش در دو نشست تخصصی، آسیب‌های عمده پیش روی رشته زبان و ادبیات فارسی را ذیل چند محور در معرض دید کاربران قرار داد (برای آشنایی با خلاصه نشست‌ها، بنگرید به گزارش این همایش در سایت شورای بررسی متون و علوم انسانی). گزیده این مقالات و نشست‌ها، در مجله ادبیات پارسی معاصر (بهار ۱۳۹۶) به چاپ رسیده است. امن خانی (۱۳۹۶) برخی کاستی‌های درسنامه‌های مرتبط با ادبیات معاصر را عبارت می‌داند از اینکه: هم‌عصر بودن را به مفهومی زمانی فروکاسته‌اند، رویکرد پژوهشی ناپسند اختیار کرده‌اند، به اسناد دست اول در تألیف درس‌نامه‌های ادبیات معاصر بی‌توجه مانده‌اند، و تصویری روشن از جریان‌های ادبی ارائه نکرده‌اند. عمارتی‌مقدم (۱۳۹۶) نیز به برخی کاستی‌های کاربرد نظریه‌های مدرن در تدوین درسنامه‌های بلاغی اشاره می‌کند. اینکه، این درسنامه‌ها در طبقه‌بندی صناعات بر مبنای معیارهای مدرن، به کارکرد این صناعات توجهی ندارند؛ اینکه ادبیات را به مثابه حوزه‌ای مستقل محسوب می‌کنند؛ اینکه نظریه‌های مدرن را به صرف شباهت ظاهری که برخی مباحث قدمایی دارند، در اختیار می‌گیرند؛ و اینکه در کاربرد نظریه‌های مدرن به مسایل خاص ادبیات و متون ادبی دقت

نمی‌کند (ص. ۲۹، با تغییرات). عمارتی مقدم نتیجه‌گیری می‌کند برای بهره‌گیری از نظریه‌های مدرن در مباحث قدمایی، لازم است این نظریه‌ها، ذهنیت مخاطب را به رسمیت بشناسند؛ پیش‌شرط‌های لازم برای فهم عوامل مؤثر بر ژانرهای مدرن را ارائه کنند؛ و کارکردهای صناعات بلاغی را بشناسند (ص. ۲۹، با تغییرات). فتوحی (۱۳۹۶) نیز به شش نقص عمده در درسنامه‌های سبک‌شناسی اشاره می‌کند: «بررسی تاریخ‌طور سبک‌ها به جای فن سبک‌شناسی، نامگذاری ناموجه سبک‌ها، حذف بافتارهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی، غفلت از نسبت ژانر با سبک، اولویت بخشی به سبک دوره‌ای و حذف سبک فردی، بی‌اعتباری محتوای درسنامه‌ها و پژوهش‌های سبکی» (فتوحی، ۱۳۹۶: ۴۹). ایشان در پایان، دو مهارت سبک‌پژوهی و سبک‌ورزی را برای آموزش درس سبک‌شناسی پیشنهاد می‌کند (همان). نکته برجسته مقاله این است که فتوحی علاوه بر اشاره به ضعف‌ها، به پیامدهای مترتب بر این ضعف‌ها نیز اشاره و راهکارهایی برای برون‌رفت از این معضلات ارائه می‌کند. بخش جذاب مقاله آنجاست که دو درس سبک‌پژوهی و سبک‌ورزی را معرفی می‌کند.

قاسمی‌پور (۱۳۹۶) نیز عمده‌کاستی‌های درسنامه‌های نقد و نظریه‌ی ادبی را در نه مورد دسته‌بندی و تبیین می‌کند: (۱) عدم تمایز میان نقد ادبی و نظریه‌ی ادبی؛ (۲) فهم دیگرگون برخی نظریه‌های ادبی؛ (۳) بی‌ارتباطی بین مقدمات درس‌نامه‌ها و مباحث مربوط به نظریه‌های ادبی؛ (۴) گنجاندن بوطیقای ادبی پُست‌مدرنیسم در لوای نقد و نظریه‌ی ادبی؛ (۵) تبیین و کاربست عملی غیر ضرور برخی نظریه‌ها؛ (۶) تبیین غیر انتقادی برخی نظریه‌ها؛ (۷) ارزیابی نادرست برخی نظریه‌ها؛ (۸) بی‌توجهی به ادبیات معاصر به عنوان شاهد مثال تحلیلی برای نظریه‌های ادبی؛ (۹) کم‌توجهی به ادبیات داستانی (به ویژه ادبیات داستانی معاصر) در مقایسه با شعر (قاسمی‌پور، ۱۳۹۶: ۷۱). یآوری (۱۳۹۶) نیز در ارزیابی درسنامه‌های متون ادبی - تاریخی نتیجه گرفته است که در تدوین بسیاری از آنها دقت چندانی به عمل نیامده و دارای ضعف‌های فراوان هستند (یآوری، ۱۳۹۶: ۱۳۹).

همان‌گونه که پیداست این مقاله‌ها درسنامه‌های از پیش موجود رشته زبان و ادبیات فارسی را بررسی کرده و عمدتاً به ضعف‌ها و کاستی‌های آنها اشاره کرده‌اند و فقط فتوحی است که تلاش کرده با استفاده از مبانی نظری و عملی بحث سبک‌شناسی، علاوه بر اشاره به نقص‌ها، به پیامدهای مترتب بر این نقص‌ها و راهکارهای برون‌رفت از معضلات اشاره و دو درس تازه را با ذکر فرایند تدریس آن تشریح کند. با این حال، هیچ مقاله‌ای تاکنون

گرایش تازه مصوب ادبیات روایی در مقطع کارشناسی ارشد ناپیوسته رشته زبان و ادبیات فارسی را بررسی نکرده است. البته، پیداست که در این مجال اندک نمی‌توان تمام وجوه ریز و درشت این درسنامه را بررسی کرده و همین اندازه فرصت هست که ضمن بررسی مبانی نظری این گرایش از قبیل دلیل یا دلایل راه‌اندازی، اهداف و چشم‌اندازها، فرایندها و ارزیابی، واحدهای تخصصی را به اجمال از زیر نگاه نقادانه بگذرانیم. می‌توان بررسی جامع این درسنامه را در قالب طرحی پژوهشی به وزارت علوم پیشنهاد داد.

۳. مبانی نظری بحث گرایش ادبیات روایی

۱.۳ ادبیات روایی به مثابه یک گرایش در برنامه درسی

نزدیک به سه سال است که شورای گسترش آموزش عالی ایران، گرایشی را با عنوان ادبیات روایی در مقطع کارشناسی ارشد ناپیوسته ذیل رشته زبان و ادبیات فارسی تصویب کرده است. از یک سو، توسعه آموزش عالی و به تبع آن، توسعه علمی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کشور، در گرو توسعه گرایش‌های تخصصی در رشته‌های مختلف و به ویژه رشته‌های علوم انسانی است. از سوی دیگر، ایجاد گرایش در رشته‌های دانشگاهی، استلزامات و شرایطی دارد که رعایت آنها می‌تواند به پربار شدن آن رشته به طور عام و آن گرایش به طریق اولی، یاری برساند. با این حال، به نظر می‌آید این استلزامات در تهیه و تدوین درسنامه ادبیات روایی چندان که سزد، رعایت نشده است و تدوینگران بدون آنکه توانسته باشند در برنامه مصوب، دلیل یا دلایل تأسیس این گرایش و اهداف و چشم‌اندازهای مترتب بر این اهداف را به خوبی ترسیم کرده باشند، واحدهایی عمومی، الزامی، و تخصصی برای این گرایش تدارک دیده‌اند که در عمل نه فقط با هم هماهنگی ندارند، پراکنده، مبهم، کلی‌گویانه و به دور از آنچه آن را مطالعات برنامه درسی/آموزشی (curriculum) می‌نامند، جلوه می‌کند. در واقع، درسنامه ادبیات روایی هم از اصول و مبانی مطالعات درسی/آموزشی به دور افتاده، هم اینکه در انطباق با درسنامه‌های استاندارد و معیار در تراز جهانی قرار ندارد و اجازه نمی‌دهد کاربران به تخصص لازم در این زمینه نایل آیند. از این رو، ابتدا به اصول و مبانی مطالعات برنامه آموزشی اشاره و بر این اساس، بیان مسأله، اهداف، چشم‌اندازها، فرایندها و ارزیابی‌های مورد انتظار از درسنامه ادبیات روایی بررسی می‌شود و سپس، از خود مواد و مطالب و دروس و واحدهای عمدتاً

تخصصی این گرایش سراغ گرفته و به کاستی‌ها و ضعف‌ها و نکات مثبت آن (اگر اصلاً موجود باشد) اشاراتی می‌شود.

۲.۳ مطالعات برنامه‌ریزی درسی

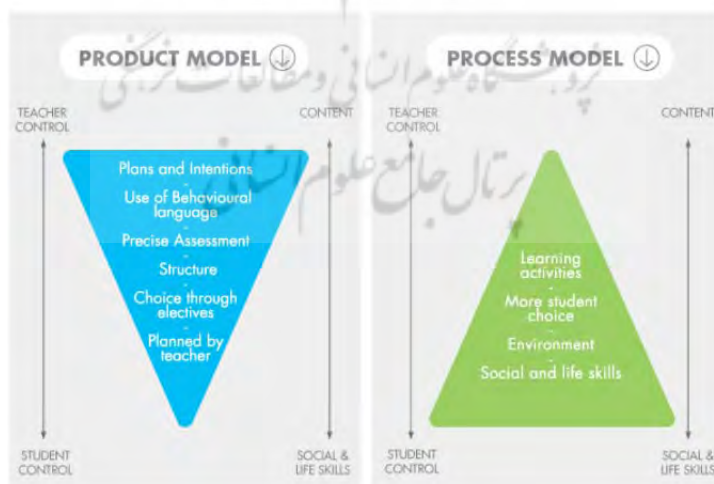
مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی/درسی را معادل واژه انگلیسی curriculum planning پیشنهاد می‌کنند که خود برآمده از واژه‌ای لاتینی است به معنای «مسیر»، «رشته»، «نقشه راه» (ویکی‌پدیا، ذیل همین مدخل). ابتدا، پتروس راموس - استاد دانشگاه فرانسه - است که در اثری که پس از مرگش در ۱۵۷۶م. منتشر می‌شود، این واژه را استفاده می‌کند (Hamilton 2014:55، منقول در ویکی‌پدیا). به باور وایلز (Wiles 2008)، تعریفی جامع برای این واژه ارائه نشده، و منابع مختلف، تعاریف گوناگون و گاه، پراکنده از برنامه‌ریزی درسی ارائه داده‌اند (بنگرید به Marsh 2009، Pinar 2003، O'neil 2015 برای آشنایی با برخی دیدگاه‌ها درباره برنامه‌ریزی آموزشی). برخی نیز تعاریف گوناگون و متعدد از واژگان اصلی متعدد با برنامه‌ریزی آموزشی ارائه کرده‌اند (برای نمونه، بنگرید Fraser and Bosanquet (2006) منقول در Pindar 2003:7). پیندار، برنامه آموزشی را سطحی عالی می‌داند که در آن، یادگیری در سطح برنامه خاص مطالعاتی به سمت اهدافی خاص سوق پیدا می‌کند. کِر (Kerr) برنامه درسی را «شامل کلیه تجربه‌ها، مطالعه‌ها، بحث‌ها، و فعالیتهای گروهی و فردی» می‌داند که فراگیر با سرپرستی و راهنمایی مدرسه انجام می‌دهد» (cited in Kelly 2009، منقول در ویکی‌پدیا). براسلاوسکی (Braslavsky 2003) برنامه آموزشی را نقشه‌ای می‌داند «که در آن فرصت‌های مناسب یادگیری برای رسیدن به هدف‌های کلی و جزئی مرتبط با یادگیران تدارک دیده شده است» (همان).

با این حال، برخی معتقدند که برنامه‌ریزی آموزشی در سطح عالی متأثر از چندین عامل است که پیندار آنها را ذیل عوامل بین‌المللی، ملی، و مؤسسه‌ای تقسیم می‌کند. دسته اول به تأثیرات احتمالی تغییر و تحولات آموزش جهانی اشاره می‌کند؛ دسته دوم مجموعه برنامه‌ریزی‌های در سطح ملی، و دسته سوم، عوامل داخل نهادهای آموزشی را در این برنامه‌ریزی‌ها مؤثر می‌دانند. از این رو، در برنامه‌ریزی برای گرایش ادبیات روایی، نمی‌توان به برنامه‌ها و چشم‌اندازهایی که این رشته در سطح بین‌المللی دارد، بی‌توجه ماند. همچنین لازم است عوامل ملی و جهت‌گیری‌ها و سمت و سوهای آموزش عالی در سطح ملی را

نیز در شمار آورد و از همه مهم‌تر، هر مؤسسه و نهاد آموزشی ممکن است به دلایل متعدّد، دروس سرفصل را به شیوه‌های خاص خود تقسیم، برنامه‌ریزی و تعیین درس و منابع کند. دیگر مسأله مهم که پیندار اشاره می‌کند، این است که لازم است درباره ضرورت تأسیس رشته و گرایش نیازسنجی صورت پذیرد. دایاموند (۱۹۸۸) منقول در پیندار) این امر را تحلیل نیاز و/ یا نیازکاوی (needs analysis) می‌نامد. در این زمینه، پرسش‌های اصلی این است: نیاز جامعه به این رشته/گرایش چیست؟ آیا این گرایش در اولویت و در واقع توان دانشکده یا مؤسسه است؟ آیا نهاد آموزشی بنیه علمی لازم برای پیشبرد این گرایش را دارد؟ آیا منابع کافی و کارآمد درباره آن گرایش در دسترس است؟ نیازهای کاربران تا چه اندازه در راستای اهداف این گرایش قرار دارد و جز اینها.

پس از این نیازسنجی، مسأله این است که چه باید کرد که فراگیران به نحو مطلوب این برنامه را فراگیرند و در واقع، راه‌ها و شیوه‌های حصول به اهداف پس پشت این برنامه کدام است. به دیگر سخن، این مرحله فلسفه، بینش‌ها و ارزش‌های راه‌اندازی گرایش را مشخص می‌کند. پیندار فلسفه برنامه‌ریزی آموزشی را شامل سه مرحله می‌داند: خردباوری (rationalism)، عمل‌گرایی (pragmatism)، و تجربه‌محوری (e.piricism). (Pindar 2003: 29).

پس از تعیین فلسفه برنامه‌ریزی درسی، نیاز است که الگوهای نیل به این فلسفه تعیین شود. پژوهشگران معمولاً از دو نوع الگو یاد می‌کنند: الگوی تولیدی و الگوی فرایندی. پیندار نمودار زیر را ارائه می‌کند:



برخی معتقدند الگوی تولیدی بر برنامه‌ها و اهداف، و الگوی فرایندی بر فعالیت‌ها و پیامدها تأکید می‌کنند. این دو الگو البته موافقان و مخالفان خاص خود را دارند (برای نمونه بنگرید به پیندار ۲۰۰۳). با این حال، به نظر می‌آید در برنامه‌ریزی آموزشی در کل و برنامه‌ریزی گرایش ادبیات روایی به طریق اولی، آمیزه‌ای از این دو الگو کارساز باشد. پس از تعیین الگوها، نیاز است که اهداف و تبعات برنامه درسی مشخص شوند. اینکه واقعاً اهداف اصلی برای نمونه، راه‌اندازی گرایش ادبیات روایی چیست و چه تبعات و پیامدهایی بر آن مترتب خواهد بود و جز اینها. سپس، پای چگونگی آموزش این برنامه پیش می‌آید. کیفیت این آموزش در وهله نخست به تعیین فلسفه آموزش، بینش‌ها و ارزش‌های برنامه بستگی دارد. طبیعی است هر آنچه در این فلسفه پیش‌بینی شده باشد، چگونگی آموزش برنامه درسی را تعیین می‌کند. پس از چگونگی آموزش برنامه، طبیعی است که بحث ارزشیابی برنامه پیش کشیده می‌شود. به باور پیندار، ارزشیابی، فرایندی نظام‌مند برای جمع‌آوری و سنجش میزان پیشرفت کاربر است که به یکی از دلایل زیر صورت می‌گیرد: ارتقای کیفیت برنامه آموزشی؛ دریافت گواهی مبنی بر اتمام موفقیت‌آمیز دوره؛ ارزیابی مستمر در طول دوره آموزشی (Mutch & Brown, 2001; Bloxham & Boyd, 2008) کم‌مقول در پیندار ۲۰۰۳).

بر اساس همین شاخص‌های چندگانه، به نظر می‌آید قرار است برنامه درسی ادبیات روایی، نقشه‌راهی باشد پیش پای یادگیران این گرایش که از رهگذر شناخت، سازماندهی، و شکل دادن به مجموعه‌ای فعالیت‌های آموزشی فردی و گروهی مرتبط با ادبیات روایی، به اهداف جزئی و کلی مترتب بر این گرایش، نایل آیند. بر این اساس، تایلر (Tyler 1949) معتقد است برنامه‌ریزی درسی باید از چهار ویژگی برخوردار باشد: هدف محور باشد، محتوا و موضوع مشخص داشته باشد، از روش و فرایندهای مشخص تبعیت کند، و آزمودنی و ارزیابی‌پذیر باشد (Cited in Kelly, 2009:20). البته، پیداست برای آنکه برنامه درسی، این ویژگی‌ها را نشان بدهد، لازم است بیش از همه، بر اساس نیاز مخاطب تعریف شود و مسأله محور باشد. تایلر به این دو ویژگی اشاره‌ای نمی‌کند. اسمیت (۲۰۰۰/۱۹۹۶) روند برنامه‌ریزی درسی را شامل هفت فرایند می‌داند: نیاز محور باشد؛ هدف‌محور باشد؛ موضوع و مواد و مطالب مشخص داشته باشد؛ مطالب دارای ساماندهی باشند؛ به تجربیات یادگیرنده توجه نشان بدهد؛ بتواند به تجربیات یادگیرنده سر و سامان بدهد؛ و بتوان آن را ارزیابی کرد و ابزارهای ارزیابی در دسترس باشد (cited in

(Wikipedia). نگاهی به شکل و محتوای درسنامه ادبیات روایی نشان می‌دهد که از این اصول و معیارها کمتر تبعیت کرده است.

۳.۳ نقد و بررسی درسنامه ادبیات روایی در پرتو مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی

۱.۳.۳ درسنامه ادبیات روایی، مسئله محور نیست

نگاهی به آنچه به مثابه مقدمه و در واقع در مقام بیان مسأله و دغدغه‌های تأسیس این گرایش نوشته شده، نشان می‌دهد که تدوینگران برنامه، بیشتر به ذکر کلیات پرداخته‌اند و موضوع بحث را بیشتر معرفی و توصیف کرده‌اند تا بیان در معنای دقیق اشاره به متغیرها و مسایل پیش‌پای این گرایش. برای تبیین این نکته، مقدمه درسنامه را از نظر می‌گذرانیم.

درسنامه گرایش ادبیات روایی، دو فصل دارد: فصل اول، مشخصات کلی درسنامه را مشخص کرده و فصل دوم، جدول کلی برنامه‌ها را ارائه کرده است. همان‌گونه که از عنوان فصل اول برمی‌آید، این فصل به جای آنکه مسایل درسنامه را مشخص کند، به ذکر کلیات اکتفا کرده است. بند آغازین مقدمه این است:

ادبیات داستانی در ایران هم مثل بسیاری از ملل دیگر پیشینه ای دراز دارد زیرا داستان و قصه، بنیان اندیشه آدمی را تشکیل می‌دهد. کودک جهان را با قصه می‌شناسد و با واقعیت زندگی از طریق قصه های تخیلی و مجازی آشنا می‌شود. در زندگی معمولی انسانها و حتی در باورهای دینی و علمی هم قصه ها و قصه‌واره ها نقش مهمی دارند. تأثیر روانشناسی قصه ها و پیوند آن با روان آدمی هم چیزی نیست که نیاز به اثبات داشته باشد آدمی با این جنبه از تأثیرات قصه ها از دیرباز آشنا بوده و در هر دوره تفسیر خاص خود را از آن داشته است. در ایران هم رواج قصه گویی برای سنین مختلف از کودکی تا بزرگسالی از اعتقاد به تأثیر قصه در روح و روان آدمی سرچشمه می‌گرفته است.

این بند آغازین، کلیاتی درباره قصه و قصه‌پردازی می‌گوید، لیکن بسیار مقدماتی و کلی‌گویانه است.

ادبیات روایی به مجموعه‌ای از متون نظم و نثر اطلاق می‌شود که مضامین واقعی، تاریخی، تخیلی، تمثیلی و ... را به صورت داستان و قصه ارائه می‌دهد. این نوع ادبی در ادبیات کهن فارسی، در خدمت مضامین حماسی، عرفانی، غنایی، تعلیمی و اخلاقی و ... بوده است. ادبیات فارسی مثل ادبیات دیگر ملت‌ها از قصه‌ها، تمثیلهای، حکایتها، اسطوره‌ها و افسانه‌های شایان توجه سرشار است و به دلیل عمر دراز و چند هزارساله خود، در مقایسه با اغلب ملت‌ها از قدمت، تنوع و گونه‌گونی بیشتری هم برخوردار است تا آن‌جا که شاید بتوان این سرزمین را مهد قصه و داستان و افسانه و حکایت و مقامه دانست. برخی از قصه‌های ایرانی

سپس، به ادبیات روایی اشاره می‌شود و انواع آن مشخص می‌شود. همین تعریف نشان می‌دهد که تدوین‌کنندگان برنامه، تصور روشنی از ادبیات روایی ندارند، و ادبیات را عمدتاً از حیث مضمون و درونمایه به انواعی تقسیم کرده‌اند که در مباحث روایت‌شناسی این تقسیم‌بندی دیگر کارایی ندارد. همچنین این گزاره که ایران مهد قصه و داستان و افسانه و حکایت است، بسیار جانبدارانه و کلی‌گویانه است، حال آنکه، این انواع در ادبیات هر کشوری نشان و ردپا دارد.

متأسفانه این بخش از ادبیات دیرینه سال ایران که از یک طرف ریشه در باورهای کهن و بن‌مایه‌های اساطیر هند و ایرانی دارد و از طرف دیگر با تقویت روحیه پهلوانی و جوانمردی به عنوان یکی از مشخصه‌های فرهنگ ایرانی درآمده و پشتوانه عملی پیدا کرده است، برای خود ایرانیان یا چندان شناخته شده نیست یا به دلیل نزدیکی به فرهنگ عامه دست کم و گاه بی اهمیت انگاشته شده است.

اظهار جمله اول نیاز به تأسف خوردن ندارد، چون آنچه ذیل روایت‌شناسی قرار می‌گیرد، فقط در سده بیستم است که مطرح می‌شود. از این رو، ریشه داشتن ادبیات ایرانی در اساطیر هند و ایرانی از یک سو، و ارتباط با روحیه پهلوانی، نه ارتباطی با مباحث روایت‌شناسی دارد و نه در راستای بیان مسأله تأسیس گرایش ادبیات روایی.

در دانشگاه هم به تبعیت از این غفلت عمومی مجالی برای آشنایی و تأمل در این بخش از ادبیات پیش بینی نشده است. دانشجویان ما بر اساس برنامه های موجود با بخش منظوم ادبیات داستانی فارسی آشنایی مختصری پیدا می کنند اما تقریباً بیشترین ادبیات مثنوی داستانی و قصص و افسانه ها از چشم برنامه ریزان افتاده است و تا کنون زمینه ای فراهم نیامده است که دانشجویان به صورتی رسمی حتی با عناوین برخی از این کتابها آشنایی پیدا کنند چه رسد به این که با آنها مانوس شوند و از مایه های بارور و عبرت آموز آن برخوردار گردند و به تحلیل و بررسی علمی آن بپردازند. علاوه بر این امروز محث روایت شناسی که از موضوعات جدید و طرف توجه در ادبیات معاصر و در نگاه نسل جوان مقبول و مطلوب است با نمونه ها و مثال های غربی آن بشدت در میان نسل جوان ما رسوخ یافته و فاصله ما را با ادب داستانی بومی بیشتر کرده است. به همین جهت برنامه «ادبیات روایی» بر اساس داستانهای مثنوی و قصص فارسی طرح و پیشنهاد می شود.

دست بر قضا در این خصوص، دانشگاه و دانشجویان گوی سبقت را در زمینه مطالعات روایت‌شناختی ربوده‌اند و خیل مقاله‌ها و رساله‌ها گواه روشن این امر است، بگذریم از اینکه این مقاله‌ها و رساله‌ها به دلایل متعدّد، ضعف‌ها و کاستی‌های اساسی دارند. باری با این مقدمه که در قالب بیان مسأله در این درسنامه آمده، اصلاً مسأله‌ای بیان نمی‌شود و به متغیرها و نکات بحث‌شدنی و چالش‌برانگیز این گرایش اشاره‌ای نمی‌شود.

۲.۳.۳ اهداف و چشم‌انداز این گرایش در درسنامه مصوب مبهم و نادقیق است

آنچه تبویب‌گران درسنامه ذیل اهداف درسنامه آورده‌اند، بسیار مبهم، مغرضانه، جانبدارانه و کلی‌گویانه است:

هدف از ایجاد گرایش ادبیات روایی:

مهمترین هدف از ایجاد این گرایش و آموزش آن، این است که دانشجویان بتوانند ضمن آشنایی با موارث کهن ادبیات داستانی فارسی، دانش نوین روایت‌شناسی را برای تبیین و تفسیر آثار ادبی کهن به خدمت بگیرند؛ نه چنان که معمول است این آثار را، که برای خود هویت و ساز و کاری مستقل و متین دارد، برای توجیه و تفسیر دست و پا شکسته نظریه‌های فرنگی به کار گیرند.

بر این اساس دانشجویان می‌توانند به نظریه‌های نوینی در چهارچوب ادبیات بومی ایران دست یابند و با تکیه بر آن معلومات، بخش مهمی از متون روایی حماسی، عرفانی و غنایی فارسی را تحلیل کنند و برای ورود به گرایش ادبیات حماسی و تا حدی ادبیات عرفانی، غنایی و تعلیمی در حوزه داستان‌پردازی در دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی آمادگی پیدا کنند.

تبویب‌گران مهمترین هدف را آشنایی دانشجویان با مواریت کهن ادبیات فارسی معرفی می‌کنند، غافل از اینکه گرایش اگر قرار است تخصصی ارائه بشود، فرض را بر این امر استوار کرده که دانشجویان در دوره کارشناسی با این مواریت آشنایی پیدا کرده‌اند- البته اگر آشنایی پیدا کرده باشند، چه درسنامه مقطع کارشناسی به قدری پراکنده و کلی‌گویانه است که بعید به نظر می‌آید دانشجویان بتوانند حتی اندک آشنایی را هم با مواریت پیدا کرده باشند. باری، به نظر می‌رسد کار گرایش تخصصی، تعمیق دادن به علائق خاص دانشجویانی است که این گرایش را انتخاب کرده‌اند و قرار است در این گرایش تا حدودی صاحب‌نظر شوند.

در عین اینکه، اصلاً اشکالی ندارد که دانشجویان بخواهند حتی به صورت شکسته‌بسته، نظریه‌های غربی را در آثار فارسی اعمال کنند و در این گرایش است که قرار است با نکات قوت و ضعف این نظریه‌ها دست و پنجه نرم کنند.

افزون بر این، بعید به نظر می‌رسد این گرایش نیمه‌تخصصی بتواند دانشجویان را به سمت نظریه‌های نوین رهنمون شوند؛ این گرایش دست‌بالا می‌تواند، آشنایی دانشجویان با نظریه‌های غربی را غنا و وسعت بخشد و زمینه‌های اولیه فراهم آورند تا دانشجویان بتوانند دست به نوآوری و خلاقیت و آزمون و خطا بزنند و چنانکه مایل بودند در مقطع دکتری بتوانند به آراء و نه الزاماً نظریه‌هایی بومی و از آن خودشان بیان‌دیشند. به دیگر سخن، نظریه و نظریه‌پردازی استلزامات و زمینه‌های خاص خود را می‌خواهد و از دانشجویان مقطع ارشد نمی‌توان توقع داشت که دست به نظریه‌پردازی بزنند.

از همه مهم‌تر، چگونه ممکن است دانشجویانی را با گرایش ادبیات روایی در مقطع ارشد آموزش و تعلیم داد و بعد از آنان خواست که در مقطع دکتری، گرایشی دیگر و البته بی‌ربط بخوانند، گو اینکه این گرایش‌ها جملگی ذیل رشته زبان و ادبیات فارسی جای گرفته باشند.

با این وصف، پیداست درسنامه مصوب ادبیات روایی تا بدین جا نه مسأله و دغدغه‌های خود را به خوبی بیان کرده و نه توانسته اهداف خرد و کلان را متصور شود و چشم‌اندازی منطقی را برای نیل به این اهداف ترسیم کند. حال، از خود واحدهای درسی این درسنامه سراغ می‌گیریم.

۳.۳.۳ واحدهای درسی درسنامه ادبیات روایی تافته‌هایی جداافتاده‌اند

واقع امر این است که هر برنامه درسی برای نیل به اهداف خود نیاز به تعیین درس‌ها و واحدهایی دارد که عموماً ذیل واحدهای پایه، اصلی، و اختیاری تقسیم‌بندی می‌شوند. دروس پایه، دروسی هستند که اطلاعات دانشجویان را افزایش می‌دهند؛ بیش و بنیه علمی آنان را تقویت می‌کنند و تعمیق می‌بخشند؛ و زمینه را برای دانشجویان در اخذ دروس اصلی و تخصصی آماده می‌کنند. دروس تخصصی/یا الزامی نیز درس‌هایی هستند که دانشجویان ملزم به انتخاب آنهاست؛ فراتر از مبانی و چارچوب‌های نظری قرار دارند، و جزئی از هسته اصلی برنامه درسی است که با هدف عمق بخشیدن به دانش یا مهارت دانشجویان ارائه می‌شوند. دروس اختیاری نیز دروسی هستند که با زمان، مکان، و امکانات آموزشی هر برنامه درسی انعطاف و انطباق دارد.

۴.۳.۳ دروس پایه ادبیات روایی، چندان هم پایه‌ای نیستند

در گرایش ادبیات روایی، ۱۲ واحد درسی، جزو دروس پایه‌ای ارائه شده‌اند:

| شماره | عنوان | تعداد واحد | ساعت نظری | ساعت عملی | جمع | پیش‌نیاز |
|-------|------------------------|------------|-----------|-----------|-----|---|
| ۱ | تطور متون شعر فارسی | ۲ | ۳۲ | | ۳۲ | |
| ۲ | تطور متون نثر فارسی | ۲ | ۳ | | ۳۲ | |
| ۳ | ساخت دستوری زبان فارسی | ۲ | ۳۲ | | ۳۲ | |
| ۴ | نظریه‌ها و نقد ادبی | ۲ | ۳۲ | | ۳۲ | نظریه‌های روایت‌شناسی در اینجا تدریس نشود |
| ۵ | بلاغت کاربردی | ۲ | ۳۲ | | ۳۲ | |
| ۶ | متون نظم و نثر عربی | ۲ | ۳۲ | | ۳۲ | |

نگاهی به این چند درس نشان می‌دهد که خیلی با بحث ادبیات روایی ارتباطی مستقیم و انداموار ندارد. برای نمونه، درست است که بخشی از شعر روایی می‌تواند ذیل ادبیات روایی قرار بگیرد، لیکن به دلیل مجال اندک و کثرت درس‌های مرتبط‌تر، ارائه درس تطور متون شعر فارسی کارایی چندانی ندارد، لیکن اگر شعر فارسی به شعر روایی فارسی محدودتر می‌شد، حضور آن راهگشاتر بود. یا درس ساخت دستوری زبان فارسی می‌تواند به سهولت با دروس دیگری از جمله ساخت و صورت تطبیقی نثر فارسی و نثر انگلیسی، یا حتی بررسی مقابله‌ای ساخت زبان فارسی و انگلیسی جایگزین شود. یا بلاغت کاربردی،

می تواند در بطن درس متون نظم و نثر عربی گنجانده شود، و یا اینکه متون عربی به متون روایی نظم و نثر عربی محدود شود.

۵.۳.۳ دروس اصلی ادبیات روایی، می توانند اصیل تر شوند

در برنامه مصوب، دروس زیر، دروس اصلی معرفی شده اند:

۳- دروس اصلی

گذراندن ۱۰ واحد دروس اصلی گرایش زیر الزامی است

| | | | | |
|---|---|---|----|----|
| ۱ | سیر تحول انواع ادبیات روایی فارسی | ۲ | ۳۲ | ۳۲ |
| ۲ | مأخذ شناسی و روش تحقیق در ادبیات روایی فارسی | ۲ | ۳۲ | ۳۲ |
| ۳ | تحلیل و بررسی داستانهای عیاری و پهلوانی فارسی | ۲ | ۳۲ | ۳۲ |
| ۴ | بررسی و شناخت داستانهای رمزی فارسی | ۲ | ۳۲ | ۳۲ |
| ۵ | تحلیل و بررسی رمانسها و داستانهای غنائی فارسی | ۲ | ۳۲ | ۳۲ |

۶.۳.۳ دروس اختیاری ادبیات روایی، دروسی آتش به اختیار توانند بود

۴. دروس اختیاری

گذراندن ۴ واحد درس از بین دروس زیر به توصیه گروه و انتخاب دانشجو

| عنوان | تعداد واحد | ساعت نظری | ساعت عملی | جمع | پیش نیاز |
|--|------------|-----------|-----------|-----|----------|
| ۱ روایت شناسی قصص انبیا و اسرائیلیات در زبان فارسی | ۲ | ۳۲ | | ۳۲ | |
| ۲ تحلیل الگوهای روایی اساطیر و افسانههای کهن | ۲ | ۳۲ | | ۳۲ | |
| ۳ روایت اول شخص در خودزندگینامه نویسی و سفرنامه | ۲ | | | | |
| ۴ الگوی روایی داستانهای تخیلی (وهمناک) و عجایب نامه ها | ۲ | ۳۲ | | ۳۲ | |
| ۴ | ۲ | ۳۲ | | ۳۲ | |



در انتخاب دروس اختیاری نیز هیچ نظم و ترتیبی رعایت نشده است. پیدا نیست چرا مثلاً روایت اول شخص یا عجایب نامه‌ها در میان این دروس آمده و از سایر الگوها و ژانرهای روایی هیچ خبری در میان نیست. مگر ممکن است در گرایش ادبیات روایی واحدی را به تاریخ و روایت و جز اینها اختصاص نداد؟

۷.۳.۳ درس پایان‌نامه، همچنان مظلوم و بی‌شناسنامه!

۵. پایان‌نامه

| شماره | عنوان | تعداد واحد | ساعت نظری | ساعت عملی | جمع | پیش‌نیاز |
|-------|------------|------------|-----------|-----------|-----|----------|
| ۱ | پایان‌نامه | ۶ | ۱۰۲ | | ۱۰۲ | |

۱. دروسهای جبرانی به میزان شش واحد، که چهار واحد آن در برنامه تعریف شده و دو واحد بقیه بنا به تشخیص و

صلاحدید گروه از میان دروسهای دوره کارشناسی به دانشجو توصیه می‌شود.

پیداست واحد پایان‌نامه از اساسی‌ترین بخش هر دوره آموزشی - پژوهشی محسوب می‌شود. به نظر می‌رسد با این برنامه‌ریزی ناقص، پایان‌نامه‌ها نیز در عمل ره به جایی نخواهند برد.

۸.۳.۳ نگاهی به شرح‌درس‌ها و منابع گرایش ادبیات روایی

بدیهی است میزان موفقیت برنامه آموزشی به وضعیت شرح درس‌ها و منابع مورد استفاده بستگی دارد. نگاهی کلی به شرح درس‌ها و منابع گرایش ادبیات روایی چند نکته را پیش می‌آورد:

(۱) چون خود درسنامه - طبق آنچه درخصوص مطالعات برنامه آموزشی گفتیم - به درستی هدف‌گذاری و تبویب نشده (بنگرید به پیندار ۲۰۰۳)، شرح درس‌ها نیز کارآمد نشان نمی‌دهد. برای نمونه، ذیل درس درآمدی بر روایت‌شناسی شرح درس ذیل آمده است:

هدف: آشنایی با اصول و مبانی دانش روایت شناسی و انطباق عملی آن با داستانهای فارسی



- ۱- تعریف روایت و انواع آن
- ۲- اهمیت و کارکرد روایت در ادبیات
- ۳- روایت شناسی چیست؟
- ۴- تاریخچه روایت شناسی
- ۵- مبانی نظری فرمالیسم و ساختارگرایی و ریخت شناسی
- ۶- آشنایی با نظریه ریخت شناسی پراپ، نظریه ژنت:
- ۷- سطوح روایت:
- ۸- راوی، روایت شنو، زمان و پیرنگ، کانون سازی
- ۹- ساختار چیست و ساختار داستان کدام است؟
- ۱۰- عناصر داستان در روایت های داستانی فارسی

پیداست این شرح درس، فقط کلی گویانه است و با هیچ رویکرد رایج در مطالعات روایت همخوانی ندارد. در این شرح درس، ده موضوع جداگانه آمده که ارتباط اندامواری با هم ندارند. برای نمونه، موارد ۵ و ۶ ذیل تاریخچه روایت شناسی قرار می گیرند و موارد ۷ و ۸ خود ذیل بحث روایتگری در تقسیم بندی سه گانه روایت به داستان، متن، و روایتگری (در الگوی ژنت، ریمون-کنان، از میان سایرین) قرار می گیرند. موارد ۹ و ۱۰ نیز اصلاً جایی در این تقسیم بندی ندارند. در عین حال، این شرح درس بیشتر به روایت شناسی ساختارگرا مربوط می شود و اگر قرار است همین هدف مدنظر باشد، لازم است در عنوان، این نوع روایت شناسی از سایر انواع روایت شناسی ها متمایز شود. همچنین، بررسی عناصر داستان در روایت های ایرانی معمولاً به رویکردهای سنتی به ادبیات داستانی تعلق دارد که آثار پرسی لاجوک، فورستر، لایول تریلینگ، مارک شرر، رنه ولک از میان سایرین پیشگامان آن در غرب محسوب می شوند و قصه نویسی براهنی، عناصر داستان میرصادقی از میان سایرین، پیشگامان ایرانی این رویکرد محسوب می شود، حال آنکه اصلاً روایت شناسی از دل همین سنت سربرآورده و فقط قصد نقد و بررسی عناصر داستانی آثار را ندارد، چندانکه در رویکردهای سنتی مرسوم گردیده است.

۹.۳.۳ منابع درسنامه

نگاهی به منابع پیشنهادی برای این درس هم نشان می‌دهد که با هیچ از موضوعات پیشنهادی ارتباطی مستقیم ندارد و بیشتر گردآوری منابع است برای آنکه کاری انجام شده باشد:

منابع:

الف: اصلی

- بارت، رولان، تزوتان توودروف، جerald پیرنس، ۱۳۸۴، *درآمدی بر روایت‌شناسی*، گراورنده و مترجم: هوشنگ رهنما، تهران: شهر کتاب، هرمس
- پیرنس، جerald، ۱۳۹۱، *روایت‌شناسی: شکل و کارکرد روایت*، مترجم محمد شهباء، تهران: مینوی خرد.
- تولان، مایکل، ۱۳۸۶، *روایت‌شناسی: درآمدی زیران‌شناختی - انتقادی*، ترجمه فاطمه علوی و فاطمه نعمتی، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- اسکولز، وایرنت، *درآمدی بر ساختارگرایی در ادبیات*، ترجمه فرزانه طاهری، تهران، مرکز.
- ب- منابع جانبی
- پیراپ، ولادیمیر، ۱۳۶۸، *ریخت‌شناسی قصه‌های پریان*، ترجمه فریدون بدره‌ای، تهران، توس
- پیازده، ژان، ۱۳۸۴، *ساختارگرایی*، مترجم رضا علی اکبرپور تهران: کتابخانه، موزه و مرکز اسناد مجلس شورای اسلامی.
- حری، ابوالفضل، ۱۳۹۲، *روایت‌شناسی: راهنمای درک و تحلیل ادبیات داستانی*، مجموعه پانزده جلد، تهران: لقاءالنور.
- توودروف، تزوتان، ۱۳۸۲، *بوطیقای ساختارگرا*، ترجمه محمد نبوی، تهران، آگاه
- بارت، رولان، ۱۳۸۷، *درآمدی بر تحلیل ساختاری روایتها*، ترجمه محد راغب، تهران، فرهنگ صبا
- ترجمه محمد نبوی، تهران، آگاه .
- اسکولز، وایرنت، ۱۳۷۷، *عناصر داستان*، ترجمه فرزانه طاهری، تهران، مرکز
- آدام، ژان میشل، و فرانسوا رواز، ۱۳۸۳، *تحلیل انواع داستان*، ترجمه آذین حسین زاده، تهران، سروش

این وضعیت همچنان بر سایر شرح درس‌ها و منابع بیش و کم حاکم است. این وضعیت هرچه به انتهای درسنامه نزدیک‌تر می‌شویم، کلی‌گویانه‌تر، مبهم‌تر، نابسامان‌تر و غیرمرتبط‌تر می‌شود.



۴. نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد آنچه ذیل سرفصل مصوب ادبیات روایی برای مقطع کارشناسی ارشد ادبیات روایی رشته زبان و ادبیات فارسی، طراحی و تبویب شده، نیاز به بازنگری اساسی دارد و در کل، خیلی در راستای اصول کلی مطالعات برنامه‌ریزی درسی قرار ندارد. در نگاهی کلی، می‌توان برخی از ضعف‌های این درسنامه را به شرح زیر فهرست کرد:

۱. اینکه، این درسنامه، عرضه و تقاضا محور نیست، یعنی بر اساس نیازهای کاربران فردی و جمعی تعریف نشده است؛
 ۲. اینکه، این برنامه، چندان مسأله محور نیست، یعنی، دغدغه‌های پس پشت این درسنامه بیشتر تجویزی است تا بر اساس مسأله و حل مسأله؛
 ۳. اینکه اهداف کوتاه و بلند مدت برای این برنامه، ترسیم نشده و چشم‌اندازی روشن از آینده آن ترسیم نگردیده است؛
 ۴. اینکه، مطالب نظری و مواد و مصالح درسنامه به دقت تشریح نشده و خود سرفصل‌ها، نوع واحدهای آموزشی، و شرح درس‌ها، مبهم، پراکنده، و کلی‌گویانه است؛
 ۵. اینکه، این درسنامه چندان روشمند و مبتنی بر اصول مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی نیست و فرایند تدریس آن مبهم و نامشخص است؛
 ۶. و بالاخره اینکه، هیچ معیاری برای ارزیابی و سنجش این درسنامه، سرفصل دروس و شرح دروس ارائه نشده است. از این رو، ارائه نوعی آسیب‌شناسی از این درسنامه ضرورت پیدا می‌کند.
- در پایان پیشنهاد می‌شود این سرفصل و درسنامه زیرنظر گروهی از خبرگان و کارشناسان نه فقط رشته زبان و ادبیات فارسی بلکه سایر رشته‌ها از جمله زبان و ادبیات انگلیسی و فرانسه بازنگری و بازنویسی شود.

کتاب‌نامه

- امن‌خانی، عیسی (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی درس‌نامه‌های ادبیات معاصر منظوم. *ادبیات پارسی معاصر*، سال هفتم، ش. اول، صص. ۲۸-۳.
- عمارتی مقدم، داوود (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی کاربرد نظریه‌های مدرن در تدوین درس‌نامه‌های بلاغی. *ادبیات پارسی معاصر*، سال هفتم، ش. اول، صص. ۴۷-۲۹.

آسیب‌شناسی سرفصل مصوب گرایش ادبیات روایی... ۱۵۵

فتوحی محمود (۱۳۹۶). نقد درس‌نامه‌های سبک‌شناسی و پیشنهاد دو درس سبک‌پژوهی و سبک‌ورزی در رشته ادبیات فارسی. *ادبیات پارسی معاصر*، سال هفتم، ش. اول، صص. ۴۹-۶۹.

قاسمی‌پور، قدرت (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی و نارسایی‌های درس‌نامه‌های نقد ادبی. *ادبیات پارسی معاصر*، سال هفتم، ش. اول، صص. ۷۱-۹۵.

یاوری، هادی (۱۳۹۶). نقد و بررسی درس‌نامه‌های متون ادبی-تاریخی. *ادبیات پارسی معاصر*، سال هفتم، ش. اول، صص. ۱۲۱-۱۴۲.

Braslavsky, C. (2003). The curriculum.

Diamond, R.M. (1998) *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fraser, S.P., Bosanquet, A.M. (2006) The Curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), 269-284.

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (pp. 1-55). Newbury Park, CA: Sage.

Marsh, Colin J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum Teachers' Library* (London, England); 4th Ed.

O'Neill, G. (2015). *Curriculum Design in Higher Education: Theory to Practice*, Dublin: UCD Teaching & Learning. <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP0068.pdf>

Pinar, William F. (2003). international handbook of curriculum research.

Smith, M. K. (1996, 2000) 'Curriculum theory and practice' the encyclopedia of informal education, www.infed.org/biblio/b-curric.htm.

Wiles, Jon (2008). *Leading Curriculum Development*. p. 2. I

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی