

## کتابهای درسی به عنوان منابع یادگیری

آنتونی هینز<sup>۱</sup>

ترجمه مهدی بهنیا فر

پژوهشگر مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)

mahdibehnia@yahoo.com

### چکیده

نویسنده در این مقاله در پی آن است، که با تأکید بر ساختار کتابهای درسی، چند روش شاخص در یادگیری را از طریق مطالعات موردی بررسی کند. مطالعه موردی نویسنده بر روی چند کتاب درسی دانشجویان رشته مطالعات ادبی صورت گرفته است. وی در تحقیق پیش روی کوشیده است تا میزان موفقیت این کتابهای درسی را در به کارگیری و عرضه چند مورد از مدل‌های یادگیری بررسی کند و قوتها و کاستیهای آنها را هم نشان دهد.

روشهای یادگیری هم، که نویسنده به آنها توجه کرده است، از نظریه یادگیری تجربی دیوید گلب اخذ شده‌اند. بنا بر این نظریه، در یادگیری تجربی چهار روش «یادگیری ملموس»، «یادگیری انتزاعی»، «یادگیری بازاندیشانه» و «یادگیری فعال» وجود دارد. نویسنده این مقاله، با معرفی کردن و معیار قرار دادن این چهار روش، کوشیده است نتایج بررسی خود را عرضه کند.

### واژه‌های کلیدی

ساختارگرایی، گونه، یادگیری تجربی، یادگیری ملموس، یادگیری انتزاعی، یادگیری بازاندیشانه، یادگیری فعال.

سخن سمت، شماره ۲۰، زمستان ۱۳۸۷، ص ۵۵-۶۴

---

1. Anthony Haynes

## مقدمه

در خلال کار نشر، به ارزیابی کتابهای درسی از دیدگاهی ساختارگرایانه<sup>۱</sup> علاقه‌مند شده‌ام. بسیاری از ناشران برای ارزیابی محتوای کتابهای درسی وقت و هزینه صرف می‌کنند. آنها خیلی وقتها کارشناسان موضوعی را برای این هدف به کار می‌گیرند. اما جهت‌گیری‌شان به گونه‌ای است که به ارزیابی ساختار کتاب درسی کمتر توجه می‌کنند. گفتار کنونی، با بهره‌گیری از نظریه‌ی تربیتی، راهی برای ارزیابی ساختار [کتاب درسی] پیش روی می‌نهد.

توجه ما بر کتابهای درسی منتشر شده برای دانشجویان دوره کارشناسی مطالعات ادبی متمرکز خواهد بود. این حوزه را حساب شده برگزیده‌ام. نوشتار کنونی ام هم‌زمان است با بدبینی قابل ملاحظه در این صنعت در باب وضعیت موجود و توسعه آتی بازار کتاب درسی و با این حال، در پس‌زمینه‌های این بدبینی، برخی از ناشران به آهستگی برنامه‌هایشان را با پرداختن به موضوعاتی که پیش از این اصلاً در بازار کتاب درسی مورد توجه نبوده است توسعه داده‌اند. به‌خصوص مطالعات ادبی در سالهای اخیر (حداقل در انگلستان) شاهد موجی از انتشار کتاب درسی نوآورانه بوده است.

من به‌طور خاص بر ویراستهای دوم پیدایش نظریه<sup>۲</sup> اثر پیتر بری<sup>۳</sup>، آموزش انگلیسی<sup>۴</sup> اثر رابرت ایگلستون<sup>۵</sup> و کتاب مطالعات انگلیسی<sup>۶</sup> راب پاپ<sup>۷</sup> (تاریخ انتشار همه موارد ۲۰۰۲) تمرکز خواهم کرد. از همه این کتابها به‌طور گسترده‌ای استفاده شده است.

مسئله گونه<sup>۸</sup>

اما پیش از آنکه این متون ارزیابی شوند، ممکن است پرسیده شود که آیا آنها واقعاً کتابهای درسی‌اند. قطع بزرگ، مخاطب قرار دادن صریح دانشجویان دوره کارشناسی و دربرداشتن فعالیتهای تربیتی بی‌تردید کتاب راب پاپ را قابل فهم ساخته است. حتماً مؤلف

- 
1. structuralist
  2. *Beginning Theory*
  3. Peter Barry
  4. *Doing English*
  5. Robert Eaglestone
  6. *the English Studies Book*
  7. Rob Pope
  8. genre

در هنگام نگارش آن توجه داشته که این یک کتاب درسی است (هر چند در صفحه نخست آن نشان داده است که عبارت «کتاب راهنما»<sup>۱</sup> را ترجیح می‌دهد). اما کتاب آموزش انگلیسی چه طور؟ این کتاب کوچکی است که هیچ تمرین یا فعالیتی در آن نیست. اگر بر اساس متن قضاوت کنیم، کاملاً پذیرفتنی است که مؤلف از ابتدا این کتاب را یک کتاب درسی در نظر نگرفته است. [اما] عنوان فرعی آن («راهنمایی برای دانشجویان ادبیات») این امر را قابل تردید می‌سازد. در پاراگراف اول از مقدمه آمده است:

اگر مشغول مطالعه ادبیات انگلیسی برای سطح AS/A2، برای دریافت مدرک کارشناسی بین‌المللی یا در یک دوره پیش‌دانشگاهی<sup>۲</sup> هستید یا آنکه برای دریافت مدرکی در ادبیات آغاز کرده‌اید، این کتاب برای شما مناسب است. در حقیقت، هر دوره‌ای از ادبیات انگلیسی را در هر جا که می‌گذرانید، این کتاب نه تنها سنگ بنای مطلوبی برای تحصیلات بالاتر است، بلکه مقدمه‌ای برای رسیدن به پرسشهای پیچیده جدید و ایده‌هایی در باب زبان انگلیسی و ادبیات است (ایگلستون، ۲۰۰۲: ۱).

جمله اول به این موضوع اشاره دارد که این کتاب نه یک کتاب درسی بلکه تا حدی منبع مطالعه تکمیلی یا مقدماتی برنامه‌ریزی شده است. اما جمله دوم این موضوع را دچار ابهام می‌کند و لذا این امکان را ایجاد می‌کند که دانشجویان در یک دوره تحصیلی می‌توانند از آن به عنوان متنی درسی استفاده کنند.

حالا غرض اولیه نویسنده هر چه باشد، در واقع از این کتاب به معنای دقیق کلمه استفاده شده است (شکی نیست که ویژگیهایی از کتاب درسی مانند خلاصه مطالب، شکل محورهای تفکیک شده را داراست). هر چه بیشتر به عنوان متن درسی از آن استفاده شود، فروش آن به واسطه توصیه مدرسان بیشتر خواهد بود و الگوی فروش آن هم به الگوی فروش کتابهای درسی شبیه‌تر خواهد بود: این کتاب در مواقع مشخصی از سال طی سفارشات متعدد در فهرست حراج [کتابهای] قدیمی فروخته می‌شود. هر چند این موضوع نمی‌تواند مسئله‌گونه را از نظر گاههای مختلف حل کند، اما از دید هر ناشری یقیناً این کتاب یک کتاب درسی است، زیرا در بازار رفتاری همانند کتابی درسی از خود بروز می‌دهد.

---

1. handbook  
2. access course

کتاب پیتربری، از لحاظ درجه‌بندی کتاب درسی، در رده‌ای بین کتاب پاپ و ایگلستون قرار می‌گیرد. این کتاب قطع کوچک کتاب ایگلستون را دارد، اما اساسی‌تر است و کادرهایی در خود جای داده با عنوان «بایست و بیندیش» که به تمرینات تربیتی شبیه است. این کتاب صریحاً دانشجویان دوره کارشناسی را مخاطب قرار می‌دهد. مؤلف به نحو جالب توجهی در مقدمه می‌گوید که تأکید این کتاب بر تمرین به این معناست که این «کتاب کار» است، نه فقط یک «کتاب درسی». البته لفظ «فقط» در اینجا دوپهلوست؛ می‌تواند به این معنا گرفته شود که الف) این کتاب تمامی آنچه را که کتاب درسی عرضه می‌کند عرضه کرده است یا آنکه علاوه بر این ب) بهتر از کتاب درسی صرف است. ضمن اینکه باید توجه داشت که حساسیت مؤلف بر عبارت «کتاب درسی» خصوصیت بارز قلمروهای موضوعی است که فقط مدتی است در حوزه نشر کتاب درسی شکل گرفته‌اند (یا حتی هنوز هم در حال موجودیت یافتن هستند). اما از دید ناشر شگگی نیست که این کتاب درسی است، زیرا در بازار همان رفتار را خواهد داشت.

### نظریه تربیتی

نظریه‌های شکل گرفته در عرصه تعلیم و تربیت به شیوه‌های گوناگونی می‌توانند در ارزیابیهای ساختارگرایانه کتابهای درسی مشارکت داشته باشند. به همین سبب در این بخش بر نظریه یادگیری<sup>۱</sup>، به‌ویژه نظریه یادگیری تجربی<sup>۲</sup> دیوید کولب<sup>۳</sup>، تمرکز خواهیم کرد.

کولب نشان می‌دهد (یا بیان می‌کند) که در یادگیری تجربی: تجربه به عنوان منبع یادگیری و رشد<sup>۴</sup>، چهار «روش»<sup>۵</sup> یادگیری وجود دارد. که به دو جفت تقسیم می‌شوند و هر کدام بر یک طیف دلالت دارد. جفت اول دربرگیرنده یادگیری «ملموس»<sup>۶</sup> (یادگیری

- 
1. learning theory
  2. experiential learning
  3. David Colb
  4. development
  5. mode
  6. concrete

از طریق مثالهای ویژه‌ای از وسایل کمک آموزشی<sup>۱</sup>، دنیای پیرامون، واقعیتها و مانند اینها) و یادگیری «انتزاعی»<sup>۲</sup> (یادگیری از طریق نظریه قیاسی، تعمیم، مفاهیم انتزاعی و مانند اینها) است. جفت دوم شامل یادگیری «بازاندیشانه»<sup>۳</sup> (فاصله گرفتن، جمع‌بندی کردن، سنجش دوباره) و یادگیری «فعال»<sup>۴</sup> (یادگیری از طریق کار کردن با اشیاء، دستکاری کردن، آزمودن چیزی نو) می‌شود.

صریحاً باید بگوییم که نظریه کُلب قابل نقد است. می‌پذیرم که این استخراج مدل بسیار شسته و رفته و خوش ساخت کُلب به‌طور نگران‌کننده‌ای با یافته‌های تحقیق تجربی فاصله دارد. [اما] به دلایلی واقع‌بینانه به کُلب روی می‌آورم: من به عنوان ناشر، در کار خودم مفاهیم کُلب را به آسانی در یاد ماندنی، قابل انتقال (به ویراستاران و مؤلفان) و کاربردی یافته‌ام. علاوه بر این، اگر کسی متقاعد بشود که روشهای یادگیری مورد ادعای کُلب وجود دارند یا خیر، نمی‌توان انکار کرد که او در تعریف اینها چند وجه مختلف از یادگیری را پوشش داده است. در نتیجه، هر ناشری که بر پایه مفاهیم کُلب کتابهای درسی را منتشر می‌کند، احتمالاً، خواسته یا ناخواسته، در مسیر توسعه سنخهایی از آزمون یادگیری قرار گرفته است که آن کتابها به خواننده پیشنهاد می‌کنند.

### ارزیابی کتابهای درسی مطالعات ادبی

حالا اجازه دهید که از دید کُلب به کتاب *پیدایش نظریه نگاهی* بیندازیم. چه‌طور به نظر می‌آید؟ من برای پاسخ دادن به این پرسش فقط بر یک فصل، که آن را «روایت‌شناسی»<sup>۵</sup> نامیده‌اند، تمرکز خواهم کرد؛ اگر چه به دلیل آنکه اغلب فصلهای این کتاب بر اساس الگوی مشابهی ساخته شده‌اند، اطمینان دارم که تحلیل سایر فصلها به نتایج قابل قیاسی منجر خواهد شد.

یقیناً پتر بری روش ملموس یادگیری را پیاده کرده است. پنج صفحه آخر از این فصل، یک مطالعه موردی پیش روی می‌نهد که شامل مطالعه روایت‌شناختی یک روایت

1. realia
2. abstract
3. reflective
4. active
5. narratology

ادبی، یعنی داستان «شمایل بیضی گون»<sup>۱</sup> از ادگار آلن پو<sup>۲</sup> است. بری با پیوست کردن متن اصلی آن روایت به پیشرفت روش ملموس یادگیری نیز کمک کرده است (بری، ۲۰۰۲: ۲۷۲-۲۷۵).

گذشته از این بری موقعیتهای فراوانی هم برای یادگیری انتزاعی ایجاد کرده است. برای مثال، بدنه اصلی این فصل دربرگیرنده شرح و تفسیر نظریه‌های سه نفر از روایت‌شناسان (ارسطو<sup>۳</sup>، پروپ<sup>۴</sup> و ژنت<sup>۵</sup>) برای معرفی مفاهیمی از قبیل «محاکات (تقلید)»<sup>۶</sup> و «نقل (روایت محض)»<sup>۷</sup> است (همو، ۲۰۰۲: ۲۲۴-۲۳۹).

بنابراین، می‌توان گفت که در کتاب *پیدایش نظریه*، طیف میان یادگیری ملموس تا انتزاعی به‌خوبی پوشش داده شده است.

اما بری برای یادگیری بازاندیشانه چه پیشنهادی دارد؟ گویا هدف او از فصلی که «بایست و بیندیش» نام گرفته است، ترغیب خواننده به بازاندیشی است (همو، ۲۰۰۲: ۲۴۰-۲۴۱). هر چند که در واقع نحوه عمل آن فصل تا حدی عجیب به نظر می‌رسد. آن فصل، مخاطب را فقط به بازاندیشی در یک وجه از مباحث پیشین بری، یعنی استفاده از زبان فنی فرا می‌خواند (بری از خواننده می‌خواهد که ببیند آیا در آنجا دلیل مناسبی برای به کارگیری زبان ویژه در روایت‌شناسی طرح شده است یا نه). لذا این بازاندیشی تا حدی ناتمام [مانده] است و او در پرورش خوانندگان برای مرتبط ساختن مفاهیم طرح شده در این فصل با دانش پیشینشان ناتوان است. مطمئناً او در اینجا یک فرصت را از دست داده است. تمام خوانندگان او تجربه شنیدن، خواندن و گفتن روایتها را دارند، با این حال وی در هیچ جا آنها را به بازاندیشی در تجربه خودشان فرانخوانده است.

بری همچنین تا حدی از فرصتهای یادگیری فعال هم چشم‌پوشی کرده است. مثلاً جملاتی که در قسمت «کار روایت‌شناسان چیست» آمده است، همگی جملات توصیفی سوم شخص هستند (همو، ۲۰۰۲: ۲۴۱). برای نمونه، او می‌گوید که روایت‌شناسان «با پیش

- 
1. The Oval Portrait
  2. Edgar Allan Poe
  3. Aristotle
  4. Propp
  5. Genette
  6. mimesis
  7. diegesis

کشیدن بحث کارکرد و ساختار، با جهت‌گیری نقد عرفی روایت به سمت انگیزه و علت مقابله می‌کنند. مسلماً در اینجا یادگیران مستعد و فعال می‌توانند این مطلب را خطایی الزام آور به خود تعبیر کنند («مطالعه یک روایت از نقطه نظر کارکرد و ساختار به جای [مطالعه آن از نقطه نظر انگیزه و علت!]»، اما نکته این است که آنها نمی‌توانند به این تبدیل نحوی دست بزنند، چون بری [در ظاهر] این مطلب را برای آنها نگفته است (و در هر حال این هشدار در بدو امر پذیرفتنی است). بری در هیچ جا به خوانندگان پیشنهاد نمی‌کند که با ساختن روایات شخصی‌شان در روایت‌شناسی پژوهش کنند.

بنابراین می‌توانیم بگوییم که کتاب *پیدا/بیش نظریه*، طیف میان یادگیری ملموس تا انتزاعی را بسیار کامل‌تر از طیف میان یادگیری بازاندیشانه تا فعال پوشش می‌دهد.

این یافته تا چه حدی درباره کتابهای درسی مطالعات ادبی صدق می‌کند؟ برای آزمایش این موضوع می‌توانیم فصلی از کتاب *بری* را با فصلی به نام «روایت و بستار»<sup>۱</sup> در کتاب *آموزش انگلیسی ایگلستون* مقایسه کنیم (اگرچه باید مراقب نحوه مواجهه با این فصل از ایگلستون به عنوان نمونه‌ای از کتاب او باشیم، چرا که برخی دگرگونیها در الگوی فصلهای این کتاب وجود دارد). ایگلستون هم مانند *بری* گستره‌ای از فرصتها را برای یادگیری انتزاعی عرضه می‌کند. او همچنین طرحی کلی از نظریه روایت‌شناختی ولادیمیر پروپ را ارائه و مفاهیم انتزاعی را (با تأکید بر «بستار») معرفی می‌کند. ایگلستون به یادگیران ملموس هم توجه دارد. با اینکه هیچ جایی برای یک مطالعه موردی گسترده مانند تحلیل *بری* از [اثر داستانی] ادگار آلن پو در این فصل از کتاب ایگلستون اختصاص داده نشده، اما او هم مثالهای مکرری از روایتهایی منحصر به فرد ارائه کرده است. او به متونی از نویسندگان ادبی مانند ژان آستن<sup>۲</sup>، جیمز جویس<sup>۳</sup>، ژوزف کُنراد<sup>۴</sup>، هنری جیمز<sup>۵</sup> و توماس پینکون<sup>۶</sup> و نیز به مثالهایی از قصه‌های پریان و فیلم و برنامه‌های تلویزیونی ارجاع می‌دهد. بنابراین ایگلستون همانند *بری* هر دو سر طیف میان یادگیری ملموس تا انتزاعی را پوشش می‌دهد.

- 
1. closure
  2. Jane Austen
  3. James Joyce
  4. Joseph Conrad
  5. Henry James
  6. Thomas Pynchon

اما طیف میان [یادگیری] بازاندیشانه تا فعال چطور؟ فرصتهایی که ایگلستون برای یادگیری بازاندیشانه فراهم کرده است، منسجم‌تر از کار پیتربری است. او خوانندگان را تشویق می‌کند تا به بازاندیشی تجربه شخصی خود از روایت در زندگی روزمره بپردازند. مثلاً هنگام بحث درباره اینکه روایتها جهان را می‌سازند، نحو [جملات] ایگلستون به دوم شخص تغییر می‌یابد: «اگر در مقام مصاحبه از شما بخواهند که درباره خودتان حرف بزنید، به سرعت طرحی از این داستان طولانی را که چه کسی هستید، اهل کجا هستید و مانند اینها در نظر می‌آورید» (ایگلستون، ۲۰۰۲: ۹۸). به همین ترتیب ایگلستون در بحث از بستار روایت می‌پرسد. «اگر پایان یک ماجرای تلویزیونی یا دقیق آخر بازی فوتبال را از دست بدهید، چقدر عصبانی می‌شوید؟» (همو، ۲۰۰۲: ۱۰۱). ایگلستون در چنین شیوه‌هایی مدام خوانندگان را وامی‌دارد تا به بازاندیشی تجربه خودشان از تولید و دریافت روایتها بپردازند. در اینگونه واداشتنها تمریناتی نهفته است که آنها را برای یادگیران فعال طراحی کرده‌اند. مثلاً ایگلستون در این هنگام می‌پرسد: «اگر می‌دانستید که پایان یک کتاب یا یک فیلم از دستتان می‌رود، آیا آن کتاب را می‌خواندید یا آن فیلم را می‌دیدید؟»، این امر ممکن است موجب شود که خوانندگان یا در جستجوی چنین روایتهایی (مانند *روح مرده*<sup>۱</sup>، اثر کلاسیک نیکلای گوگول<sup>۲</sup>) بروند یا آنکه سعی کنند خود یکی بسازند (همو، ۲۰۰۲: ۱۰۱)؛ هر چند که ایگلستون در حقیقت هیچگاه به دنبال عرضه امور محرک یادگیری فعال نبوده است. بنابراین با اینکه آموزش انگلیسی بسیار بیشتر از *پیدايش نظريه* به یادگیران بازاندیشانه یاری می‌رساند، چنین به نظر می‌رسد که در کم توجهی به روش فعال یادگیری همانند آن متن است.

حالا بگذارید از طریق مقایسه و مقابله، به اختصار به امکانات یادگیری بخشی با عنوان «روایت در داستان و تاریخ» در کتاب *مطالعات انگلیسی نگاهی بیندازیم* (پاپ، ۲۰۰۲: ۲۱۸-۲۲۴). این بخش شامل گزیده آثاری پراکنده به همراه تعدادی تمرین و در نهایت اشاراتی برای بحث بیشتر است. در اینجا هم فرصتهای بسیار گوناگونی برای یادگیری انتزاعی وجود دارد، چون این متن مفاهیم (مانند «حکایت»<sup>۳</sup> و «طرح [روایت]»<sup>۴</sup>) و

1. *Dead Souls*
2. Nikolai Gogol
3. fabula
4. sjuzet



نظریه‌ها (نظریه‌های پروپ و لابوف<sup>۱</sup>) را معرفی کرده است. اما در اینجا حداقل در این متون پراکنده امکانات کمتری برای یادگیری ملموس فراهم شده است: با آنکه به برخی مؤلفان و روایتها اشاره شده است، چنین اشاره‌هایی بسیار مختصر و به شدت تعمیم یافته‌اند. بخش متون پراکنده پاپ هیچ دعوت صریحی به یادگیری بازاندیشانه نمی‌کند، چون تجربیات قبلی خوانندگان از روایتها را نادیده گرفته است.

اما تمرینات یادگیری که پاپ عرضه می‌کند، تا حدی فقدان فرصتهای یادگیری ملموس و بازاندیشانه در این متون پراکنده را جبران می‌کنند. مثلاً او از خوانندگان می‌خواهد که «از یک یا بیش از یک مدل/چک لیست تهیه شده استفاده کنید... تا به شما کمک کند یک روایت و فرایند روایتگری را که به آن علاقه دارید تحلیل کنید» (همو، ۲۰۰۲: ۲۰۳). ضمن اینکه، این تمرینات برای یادگیران فعال نیز (به روشی که نه پیدایش نظریه و نه آموزش انگلیسی در پیش گرفته بودند) عرضه شده است. این واضح‌ترین قسمتی است که در سومین تمرین عرضه شده از سوی پاپ آمده است:

طبق [مباحث] آغازین و پایانی، تصور کنید که چگونه سکاتسهای اولیه و انتهایی داستان یک فیلم را به نحوی که آشنا شده‌اید، ویرایش می‌کنید. مطمئن شوید که مهم‌ترین ابعاد فنی، صوری و اجتماعی را، که در بالا به آن اشاره شد، رعایت کرده‌اید (پاپ، ۲۰۰۲: ۲۲۳).

چنین تمرینی صد در صد برای یادگیری فعال ارائه نشده، از خوانندگان خواسته است که «تصور کنند»، به جای آنکه بخواهند به طور عملی روایتها را برای خودشان تولید یا ویرایش کنند. با این وصف، این تمرین به وضوح گامی است برای برانگیختن یادگیری فعال.

### نتیجه‌گیری

به طور خلاصه، ممکن است بگوییم که کتابهای پیدایش نظریه، آموزش انگلیسی و کتاب مطالعات انگلیسی همگی کمکهای مختلفی هستند برای یادگیری انتزاعی. دو کتاب پیدایش نظریه و آموزش انگلیسی همین کار را برای یادگیری ملموس هم انجام می‌دهند.

آموزش انگلیسی بیش از دو کتاب دیگر یادگیری بازاندیشانه را عرضه می‌کند، اما کتاب مطالعات انگلیسی تا حدی از طریق تمرینات یادگیری موجود در آن این کار را می‌کند. این تمرینات تنها قسمتی از یادگیری فعال را عرضه می‌کند.

این یافته‌ها برای مؤلفان فرصتی پیش می‌آورد تا در هنگام کار بر روی ویراستهای بعدی کتاب خود از دیگر همکارانشان بیاموزند، و در اینجا فرصتی شگفت‌انگیز برای یک ناشر نوآور هم هست که با تولید یک کتاب درسی هر چهار روش یادگیری کُلب را به نحوی فراگیر ارائه کند و در این رقابت جلو بیفتد (مسلماً این موضوع توجه مرا هم تا حد زیادی به خود جلب کرده است).

### منابع

- Barry, Peter (2002) (2nd ed), *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*, Manchester: Manchester UP.
- Eagleton, Robert (2002) (2nd ed.), *Doing English: A guide for Literature Students*, London: Routledge.
- Kolb, David (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Pope, Rob (2002) (2nd ed.), *The English Studies Book: An Introduction to Language, Literature and Culture*, London: Routledge.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی