

چرا ادبیات؟

به سوی رویگردی بدیل در
خوانش و تدریس ادبیات

کریستینا ویشر برانز | ترجمه‌ی مرضیه عاشوری

مقدمه و ویرایش: مسعود فرهمندفر





چرا ادبیات؟



چرا ادبیات؟

به سوی رویکردی بدیل در خوانش و

تدریس ادبیات

نویسنده: کریستینا ویشر برانز

ترجمه: مرضیه عاشوری

مقدمه و ویرایش: دکتر مسعود فرهمندفر



عنوان و نام پدیدآور: برونس، کریستینا ویشر

تدریس ادبیات‌نویسنده: بوسوی رویکردی بدیل در خوانش و
مرضیه عاشوری؛ مقدمه و ویرایش مسعود فرهمندفر
مشخصات نشر: تهران: انتشارات سیاهروود، ۱۳۹۸

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۹۶۳۱۷-۲-۰

شناسه افزوده: عاشوری، مرضیه، ۱۳۷۶ - مترجم

شناسه افزوده: فرهمندفر، مسعود، ۱۳۶۵ - ویراستار

شماره کتابشناسی ملی: ۵۹۰۷۸۲۱

نام کتاب: چرا ادبیات؟ به سوی رویکردی بدیل در خوانش
و تدریس ادبیات

نویسنده: کریستینا ویشر برانز

ترجمه: مرضیه عاشوری

مقدمه و ویرایش: دکتر مسعود فرهمندفر

ناشر: انتشارات سیاهروود

تیراز: ۱۰۰۰ نسخه

قیمت: ۳۶۰۰۰ تومان

نوبت چاپ: اول، ۱۳۹۸

درس: تهران، میدان انقلاب، ابتدای کارگر جنوبی، کوچه رشتچی، پلاک ۷، واحد ۸

تلفن: ۶۶۹۰۰۶۷۴۹ - ۶۶۹۰۰۶۷۸۶

آدرس سایت: siahroud@gmail.com | ایمیل: siahroudpub.ir

کلیه حقوق چاپ و نشر این کتاب برای انتشارات سیاهروود محفوظ است تکثیر یا تولید

مجدد آن (چاپ، فتوکپی، تصویر، صوت و انتشار الکترونیکی) بدون اجازه

مکتوب ناشر منوع است.

فهرست

سخن ویراستار	۷
پیش‌گفتار: تعیین موضع مؤلف	۱۱
مقدمه: طرح مسأله و اهمیت آن	۱۷
تحدید مسأله	۲۸
فصل اول: چرا باید ادبیات بخوانیم؟	۳۳
خواندن ادبیات برای آموختن	۳۴
خواندن ادبیات برای لذت بردن	۳۷
تأثیرات گوناگون تجربه ادبی و دلیل اهمیت آن‌ها	۴۴
ساز و کار تأثیر ادبیات و اهمیت آن: ادبیات بهمنۀ ابژۀ انتقالی	۵۷
ادبیات، فضای انتقالی و ارتباط فرهنگی	۶۶
فصل دوم: از روی کاغذ تا ابژه‌ای در فضای انتقالی؛ کاربرد سازنده مطالعه ادبیات	۷۱
خوانش ادبیات و حالت نفس در فضای انتقالی	۷۳
مشاهده‌پذیر کردن اقدامات خواننده	۷۵
استغراق و تأمل: دو اقدام ناسازگار در فرایند خواندن	۹۰
حفظ تنش؛ وابستگی استغراق و تأمل	۱۰۳

**فصل سوم: برداشت‌های اخیر از آموزش ادبیات و تأثیر
بالقوه آن‌ها بر استفاده سازنده از ادبیات توسط
دانشجویان**

- | | |
|--|------------|
| آموزش ادبیات بهمثابه فعالیت مدرس | ۱۱۵ |
| آموزش ادبیات با مشارکت فعال دانشجویان | ۱۲۰ |
| فصل چهارم: به سوی آموزش ادبیات همسو با کاربرد
سازنده ادبیات | ۱۴۵ |

- | | |
|-------------------------------|-----|
| اصول آموزش | ۱۴۸ |
| ایجاد فضای برای دانشجویان | ۱۶۴ |
| ایده‌هایی برای تمرین و کاربست | ۱۷۸ |

منابع

سخن ویراستار

چرا ادبیات مهم است؟ نویسنده کتاب حاضر، کریستینا ویشر برانز (دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی در دانشگاه لاگواردیا، نیویورک)، از ادبیات بهمنزله «تجربه‌ای سازنده» یاد می‌کند. در نظر او، ما ادبیات می‌خوانیم تا از «خود» فراتر رویم، وارد چشم انداز دیگران شویم، تا بلکه بتوانیم کوتاه‌اندیشی‌های خود را اصلاح کنیم و تنها‌ی مان را التیام بخشیم. وقتی شعر، داستان یا نمایشنامه‌ای را می‌خوانیم، لذت و تجربه سازنده خواندن آن تا مدت‌ها با ما می‌ماند. مواجهه با ادبیات بر ما تأثیر می‌گذارد، احساسات ما را برمی‌انگیزد، و ذهن ما را هشیار و حساس نگه می‌دارد.

رویکرد مؤلف به پرسش «چرا ادبیات؟» جالب و بدیع است. او از اهمیت ادبیات در سلامت روانی و اجتماعی بشر می‌گوید، و این که نحوه درست تدریس ادبیات تا چه اندازه می‌تواند ما را در رسیدن به این مهم یاری رساند. ویشر برانز سعی کرده است میان خوانش آکادمیک و خوانش شخصی رابطه‌ای سازنده برقرار کند و نشان دهد که خوانش دانشگاهی نیز می‌تواند همچون خوانش شخصی لذت‌آفرین باشد و خوانش شخصی هم می‌تواند مثل خوانش آکادمیک «زرف، چندسطحی و روشنگر» باشد.

ویشر برانز خلی را در آموزش ادبیات ملاحظه می‌کند: این که رویکردهای تعلیمی به آموزش ادبیات معمولاً کمتر بر روان‌شناسی اهمیت ادبیات تکیه می‌کند. او معتقد است که آموزگار ابتدا باید بکوشد هدف و چرایی تدریس ادبیات را برای دانشجو جایاندازد، زیرا زمانی دانشجو با

لذت به سراغ مطالعه ادبیات می‌رود که اهمیت و کارکرد آن برایش بدینه شده باشد و در پس ذهن او تردیدی راجع به این که چرا وقت اش را به خواندن ادبیات می‌گذراند باقی نمانده باشد. دانشجو باید کاملاً توجیه شده باشد که مطالعه ادبیات تجربه‌ای سازنده و تحول‌آفرین است. تا زمانی که نتوانیم دانشجویان را به این درک برسانیم، تدریس ادبیات با کامیابی کامل همراه نمی‌شود.

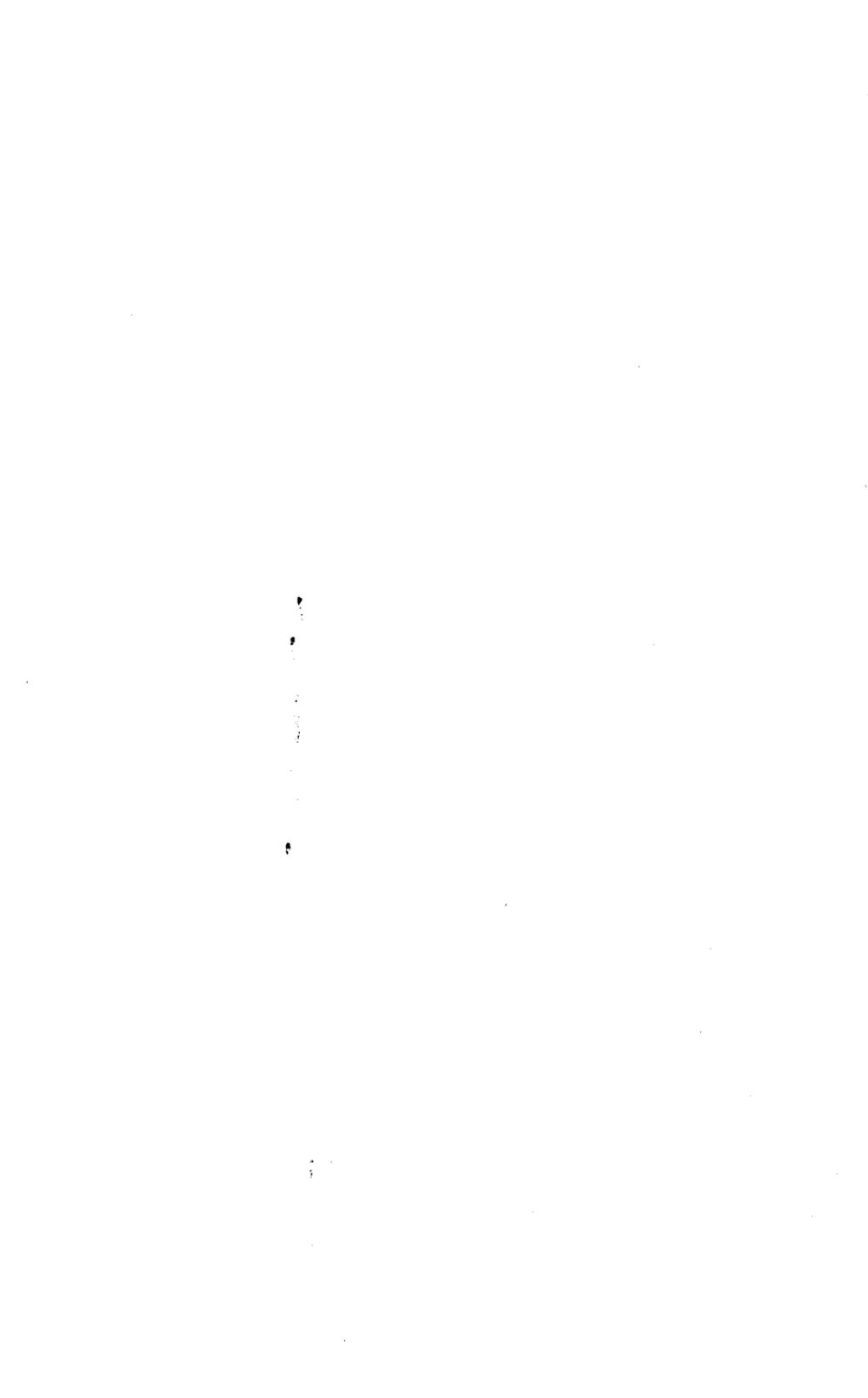
در روان‌کاوی نظریه‌ای وجود دارد بانام «روابط ابژه‌ای»^۱. ما انسان‌ها در دوران کودکی تصویر مشخصی از «نفس» یا «خود» نداریم و با گذر از کودکی است که رفته‌رفته به «فردیت» می‌رسیم. کودک کم کم به وسیله برخی «ابژه‌های انتقالی» برای خود تصویری از استقلال خلق می‌کند و قادر می‌شود با دنیای پیرامون خود ارتباط برقرار سازد. و این الگویی می‌شود برای روابط میان فرد و اجتماع. از نظر گاه وینیکات، ابژه‌های انتقالی در ایجاد روابط اجتماعی سالم نقش مهمی ایفا می‌کنند و فقط مختص کودکی نیستند. فرصت‌هایی که باعث می‌شوند ما دوباره به این قلمرو انتقالی تجربه بازگردیم موجب بهبود رابطه «خود» با «دیگری» در محیطی پوسته در حال تغییر می‌شود. یکی از این فرصت‌ها مواجهه با ادبیات و متون ادبی است که به ما اجازه می‌دهد برای مدتی وارد فضایی بینایی‌شونیم که در آن می‌توان به راحتی «خود» را به جای «غیر خود» گذاشت. این امر موجب می‌شود در موقعیت‌های واقعی در عالم واقع تعامل بهتری با دیگران در محیط پیرامون مان داشته باشیم. به علاوه، آشنایی با ادبیات موجب تقویت احساس مشترک یا هم‌حسی^۲ می‌شود. ما با خواندن ادبیات یاد می‌گیریم خود را به جای شخصیت‌های دیگر تصور کنیم و سعی کنیم از زاویه دید آنان به مسائل نظر کنیم. این تمرینی است برای زندگی اجتماعی بهتر. پس خواندن متون ادبی می‌تواند کنشی انتقالی باشد که نیازمند تعامل

1. Object Relations
2. Self

3. Transitional Objects
4. Empathy

بی وقفه خود با متن، در میان جهان درون (تخیل) و عالم بیرون (واقعیت)، است. این سازوکار فضای انتقالی است که ادبیات فراهم می‌آورد. خواننده خوب ابتدا خود را در متن ادبی غرق می‌کند، تا از قید و بند «خود» رها شود، و سپس قدم از «خود» فراتر می‌گذارد تا درباره آن‌چه اینک می‌بیند و تجربه می‌کند تأمل کند. البته ویشر برانز می‌گوید این فرآیند نیازمند آموزش، تمرین و ممارست است، و در این مسیر، نقش مدرس پرنگ می‌شود زیرا باید بتواند این دو مرحله (یعنی استغراق و تأمل) را برای دانشجو تسهیل کند. مدرس باید حامی دانشجو باشد و اگر صلاح داشت، با بهره‌گیری از وسائل کمک آموزشی یا طراحی موقعیت‌های کلاسی مناسب، به دانشجویان جهت دهد. مثلاً اگر متنی بلحاظ فرهنگی «دور» از فرهنگ دانشجویان است، مدرس باید وارد عمل شود و پس زمینه فرهنگی متن را برای دانشجویان روشن سازد و فاصله فرهنگی را کاهش دهد.

در کل، ویشر برانز معتقد است که خواندن متون ادبی علاوه بر گسترشِ دانش ما، به درک ما از «خود» شکل می‌دهد و رفتار و سلوک ما را نیز بهبود می‌بخشد. از این رو، آموزش ادبیات به نسل جوان می‌تواند بسیار سودمند و سازنده باشد. درک این کار کرد حساس اما راهگشای ادبیات برای پژوهشگران و آموزگاران ضروری است.



پیش‌گفتار

تعیین موضع مؤلف

چرا ادبیات؟ در عمدۀ سال‌هایی که مطالعه کردم هرگز این پرسش به ذهن‌ام خطور نکرد. برای من اهمیت ادبیات غیرقابل اسکار بود. از زمان دیرستان، بسیاری از کتاب‌هایی که موقتاً در جهان‌شان ساکن شدم - از ماجراهای نازنیا^۱ تا برادران کارمازوف^۲ و شاه لیر^۳ - تجربیاتی چنان نافذ و قدرتمند در اختیار قرار دادند که هرگز به اهمیت آن‌ها شک نکردم. برخی اشعاری که در داشگاه به آن‌ها برخوردم همچون چفت‌وست‌هایی آشنا در ذهن‌ام سکنی گزیدند، طوری که می‌توانستم مکرراً به آن‌ها رجوع کنم و چنین نیز کردم. در قامت دانشجوی زیان و ادبیات انگلیسی، فرآیند مقاله‌نویسی راجع به برخی آثار ادبی چنان تجربیات تأثیرگذاری ایجاد کردند که هنوز این آثار را - ترانه سلیمان^۴ از تونی موریسون^۵، دکتر فاستوس^۶ از توماس مان^۷ و چهارکوارت^۸ از تی. اس. الیوت^۹ - در زمرة گران‌بهاترین دارایی‌های خود می‌دانم. ارزش مطالعه ادبی برای من بدیهی بود. هیچ‌یک از تفريحات ام بالارزش‌تر از مطالعه نبودند. پس چرا این پرسش را مطرح می‌کنم؟

پیش از آن که شرحی از اهمیت پرسش «چرا ادبیات؟» در حرفه مطالعات

-
1. *The Chronicles of Narnia*
 2. *The Brothers Karamazov*
 3. *King Lear*
 4. *Song of Solomon*
 5. Toni Morrison

6. *Doctor Faustus*
7. Thomas Mann
8. *Four Quartets*
9. T. S. Eliot

ادبی به صورت کلی ارائه دهم، می‌خواهم با روایتی کوتاه از برخی موقعیت‌های زندگی شخصی ام که مرا به سمت این پرسش سوق دادند، اهمیت آن را با معیارهای ارزیابی خود مشخص کنم. دانا هاراوی^۱ با توصیف رهیافت‌های معمول در کشف و انتشار دانش در جوامع دانشگاهی غرب به منزله «روش‌های ناکجا بودن در عین ادعای نگرش جامع داشتن»، توجیهی برای رویکردهای خودزنده‌گی نگارانه فراهم می‌کند. هاراوی مدعی می‌شود که جایگزین ادعاهای کلی و جامع، معلومات ناقص، مکان‌مند و موقعیت‌مند است که دیدگاهی، نه از ناکجا، بلکه از مکان و موضعی مشخص به دست می‌دهند. این پروره، مانند تمام آثار علمی، از سوی فردی خاص در شرایطی خاص و برای رفع نیازی خاص شکل گرفته است. من می‌خواهم به جای این که بدون ذکر این خصوصیات از آن‌ها گذر کنم، آن‌ها را فاش کنم تا انگیزه این مطالعه و شرایطی که از آن نشأت گرفته است را آشکار سازم.

در سال‌های آخر دوره کارشناسی، به محبوب جدیدی برخوردم که تقریباً قادر به رقابت با علاقه‌ام به مطالعه ادبیات بود: تدریس. از این رو، داوطلب تدریس در دانشکده‌ای محلی شدم ولذت و رضایتی که از این شغل یافتم شکفت‌زدهام کرد. پس از فارغ‌التحصیلی، بامدرک کارشناسی در زبان و ادبیات انگلیسی، علاقه به تدریس و بدون توصیه‌نامه، در طرح آموزش جایگزین برای بزرگسالان مشغول به کار شدم و ابتدا به تدریس مهارت‌های شغلی به مددجویان بهزیستی در مرکز شهر شیکاگو پرداختم و سپس به تدریس انگلیسی به عنوان زیان دوم به کارگران مهاجر کارخانه‌ها. اندکی پس از مشغول شدن به کار، نسخه‌ای از کتاب آموزش ستمدیدگان^۲ از پائولو فریره^۳ را دریافت کردم که اولین و تا سال‌ها تنها کتابی بود که در زمینه آموزش مطالعه می‌کرد. من تحت تأثیر فریره آموختم که تمام شاگردانم را - کارگران مهاجر و افرادی که مدت‌ها دریافت کننده خدمات بهزیستی

1. Donna Haraway

2. *Pedagogy of the Oppressed*

3. Paulo Freire

بودند - به چشم متخصص در کار خود و شرکت کنندگان فعال در جامعه یادگیری کلاس بینم. این محیط‌های آموزشی غیرمعمول بستری مناسب را فراهم کرد که توانستم آموخته‌هایم از کتاب فریره را در کلاس‌های مختلف آزمایش کنم، و اختیار تولید محتوای آموزشی را از خود به عنوان مدرس به دانشجویانم به عنوان تولید کنندگان همکار انتقال دهم. این یعنی دعوت مداوم شاگردان به همفکری با من در مورد دانش و مهارت ضروری برای دستیابی به اهداف آموزشی مدنظر. به جای این که در قامت یگانه قاضی و داور آن‌چه دانشجویان باید می‌دانستند یا انجام می‌دادند ظاهر شوم، تلاش کردم دانشجویان را در تولید محتوای کلاس سهیم کنم، و برای این کار از دانش کاری آنان استفاده کردم و آن را با دانش تخصصی‌تری که از کارفرمایان به دست آورده بودم تکمیل کردم.

در این سال‌ها از اخذ مدرک کارشناسی ارشد در رشته ادبیات نیز غافل نشدم و همین موجب شد بتوانم به عنوان استاد حق التدریس در دانشکده‌ای کوچک به تدریس پردازم. امیدوار بودم بتوانم ادبیات تدریس کنم و دو تفریح مورد علاقه‌ام را در کنار هم قرار دهم، اما با سرعت دریافتیم که تمامی مشاغل حق التدریس موجود در دروس نگارش بودند. زمانی که سر کلاس نگارش در دانشکده رفتم، دریافتیم هفت سالی که به تدوین و اصلاح طرح درس خود برای آموزش زبان انگلیسی در محیط کار گذرانده بودم تجربه‌ای بسیار گران‌بها بوده است. بخش عمده‌ده سال بعدی را به عنوان مدرس نیمه وقت در دانشکده گذراندم و رویکرد خود را برای تدریس نگارش، با استفاده از آن‌چه از فریره و از تدریس در شرایط دیگر آموخته بودم، گسترش دادم. بار دیگر، تمام تمرکز خود را بر مشارکت دادن دانشجویان در پیشبرد کلاس قرار دادم؛ تلاش می‌کردم در کلاس‌ها به صورت کاوشگران مشترک عمل کنیم (من و دانشجویان با هم طرح مسئله می‌کردیم)، و هدف کلی مان تولید آثار نوشتاری اثرگذار بود. زمانی که از دانشجویان هدف پیشتر تکالیف نگارشی پرسیده می‌شد، معمولاً به توانش ارتباطی اشاره می‌کردند و سپس

این موضوع به معیار اصلی برای ارزیابی آثار نوشتاری تبدیل می‌شد. ما به جای نوشتار «خوب»، بر نوشتاری که به طور مؤثر ارتباط برقرار می‌کرد تمرکز کردیم. من توانستم از دانش ارتباطی گستره و معمولاً ضمنی دانشجویان بهره بیرم تا آنان را در تعیین معیار ویژه مورد استفاده برای ارزیابی آثار نوشتاری شان مشارکت دهم. تا حدی که می‌توانستم کوشیدم که توجه آنان را از خودم به عنوان تنها فرد صاحب قدرت در کلاس به توانایی‌های خودشان (و یکدیگر) در تشخیص ارتباط نوشتاری مؤثر معطوف کنم. از آنجا که بی‌علاقگی برخی دانشجویان به کلاس می‌توانست به سادگی مشارکت آنان را در این فرآیند انتقال قدرت [از مدرس به دانشجو] تضعیف کند، از ابتدای دوره کوشیدم دانشجویان را به اهمیت مهارت نگارشی در زندگی وقف سازم، و سپس با طراحی تکالیفی که به آنان امکان تجربه کردن این مهارت ارزشمند را می‌داد - تجربه کردن قدرت ییان ذهنیات خود بر کاغذ و شنیدن بازخورد کسانی که کار آنان را می‌خوانند، یعنی هم کلاسی‌هایشان و من - با این بی‌تفاوتو مقابله کردم.

با وجود این که کاملاً از تدریس نگارش لذت می‌بردم، امید خود برای تدریس ادبیات را فراموش نکردم، و در اینجا بود که مشکلی پدیدار شد. چگونه می‌توانستم رویکرد تدریس ام را که طی سالیان برای آموزش نگارش ایجاد کرده بودم برای کلاس ادبیات به کار گیرم؟ برای این که بتوانم دانشجویان ام را در تفکر راجع به محتوای چنین کلاسی با خود همراه کنم و کلاس تأثیرگذاری داشته باشم، ابتدا باید درکی واضح از اهداف آن می‌داشتم. یک کلاس ادبیات به دنبال دستیابی به چه چیزی است؟ و پرسشی که بیشتر مرا سرگشته می‌کرد این بود که دلیل اهمیت چنین کلاسی در زندگی چیست؟ می‌دانستم که اهمیت دارد، یا حداقل چنین حس می‌کردم، اما به نظر نمی‌رسید صرفاً این حس مبهم اما عمیقاً ریشه‌دار ارزش خوانش ادبیات به عنوان راهنمایی برای خود و دانشجویان ام در طراحی کلاس درس کافی باشد.

تحصیلات ادبی من تا جایی که به خاطر دارم، کمک چندانی به یافتن پاسخ این پرسش‌ها نمی‌کند. می‌توانم مدرسان ام را به خاطر بیاورم که در کلاس درس مقابل ما می‌ایستادند و صحبت می‌کردند، اما چیز زیادی از آن‌چه هر یک از آنان می‌گفتند به خاطر نمی‌آورم. چیزی که واضح‌تر از همه به خاطر می‌آورم قدرت و نفوذ بسیاری از متون ادبی است که در این کلاس‌ها خواندم. شاید بتوان استدلال کرد که در واقع هدف همین است و مدرسان من در تربیت دانشجویی که بتواند معنی آثار ادبی را در ک کند به موفقیت رسیده‌اند، اما کسی نمی‌تواند استدلال کند که من این توانایی را به تنها‌یی به دست نیاورده‌ام. اتفاقاتی که در کلاس‌ها رخ می‌داد در ظاهر ارتباط اندکی با تجربیات قدرتمندی داشت که خارج از کلاس با این متون ادبی داشتم.

به‌نظر می‌رسد ساده‌ترین کار این است که بگوییم هدف از تحصیلات ادبی این است که دانشجویان بتوانند آثار ادبی را به درستی بخوانند (و معنی آنان را در ک کنند)، اما این ادعا پرسشی بسیار مهم را بی‌پاسخ می‌گذارد: به چه منظور؟ این که کسی بتواند یک اثر ادبی را بخواند چه اهمیتی دارد؟ می‌توانم فرض کنم که زمانی که دانشجویان ام بتوانند مانند من آثار ادبی را بخوانند، ارزش این تلاش برای آنان مانند من بدیهی می‌شود. اما اگر نتوانم ارزش مطالعه ادبیات را مفهوم‌سازی یا بهروشی بیان کنم، چگونه می‌توانم انتظار داشته باشم در کلاسی که تدریس می‌کنم دانشجویانی تربیت شوند که این ارزش را تجربه کنند؟ چگونه می‌توانم بدون فهم این ارزش مطمئن شوم که آن‌چه در کلاس ام انجام می‌شود تجربه ارزشمندی مطالعه ادبیات را در اختیار دانشجویان می‌گذارد و صرفاً تجربه‌ای حاشیه‌ای یا حتی بدتر، مانع و بازدارنده نیست؟ به‌جای این که صرفاً امیدوار باشم که حس مبهمی از ارزش ادبیات در دانشجویان ام پدیدار شود، تصمیم گرفتم که این پرسش‌ها را در قالب این پرژه بررسی کنم: ارزش مطالعه ادبیات چیست و فهم و برداشت از این ارزش چگونه باید بر نحوه تدریس ادبیات اثر گذارد؟

مقدمه

طرح مسأله و اهمیت آن

تعیین موضع مؤلف

چرا ادبیات؟ این پرسشی به هنگام برای حرفه مطالعات ادبی است. در چند دهه اخیر با پیشی گرفتن هرچه بیشتر بازار پذیری و تولید درآمد بر ملاحظات دیگر، پژوهشگران علوم انسانی و همیزه ادبیات با نیاز به توجیه کار خود مواجه شده‌اند. رکود اقتصادی اخیر به فشار واردہ بر گروه‌های زبان و ادبیات انگلیسی افزوده است.^۱ به نقل از شیلا کاوانا، «ناتوانی ما در بازار پذیر کردن خود [=ادبیات] در جهان دیگر قابل تحمل نیست» (۱۳۲). برای شکوفایی و شاید حتی بقای حرفه مطالعات ادبی، بیان مقاعد کننده‌تر «ارزشمندی» کاری که انجام می‌دهیم امری ضروری است.

البته به مدت چندین هزاره ادعاهایی در مورد ارزش خواندن و مطالعه ادبیات - آثار داستانی، شعر و نمایشنامه - مطرح شده است، اما معتقدانی که از ساختارشکنی، مطالعات فرهنگی و سایر رویکردهای انتقادی نسل گذشته تأثیر پذیرفته‌اند، فرضیات سالیان گذشته را غیرقابل توجیه می‌دانند. در نتیجه، چالش توجیه مطالعه ادبیات فقط به مقاعده ساختن ختم نمی‌شود، بلکه باید

۱. با تلاش دانشگاه‌ها برای پرداختن به مشکلات کسری بودجه، اجلاس‌های اخیر «انجمن زبان نوین» (MLA) در سال‌های ۲۰۱۰ و ۲۰۱۱ جلسات متعددی را به چالش‌های در حال تشدیدی که پیش روی گروه‌های زبان و ادبیات دانشگاه‌هast اختصاص داده‌اند.

2. Sheila Cavanagh

مفهوم‌سازی نیز انجام شود. مارجری پرلووف^۱ در بحث از عدم تناسب فراینده علوم انسانی این تمايز را قائل شد. او می‌گوید راه حل‌هایی که تابه‌حال پیشنهاد شده است صرفاً به دنبال این هستند که «نابخردان را - چه در محیط دانشگاهی و چه خارج از آن - مقاعده کنند»، اما به گفته پرلووف، مشکل این است می‌تواند از تولیدات ادبی استفاده کنند، اما به گفته پرلووف، مشکل این است که در ورای این راه حل‌ها فرض اشتباهی وجود دارد: این که «ما در ک واصحی از کارکرد علوم انسانی و ارزش آن داریم»^(۲). به عبارت دیگر، تازمانی که ما در ک بهتری از چیستی حرفه خود و دلیل اهمیت آن نداشته باشیم، نمی‌توانیم اهمیت آن را به عموم مردم نشان دهیم. اگرچه مطالعات ادبی، در تلاش برای اصلاح ضعف‌های نسل‌های پیشین، در چند دهه گذشته دستخوش تغییر و تحولات مداوم، از جمله گنجاندن ادبیات اقلیت‌ها و در حاشیه‌مانده‌ها، شده است، این پیشرفت‌ها در جهت پرداختن به پرسش اهمیت ادبیات فایده چندانی نداشته‌اند. به گفته پرلووف، «بدون درکی واضح از ارزش مطالعه متون ادبی (خواه از نویسنده‌گان سرشناس و خواه نویسنده‌گان حاشیه‌ای)، مطالعه ادبیات چیزی بیش از یک کار طاقت‌فرسا و تکراری نیست»^(۱۵).

هدف این کتاب پرداختن به دغدغه پرلووف در باب ایجاد درکی واضح‌تر از ارزش مطالعه آثار ادبی است. چنان‌که از تعداد آثار منتشرشده در دهه گذشته درباره موضوع «ارزش ادبیات» برمی‌آید، سایر محققان نیز این دغدغه را دارند.^۲ اما دو عامل این کتاب را از عمدۀ آثار دیگر تمایز می‌کند. مورد اول این است که می‌خواهم نشان دهم مفهوم ارزش ادبیات، که از این پژوهش حاصل می‌شود، با آن‌چه معنولاً «مطالعه تفربیحی» خوانده می‌شود ناسازگار نیست، یعنی آن نوعی از مطالعه که بیشتر احتمال می‌رود

1. Marjorie Perloff

۲. از جمله «چرا ادبیات اهمیت دارد؟» از گلن سی. آرسی، «چرا بخوانیم؟» از مارک ادموندسان، «چرا ادبیات اهمیت دارد؟» از فرانک فارل، «فایید ادبیات» از ریتا فلسفی، «بازار قصه: در دفاع از ادبیات» از گرگ‌گوری جوسدنیس، «چرا ادبیات در قرن بیست و یکم اهمیت دارد؟» از مارک ویلیام، «در دفاع از خواندن» از دنی بیل آر. شوارتز، «چرا خواندن ادبیات در مدارس همچنان مهم است؟» از دنیس سومارا، و «چرا داستان می‌خوانیم» از لیزا زانشاین.

خارج از محیط آموزشی، خوانندگان را به خواندن اثری ادبی تشویق کند؛ در بخش‌های بعدی مقدمه به این موضوع بازخواهیم گشت. دیگر عامل تمایز کتاب این است که با این مسأله به عنوان مسأله‌ای آموزشی برخورد می‌کند. همان‌طور که در پیش‌گفتار توضیح دادم، علاقه من به ارزش ادبیات از تجربه تدریس و تلاش برای تشریح هدف درس ادبیات سرچشم‌گرفت. ایجاد ارتباط میان اندیشه‌های ما درباره ادبیات و آنچه از دانشجویان مطالبه می‌کنیم برای متناسب‌سازی و تأثیرگذار کردن حرفه‌مان ضروری است. گذشته از هر چیز، در کلاس‌هایی که تدریس می‌کنیم بیشترین فرصت را برای برقراری ارتباط و حتی عملی کردن فرضیات مان درباره دلیل ارزشمندی ادبیات داریم. با این همه، شواهد حاکی از آن است که ممکن است تدریس ادبیات همواره در نمایش ارزش رشته مابه موفقیت دست نیابد.

گرچه برخی دانشجویان، مانند من، با موفقیت کلاس‌های ادبیات دانشگاه را به پایان می‌رسانند و تجربه‌ای از خوانش آثار ارزشمند ادبی کسب می‌کنند، بسیاری دیگر کلاس ادبیات را «تجربه‌ای طاقت‌فرسا» می‌دانند، مانند گفت فقط چند درس دیگر باقی مانده تا بتواند فارغ‌التحصیل شود، فقط «مزخرفاتی مثل ادبیات». زمانی که از او پرسیدم چرا کلاس‌های ادبیات را «مزخرف» می‌داند، ادعا کرد کل ادبیاتی که در دانشگاه خوانده است صرفاً اتلاف وقت بوده. گزارش جنجالی بنیاد موقوفات ملی هنر با عنوان خواندن در خط‌ضر^۱، که کاهش چشمگیری را در میزان مطالعه آثار داستانی و شعر در میان بزرگسالان آمریکایی نشان داد، حاکی از آن است که تجربه این دانشجو از ادبیات در دانشگاه احتمالاً معمول‌تر از تجربه من است. مسئولیت عادات مطالعه‌ای عموم مردم تا حد زیادی بر عهده مدارس و دانشگاه‌هاست، زیرا این عادات عمده‌تا در این مکان‌ها شکل می‌گیرد. جان گیلوری،^۲ پیش از

یک دهه قبل از گزارش بنیاد موقوفات ملی هنر، با بهره‌گیری از ایده اریک دونالد هرش^۱، اظهار داشت که «اگر مردم آمریکا از لحاظ فرهنگی بی‌سواند هستند، این امر گواه شکست خوردن نظام آموزشی در القای انگیزه مطالعه در جمعیتی به‌ظاهر باسواند است». اگر ما مدرسان ادبیات در ک مناسبی از ارزش مطالعه ادبیات نداشته باشیم، احتمال این که بتوانیم دلیل ارزشمندی خواندن و مطالعه ادبیات را به دانشجویان مان منتقل کنیم کم است. آن‌گاه این کار هم صرفاً تکلیفی آموزشی میان تکالیف بسیار دیگر است و انگیزه چندانی به دانشجویان برای خواندن متون ادبی، خارج از کلاس درس، نمی‌دهد. از این رو، شاید نداشتن در ک درست از ارزش خوانش ادبی عاملی است که در به‌حاشیه‌رانده شدن ظاهری آن نقش دارد.

در حالی که مرتبط دانستن قطعی یافته‌های پژوهش بنیاد موقوفات ملی هنر با ناتوانی کلاس‌های ادبیات در القای انگیزه خواندن به دانشجویان غیرممکن است، برخی مدرسان ادبیات از مدت‌ها قبل متوجه نارسانی آموزش ادبیات در کلاس‌های خود شده‌اند. از نظر این مدرسان، بازتاب بی‌ثمر بودن آموزش‌های ادبی پیشین دانشجویان در سطحی بودن تکالیف نوشتاری و بحث‌های کلاسی آنان درباره آثار ادبی آشکار می‌شد. به گفته شریدن بلاو^۲، دانشجویان در کلاس‌های ادبیات [مقطع] کارشناسی «به گونه‌ای رفتار می‌کنند که گویی مجبور به جستجوی نماد، ... مشارکت در بحث‌های سطحی درباره درون‌مایه‌های جهانی ازیش تعیین شده، یا مقایسه و مقابله بی‌جهت شخصیت‌ها هستند، و نه به دنبال پرداختن به مسائلی که ممکن است اثر را برای خواننده‌ای که به آن اهمیت می‌دهد روشن کند یا توضیح دادن دلیل مهم یا جالب یا حتی توهین آمیز بودن یک اثر برای خوانندگان» (۱۰۲).

والتر اسلاف^۳ سه دهه پیش از بلاو به ملاحظاتی بسیار مشابه در مورد برخورد دانشجویان با متون ادبی رسیده بود: «بسیاری از آنان شیوه

1. E. D. Hirsch
2. Sheridan Blau

3. Walter Slatoff

به کاربستن روش‌ها بر روی آثار ادبی را خیلی خوب می‌آموزند – این که در مورد ساختار صحبت کنند، درون‌مایه‌ها و الگوهای ایماز را بیانند – اما عده بسیار اندکی شیوه به کاربستن تجربیات خود را، به گونه‌ای که به کار ژرفابخشید و آن را بهتر سازد، آموخته‌اند» (۱۶۹). دانشجویان اسلاتف و بلاو بسیار وظیفه‌شناسانه این تکالیفِ ماشین‌وار را در مورد متونی که خواندن‌شان به آن‌ها محول شده است انجام می‌دهند ولی دلیل ارزشمندی‌بودن اثر را نمی‌فهمند، چرا که تمام تلاش خود را صرف کرده‌اند تا کاری را با ادبیات انجام دهند که در کلاس‌های ادبیات پیشین خود آموخته‌اند.

ای دی مودی^۱ از دانشگاه یورک انگلستان با توصیف همان نوع یهودگی که اسلاتف و بلاو مشاهده کردند، ارتباط میان روش‌های آموزش ادبیات و کاری را که دانشجویان انجام می‌دهند آشکار می‌کند، و می‌نویسد: «... معنی ضمنی آموزش‌های پیشین دانشجویان (اگر نگوییم پیام علنی آن) برای آن‌ها این بوده است که فقط موفقیت در آزمون‌ها مهم است و راحت‌ترین راه موفق‌بودن هم عبارت گردانی یا تکرار دیدگاه‌های متخصصان است، از این رو خود دانشجویان برای رسیدن به معنای متن تلاش نمی‌کنند». مودی در ادامه می‌گوید: «پیامد تأسف آور این است که دانشجویان خوب می‌توانند بدون این که شعری لزوماً برایشان معنای داشته باشد در مورد آن بحث کنند [یعنی سعی نمی‌کنند با متن ارتباط برقرار کنند]. از این رو غالباً به این نتیجه بدینانه می‌رسند که همه این مطالب و متون، شعر و نقد به‌طور یکسان، صرفاً یک بازی بی‌معنی است» (۹۸). تلاش دانشجویان برای برآورده کردن انتظارات مدرسان‌شان در آزمون‌ها یا مقاله‌ها مانع تلاش آن‌ها برای درک معنی آثار موردمطالعه می‌شود. به گفته مودی، اسلاتف و بلاو، نتیجه این است که دانشجویان یاد می‌گیرند که صرفاً تکالیف ادبی‌شان را انجام دهند، اما خودشان ارزشمندی آن متون را تجربه نمی‌کنند. این یهودگی ظاهری کلاس‌های ادبیات ممکن است پدیده‌ای محدود به نسل اخیر نباشد. جرارد

گراف^۱ در تاریخچه حرفه دانشگاهی آموزش زیبان و ادبیات انگلیسی متذکر می شود که «در اوخر قرن، برای فرهیختگان بدیهی بود که کلاس های ادبیات دانشجویان را کسل یا سردرگم می کند» (۱۰۰). ناتوانی آشکار کلاس های ادبیات در القای حس ارزشمندی ادبیات به دانشجویان احتمالاً از زمانی که به عنوان رشته ای دانشگاهی مطرح شد وجود داشته است.

نه تنها فقدان فهم و برداشتی مناسب از ارزشمندی مطالعه ادبیات به چشم می خورد، بلکه به نظر می رسد شیوه آموزش - انتظارات گفته و ناگفته مدرسان که برخورد دانشجویان با یک اثر ادبی را تحمیل و تعیین می کند - مانع می شود که دانشجویان تجربه شخصی فهم ادبیات را مغتشم بشمارند. به همین دلیل است که این کتاب مسئله ارزش ادبیات را به عنوان مسئله ای آموزشی در نظر می گیرد. تلاش دانشجویان برای برآورده کردن انتظارات مدرسان خود می تواند آسان را از کسب تجربیات معنادار از خواندن متون باز دارد، یعنی دانشجویان نخواهند توانست تجربیات شخصی خود از مطالعه خارج از کلاس را در تکالیف کلاسی شان به کار بگیرند.

این شکاف میان آموزش ادبیات و حوزه دانشگاهی مطالعات ادبی از یک سو و تجربیات ارزشمند خوانندگان از مواجهه با ادبیات از سوی دیگر درخور بررسی بیشتر است. رابرت اسکولز^۲ اولویت دادن حرفه ای به تخصصی شدن را عاملی دخیل در بزرگ تر شدن این شکاف می داند؛ او می نویسد: «هر حرکت به سمت تخصصی شدن بیشتر ما را از نیازهای عمده دانشجویان مان دور می کند و شکافی عمیق تر میان زندگی حرفه ای ما و نیازها و دغدغه های شخصی مان ایجاد می کند» (۸۲). وقتی که مؤلفه اصلی دانش پژوهی موفق را تخصصی شدن در نظر می گیریم، فضای کمی در عمل باقی می ماند برای پرداختن به پرسش های بزرگ تری که نقش یک حوزه از علم را در جامعه بررسی می کند. پرداختن به یک حرفه،

1. Gerald Graff
2. Robert Scholes

بدون به یادداشتن ارزش آن در زندگی شکافی اجتناب ناپذیر را میان آن حرفه و نیازهای واقعی کسانی که آن حرفه به آنها خدمت می‌کند، یعنی هم دانشجویان و هم خود استادان، ایجاد می‌کند.

مثالی گویا از تأثیر این انفصل و شکافی که می‌تواند میان دغدغه‌های حرفه‌ای و نیازهای شخصی ایجاد کند بحران ایجاد شده در زندگی حرفه‌ای جین تامپکینز^۱ است. بر اساس روایت او در شرح حال خود، زندگی در دانشگاه آنچه مدرس آموخت^۲، در دوران تحصیل، شیفتگی اش به ادبیات سرکوب شد و این به فقدانی انجامید که بعدها در مقام استاد در صدد جبران اش برآمد. تامپکینز پس از توصیف دوران کودکی و جوانی خود که به تقلاب برای جلب رضایت و ستایش دیگران از طریق موقفيت تحصیلی گذشت، خاطرات خود را از تلاش برای اخذ مدرک دکتری ادبیات انگلیسی در دانشگاه ییل^۳ بازگو می‌کند که در آن «ترس از کندذهن یا بی‌سواد ظاهر شدن بر فضاحا کم بود و بر جو کلاس تأثیر داشت». او می‌افزاید «افراد از نشان دادن خود حقیقی شان بیم داشتند، و بیشتر از همه از نشان دادن این که چه چیزی در وهله اول آنان را به سمت مطالعه ادبیات سوق داده بود می‌ترسیدند. عشق به ادبیات ما دانشجویان و اساتید را به آنجا کشانده بود، اما اگر به صحبت‌های ما گوش می‌دادید هرگز نمی‌توانستید این را دریابید» (۷۸-۷۹). او زمانی که به گذشته خود به عنوان یک دانشجو می‌نگرد، فردی را می‌بیند که «بیاد گرفته بود چیزی احساس نکند» (۲۱۲). نفی احساساتی که او در دوره کارشناسی ارشد تجربه کرد، جوی پر از ترس ایجاد کرده و دقیقاً آن خصیصه‌ای از تجربه ادبی را که رشته تحصیلی او را جذاب می‌ساخت پس زده بود. ترس و تردیدی که در تامپکینز به وجود آمد پاسخی به آموزش مستقیم نبود، بلکه پاسخی به معنی ضمنی تعاملات کلاسی بود، پرسش‌هایی که ارزش داوری می‌شدند.

1. Jane Tompkins

2. *A Life in School: What the Teacher Learned*

3. Yale

او بیشتر از محتوای تدریس، تحت تأثیر شیوه تدریس بود، و این پدیده را تعمیم‌پذیر می‌دانست: «قالب تحصیلات عالی، یعنی شیوه ارائه آن، می‌تواند در درون خود قدرتمندترین آموزه‌هایی را داشته باشد که دانشجویان در سال‌های دانشگاه دریافت می‌کنند» (۲۱۲).

بعدها زمانی که تامپکینز در یک دانشگاه عالی رتبه مشغول به تدریس شد، دریافت که دیگر لزومی برای ترس از ناکفایتی وجود ندارد و این امر موجب شد احساساتی که برای مدت‌ها سرکوب شده بود رها شود و در تدریس به او باری رساند، که نتایجی شگرف به بار آورد. او می‌نویسد: «تا آن زمان، تدریس من نمایشی بود که هدف حقیقی اش، برخلاف آنچه خودم تصور می‌کرد، کمک به دانشجویان برای یادگیری نبود، بلکه ارائه نمایشی در مقابل آنان بود که باعث شود نظر خوبی در مورد من داشته باشند» (۱۱۹). هنگامی که او این هدف غلط را طرد کرد، در عوض چه شیوه تدریسی را پیگرفت؟ او می‌نویسد: «تمایل به تنها بودن در کلاس‌هایم و همچنین عطش رها شدن از بند ترس موجب شد دست به تجربه گری بزندم. نیرویی نامناپذیر مرا به جلو می‌راند» (۱۲۴). زمانی که او برای پذیرش خطر کنار گذاشتن شیوه تدریسی که خود به وسیله آن آموزش دیده بود آزادی کافی احساس کرد، در ابتدا از هر چیزی که تنها بود و ترس از گذشته را فرمی‌نشاند کمک گرفت. اما هنوز مسیر چندان مشخصی برای تدریس ادبیات فراهم نبود: «شرايط کلاس به گونه‌ای بود که انگار اگر فرصتی برای انتخاب میان [صحبت از] ادبیات و [صحبت از] زندگی، یا میان [صحبت از] ادبیات و [صحبت با] یکدیگر پیدا می‌کردیم، دومی را برمی‌گزیدیم. دانشجویان در کلاس هرگز نحوه سخن‌گفتن درست درباره متون ادبی را نیامدند، گرچه هزارگاهی از روی عادت با صدای بلند شعر می‌خواندیم» (۱۴۳). تامپکینز با طرد شیوه‌های حرفه‌ای که معنی و تجربیات خوانش شخصی را کنار می‌گذاشتند، کوشید شیوه تدریس خود را برابر مبنای توجه به وابستگی‌های عاطفی و احساسی به مطالعه ادبیات - که در وهله اول او را به این حرفه متمایل ساخته بود - استوار سازد.

عدم تناسب میان انتظارات موجود از آموزش ادبی و شیوه‌های خواندنی که این کار را جذاب و معنی دار می‌کند واکنش بسیاری را برانگیخته است، البته نه به شدت واکنش تامپکینز، اما همین واکنش تامپکینز تصویری روشنگر از این چالش آموزش ادبیات ارائه می‌کند: آموزش موضوع یا مهارتی به طور نظاممند و بعلهاظ آکادمیک دقیق در صورتی بیشترین ارزش را دارد که شکلی عمیقاً شخصی به خود بگیرد. اگر پیش‌فرض‌های اساتید درباره ارزش مطالعه ادبیات، ضمنی و آزموده‌نشده باقی بماند، و برای توسعه شیوه‌های آموزشی سودمندتر جهت القای انگیزه خواندن به دانشجویان در دسترس قرار نگیرد، این عدم تناسب بیشتر می‌شود. در حالی که اغلب اساتید خواستار این هستند که دانشجویان شان لذت بردن از ادبیات را یاموزند، عدم ارائه برداشتی مناسب از ارزشمندی مطالعه ادبیات می‌تواند به برتری آن دسته از روش‌های آموزشی کمک کند که گرایش به تضعیف توانایی دانشجویان در تجربه کردن ادبیات دارند. این پژوهش به دنبال بررسی و آشکارسازی ارزش آن نوع از مطالعه ادبیات است که خوانندگان مشتاقی مانند تامپکینز به طور شخصی با آن‌ها ارتباط برقرار می‌سازند تا بتوانند آن را به منزله راهنمایی خوب برای آموزش به کار گیرند. امیدوارم بدین شیوه گامی در جهت ترمیم شکاف میان خوانش شخصی ادبیات و یادگیری آکادمیک آن بردارم.

با وجود این، فقدان فهم و برداشت درست از ارزش ادبیات یگانه عامل بازدارنده دانشجویان از فرصت تجربه کردن خوانش ادبی نیست، بلکه رویکردهای پژوهشی ای که در دهه‌های اخیر بر خوانش متون ادبی سایه اندخته‌اند نیز این تجربه گری [شخصی] را محدود می‌کنند. ریتا فلسکی^۱ با ادعای این که «... نظریه‌های معیار کنونی دلایل منطقی چندانی برای پرداختن به موضوعات ادبی فراهم نمی‌کنند»^(۲)، به یکی از سرچشمه‌های این مشکل اشاره می‌کند؛ او سپس می‌افزاید «زبان نقد ما بسیار پیچیده‌تر و استوارتر از زبان توجیه‌مان است»^(۲۲). پیامد جهت گیری کنونی نظریه‌ها

در مطالعات ادبی دانشگاهی تقلیل یافتن نقش ادبیات است، نقشی که فرانک فارل^۱ «ضعیف و ورشکسته» توصیف می‌کند. به باور او، «خواندن نقدهای ادبی دانشگاهی دهه‌های اخیر (یعنی نقدهای نوشته شده از ۱۹۷۰ تا ۲۰۰۰) برابر است با تردید پیدا کردن در اهمیت ادبیات» (۱). گرچه ساختارشکنی و نقد فرهنگی بی‌شک مهم هستند، حاصل کارهایشان بعضًا به نتایج تأسف‌باری انجامیده است؛ [زیرا] به بیان فارل، «... به نظر می‌رسد فرم و نحوه سامان‌یافتن متن ادبی و نیز شیوه دقیقی که نویسنده کلمات مشخصی را با ترتیب خاصی آورده است اهمیت خود را از دست می‌دهد» (۱). بر اساس ارزیابی فارل، ادبیاتی که مورد توجه محافل دانشگاهی است شباهت اندکی به کتاب‌هایی دارد که من و بسیاری خوانندگان دیگر در زندگی خود بسیار حائز اهمیت می‌دانیم. با تمرکز نقد دانشگاهی بر یافتن روابط قدرت در متون یا تمرکز بر تعیین ناپذیری معنی زبان، نقشی که این نوشهای به متون ادبی می‌دهند با تجربیات شخصی کسانی که شیفتۀ ادبیات هستند و از خواندن آن لذت می‌برند، تناسب ندارد. از آنجا که این رویکردها به متون مسیر حرکت کلاس‌های آموزش ادبیات را تعیین می‌کند، دانشجویان هرچه بیشتر از کشف شخصی ارزش و کار کرد ادبیات محروم می‌شوند. علاوه بر روش‌های آموزشی که چندین نسل قدمت دارند، رویکردهای انتقادی غالب در مطالعات ادبی دانشگاهی در دهه‌های اخیر نیز ارتباط چندانی با تجربه شخصی خواندن ولذت‌بردن از ادبیات ندارند.

نقطه عطف شغلی یکی دیگر از منتقدان ادبی نامدار (که از قضا همکار سابق جین تامپکینز هم بوده است) مثالی بسیار روشن از تناقض میان تجربه‌های معنی دار خوانش شخصی و رویکردهای غالب نقد متون فراهم می‌کند. فرانک لنتریکیا^۲ در مقاله مشهور خود با عنوان «آخرین خواسته و وصیت یک منتقد ادبی سابق» نامیدی از زندگی دوگانه‌ای را که در پیش

1. Frank Farrell

2. Frank Lentricchia

گرفته بود، و تصمیم خود مبنی بر کنار گذاشتن شیوه‌هایی که او را در مقام منتقد ادبی به موفقیت رساندند، توضیح می‌دهد. او که در منظر عموم یک «تاریخ‌نگار و جدلی حوزه نظریه ادبی» دانسته می‌شود به هنگام صحبت از ادبیات، آن را «ابزاری سیاسی» معرفی می‌کند، اما در خلوت خاموش خود به سراغ ادبیات می‌رود و از خواندن آن حظ وافر می‌برد. چرا لتریکیا احساس می‌کرد باید تجربیات شخصی وقدرتمند خود از خواندن را مخفی نگاه دارد؟ او پاسخی به این پرسش نمی‌دهد، فقط می‌گوید «ازمانی که بزرگ شدم و به نقد ادبی پرداختم، آموختم که در مورد تجربیات آزادی بخش خواندن که از زمان کودکی از آن‌ها لذت برده بودم سکوت کنم» (۶۳-۶۴).

به عقیده لتریکیا، نوع نقد ادبی که او یاد گرفته بود به کار بیند بانوعی از خواندن که از زمان کودکی به آن عشق ورزیده بود سازگاری نداشت و در نتیجه این دو برای او منفصل باقی مانندند. اما لتریکیا به جای این که با بهره‌گیری از تجربیات خوانش شخصی‌اش فرض‌های انتقادی غالب را درباره ماهیت و عملکرد متون به چالش بکشد، می‌گوید قصد دارد نقد حرفه‌ای را به نفع خواندن شخصی کنار بگذارد. از آنجا که دانشجویان تحصیلات تكمیلی لتریکیا با پیروی از گرایش غالب به نظریه، از خواندن متون پرهیز می‌کردند، او می‌گوید «من از تدریس به این دانشجویان دست کشیدم و به کلاس‌های مقطع کارشناسی گریختم؛ به عبارت دیگر، با خوشحالی به زیرزمین خزیدم تا با افرادی صحبت کنم که مانند من، نیاز به خواندن ادبیات فاخر را همچون نیاز به تغذیه می‌دانستند» (۶۴). در مقاله لتریکیا، ناسازگاری میان متون ادبی بهمنزله موضوع نقد و متون ادبی بهمنزله منابع معناسازی شخصی خودنمایی می‌کند و مسائلهای حل نشده باقی می‌ماند.

بدون مفهومی از ارزش مطالعه ادبیات که قادر به تشریح تجربیات خوانش شخصی (مانند تجربیات لتریکیا) باشد و بتواند رویکردهای انتقادی غالب در دهه‌های اخیر را به چالش بکشد یا تکمیل کند، او چاره‌ای جز دست کشیدن از نقد حرفه‌ای به طور کلی نمی‌یابد؛ به گونه‌ای که انگار نقد

حرفه‌ای لزوماً با روش‌های خوانشی که از نظر شخصی ارزشمند هستند تقابل دارد. لتریکیا نیز مانند تامپکینز شیوه‌های عملی را که می‌توانستند تهدیدی برای عشق به خواندن آثار ادبی باشند طرد کرد، اما در مورد او مسأله نه شیوه تدریس بلکه افرادی بودند که برای آن‌ها تدریس می‌کرد. نه تامپکینز و نه لتریکیا در این نوشتارها راهی برای به هم پیوستن خواننده و منتقد، یا خواننده و استاد نیافتند. اما آیا نمی‌توانیم از مسائل شخصی برای بهبود بخشیدن به مسائل حرفه‌ای استفاده کنیم؟ تجربیات خوانش شخصی لتریکیا چه چیزی را درباره کار کرد متون ادبی مشخص می‌کند و چه تأثیری دارد؟ برخوردهای مؤثر و معنی دار تامپکینز با ادبیات چه رهنمودی برای آموزش ادبیات دارد؟ آموزش ادبیات باید به دنبال دستیابی به چه چیزی و به چه روشی باشد؟ این‌ها مسائلی هستند که می‌خواهم در این مطالعه به آن‌ها پردازم.

تحددید مسائله

بحran‌های حرفه‌ای لتریکیا و تامپکینز نقاط کانونی مهم و روشنگری برای پژوهش من هستند. مهارتی مانند مطالعه ادبی مطمئناً مزایای بی‌شمار و بسیار متوجه با خود به همراه دارد، که از جمله آن‌ها آگاهی از تعاملات انسانی است که از رهگذر خواندن متون ادبی ایجاد می‌شود، و کارکرد معمولاً مخفی قدرت‌های فرهنگی و سیاسی را آشکار می‌سازد، یا تعین ناپذیری زبان را نشان می‌دهد. اما این ارزشی نیست که علاقه مرا جلب می‌کند، زیرا معمولاً باعث نمی‌شود که خوانندگان، خارج از محیط آموزشی، ترغیب به کتاب خوانی شوند، و نیز ارزشی نیست که وابستگی عمیق به برخی آثار ادبی پرخواننده را به وجود آورد. آن نوع از ارزش مطالعه آثار ادبی که مورد توجه من است همان نوعی است که تامپکینز و لتریکیا با انتخاب‌های حرفه‌ای نسبتاً غیرمعمول خود خواهان بازیابی آن بودند. آن نوع از مطالعه ادبیات که قادر باشد جاذبه یا تمایلی ایجاد کند که نیاز به خواندن