

مطالعات میان‌رشته‌ای در گستره‌ای بی‌نهایت

دو یا سه وجهی نیز می‌تواند محور مضمون آفرینی مقالات قرار گیرد و دست نویسندگان مقالات برای موضوع‌شناسی و نگارش مقالات میان‌رشته‌ای بازتر خواهد شد. در این شماره نیز صاحب‌نظرانی از رشته‌های گوناگون موضوع را از زوایای تخصصی خود بررسی کرده‌اند؛ تعامل علم اقتصاد و علوم طبیعی و اجتماعی؛ علوم اجتماعی و ضرورت مطالعات میان‌رشته‌ای؛ زبان‌شناسی و بررسی رابطه زبان و مغز و مقوله فرهنگ پژوهی به عنوان مقوله‌ای چندرشته‌ای از جمله بررسی‌های این شماره را تشکیل می‌دهد.

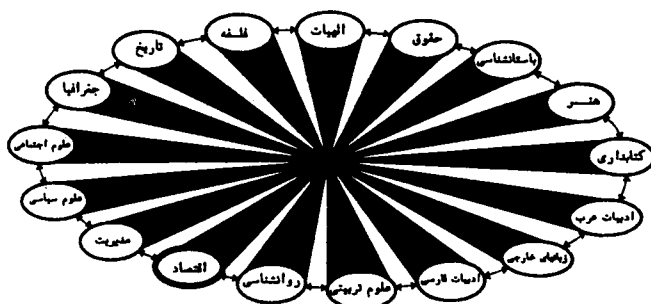
از آنجا که وزارت متبوع طی بخشنامه‌ای، اختیارات برنامه‌ریزی درسی را به دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه واگذار کرده است، از این شماره موضوع نقد و بررسی سرفصلهای درسی را نیز به بخشهای ثابت مجله افزوده‌ایم.

«سخن سمت» از مقالاتی که در زمینه روش‌شناسی تدوین یا نقد و بررسی سرفصلهای درسی است و به‌طور کلی یا جزئی به نقد و بررسی همه‌جانبه سرفصلهای یک رشته درسی یا چند درس متجانس پرداخته یا مقالاتی که پیشنهادها و جایگزینهایی برای آنها ارائه شده است استقبال می‌کند. ویژگی ممتاز «سمت» در این است که «خانه کوچک و مشترک» همه دانشگاهها و مراکز علمی - پژوهشی است و استادان ارجمند دانشگاههای گوناگون در تهران و شهرستانها فارغ از دلبستگی‌های خاص دانشگاهی خود، «سمت» را از آن خود می‌دانند، از این جهت این سازمان می‌تواند «پل ارتباطی» مناسبی برای نیل به اشتراکات بین‌الاذهانی باشد تا ضمن برخورداری از مزایای تمرکززدایی در برنامه‌ریزی درسی، از زیانهای آن نیز جلوگیری شود.

در شماره قبل جستار کلی مطالعات میان‌رشته‌ای، خطوط کلی و سئوالات اساسی مربوط به آن مطرح شد. این مطالعات در آغاز راه خود و مجله «سخن سمت» آغازگر این مهم است؛ بنابراین تصور اینکه این موضوع طی چند شماره مجله به نتیجه نهایی برسد، دور از واقعیت است. با نگاهی گذرا به عناوین دروس هر رشته یا با مراجعه به سرفصلها یا گرایشهای درونی هر رشته، می‌توان فهرست بلندی از عناوینی که دست‌کم در دو یا سه رشته در قالبی ترکیبی قابل مطالعه و بررسی‌اند، استخراج کرد. ترجیح ما در شماره‌های نخست این است که در هر رشته تخصصی موضوع در کلی‌ترین قالب آن بررسی شود تا با اکتساب دیدی کلان، در شماره‌های بعد علاوه بر بررسی کثیرالوجه رابطه هر رشته با رشته‌های هم‌جوار، به مطالعه هر رشته با دو یا سه رشته در موضوعی خاص و جزئی پرداخته شود. در واقع مطالعات میان‌رشته‌ای موضوعی غیررشته‌ای (Nondisciplinary) است که در قلمرو علم و رشته خاصی نمی‌گنجد و در مرز محدودی متوقف نمی‌شود، بلکه همچون مسائل عام فلسفه علم و معرفت‌شناسی یا روش‌شناسی علوم با همه رشته‌ها پیوند دارد. از این رو دامنه مطالعات میان‌رشته‌ای صرفاً در مقوله کتابهای درسی نیست و اصولاً با مطالعات مبنایی در علوم و رشته‌های مختلف مرتبط است.

با مطالعات میان‌رشته‌ای می‌توان به «تولید علم» و تازه‌های علمی دست یافت. با چنین مطالعاتی است که عناوین و رشته‌ها و گرایشهای جدید علمی متولد می‌شوند: حقوق اداری، جغرافیای سیاسی، اقتصاد سیاسی، مدیریت دولتی، جامعه‌شناسی کار، زبان‌شناسی قرآن و ... از این لحاظ مقولاتی

«فیزیکدانی که فقط فیزیک می‌داند، می‌تواند فیزیکدانی درجه یک و مفیدترین عضو جامعه باشد؛ لیکن کسی که فقط اقتصاد می‌داند، نمی‌تواند اقتصاددان بزرگی باشد. حتی من می‌خواهم بیفزایم که اقتصاددانی که فقط اقتصاد می‌داند احتمال دارد برای جامعه، اگر نه خطری جدی بلکه، آسیبی (فن هایک) جبران‌ناپذیر باشد.»



دکتر احمد فرجی دانا*

مطالعات میان رشته‌ای: تعامل میان علم اقتصاد و علوم طبیعی و اجتماعی

چکیده

تعامل میان اقتصاد و علوم اجتماعی و طبیعی باعث شده است که علم اقتصاد در قلمرو تقریباً همه علوم، سراسر، موضوعات جدیدی را پی‌جویی کند که نتیجه آن رشته‌های تعاملی و میان رشته‌ای است؛ لیکن چون مجموعه ابزارهای پژوهشی موجود برای زمینه‌های جدید نارساست، تغییر روشهای پی‌جویی لازم می‌نماید؛ از این رو چنین به نظر می‌رسد که مجموعه تعاملهای معرفت‌شناختی نهایتاً به جابجایی پژوهشها از رویکرد روش‌شناختی دکارت به رویکرد روش‌شناختی پاسکال خواهد انجامید.

امروزه، اقتصاد به‌گونه‌ای تعریف و آموخته می‌شود که تنها قسمتی از این رشته را در برمی‌گیرد و به‌گونه‌ای ارائه می‌شود که همانند علوم طبیعی که تا حدی از هم تفکیک‌پذیرند، از دیگر علوم اجتماعی و انسانی جداشدنی است. حال آنکه هیچ تفکیکی از این نوع در علوم اجتماعی به‌طور اعم و در اقتصاد به‌طور اخص ممکن نیست. از این روست که آموزش اقتصاد، سخنی (گفتمانی) می‌نماید بسیار جزئی و قسمت‌بندی شده، جزییاتی که با توسعه‌ی صوری خود قدرت جادویی فریبنده‌ای اعمال می‌کند، شبه علمی «اساطیری» توجیه‌گر وضع موجود که با سرپوش گذاشتن بر تضادها و تبدیل آنها به «مسائل» با تعبیر ذهنی فقیر به جستجوی «جوابها» می‌پردازد. «اقتصاد در اصل هم عمل بوده و هم اخلاق، هم تدبیر منزل بوده و هم هنر زندگی در خانواده، نخستین یاخسته اجتماعی، هماهنگ با خویشان و طبیعت» (اتالی، ضد اقتصاد، ۱۳۶۸). امروز، همه غنای این معنی اصلی اقتصاد دیگر مورد توجه نیست و اقتصاد سیاسی به «اقتصادشناسی» فروکاسته شده است.

اقتصاد در نگاه اول مجموعه ناهمگنی از فنون، روشها و الگوهاست که میدان علمی آنها چندان دقیق نیست. در واقع

اما اکنون اقتصاد بویژه با تبیین «امر اجتماعی» برحسب

* دانشیار دانشکده اقتصاد دانشگاه تهران

اقتصاد دیگر نمی‌تواند داعیه رسیدن به نتایج عام داشته باشد، بلکه تا حد امکان از پدیده‌ها فقط تبیینی جزئی خواهد داشت؛ رویکردی است در میان دیگر رویکردها و فقط تا آنجایی مفید است که با دیگر رویکردها تلفیق شود. از اینجا ضرورت چندرشته‌ای بودن رویکرد اقتصادی مطرح می‌شود.

از این رو، هرگاه بدون تغییر روش به زمینه‌های جدید پردازیم، تحلیل‌های صوری، غیر تاریخی، بریده از واقعیت اجتماعی و بی‌ربط خواهد بود. اما در زمینه‌های مرسوم چون عادت کرده‌ایم متوجه تورش‌های تحلیل نمی‌شویم.

۱

اقتصاد از آغاز پیدایی^۳، کم‌کم خودمختاری خود را نسبت به دیگر علوم اجتماعی به دست آورد. بدین ترتیب که نخست از فلسفه جدا شد، سپس نسبت به روانشناسی، جامعه‌شناسی و تاریخ استقلال یافت. در یونان باستان، افلاطون و ارسطو مطالب اقتصادی و غیراقتصادی را درهم می‌آمیختند، ولی بنیانگذاران کلاسیک مانند آدام اسمیت و دیوید ریکاردو به موازات هم آثار اقتصادی و جامعه‌شناختی تألیف کرده‌اند. لیکن امروزه کمتر، دیده می‌شود که اقتصاددانی هم‌زمان به تحقیقاتی در دیگر زمینه‌های علوم اجتماعی بپردازد، هرچند هربرت سایمون^۴، هم‌زمان در زمینه اقتصاد، روانشناسی و هوش مصنوعی، تحقیقاتی انجام داده است یا به مرور زمان تحقیقات روانشناختی، فلسفی و حقوقی در اقتصاد به رسمیت شناخته شده است.

علم اقتصاد مانند دیگر اعضای خانواده علوم اجتماعی، همواره افسون‌زده الگوهای علوم طبیعی بوده است، ولی به علت همزمانی بسط آن با پیشرفت فیزیک، روش‌های صوری، الگوهای نظری و حتی واژگان را از فیزیک بیش از زیست‌شناسی وام گرفته است. فراسوی هرگونه دآوری درباره همانندی یا تحویل‌ناپذیری علوم طبیعی و اجتماعی، مقایسه‌ای دقیق در مورد حوزه مطالعات، روش‌های تحقیق، اصول تبیینی یا ترجمه عملیاتی این اصول نشان می‌دهد که در مورد علوم طبیعی و اجتماعی بیشتر تفاوت درجه مطرح است نه تفاوت ماهیت. اما اقتصاد در میان علوم اجتماعی، چون اختلافات روش‌شناختی کمتری نسبت به علوم طبیعی داشت، از لحاظ

عقلانیت ابزاری، یعنی انطباق وسائل قابل تصرف با هدف‌های مورد نظر، تعریف می‌شود. برای مثال، رابینز^۱ اقتصاد را چنین تعریف می‌کند: «مطالعه رفتار انسانی به عنوان رابطه‌ای میان هدف و وسائل کمیاب که کاربردهای جانشین دارند، بدون هیچگونه پیشداوری درباره هدفها، مشروط بر آنکه سازگار باشند.» (رابینز، ۱۹۳۵). مطابق این تعریف صوری و صریح که نه زمان و نه مکان و نه قابلیت‌های انفرادی هیچکدام را استثنا نمی‌کند، همه رفتارها از راهبرد نظامی گرفته تا رابطه مادر و فرزند، اقتصادی است. با وجود این، تعریف مذکور فکر عقلانیت را بخصوص در سطح رفتار انفرادی مورد استفاده قرار می‌دهد و در سطح طرز کار کلی اقتصاد، آن را با تنظیم نهادینه شده و بهینه اجتماعی تکمیل می‌کند. این تعریف که هم هنجاری و هم اثباتی است، به لحاظ نظری بنیادی می‌نماید، هرچند که عملاً الگوی مرکزی تبیین اقتصاد را بیش از دیگر-اندیشیهایی گوناگون آن مشخص می‌کند.

بدین ترتیب، از دیدگاه نظری، اقتصاد مطالعه فرایندهای تصمیم‌گیری انفرادی و سازمان اجتماعی است و از دیدگاه عملی، مطالعه فرایندهای تبدیل و مبادله کالاهای مادی است. در تعاریف معاصر این دو دیدگاه عملاً درهم آمیخته است. برای مثال: «اقتصاد علمی است که چگونگی کاربرد منابع کمیاب را برای ارضای نیازهای انسانهایی مطالعه می‌کند که در جامعه زندگی می‌کنند؛ از طرفی به عملیات اساسی تولید، توزیع و مصرف کالاها، و از طرف دیگر به نهادها و فعالیتهایی که موضوع آنها تسهیل آن عملیات است، مربوط می‌شود.» (مالنو^۲، ۱۹۷۵). در نهایت اقتصاد را می‌توان اعمال نظریه انتخاب و نظریه بازیها در حوزه مادی فعالیتهای انسان دانست. و انگهی، صورت‌گرایی اقتصادی، با تصریح ضمنی ساختار اجتماعی در مجموع و بویژه غایت‌های آن، علم اقتصاد را در عمل به حوزه تولید، مبادله و مصرف کالاها و پیامدهایی که این ساز و کارها بر روابط انسانها با همدیگر و با طبیعت دارند، محدود می‌کند. بدین‌سان در این تعریف توهم «عامیت» رویکرد اقتصادی همچنان حفظ شده است. پس برای رفع آن باید «علم اقتصاد را صراحتاً به عنوان مطالعه ساز و کارهای تولید، مبادله و مصرف در ساختار اجتماعی معین و کنش متقابل میان این ساز و کارها و ساختار مذکور تعریف کرد». بدین ترتیب علم

کمی و کیفی دو راهی^{۱۰} و غیره، از علوم دقیق اقتباس می‌کند. همچنین از قیاسهایی که میان فرمولهای ریاضی روابط مختلف برقرار می‌سازد کمک می‌گیرد مثلاً رفتار فردی بهینه‌ساز را با اصل لوشاتلیه^{۱۱} مقایسه می‌کند (ساموئلسون، ۱۹۴۷)؛ یا به مقایسه حمل و نقل میان شهری با الگوی جاذبه نیوتون و مقایسه مبادلات اقتصادی کلان با قوانین شبکه‌های الکتریکی (فرانکسن^{۱۲}، ۱۹۷۴) می‌پردازد. علاوه بر این، اقتصاد، از آغاز به دلیل همزمانی با توسعه مکانیک در قرن نوزدهم از واژگان مکانیک مانند «تعادل» استفاده کرده است (اموروسو^{۱۳}، ۱۹۵۰). اخیراً نیز به واژگان و قیاسهای زیست‌شناختی مانند مفهوم «سازمان» رو آورده تا آنجا که گردش پول را در اجتماع به گردش خون در بدن انسان تشبیه می‌کند. بدین ترتیب شاید با رواج مجدد سنت فیزیوکراسی روبرو باشیم که بیشتر به واژگان زیست‌شناختی نظر داشت. سرانجام، به دنبال پارتو^{۱۴} و والراس^{۱۵}، علم اقتصاد کسانی مانند تین برگن^{۱۶} و کوپمنز^{۱۷} را از اردوگاه فیزیک در اردوگاه خود پذیرفت؛ بدین ترتیب برگرفته فون هایک که در سرلوحه این مقاله آمده، صحنه گذاشت.

۲

تا اینجا به کاربرد مفاهیم علوم طبیعی در اقتصاد اشاره شد. اما در مورد انتقال مفاهیم اقتصادی به علوم طبیعی، بویژه باید به مفهوم «رقابت اقتصادی» اشاره کرد که نخستین بار به وسیله مالتوس در سال ۱۸۲۰ مطرح گردید. بعداً در سال ۱۸۳۸ داروین این فکر را اقتباس کرد و به شکل «تنازع حیات و بقای انب» در حوزه زیست‌شناختی به کار برد. سپس مفهوم «انتخاب طبیعی» دوباره به اقتصاد برگشت و به وسیله اقتصاددانانی مانند الچیان^{۱۸}، فریدمن^{۱۹} (۱۹۵۳) و هایک (۱۹۷۳) برای تبیین «تنظیم نوع رقابتی» مورد استفاده قرار گرفت. البته انتقال و کاربرد مفاهیم زیست‌شناختی مانند توارث، جهش و نوع در حوزه اقتصاد بدون اشکال نیست. از این رو فکر مذکور را نهایتاً اقتصاددانان ژنتیکی به شکل «بقای کارگزاران جویای حداکثر سود» که برای اقتصاددانان مشخصتر است و بویژه جامعه زیست‌شناسان به شکل «انطباق حیوانات به وسیله حداکثر سازی توان تولید مثل» از سرگرفتند و مورد استفاده قرار دادند. اما باید گفت اینگونه نقل و انتقالات میان حوزه‌های

حوزه تحلیل و شیوه رویکرد مقامی خاص پیدا کرد و کم‌کم از قرن هجدهم به صورت «مکان ممتاز بحث اجتماعی» درآمد (اتالی، گفتار و ابزار، ۱۳۷۸)؛ به نحوی که گاه گفته می‌شود اقتصاد یکی از نخستین علوم انسانی است که شایسته این نام است.

با وجود این، اقتصاد که از لحاظ علمی خود را مطمئن‌ترین عضو خانواده علوم اجتماعی می‌داند دچار نوعی عقده خود برترینی شده و با کم کردن رشته‌های وابستگی خانوادگی خود، و به موضع انفعالی انداختن دیگر اعضا، برای تحمیل منطق خویش به قلمرو اختصاصی آنان هیچ تردید نمی‌کند. چنانکه خانم جون رابینسون می‌نویسد: «ادعاهای اقتصاددانان اصحاب دیگر شاخه‌های علوم اجتماعی را تحت تأثیر قرار داده به نحوی که ادای اقتصاددانان را درمی‌آورند، حال آنکه اقتصاددانان نیز خود مقلد فیزیکدانان هستند».

درباره رابطه میان علوم طبیعی و علوم اجتماعی، در فلسفه علم دو نظر متفاوت وجود دارد، یکی «یگانه‌گرایی» و دیگری «دوگانه‌گرایی». دوگانه‌گرایی، میان علوم طبیعی و اجتماعی به وجود انقطاع ریشه‌ای باور دارد، برخلاف یگانه‌نگاری که یگانگی علوم طبیعی و اجتماعی را، یا مانند کانت از لحاظ موضوع و یا مانند پوپر از لحاظ روش، اعلام می‌دارد.

هایک (۱۹۵۲) کسانی را که سعی دارند روشهای علوم طبیعی را در علوم اجتماعی به کار برند، «علم‌گرا» می‌نامد؛ حال آنکه پوپر (۱۹۵۷) این گروه را «طبیعت‌گرایی‌پذیر»^۵ و گروه مخالف را «طبیعت‌گرایی ستیز»^۶ می‌خواند. گروه اول که پوپر نیز در زمره آنان است بیشتر تجربه‌گرایان گوناگونی هستند که معتقدند معیارهای اعتباریابی واحد و یکسانی وجود دارد که در همه حوزه‌های علوم اعمال می‌شود، یعنی رویارویی نتایج مستقیم و غیرمستقیم آنها با تجربه. گروه دوم اساساً تشکیل شده است از: الف، «پیشینی باوران»^۷ و «فرهنگ باوران»^۸، که به امکان درک مستقیم پدیده‌های اجتماعی باور دارند؛ ب، مداخله‌جویان که بر کاربرد الگوهای اقتصادی اجتماعی در تصمیم‌گیریها تأکید می‌ورزند.

باری، اقتصاد برای صورت‌بندی و تحلیل داده‌ها، ابزارهای ریاضی گوناگون را از قبیل حساب فاصله، قضیه نقطه ثابت، منطق فازی^۹، فنون آماری برآورد، اقتصادسنجی پانلها، نظریه

تلفیق آنها پدیده‌های کلی را به حساب آورد. نظامهای اجتماعی - اقتصادی یک بلوک یکپارچه و فشرده‌ای را تشکیل می‌دهند که در درون آن متغیرهای متعدد و به طور پیشینی کیفی تری، به نحو درهم آمیخته‌ای، بر هم اثر دارند و به عبارت دیگر، عوامل فیزیکی اغلب آثار مرتبه‌بندی شده‌ای دارند که تشخیص یک پدیده اصلی را از اختلالات امکان می‌دهد، حال آنکه عوامل اقتصادی - اجتماعی، چه مستمر و چه تصادفی، آثار مهم قابل مقایسه تری دارند. بنابراین اگر در اقتصاد بخواهیم فرایندهای ابتدایی را، مانند رفتار عقلانی، تعریف کنیم، این فرایندها، در مقایسه با فیزیک (مثلاً سقوط اجسام) به نحو تنگاتنگ و فشرده تری به نظام کل وابسته‌اند. زیست‌شناسی، از این نظر (مثلاً طرز کار اندام) وضعیت بینابینی دارد.

وانگهی، نظامهای اجتماعی اقتصادی نسبت به نظامهای فیزیکی یا حتی نظامهای زیست‌شناختی پایداری کمتری دارند، از این رو، تحول اجتماعی امکان استخراج قوانین عام‌الشمول را نمی‌دهد، بلکه فقط قوانینی را می‌توان استنتاج کرد که از لحاظ تاریخی و جغرافیایی مشخص هستند.

پوپر (۱۹۵۷) وجود دوره‌های ثابت را با قوانین فراگیر تشخیص می‌دهد که به وسیله گسست‌هایی با قوانین خاص‌گذار از هم جدا می‌شود و هر یک با پدیده‌های حافظه و انتظار مشخص شده است. لئون تیف^{۲۵} (۱۹۷۱) بر تقابل اقتصاد با فیزیک، زیست‌شناسی یا حتی روانشناسی تأکید دارد و می‌گوید بیشتر پارامترهای آنها عملاً دارای مقدار ثابت هستند، به نحوی که دیگر تکرار هر ساله تجربه‌ها و اندازه‌گیریها ضرورت ندارد. واقعیت این است که اقتصاد تلاش کرده است تا تحول پارامترها را برحسب قوانین محکمتری که دارای پارامترهای ثابت هستند بیان کند و «متغیرهای حالت» را که همه گذشته را خلاصه می‌کنند تعریف نماید، لیکن برخلاف فیزیک در این کار چندان موفقیتی نداشته است. نمونه بارز آن قانون کامل گازهاست. ماریوت^{۲۶}، فیزیکدان فرانسوی قرن هفدهم، با سه متغیر قابل اندازه‌گیری فشار p ، حجم V و دمای مطلق T و ضریب ثابت k به کمک رابطه بسیار ساده $PV = kT$ نشان می‌دهد که در دمای ثابت، حجم هر گاز عکس فشار آن تغییر می‌کند. این قانون کلان‌نگر، که می‌توان آن را از اصول خردنگر نظریه جنبش گازها، به دست آورد، با تجربه تأیید شده است. نظریه مقداری پول،

مختلف علوم، همواره از خلال مفاهیمی نامتناسب و به نحوی تورش‌دار و تصنعی انجام می‌پذیرد، چنانکه ساموئلسون (۱۹۷۵) در این باره با طنزی گزنده می‌نویسد: «جامعه زیست‌شناسان برای بقا در جنگل روشنفکران بهتر است آرام آرام به مسائل نژاد و جنس بپردازند».

گاه، اقتصاددانان میان حوزه‌های نظری علوم طبیعی و اجتماعی، تناظرهای کلی برقرار می‌سازند. مثلاً، رنه پاسه^{۲۰} (۱۹۸۵) در مورد تعادل یک نظام، توسعه درازمدت و خود سازماندهی نظام، به ترتیب بین نیوتون و والراس، کارنو^{۲۱} و مارکس (یا مالتوس)، پری‌گوزین^{۲۲} و اقتصاد معاصر، تناظری کلی می‌بیند. لیکن اینگونه تناظرها، بخصوص چنانچه داعیه دقیق بودن داشته باشند، نسبتاً سطحی هستند، مانند مقایسه ساختارهای اسراف‌آمیز با الگوهای خودگردانی یا مقایسه عدم قطعیت کوانتومی با انتظارات عقلانی (کارت^{۲۳} - مدوک ۱۹۸۵). برخی دیگر از اقتصاددانان مانند جورجسکو رویجن^{۲۴}، (۱۹۷۲) برای مطالعه اثر فعالیت اقتصادی بر محیط زیست، به مفهوم‌پردازی روابط میان حوزه زیست - فیزیک و حوزه اجتماعی پرداخته‌اند؛ بدین معنی که حوزه زیست - فیزیک بر حوزه اجتماعی، یک سلسله محدودیتهای مادی (انرژی قابل تصرف) تحمیل می‌کند، اما در عوض آثار برگشتی فعالیت حوزه اجتماعی (آلودگی) را تحمل می‌نماید. اینگونه مفهوم‌پردازی مثلاً برای اینکه بتوانیم درباره سیاستهای اقتصادی بهتر داوری کنیم ایجاب می‌کند که ارزش‌سنجهای پولی، چون برخی از وابستگیهای متقابل مانند بازتولید طبیعی را نادیده می‌گیرند، با ارزش‌سنجهای فیزیکی تکمیل یا جایگزین شوند. با کاربرد ارزش‌سنجهای فیزیکی که بیانگر محتویات انرژی یا مواد برخی کالاها و ترازنامه - انرژی یا ترازنامه - مواد برخی تبدیلهاست، می‌توان امید داشت که توسعه پایدار و حفظ محیط زیست ممکن گردد (رنه پاسه، ۱۹۷۹؛ فرجی دانا، ۱۳۷۶).

۳

به نظر بسیاری از اقتصاددانان، نظامهای اجتماعی - اقتصادی پیچیده‌تر از نظامهای طبیعی است، به نحوی که نمی‌توان آنها را به مانند نظامهای طبیعی، به چند قانون ساده تحویل کرد و با

صورت ثابت بودن سایر شرایط) به مفهوم همبستگی (تغییرات کنترل نشده همزمان و متناسب برخی از متغیرها) فرو کاسته می شود. ایسن موقعیت، چنانکه پوپر یادآور شده است، مشاهده گر را در معرض انواع خطرها قرار می دهد:

«شد غلامی که آب جو آرد آب جو آمد و غلام ببرد.»
گفتنی است که گاهی در علوم طبیعی نیز، چنانچه نظام مورد مطالعه بسیار دور باشد مانند نظام کیهانی، یا در زمان گذشته واقع باشد مانند تحول زمین شناختی و زیست شناختی و یا نظام مذکور آنقدر بزرگ باشد که نتوان آن را دستکاری کرد، آزمایش ناممکن است. تغییر دادن برخی از عوامل طبیعی مانند جاذبه حتی در شرایط آزمایشگاهی نیز دشوار است؛ وانگهی برخی از آزمایشها به دلائل اخلاقی، یا تحت کنترل یا ممنوع است مانند انفجار هسته ای یا دستکاریهای ژنتیکی. بعلاوه، علوم اجتماعی نیز، صرف نظر از تجربه های تاریخی مانند بحران ۱۹۲۹، با تجربه های حقیقی و آزمایشگاهی (در مدیریت و آموزش یا بازیهای بنگاه) بیگانه نیست. همچنین غالباً روشهای آماری یکسانی در علوم طبیعی و اجتماعی به کار می رود، در نتیجه، همبستگی میان متغیرها بسته به مورد ممکن است حالت علی کمابیش شدیدی بگیرد.

- مطابق نظر دیگر، چنانچه در علوم اجتماعی آزمایش کردن دشوار است، در عوض می توان از رفتارهای انسانی درک مستقیمی پیدا کرد، درک درون (شهود، درون نگری) نه درک برون (مشاهده). به نظر رابینز «در اقتصاد، عناصر غایی تعمیمها به نحوی بی میانجی شناخته می شوند؛ در علوم طبیعی عناصر مذکور فقط با استنباط معلوم می شوند. برای شک کردن درباره ما به ازای واقعی فرض رجحانهای انفرادی، دلائل کمتری وجود دارد تا در مورد الکترون.» به عقیده مکلوپ^{۲۷} (۱۹۵۵) «تفاوت اساسی میان علوم طبیعی و اجتماعی این است که در علوم اجتماعی داده های مشاهده، خود نتیجه تفسیر کنشهای انسانی به وسیله کنشگرهای انسانی هستند». در واقع کنشگر انسانی نه تنها دارای حالات روانشناختی درونی است که به او اجازه می دهد تا اعمالش را توجیه کند، بلکه برخلاف اتم یا یاخته قادر است این حالات درونی را به یک مشاهده گر انتقال دهد. مسلماً مشاهده گر می تواند کنش و سخن را به عنوان دو نمود جداگانه از رفتار کنشگر بپندارد و همان طور که دورکیم^{۲۸} یا «رفتارگرایی»^{۲۹}

برای محاسبه اثر حجم پول M بر سطح عمومی قیمتها P و تولید Y ، قانون مشابهی، $PY = KM$ ، بیان می کند که در آن K سرعت گردش پول است. لیکن در اینجا متغیرهای سه گانه P ، M و Y بر مبنای کمیت های قابل مشاهده و از طریق «ادغام» به دست آمده است. رابطه مذکور فقط به نحوی ابتدایی با «تشخیص دقیق» آن تأیید می شود. ضریب k نیز مانند همه پارامترهای اقتصادی دیگر، ناپایدار است. قابل یادآوری است، هرگاه بخواهیم برای نمایش یک نظام کل، قوانین ابتدایی علوم طبیعی را برهم منطبق سازیم، الگوهای فیزیک نیز خود، پیچیده و ناپایدار می شوند. از این رو، برای به حساب آوردن پدیده های نه چندان شناخته شده مانند فیزیک جامدات یا پدیده های عمومی مانند هواشناسی، علوم طبیعی نیز به تنظیم روابط تجربی ای می پردازند که اعتمادپذیری آنها شبیه روابط اجتماعی اقتصادی است. مثلاً یک الگوی هواشناختی و یک الگوی اقتصادی کلان را در نظر می گیریم، اولی یک آب و هوای مجازی و دومی یک اقتصاد مجازی را توصیف می کند، هر دو با حالت اولیه تقریبی، متغیرهای ملخص و روابط ساده شده. اصول تنظیم هر دو الگو نسبتاً مشابه است مثلاً در هر دو، سه افق زمانی جداگانه کوتاه مدت، میان مدت و درازمدت تفکیک می شود هر چند مقیاسهای زمانی آنها - از یک روز تا یک هفته، از یک سال تا ده سال و یا بیشتر - متفاوت است.

۴

اصولاً درباره امکان تجربه در علوم اجتماعی دو نظر وجود دارد؛ یکی نظر رایج که تجربه را در علوم اجتماعی ناممکن می داند، دیگر این نظر که هرچا تجربه دشوار باشد درک درونی را جایگزین آن می سازد. به مرور هر یک از این دو می پردازیم:

- مطابق نظر رایج، در علوم اجتماعی برخلاف علوم طبیعی نمی توان به آزمایش واقعی کنترل شده مبادرت کرد، یعنی جداسازی موقعیتهای آزمایشی مستقل و دستکاری جداجدای عوامل آنها. علوم اجتماعی چون با محدودیتهای مادی و اخلاقی روبرو است ناگزیر باید به شبه آزمایش اکتفا کند، یعنی مشاهده تعداد زیادی از متغیرها در موقعیتهای عینی با کمیت واقعی و زمان واقعی. در این صورت مفهوم علیت (ظهور آثار مستقیماً ایجاد شده به وسیله تغییر کنترل شده عوامل، در

پیشنهاد کرده است، در سطح یک تحلیل صرفاً برونی سعی کند کنش و سخن را از لحاظ علی به یکدیگر و به عوامل مشاهده - شدنی که در آن دو تأثیر دارند مربوط سازد. لیکن ادامه این برنامه تا آخر دشوار است و مشاهده گر خود، به تنظیم یک نظریه غایت شناختی رفتاری برای خودش می پردازد، که شامل متغیرهایی است که مستقیماً قابل اندازه گیری نیستند، حتی اگر تجربه او بیشتر در زمینه اکتشاف کاربرد داشته باشد تا در زمینه استدلال. وانگهی در این صورت ممکن است احیاناً به تناقضی میان تفسیرهای کنشگر و مشاهده گر برسیم.

۵

اقتصاد نظری با دیگر علوم طبیعی و اجتماعی، اصولاً رابطه ای ساده و روشن دارد؛ یعنی اینکه برخی از عوامل محیط زیست اقتصادی را، که در علوم مذکور تعریف شده هستند، برونزا می گیرد. همچنین مشخصات فیزیکی کالاها، فنون تولید و در صورت اقتضا مشخصات جمعیت شناختی کارگزاران و مشخصات جغرافیایی اقلیمی محیط پیرامون آنان را برونزا می داند. در قلمرو روانی - اجتماعی فرهنگی، رجحانها و بازنمودهای کارگزاران و وجود برخی نهادها در زمره متغیرهای برونزا هستند. مسلماً الگوسازی یک چنین محیط زیست - اقتصادی بسیار ساده شده است، حتی اگر بیشتر برای خودنمایی باشد. چنانکه شومپتر می نویسد: «بیش از آنچه توابع تولید از نوع فیزیک بد نیستند، توابع مطلوبیت از نوع روانشناسی بد نمی باشند».

هرچند اقتصاددانان گاهی «تنبلی خود را برای آموختن از روانشناسی و جامعه شناسی پشت دیوارهای بلند رجحانهای انفرادی پنهان می کنند» (کلم ۳۰، ۱۹۸۹)، لیکن بیشتر اوقات برای گسترش و غنای رشته اقتصاد، مفاهیم و افکار بسیاری را از علوم اجتماعی دست چین و در پیکره اقتصاد یکپارچه می کنند. برای عقب راندن مرزهای رشته خود، رجحانها و بازنمودهای انفرادی را با وابسته کردن آنها به تأثیرات گوناگون، برونزا می کنند، یا تکوین نهادها را از خلال رفتارهایی آگاهانه یا ناخودآگاه انفرادی در چهارچوبی پویا تبیین می نمایند. همچنین برای تلطیف هسته مرکزی نظریه اقتصادی، در جایگزینی الگوی رفتار انفرادی بهینه ساز با الگوهای روانشناختی تر مانند الگوی

سایمون، یا تکمیل الگوی تعادل رقابتی با شکلهای اجتماعی تر تنظیم مانند «سازمان» بویژه در قلمروهای ممتاز مانند اقتصاد خانواده یا اقتصاد کار، تردیدی به خود راه نمی دهند. آنان به نحوی مشخصتر، پدیده هایی را که با مسأله شناسیهای کلاسیک اقتصاد خوب درک نشده اند، مانند اشتغال ناقص (ضوابط مزد، نقش سندیکاها) یا تورم (هزینه های اجتماعی)، به وسیله عوامل روانی اجتماعی تبیین می کنند.

وانگهی، الگوی تبیینی استاندارد اقتصاد، مطلوبیت گرا و رقابتی، به شکلی قیاسی یا صریح، سریعاً به دیگر علوم اجتماعی گسترش می یابد. به پیروی از فروید که می نویسد «همه آنچه کرده ام، وارد کردن اقتصاد در روانشناسی است»، روانکاوی در مورد من های چندگانه (خود، من و ابرمن)، هدفهای مورد نظر (اصل لذت) و در مورد قیود (انرژی حیاتی)، در چهارچوب اقتصادی صورت بندی شده است. به تبعیت از سوسور^{۳۱} که می گوید فکر تحلیل همگون^{۳۲} را از الگوی تعادل عمومی والراس یافته است، زبانشناسی برای تحلیل تحول زبان یا کارآیی ارتباطی، از اقتصاد الهام گرفته است؛ برای مثال «اطلاع، هرچه به ازای کوشش کمتر، آثار شناختی بیشتری داشته باشد، مناسبتر است». همچنین تحت تأثیر کلاوسویتس^{۳۳} که به زعم او «جنگ همان سیاست است که با وسایل دیگر دنبال می شود». علم سیاست نظریه اقتصادی بسیار جالبی با نهادهای صوری ساخته است (بوکانان^{۳۴}، داونز^{۳۵}، اولسون^{۳۶}).

گاهی اقتصاد با نیت صریح سلطه جویانه به صورتی مضحک سعی دارد خارج از حوزه مرسوم خود به قلمروهای اختصاصی دیگر علوم بپردازد. مثلاً برای به حساب آوردن عملکردهای جانوران برحسب منابع قابل تصرفشان و یا تنازع میان انواع، به قلمرو زیست شناسی وارد شده است. مکتب شیکاگو و اقتصاددانان جدید، برای بیان رفتار فرد در موضوع جنایت یا خودکشی، ازدواج یا دین، برحسب داوری میان هزینه - فایده، از اقتصاد کمک می گیرند. اقتصاد به نحوی ملایمر، از خلال مفاهیم انتظار و راهبرد، سرمایه گذاری برای سودهای آینده، رویارویی میان عرضه و تقاضا، تحقیقات مربوط به موقعیت انحصاری، صرفه های مقیاس و تخصص مثلاً برای تحلیل حوزه علمی، کمابیش به صورتی قیاسی در همه علوم اجتماعی رخنه کرده است.

حال ببینیم چگونه جامعه‌شناسی و روانشناسی سعی دارند جعبه‌های سیاه اقتصاد را بکشایند. اقتصاد کلان به بررسی مبادلاتی که میان کارگزاران تجربیدی یعنی خانوارها، بنگاهها و دولت به صورت مدارهای اقتصادی سازمان یافته است می‌پردازد. این کارگزاران همچون جعبه‌های سیاهی طراحی شده‌اند که جریانهای کالاها و پول به آنها وارد یا از آنها خارج می‌شوند و برحسب یک تابع تبدیل داده‌ها به ستاده‌ها مانند تابع تولید، تابع مصرف و غیره نسبت به علامتهایی که بازار به آنها می‌فرستد واکنش نشان می‌دهند. جامعه‌شناسی از آغاز پیدایی، برای روشن ساختن ساختار درونی جعبه‌های سیاه اقتصاد، کشف اصل همکاری افراد تشکیل‌دهنده، برملا ساختن تضادها و نابرابریها میان کنشگران و زیرگروهها و رابطه نیروها و قدرت که در نهایت به موجب آن تصمیم‌گیری عمومی صورت می‌پذیرد، به گشودن این جعبه‌های سیاه همت گماشته است. برای مثال تقاضا یکی از مؤلفه‌های خانواده است، اما وقتی مورد توجه اقتصاددان قرار می‌گیرد که در بازار پدیدار می‌گردد؛ لیکن چگونگی پیدایش میل و تبدیل آن به نیاز و کالایی شدن نیاز از دید اقتصاددان پنهان می‌ماند. در واقع، خانواده یک جعبه سیاه است که سازوکار درونی آن و چگونگی تبدیل جریانهای ورودی (داده‌ها) به جریانهای خروجی (ستاده‌ها) موضوع مطالعه اقتصاد نیست. از این رو، جامعه‌شناسی سعی در گشودن این جعبه سیاه دارد. البته باید توجه داشت که خانواده، یعنی این واحد عینی با کارکردهای اجتماعی بنیادی تولید مثل زیست‌شناختی و اجتماعی مورد نظر است نه به عنوان واحد ساده آماری افرادی که دارای مسکن مشترک هستند و زیر یک سقف زندگی می‌کنند. امروزه، به استثنای گروههای مستقل مانند کشاورزان، پیشه‌وران و کسبه، خانواده کارکرد تولید را که سابقاً به عهده داشت از دست داده است و اکنون کارکردهای اجتماعی شدن و بازتولید زیست‌شناختی را انجام می‌دهد. اجتماعی شدن فرایندی است که پدر و مادر طی آن مجموعه‌ای از هنجارها و قواعد رفتار را به فرزندان خود منتقل می‌کنند و نظامهای ارزشی و رجحانی آنان را شکل می‌بخشند؛ اما کارکرد بازتولید، نخست بازتولید زیست‌شناختی جامعه است به وسیله به دنیا آوردن فرزندان؛ لیکن نوسانات باروری آنقدر تابع

متغیرهای اجتماعی است که مشکل بتوان بازتولید را پدیده‌ای صرفاً زیست‌شناختی دانست. بازتولید همچنین بازتولید پایگاههای اجتماعی از نسلی به نسل دیگر برحسب گرایشهای قابل انتساب به تحرک اجتماعی نیز هست. پیشرفتی که پدر و مادر برای فرزندان خود می‌خواهند و افت پایگاهی که از آن بیم دارند و فرزندان خود را از این لحاظ مورد حمایت قرار می‌دهند، موضوع راهبردهای پیچیده خانوادگی است که در آن، تصرف دارایی اقتصادی، کاربرد نظام آموزشی، همسرگزینی و انتخاب باروری، هنر معاشرت و سرمایه تراکمی روابط با هم تلفیق شده است.

خانواده مکان زندگی خصوصی است. رفتارهای جمعیت‌شناختی خانواده، باروری، زمانبندی موالید، میل به ازدواج، احتمال طلاق و ... برحسب گروههای اجتماعی شغلی، محل سکونت، سطح تحصیلات متفاوت است. اندازه خانواده مبدأ نیز مؤثر است: فرزندان خانواده‌های پرجمعیت بارورتر از فرزندان خانواده‌های متوسط هستند. ازدواج خانوادگی موجب تشدید نابرابریهای اجتماعی است.

موقعیت خانوادگی در بسیاری از متغیرهای اقتصادی مانند سطح درآمد و دارایی، ساختار هزینه و نرخ پس‌انداز تأثیر دارد. مثلاً در صورت ثابت بودن سایر شرایط، درآمد مردان مجرد پایینتر از درآمد مردان متأهل است، و برعکس زنان مجرد پردرآمدتر از زنان متأهل هستند. مردان و خانواده‌های بدون فرزند خدمات بیشتری مصرف می‌کنند و خانواده‌های دارای فرزند خریدار کالاهای بادوام بیشتری هستند. بنابراین، دگرگونی ساختار خانواده و بویژه افزایش مجردان باید در پیش‌بینیهای اقتصادی مورد توجه قرار گیرد.

اقتصاد خانواده با توجه به داده‌های خرد، ویژگیهای رفتار اقتصادی خانواده‌ها را مانند عرضه کار و تقاضای کالاها، مورد بررسی قرار می‌دهد و در کنار اقتصاد سنجی مرسوم، اقتصاد سنجی پانلها به وجود آمده است که دست کم بنابر تعریف، زوایای توابع رفتار خانواده را هم به لحاظ پویایی شناختی و هم به لحاظ تنوع، روشن می‌سازد. بدین ترتیب انتخابهای افراد آن چیزی نیست که الگوی ساده نئوکلاسیک می‌گوید. یکی از بنیادی‌ترین تصمیمهایی که خانواده می‌گیرد مربوط است به فعالیت اعضای خانواده. در جوامع معاصر مردان بالغ دارای

قیمت در انتخابهای افراد و تعیین تعادل تأثیر دارند، لیکن در جامعه‌شناسی، نظام رجحانها متغیر و اثرپذیر است: افراد تحت تأثیر الگوهای فرهنگی و اجتماعی‌ای هستند که نادانسته به ارث می‌برند و رفتار آنها را هدایت می‌کند و شکل می‌بخشد. فرایند اجتماعی شدن در خانواده، در مدرسه، در محیط کار و به وسیله رسانه‌های همگانی شکل می‌گیرد: از این رو میان نظام رجحانها و محدودیت بودجه ارتباط وجود دارد. برای هر گروه اجتماعی، «مطلوب» به «ممکن» فرو کاسته می‌شود. بدین ترتیب آنچه به نظر فرد امری شخصی و سلیقه‌ای می‌آید، زاده وضعیت اجتماعی اوست؛ لیکن چون مکانهای اجتماعی شدن متعدد است، وضعیت اجتماعی امری مطلق نیست. نظام رجحانها تأییدی است بر دگرگونی اجتماعی و رجحانهای یک طبقه بیش از هر چیز رد رجحانهای دیگران است.

باری، امروزه اقتصاد وارد قلمروهای جدیدی شده است که روشهای نوینی را ایجاب می‌کند. تولید از کالاهای مادی به سوی خدمات جابجا شده است، تحقیق و توسعه و شتاب گرفتن پیشرفت فنی کیفیت کالاها را دچار تغییرات سریع ساخته است، به نحوی که استهلاك اقتصادی بر عمر طبیعی پیشی گرفته است. از این رو، الگوی متعارف که برای مبادلات مادی محصولات مناسب بود، باید تغییر کند تا بتواند مبادلات فرآورده‌های غیرمادی و متنوع را توصیف نماید.

در بخش خدمات، نحوه تولید و شخصیت تولیدکننده به همان اندازه خود محصول اهمیت دارد و به آن به نحوی جدایی‌ناپذیر وابسته است. در اینجا تعریف واحد تولید و مفهوم قیمت هر واحد مشکل است. قیمت نیز خود ممکن است با کیفیت محصولات یا با مشخصات داد و ستد آمیخته باشد و در نتیجه تحلیلی صرفاً همان‌گویی را القا کند. اغلب وقتی که عدم تقارن اطلاعات در مورد کیفیت محصول میان خریدار و فروشنده وجود دارد، چنین است. در این صورت قیمت زیاد اتومبیل دست دوم ممکن است از دید خریدار شاخص مرغوبیت آن باشد؛ یا کارفرما ممکن است درخواست دستمزد زیاد کارگر مبتدی را نشانه بارآوری زیاد کار او بدانند. خریدار نیز ممکن است دارای اطلاعاتی کمتر از فروشنده باشد، مثلاً بانک و بیمه فقط از لحاظ آماری خطرات را می‌شناسند.

قلمرو اقتصاد همچنین از سرمایه‌گذاری مادی به سوی

فعالیت تمام‌وقت هستند و زنان، میان‌الگوی زن خانه‌دار و زن شاغل (اغلب نیمه‌وقت) حق انتخاب دارند. لیکن در نهایت انتخاب با زنان است و انتخاب شغل بستگی تام به انتخاب باروری دارد؛ از این رو زنان شاغل نسبت به زنان خانه‌دار فرزند کمتری دارند. انتقال ارزشهای خانوادگی نیز بی‌تأثیر نیست؛ دختران زنان شاغل بیش از دختران زنان خانه‌دار کار می‌کنند. همین‌طور طول مدت تحصیل فرزندان افراد تحصیل کرده چند سال بیشتر از فرزندان کارگران است. فعالیت زنان موجب تنوع خانواده است و مرز میان گروههای شغلی اجتماعی را برمی‌دارد و کارهای خانه تقسیم کار جدیدی میان زن و شوهر به وجود می‌آورد.

باری، برخلاف انگاره نئوکلاسیک که تقاضا را نتیجه کارکرد مطلوبیت می‌داند و به نقش اجتماعی و نمادین آن توجه ندارد، پژوهشهای جامعه‌شناختی نشان می‌دهد که در وهله نخست، کارکردهای دیگر نقش اصلی دارد و کارکرد مطلوبیت فرعی است. حتی در جوامع فقیر مصارف از آستانه فیزیولوژیکی معین به بعد با کالری، پروتئین و آسایشی که فراهم می‌آورد به حساب نمی‌آید، بلکه به وسیله نظام نمادهایی که تشکیل می‌دهد ارزیابی می‌شود. هرچند، شناسایی و کمی کردن کارکردهای نمادین مشکل است، لیکن اغلب بر کارکردهای مطلوبیت مسلط است؛ «والاً چگونه قابل تبیین است که خرده زحمتکشان امریکای شمالی که دارای جیره غذایی ناکافی هستند، معذک تلویزیون رنگی و اتومبیل دارند...» (اتالی، ضد اقتصاد، ۱۳۶۸).

در واقع تحلیلهای جامعه‌شناختی، انگاره «انسان اقتصادی» را از صورت مطلق درمی‌آورند و آن را نسبی می‌کنند. بدین ترتیب انسان اقتصادی عامیت خود را از دست می‌دهد، به گونه‌ای که می‌توان گفت فقط در کشورهای سرمایه‌داری تا حدودی اعتبار دارد. حساب اقتصادی با سرمایه‌داری کالایی شروع می‌شود، از این رو انگاره انسان اقتصادی در اقتصادهای در حال توسعه نمی‌تواند گویای رفتارهای اقتصادی کارگزاران باشد. در جوامع نوین نیز گاه مبادله نمادها و اطلاعات، مکمل و جایگزین مبادلات کالایی می‌شود.

انگاره اقتصاد متعارف بر این فرض مبتنی است که نظام رجحانهای افراد، ثابت و معین است و فقط متغیرهای درآمد و

سرمایه‌گذاری غیرمادی جایجا شده است. در واقع تحقیق و توسعه، آموزش، سازمان کار، خرید نرم‌افزار، فروش برای صادرات و غیره به اندازه سرمایه‌گذاری مادی در تولید آینده بنگاه مؤثر است. این مخارج به عنوان سرمایه‌گذاری ثبت می‌شود نه به عنوان هزینه‌های جاری تولید. مکتب شیکاگو (بکر^{۳۷}) هزینه‌های آموزشی، بهداشتی یا مهاجرت فرد یا خانواده او را به عنوان سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی می‌داند که سرچشمه درآمدهای بالاتر آینده است.

مبادلات نیز از حوزه واقعی به سوی حوزه مالی، یعنی به سوی بازارهای بسیار نامطمئن تر که عدم قطعیت آنها احتمال‌پذیر نیست جایجا شده است. این بازارها که بگونه‌ای بنیادی ناپایدار هستند با رایانه‌ای شدن تصمیم‌های خرید و فروش ناپایدارتر شده‌اند. پول نیز که با پیشرفت فنی شدید دستخوش تغییر شده کاملاً غیرمادی گشته، بدین ترتیب ماهیت ژرفش را، که بیان رابطه اعتماد و یا خشونت میان ملت‌هاست، برملا می‌سازد. مسلماً تحلیل جامعه‌شناختی شایعات، خاستگاهها و کارگزاران انتقال آن امکان می‌دهد تا رفتارهای سوداگران را بهتر بفهمیم و سازمان یا قراردادهایی را که ناپایداری این مبادلات را کاهش می‌دهند تعیین کنیم. تحلیل اقتصادی حوزه مالی غنای انگاره انسان اقتصادی را با گسترش آن به موقعیتهای اطلاعات ناقص و تصمیمات تعاملی، امکان داده است. نظریه بازیها بویژه تعیین می‌کند که نفع کارگزاران در چه شرایطی در همکاری یا کتمان حقیقت است و راهبردهای آنان در موقعیت ارتباط متقابل با دیگر بازیگران چه می‌تواند باشد. یک جریان جامعه‌شناختی معاصر با کسانی مانند بوڈن^{۳۸} و بوریکو^{۳۹} نظریه بازیها را در مورد مجموعه تعاملهای اجتماعی به کار می‌برد و بدین ترتیب به فردگرایی روش شناختی نزدیک می‌شود.

گسترش قلمرو اقتصاد را همچنین می‌توان پیش از مبادله در بنگاه و پس از مبادله در درون خانواده مشاهده کرد: در این دو محل اعمال اقتصادی یافت می‌شود، هر چند که بازاری به مفهوم والراس وجود ندارد. در واقع، بازارهای درونی بنگاه یا گروه: بازار درونی کار و بازار کالاها (مواد اولیه، نیمه‌ساخته، خودتجهیزی و ...) یا روابط مالی درونی خزانه‌داری، اعتبارات و یا بیمه بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد. خانواده را نیز مکتب

شیکاگو به عنوان واحد تولید رضایت و فرزندان مطالعه می‌کند. نظریه جدید مصرف‌کننده که در واقع نظریه تخصیص زمان نیز هست، خرید کالاهای مصرفی را به خودی خود مورد مطلوبیت نمی‌داند. بیشتر این‌گونه کالاها باید یک مرحله آخر تبدیل را بگذرانند و با کاربرد کالاهای بادوام تولید و با زمان کار خانوادگی تلفیق شوند و به کالاهایی تبدیل شوند که مستقیماً نیازها را تأمین کنند. در واقع تلفیق این کالاهای نهایی با زمان فراغت است که ایجاد مطلوبیت می‌کند. مکتب شیکاگو همچنین انگاره عقلانیت اقتصادی را در مورد انتخابهای باروری اعمال می‌کند و هزینه فرصت زمان زن را به عنوان متغیر کلیدی می‌گیرد. بدین ترتیب مکتب شیکاگو و مکتب انتخاب عمومی، انگاره انسان اقتصادی را به مجموعه رفتارهای انسان و تصمیمات مربوط به آن تعمیم می‌دهد: اقتصاد ازدواج و خانواده (بکر)، اقتصاد آموزش (بکر و شولتز^{۴۰})، اقتصاد بهداشت (نیوهاوس^{۴۱} و گروسمن^{۴۲})، اقتصاد عدالت (نوزیک^{۴۳})، اقتصاد جنایت (بکر)، اقتصاد بازاری سیاسی (بوکانان و تولاک^{۴۴}) و اقتصاد دیوانسالاری (نیسکانن^{۴۵}) نمونه‌هایی از این رویکرد هستند که اغلب ساده‌لوحانه بوده، مطالعات قبلی را در این زمینه‌ها نادیده می‌گیرند. البته بدون انکار باروری این رویکردها می‌توان یک رویکرد چندرشته‌ای کمتر تک‌بعدی را بر آنها ترجیح داد و به ابزارهای نوینی برای تحلیل اینگونه زمینه‌ها اندیشید.

در واقع، برای تحلیل قلمروهای جدید اقتصاد نمی‌توان به ابزارهای متداول اکتفا کرد. حسابداری ملی، بانک داده‌ها و سریهای زمانی، وقتی بازار را کنار بگذاریم، غنای خود را از دست می‌دهند. این ابزارها که برای توصیف اقتصاد دوران صنعتی طراحی شده با عصر بعد صنعتی منطبق نیستند؛ زیرا مبادلات مادی را بهتر از مبادلات غیرمادی، کمیتها را بهتر از کیفیتها، تغییرات کند و منظم را بهتر از جهشهای ساختاری و بحرانهای عمده ثبت می‌کنند. از این رو هرگاه بدون آنکه روشهای خود را تغییر دهیم به زمینه‌های جدید بپردازیم تحلیل‌های ما صوری، غیرتاریخی، بریده از واقعیت اجتماعی و بی‌ربط خواهد بود؛ لیکن در زمینه‌های مرسوم چون عادت کرده‌ایم متوجه تورشهای تحلیل نمی‌شویم. روشهای ریاضی پیچیده‌ای برای تحلیل اقتصادی قلمروهای

در فلسفه علم دو الگوی متفاوت وجود دارد: یکی الگوی دکارت و دیگری الگوی پاسکال؛ یکی ساده‌اندیشی، تجزیه و انتزاع؛ دیگری پیچیده‌اندیشی، پیوند، تلفیق و تکمیل.

تا نیمه قرن بیستم بیشتر علوم تحت تأثیر الگوی دکارت بود. دکارت معتقد است در برخورد با پدیده پیچیده یعنی مجموعه‌ای از مسائل مرتبط به هم، درهم بافته و در هم تنیده باید آن را به اجزای تشکیل دهنده تجزیه کرد و هر یک از اجزاء را جدا بررسی کرد. در واقع برای سازمان کل نسبت به خصوصیات جداگانه اجزاء، ویژگیهای متفاوت و جدیدی قائل نیست، جهان را ساعت گونه می‌پندارد و رمز کارکرد ساعت را در خود ساعت می‌جوید نه در رابطه با محیط زیست آن. پس با جداسازی و حذف هرگونه اثر خارجی مختل‌کننده یعنی با جداسازی تجربی می‌توان به رمز کارکرد ساعت پی برد. قوانین مکانیکی واحدی شیء را در همه سطوح از فنر و چرخ دنده گرفته تا کل ساعت به جنبش در می‌آورد. بنابراین چنانکه دکارت می‌نویسد: با تجزیه شیء به قطعات بیشتر و کوچکتر می‌توان از پیچیده به ساده رسید و اصول اولیه‌ای را که کارکرد شیء بر آن استوار است آشکار ساخت. تجزیه شیء هیچ پیامد برگشت‌ناپذیری که احتمالاً شیء را از بین ببرد ندارد. با جمع اجزای تشکیل دهنده شیء بر مبنای علیت خطی ساده، کارکرد مجموعه دوباره ممکن می‌شود؛ زیرا کل جمع اجزاست. از این رو ساعتی را که اجزای آن جدا شده اگر بدقت جمع کنیم دوباره به کار می‌افتد. طی این فرایند تجزیه و ترکیب، مشاهده‌گر باید دو قاعده ساده را رعایت کند: ۱) رفتار ساز و کارهایی را که می‌کوشد کشف کند تحت تأثیر قرار ندهد، یعنی بیطرف باشد؛ ۲) هیچ نتیجه‌ای نگیرد مگر آنکه با شک نظام‌مند آزمون کرده باشد.

الگوی دکارت در حوزه سخن (گفتمان) علم اقتصاد متناظر با اقتصاد تک بعدی است.

اقتصاد تک بعدی خصوصیات تنظیم‌کننده‌ای را که بازار نمی‌تواند داشته باشد به آن می‌دهد. در واقع اقتصاد به ساز و کارهای فیزیکی و زیست‌شناختی‌ای برخورد می‌کند که حاکم بر طبیعت است و توابع رجحان نمی‌تواند آنها را بیان کند؛ از این رو با منطقهای متفاوتی سروکار داریم که باید میان آنها پیوند برقرار ساخت. بدین سان «در حالی که خرد آدمی خود را ملزم به

جدید به کار می‌رود، از جمله فهرستها یا طبقه‌بندیها و اندازه‌گیری کیفیت.

- طبقه‌بندیهای اجتماعی شغلی پیوستار اجتماعی را افزاز می‌کنند. اینگونه طبقه‌بندیها بر این فکر مبتنی است که شغل در جوامع نوین تا حدودی هویت اجتماعی فرد و خانواده را معین می‌کند به گونه‌ای که می‌توان گفت گروههای اجتماعی - شغلی که در آنها معیارهای متعدد فعالیت، تخصص و درآمد لحاظ شده، تخریب آماری مناسبی از مفهوم طبقه اجتماعی است. گروههای اجتماعی شغلی که در اصل برای توزیع درآمدها یا مخارج مصرفی به کار رفته، برای طبقه‌بندی دسترسی به تجهیزات جمعی مانند بهداشت، آموزش، عدالت و غیره، امور فرهنگی یا تولیدات خانگی نیز مناسب هستند. همین‌طور طبقه‌بندی فعالیتها و محصولات را برای به حساب آوردن فعالیتهای خدماتی جدید باید مورد بازنگری قرار داد: چون فعالیتهای خدماتی جدید هنوز چندان نهادینه نشده‌اند، طبقه‌بندیهای حقوقی موجود نمی‌توانند گویای آنها باشند.

- وانگهی مفهوم پردازی اندازه کیفیت نیز ضروری است. گاهی اندازه‌گیری کیفیت از طریق بازار امکان‌پذیر است مثلاً به وسیله قیمت‌های بیشینه‌ساز مبتنی بر مطلوبیت از لحاظ اقتصاد - سنجی جداسازی اثر کیفیت میسر است، اما فقط در حوزه کالایی کاربرد دارد؛ برای حوزه غیرکالایی باید ابزارهای دیگری اندیشید، مثلاً تحلیل داده‌ها که متغیرهای متعدد همبسته را با همدیگر در ارتباط قرار می‌دهد و ساختن طبقه‌بندیهای اختصاصی متناسب را ممکن می‌گرداند؛ اقتصادسنجی متغیرهای کیفی، متغیرهای دودویی را مورد استفاده قرار می‌دهد؛ اقتصادسنجی داده‌های خرد، رفتارهای افراد را هم از لحاظ پویایی‌شناسی و هم از لحاظ تنوع مطالعه می‌کند.

باری، بدین ترتیب علم اقتصاد خود را در قلمرویی بدون ارتباط با دیگر علوم و بویژه علوم انسانی که در میان آنها اقتصاد مقام مرکزی دارد، محصور نکرده و در سراسر علوم به پی‌جویی ابعاد جدیدی پرداخته است که برای آنها مجموعه ابزارهای فکری‌اش نارسا می‌نماید. از این‌رو چنین به نظر می‌رسد که کم‌کم رویکرد تک‌بعدی اقتصاد با رویکردی چند بُعدی و چندرشته‌ای تکمیل می‌شود.

امری می‌پندارد، خرد طبیعت او را ناگزیر از پرداختن به امری دیگر می‌سازد که با آن تفاوت کلی دارد و از آن بمراتب برتر است»^{۴۶}.

الگوی پاسکال برعکس می‌گوید از آنجا که همه چیزها به همدیگر مرتبط است و از آنجا که هر چیزی هم معلول است و هم علت، بنابراین بازخورد و واپس‌کنش وجود دارد. پس با اندیشه‌ی سازمانی و گفت و شنودی که قرائت دیگری است از اندیشه‌ی دیالکتیک و پرسش و پاسخ سقراط یا دیالکتیک هگل رو به رو هستیم، یعنی همزیستی دو امر متضاد؛ با این تفاوت که در دیالکتیک هگل همواره امکان سپری شدن تضاد وجود دارد (مانند دولت پروس از نظر هگل و دموکراسی امریکا از نظر فوکویاما). لیکن در اندیشه‌ی گفت و شنودی با تناقضهای بنیادینی رو به رو هستیم که نمی‌توان از آنها گذشت و باید با آنها ساخت؛ زیرا چنانکه پاسکال می‌نویسد: «خلاف یک حقیقت خطا نیست، بلکه حقیقتی مخالف است». در واقع الگوی پاسکال نظریه‌های نظامها، فرمان‌شناسی و اطلاع؛ و اصول سه‌گانه‌ی گفت و شنودی، خودسازماندهی و کل‌نگاری را می‌طلبد و می‌گوید اگر اجزاء را شناسیم غیرممکن است کل را بشناسیم و اگر کل را شناسیم اجزاء را نخواهیم شناخت. در واقع رفت و آمدی دائمی است میان کل و اجزای آن؛ میان نظم و بی‌نظمی؛ میان قطعیت و عدم قطعیت.

الگوی پاسکال در حوزه علم اقتصاد متناظر با اقتصاد چند بعدی است.

در اقتصاد چند بعدی، حوزه اقتصاد زیر نظامی است از حوزه‌های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی که آن را در بردارد.

الگوی پاسکال در حوزه اقتصاد پیامدهایی به شرح زیر دارد:

۱. همه اجزای نظامهای فراگیر یعنی نظام اجتماعی، فرهنگی و طبیعی به نظام فراگرفته یعنی نظام اقتصادی تعلق ندارند و نمی‌توانند به منطق اقتصاد تحویل گردند؛ با وجود این، چون فعالیت اقتصادی، نظامهای اجتماعی، فرهنگی و طبیعی را مورد انحطاط و نابودی قرار می‌دهد نمی‌توان آنها را نادیده گرفت؛ لیکن نظام طبیعی و نظام اجتماعی و فرهنگی را باید در چهارچوب منطق ویژه‌شان در نظر گرفت.

۲. برعکس، همه اجزای حوزه اقتصادی به حوزه‌های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی تعلق دارد و ابعاد آنها را داراست:

واقعیت اقتصادی واقعیتی انسانی، اجتماعی، فرهنگی و طبیعی است؛ پس فراسوی گشایش اقتصاد به روی حوزه‌های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی، مسأله توازن و هماهنگی اقتصاد با محیط زیست مطرح است، محیطی که اقتصاد از آن تفکیک‌ناپذیر است.

باری، الگوی پاسکال که آن را در برابر ساده‌اندیشی الگوی دکارت می‌توان پیچیده‌اندیشی نامید نه تنها روش دکارتی را نفی نمی‌کند، بلکه با اشاره به محدودیتهای آن نشان می‌دهد که روش دکارتی فقط در حوزه پدیده‌های مادی کارآیی دارد و اصولاً فقط برای آن طراحی شده است. تصور ساعت‌گونه از جهان فقط قسمتی از واقعیت را نشان می‌دهد: ذرات بنیادی (پلانک، هایزنبرگ)، فضاها، کیهانی (اینشتین) و واقعیت زیست‌شناختی را نمی‌بیند. جهان در همه سطوح، اقلیدسی نیست. زمان نیز دیگر زمان یکنواختی که نیوتون تعریف می‌کند نیست.

در قلمرو زیست‌شناختی، تجزیه‌ی شیء موجب نابودی آن می‌شود و به جای آشکارسازی خاصه زندگی، برعکس وجوه مشترک آن را در سطح اتمها با شیء بیجان پدیدار می‌سازد. بنابراین پاسخ این روش تا حدودی عکس مسأله مطرح شده است.

بنابراین، رویکرد پیچیده‌اندیش و تلفیقی پاسکال حکم می‌کند که پژوهش با ویژگیهایی بدین شرح انجام پذیرد:

- تأکید بیشتر بر رابطه نه بر شیء. در واقع، اگر همه چیزهای این جهان از اجزای همسانی ساخته شده، آنچه موجب تفاوت آنها می‌شود، شیوه چیدن آن اجزاست، یعنی سازمان آنها. نحوه تلفیق اجزاء با هم و کارکردهای ناشی از آنها با همدیگر متفاوت است. پس دیگر نباید فقط به بررسی شیء بسنده کرد، بلکه باید رابطه و کارکرد را نیز مطالعه کرد.

- قرائت بر مبنای غایت «کل». برخلاف روش دکارتی که تعبیر از ساده به مرکب می‌رود، قرائت پیچیده‌اندیش پاسکال فقط از «کل» به سوی اجزاء ممکن است؛ زیرا هر کارکرد یا هر رابطه‌ای را فقط به وسیله آن چیزی می‌توان تعبیر کرد که در خدمت آن است. برای نمونه، چگونه یک سازواره (ارگانیسم) زنده می‌تواند ساختارش را در طی زمان نگه دارد، تولید مجدد کند و توسعه دهد در حالی که در محیطی زندگی می‌کند که

که طی آن به وسیله فرایند پیچیدگی، با گذر از آستانه‌ها و در وابستگی متقابل تکامل مشترک، «غیرمادی» پدید می‌آید؛ یعنی ماده ← زندگی ← خودآگاهی.

- به حساب آوردن رابطه مشاهده‌گر با شیء. بیطرفی مشاهده‌گر، که در صورت امکان الزامی است، جای خود را به منظور کردن نفوذ وی، چنانچه‌گزیر ناپذیر باشد، می‌دهد. اصل عدم قطعیت هایزنبرگ نشان می‌دهد که در قلمرو ذرات بنیادی چنین است، می‌دانیم در قلمرو علوم اجتماعی که خاطره تجربه‌های گذشته مانند خود مشاهده، رفتار شیء مورد مشاهده را تغییر می‌دهد، نیز چنین است.

- چند رشتگی. ویژگیهای فوق رویکردی چند رشته‌ای را می‌طلبد که نمی‌توان آن را با عبارت گنگ «یکی برخاسته از همه چیز و همه چیز برخاسته از یک چیز» (هراکلیتوس ۵۳۵ - ۴۸۰ ق. م.) و با کنار هم گذاشتن صرف رشته‌های موازی که هرگز با هم برخورد ندارند بیان کرد. چند رشتگی نخست بر تک رشتگی شدیدی استوار است که بر مبنای آن هر کس با توجه به محدودیتهای تخصص خویش پرسشهایش را فرمول‌بندی می‌کند و بنابراین می‌داند چه چیز را باید از دیگران بپرسد؛ در واقع، چند رشتگی در پژوهشگر نخست با گشودگی و توان فهم سخن (گفتمان) دیگر رشته‌ها تحقق می‌یابد. اما به گفته شمس تبریزی «هنوز ما را اهل بیت گفت نیست؛ کاشکی اهل بیت شنودن بودی؛ تمام گفتن می‌باید و تمام شنودن. بر دلها مهر است، بر زبانها مهر است و بر گوشها مهر».

منابع:

۱. اتالی، ژاک و مارک گیوم، ضد اقتصاد؛ ترجمه احمد فرجی دانا، تهران: پیشبرد، ۱۳۶۸.
۲. اتالی، ژاک؛ گفتار و ابزار؛ ترجمه احمد فرجی دانا، «سمت»، ۱۳۷۸.
۳. فرجی دانا، احمد؛ گزارش طرح «درونی کردن هزینه‌های بوم‌شناختی در فرایند اقتصادی با تأکید بر مورد ایران»، در چهارچوب مؤسسه تحقیقات اقتصادی دانشگاه تربیت مدرس برای سازمان حفاظت محیط زیست، ۱۳۷۶.
4. Archambault, E. & Bouedelot, C.; "Sociologie et E'conomie," in Encyclopédie Économique, Économica, 1990.

حتمترین پیچیدگی را دارد و طبق قانون دوم ترمودینامیک می‌بایست در آن مستحیل شود؟ این خاصیت به نظر می‌رسد نتیجه تلفیق کارکردهای اندامهای مختلف باشد که خود نتیجه تلفیق کارکردهای ابتدایی‌تر ساختارهایی است که اندامها را تشکیل می‌دهد.

- کثرت سطوح سازمان و منطقها. بدین ترتیب نظام یا «مجموعه غایت‌دار عناصر با کنش متقابل» همشکل و بدون تفاوت به نظر نمی‌رسد، بلکه بیشتر همچون مجموعه‌ای است ساختارمند و همساز، متشکل از سطوح متعدد سازمان که خود این سطوح نیز نظام است. انتقال به سطوح بالاتر به دنبال پدیده نوپیدایی رخ می‌دهد و با ظهور ساز و کارها، تنظیمها و رفتارهایی (یعنی منطق دیگری) بیان می‌شود که در سطح پایینتر آشکار نشده بود: زندگی که در سطح یاخته ایجاد می‌شود در مرحله ملکولهای تشکیل‌دهنده یاخته تصورناپذیر است؛ ماهیت نیازهای اجتماعی با جمع نیازهای انفرادی متفاوت است؛ تنظیمهای طبیعی با سازوکارهای بازار بیگانه است. در هر سطح فعالیت‌های بسیار زیادی وجود دارد که سطوح بالاتر با آنها هیچ آشنایی ندارد؛ هر سطح خاصه‌ای دارد که نمی‌تواند در سطوح پایینتر یا بالاتر مستحیل گردد؛ نه دولت، نه فرد و نه سطوح بینابین نمی‌توانند به یکدیگر تحویل شوند؛ در واقع رویکرد پیچیده‌اندیشی به جای منطقی جزئی و تحویل‌گرا، منطق تنوع و تضاد را برمی‌گزیند که به نام ارزشهای صریحاً بیان شده مستلزم داوروری است.

- وابستگی متقابل. هر سطح حاصل پیوستگی سطوحی است که آن را تشکیل می‌دهد و در تشکیل سطوح بالاتر شرکت دارد. از حلقه‌ها و بازخوردهایی که همسازی آنها را تأمین می‌کند می‌توان چنین نتیجه گرفت که وجود «کل» و وجود اجزاء متقابلاً همدیگر را شکل می‌بخشند و با هم کنش متقابل دارند. این، هم در مورد سازواره، هم درباره اقتصاد و در رابطه میان اقتصاد و اجتماع و محیط زیست مصداق دارد. از این رو منطقهای مختلفی را که نظام تابع آنهاست نه می‌توان تحویل کرد و نه نادیده گرفت؛ در واقع رابطه برقرارکردن با نظامهای پیرامون جایگزین جداسازی تجربی می‌شود.

- گشودگی پویا. تصور شیء کامل و پایان یافته جای خود را به تصور جهانی در حال شدن، تکامل و آفرینش دائمی می‌دهد

8. Culturaliste

9. Fuzzy logic

10. Bifurcation theory

۱۱. مطابق اصل لوشاتلیه (Le Châtelier principle) فیزیکدان فرانسوی (۱۸۵۰ - ۱۹۳۶) اگر قیدی به یک نظام در حال تعادل وارد شود، آن نظام با تعادل جدیدی منطبق می‌شود و به مقابله با آن قید می‌پردازد. ساموئلسون در ۱۹۴۷ نشان داد که گزاره‌های زیر را می‌توان به عنوان خصلت عمومی جوابهای مسائل ضمنی فرینه (extremum) به دست آورد: اولاً - کشش‌پذیریهای تقاضای عامل و عرضه کالا در کوتاه‌مدت کمتر از درازمدت است؛ ثانیاً - کشش‌پذیری تقاضای جبرانی مصرف‌کننده برای یک کالا با جیره‌بندی کمتر از کشش‌پذیری همان کالا بدون جیره‌بندی است. ساموئلسون این گزاره‌ها را اصل لوشاتلیه نامید.

12. Franksen

13. Amoroso

14. Pareto

15. Walras

16. Tinbergen

17. Koopmans

18. Alchian

19. Friedman

20. René Passet

21. Carnot

22. Prigogine

23. Carter-Madock

24. Georgescu-Roegen

25. Leontief

26. Mariotte

27. Machlup

28. Durkheim

29. Behaviorisme

30. Kolm

31. Saussure

32. synchromique (همزمان)

33. clausewitz

34. Buchanan

35. Downs

36. Olson

37. Becker

38. Boudon

39. Bouricaud

40. Schultz

41. Newhouse

42. Grossman

43. Nozick

44. Tullock

45. Niskanen

۴۶. ادوین ابوت، پختششان، ترجمه منوچهر انور، نشر روشنگران و

مطالعات زنان. تهران: ۱۳۷۵.

5. Becker, G.; *The Economic Approach to Human Behavior*; University of Chicago Press, 1976.

6. Downs. A.; *An Economic Theory of Democracy*, Harper & Row, 1957.

7. Friedman, M.; *Essays in Positive Economics*, University of Chicago Press, 1953.

8. Georgescu-Roegen, N.; *The Entropy Law & the Economic Process*; Harward University Press, 1972.

9. Hayek, F., Von; *Law, Legislation & Liberty*; Routledge & Kegan, 1973.

10. Kolm, S.C.; *Philosophie de L'e'conomie*, Éd. du Seuil, 1985.

11. Malinvaud, E.; *Leçons de the'orie Microe'conomique*; Dunod, 1975.

12. Passet, R.; "L'Economie, des Chosesmortes au Vivant," in Encyclopaedia Universalis, "Symposium", 1985.

13. Passet, R.; *L'Economie et Le vivant*; Payot, 1979.

14. Robbins, L.; *An Essay on the Nature & Significance of Economic Science*; Macmillan, 1935.

15. Samuelson, P.; *Foundations of Economic Analysis*; Harvard University Press, 1947.

16. Walliser, B., et Prou, Ch.; *La Science Economique*; Ed. du Seuil, 1988.

پانوشتها:

1. Robbins.

2. Malinvaud, E.

۳. گزنفون در قرن پنجم پیش از میلاد، اقتصاد (economy) را از ترکیب

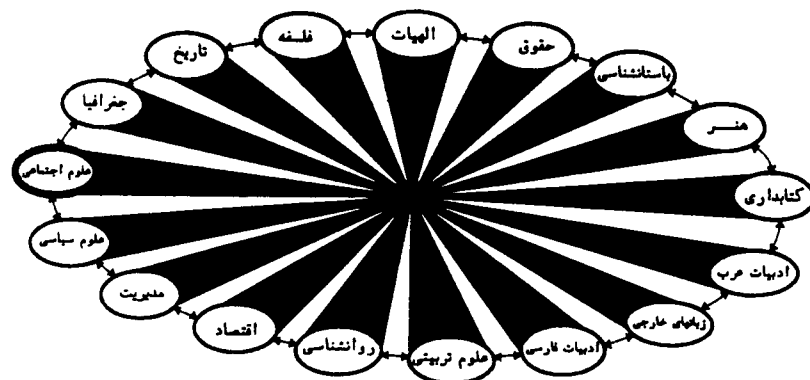
دو کلمه یونانی ol'kos (خانه، بوم) و nomos (قانون) وضع کرد.

4. Herbert Simon

5. Pronaturaliste

6. Antinaturaliste

7. Aprioriste



دکتر مرتضی کتبی *

علوم اجتماعی ما و پژوهش میان‌رشته‌ای

چکیده

تاریخ علوم انسانی را می‌توان در سه مرحله مدنظر قرار داد: مطالعه انسان در کلیت آن، تجزیه او به اجزای مختلف حیات، میان رشته‌ها و سرانجام ترکیب اجزای مطالعه شده به کل علمی. امروز تجربه چند صدساله شناختی، دانشمندان را به تفکر درباره واقعیت دشوار این ترکیب فرا می‌خواند. در ایران که هنوز مرحله نخست کار علمی را پشت سر نگذاشته و به تقلید از غرب مرحله رشته‌های تخصصی را تجربه می‌کند، عبور به مرحله جمع‌بندی بسیار دشوار و طاقت‌فرساست. دشواری کار نه فقط در عقب‌ماندگی علمی که در فرایندهای کهنه فرهنگی و ریشه‌های فکر خانجانی و ملوک‌الطوایفی است، چه ترکیب اجزای حیات انسانی و در نهایت دستیابی به علم واحد انسان قبل از هر چیز به تفکر باز و منسجم تحلیلی و در عمل به هم‌اندیشی و همکاری دانشمندان نیاز دارد. تفکر باز و پیاده کردن عملی آن در کار علمی همانا سازمان بخشیدن پژوهشها به صورت فرارشته‌ای است که شامل پژوهشهای میان‌رشته‌ای، چند رشته‌ای و تبادل رشته‌ای می‌شود. صاحبان اندیشه در علوم انسانی به طور کلی و علوم اجتماعی بالاخص، در ایران باید بتوانند با تکیه بر نبوغ فلسفی و استعداد علمی و نیز پیشینه تاریخی خود از این سد دوگانه عبور کنند و با دست‌کم با آگاهی با این دو مانع علمی و فرهنگی مواجه شوند.

مقدمه

مرکز ملی پژوهش علمی در کشور فرانسه به عنوان نخستین ارگانیسم اروپایی پژوهشهای اساسی طلیعه‌دار پیامی شد که عده زیادی از دانشمندان جهان را در آستانه دهه ۱۹۹۰ در کاخ یونسکو گردهم آورد^۱ و سرانجام غده‌ای را که در پیکر علم ریشه دوانیده بود باز کرد و ناقوس مرگ مرزبندیهای رشته‌ای را نواخت. مولودی که از این گردهمایی زاییده شد میان‌رشته کاری^۲ یا تخصصها در خط همکاری نام گرفت.

بلز پاسکال^۳ دانشمند و فیلسوف مشهور نیمه قرن هفدهم همان هنگام اعلام کرده بود: «به نظر من شناختن اجزاء، بدون کل و شناختن کل بدون اجزاء آن امکان‌پذیر نیست». او به دنبال شناختی بود که در حرکت باشد و مدام بین کل و اجزای آن رفت و آمد کند.

در واقع، دو جریان علمی به پیشرفت علوم یاری داده‌اند: یکی بینش کلی در انسان و چیزها و دوم تخصص و شاخه‌بندی دانشها. درست است که تاریخ رسمی علم با تشکیل رشته‌ها نوشته شد، ولی زاد و ولد آنها بتنهایی تاریخ علوم را نساخت،

بلکه مرزبندیهای مکرر آنها، رابطه‌های دوستانه و رقیبانه و حتی خصمانه بین رشته‌ها، مهاجرت‌های آشکار و پنهان پژوهشگران به قلمرو یکدیگر و جایجایی دانشمندان از این حوزه به آن حوزه و گرایش نظریه‌ها از این مکتب به آن مکتب نیز صفحات درخشان این تاریخ را پر کردند، ولی هنوز کافی نبوده‌اند.

شناخت کلی

در قدیم، بعضی از متفکران و دانشمندان مجمع‌العلوم بودند؛ از شعر به ریاضی، از خاک به افلاک و از عمل به نظر می‌پرداختند. ابن سینا و پاسکال و دکارت و ملاصدرا و نیوتن هر یک برای خود رشته یا رشته‌هایی داشتند، ولی همه آنها فلسفه می‌گفتند. همه چیز را از همه زوایا می‌نگریستند. درب رشته را پشت سر خود باز می‌گذاشتند و پیوسته نیم‌نگاهی به خانه همسایه داشتند. چنانچه داروین به تخصص حرفه‌ای یکجانبه‌ای بسنده می‌کرد هرگز آنچه را که کشف کرد نمی‌کرد و به فهم کاملتری از پدیده‌های حیات دست نمی‌یافت. او هیچ تخصصی را در هیچ دانشگاهی نیاموخت، با وجود این طبیعت‌شناس و

* استاد دانشگاه تهران و مدیر گروه ادبیات فرانسه «سمت»

دهها انسان‌شناس دیگر رسید.

این خرده کاری و شاخه پردازی در قلمرو شناخت، علم انسان را به راهی دشوار کشانید که در آن هر یک از شاخه‌ها زبان و مفاهیم خود را جستجو کردند، قواعد و قوانین نظری و عملی خود را شکل دادند و حرفه‌ای برای گفتن آوردند که همه روشن‌گر و پیشرو و محکم بودند، ولی افسوس همه ناتمام و ناکافی مانده‌اند.

امروز در میان صدها نظریه علمی که رنگ به رنگ، دهه به دهه، قلم به قلم تکامل یافته و در کوره آزمایش و تجربه پخته شده‌اند هیچیک حرف پایداری در مورد انسان برای گفتن ندارد و بر هیچ اصل سلیمی استوار نیست. همه آنها لازمند و ضروری، ولی همه نیازمند به بازنگری و بازسازی. دو قرن کار تخصصی و رشته‌ای جدی لازم بود که به شناخت کلی از انسان شکل بدهد و متفکران علوم انسانی را از بستر گرم و نرم فلسفی بیرون بکشد و چشم آنها را به روی واقعیت‌های عینی بگشاید.

همکاری رشته‌ها

اگر شکل‌گیری و سازمان‌پذیری رشته‌ها در قرن نوزدهم و بویژه با تأسیس دانشگاه‌های جدید قطعیت یافت و با رواج پژوهش‌های اجتماعی در قرن بیست دامنه گرفت، اکنون در آستانه قرن تازه زمان آن فرا رسیده است که رشته‌ها به طور جدی و به‌رغم دشواری آن برای سررشته‌داران درهم بیامیزند و تکه پاره‌های انسان به یکدیگر پیوند زده شوند تا شناخت او کامل‌تر گردد. همان‌گونه که زلزله‌های فکری در تاریخ، رشته‌ها را خانه تکانی کرده‌اند، برداشته‌های علمی‌ای وجود دارند که پویایی خود را مدیون سیاست دربهای بازخود بوده‌اند. تاریخ تا زمانی که این دربها را به روی اقتصاد و جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی علم و سیاست نگشوده بود، معنای کامل و روشن خود را باز نیافت؛ ادبیات به تاریخ خود بسنده نکرد و به جنبه‌های اقتصادی و روانشناختی و هنرها و حتی جامعه‌شناختی یعنی تولید و توزیع و مصرف خود پرداخت.^۱ انقلابی که در سالهای ۱۹۵۰ در زیست‌شناسی رخ داد، از آمیزش با فیزیک و شیمی بیرون آمد و سپس با جغرافیای طبیعی و انسانی و زمین‌شناسی و باکتری‌شناسی و جانورشناسی و گیاه‌شناسی و اقلیم‌شناسی و ژنتیک و آناتومی و بعدها با قوم‌شناسی و اسطوره‌شناسی آشنا

زیست‌شناس بزرگی شد. اما با عدم تمرکز بر مسائل خاص انسان، که خود از عدم تمرکز بر تحصیلات مکتبی ناشی گردیده بود، به هر جلوه‌ای از محیط‌زیست زنده حساسیت نشان می‌داد.^۲

شناخت اجزاء

تخصص در قرن هجدهم ظاهر شد و واژه رشته که فرانسویان آن را دیسپلین^۳ می‌نامند، در اصل همان نظم و نظامی است که تحدید می‌کند و وسیله مجازات کسی قرار می‌گیرد که در عالم افکار به ماجراجویی می‌پردازد و در قلمرو گسترده تفکر پرسه می‌زند. رشته مقوله‌ای بود تشکیلاتی در بطن شناخت کلی. رشته کار تقسیم و تخصص را به عهده می‌گرفت و به تنوع زمینه‌ها پاسخ می‌داد؛ هرچند که جزئی از یک مجموعه علمی وسیع‌تری به حساب می‌آمد، ولی طبیعتاً به سوی خودمختاری و استقلال گام برمی‌داشت و قوام می‌یافت؛ این کار را با تحدید مرزهایش، با بستن دروازه‌هایش، با زبان و مفاهیم و تکنیکها و راهکارهایش و حتی با نظریه‌هایش انجام می‌داد. رشته‌ها هر یک تاریخ دارند، تولد و تحول و تکامل و مرگ دارند.

امروز رشته‌ها به بار نشسته‌اند، هریک خط پیرامونی زمینه‌ای از دانش را ترسیم می‌کنند. شناخت بدون این خط تار می‌شود و مبهم باقی می‌ماند. رشته موضوع خود را به «چیز» تبدیل می‌کند و با مشاهده آن در بیرون از محیطی که در آن می‌زیسته به خصوصیات آن پی می‌برد. صاحب رشته پا را از قفسی که خود ساخته بیرون نمی‌گذارد و در پشت دربهای بسته زندگی می‌کند.

علم‌انسان نیز پی علوم تجربی را گرفت و به چیزوارگی انسان رأی داد و آسمان فلسفی، عام و پیچیده تفکر را در مورد بشریت به حال خود گذاشته روانه سرزمینهای مرزبندی شده خاکی شد و به سبک علم طبیعت ریشه و ساقه و برگ و گل و میوه درخت انسان را به آزمایشگاه برد. به عبارت وحشی انسان مادی را تکه پاره کرد و هر تکه آن را به دست قوم گرسنه اندیشمندی سپرد تا با نیک‌نگری در بخشی از حیات قوانین آن را بروشنی بکشد. آنگاه حیات جسم به طبیبان پیکرشناس از همه نوع آن و حیات روح به متخصصان مردم‌شناس و قوم‌شناس و اسطوره‌شناس و فرهنگ‌شناس و روانشناس و جامعه‌شناس و جمعیت‌شناس و

امکان‌پذیر سازد، ولی اعتقاد عمیق او این بود که پدیده‌های روانشناختی و فیزیکی بایستی هر یک در فضای خاص خود تبیین شوند.^۷

روانشناسی اجتماعی حاصل تلاش و کشفیات علوم خویشاوند است. روانشناسی و جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی و روانکاوی هر یک به نحو مؤثری در تکوین این علم سهم داشته‌اند. مرتن در سال ۱۹۴۵ در کتاب «پایه فرهنگی شخصیت» خود نوشت: «تاکنون عادت بر این بوده است که فرد را به روانشناسی، جامعه را به جامعه‌شناسی و فرهنگ را به قوم‌شناسی فرهنگی بسپارند، ولی اکنون دیگر کم‌کم متوجه شده‌ایم که رابطه فرد و جامعه و فرهنگ و نیز تأثیر متقابلی که این سه بر یکدیگر دارند چنان آشکار و دائمی است که هرگاه محقق بخواهد در مورد یکی بی‌توجه به آن دو دیگر تحقیق کند خیلی زود به بن‌بست خواهد رسید.» و سپس ادامه می‌دهد: «ما در سالهای آتی شاهد پیدایش دانشی درباره رفتار بشر خواهیم بود که داده‌های سه علم بالا را به هم خواهد آمیخت».^۸ در واقع، امروز دیگر روانشناسی را در اقتصاد، اقتصاد را در جمعیت‌شناسی، جمعیت‌شناسی را در جامعه‌شناسی و جامعه‌شناسی را در بیش از چهار نوع آن اعم از شهری و روستایی، سازمانی و فرهنگی، دینی و معرفتی، تاریخی و شناختی، علمی و ادبی، پزشکی و بهداشتی، صنعتی و انقلابی، حقوقی و نظامی و سیاسی و ارتباطی و از اینها فراتر جامعه‌شناسی نظم و احساس و تغییر و جوانی و معلولیت و خودکامگی و فساد و دهها نوع از این قبیل باید جستجو کرد. بیهوده نبود که غلامحسین صدیقی نخستین جامعه‌شناس ایرانی، اجتماعیات را در ادبیات^۹، مهدی امانی جمعیت‌شناس، جنبشهای جمعیتی را در انگیزه‌های رفتاری^{۱۰} و نگارنده، مکانیسمهای روانی را در رمان اجتماعی^{۱۱} جستجو کردند.

مرزبندی بین علوم، قراردادی بیش نیست. جامعه‌شناسی ادبی نمی‌تواند از جامعه‌شناسی سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، دینی، زبان، حقوقی، ارتباطات و نظم و نظام اجتماعی برکنار باشد. مدیریت نمی‌تواند از کنار روانشناسی و اقتصاد و جامعه‌شناسی و حقوق و فرهنگ و علوم دینی بگذرد و جامعه‌شناسی خانواده نخواهد توانست کار و فراغت، شهر و روستا، حقوق و تاریخ را ندیده بگیرد.

شد و از تکنیکهای مختلف برای تعیین تاریخ استخوانها و ابزارها و تحلیل اقلیمها و دنیای وحش و نباتات بهره برد. تاریخ علوم مملو از این مثالهاست. وقتی راه حل در درون رشته‌ای پیدا نمی‌شود باید در بیرون به دنبال آن گشت.

اکنون زمان تغییر در بینش علمی، زمان برقراری ارتباط بین رشته‌ها، زمان تأثیرپذیری و تأثیرگذاری آنها فرا رسیده است. تفکر درباره علم، تنها در درون رشته انجام نمی‌گیرد. رشته جای تربیت چندوجهی پژوهشگر هم شده است، جای تمرینات روش‌شناختی منظم و تعمیق مسائل و آزادیهای فکری هم هست. ماهیت علم آزادگی است. رسالت عالم عبور از مرزهاست، تبدیل زندانهای بسته رشته‌ها به بوستانهای فراخ رشته‌هاست. آبیاری بوستان علمی و در نهایت دستیابی به علم واحد انسانی، وجود رشته‌های چندگانه علوم انسانی پیچیده را نفی نمی‌کند، بلکه برعکس توهم کودکانه و ساده‌بینانه‌ای را که در مورد انسان دوره ماقبل علمی وجود داشت به عنوان خس و خاشاک از میان برمی‌دارد و دانشهای وصله‌پینه‌ای را بازسازی می‌کند.

مطالعات به صورت رشته‌ای، دیگر به شرطی می‌تواند جایگاه خود را حفظ و از آن دفاع کند که چشم از واقعیت کلی‌برنگیرد و دست خود را به دست رشته‌های خویشاوند بدهد. ساختمان ذهنی و روانی انسان، فرهنگ او، فیزیولوژی مغز و ارگانیسم و ژنتیک او جنبه‌های مختلف یک واقعیت پیچیده‌اند. ژان پیاژه این واقعیت را در مکانی قرار می‌داد که بر آن «دایره علوم» نام نهاد. او با مطالعات خود درباره مکانیسمها و فرایندهای شناختی، خون تازه‌ای در بدن علوم انسانی جاری ساخت و با تحصیلات چند رشته‌ای خود لزوم مطالعات چند رشته‌ای را آشکار نمود و پیوند بین رشته‌ها را زد و علوم فیزیکی را در کنار علوم انسانی نشانید.

اگر مفاهیم نظری کورت لوین، رنگ و بوی دانش فیزیکی او را داشت به این معنا نبود که او سعی داشت فرایندهای روانی را همانند فرایندهای فیزیکی ببیند. او قبل از هر چیز یک روانشناس بود و اصطلاحات فیزیکی او مانند «حوزه» یا «میدان»، «والانس» و «جابجایی» و «تداخل» دیگر جزو واژگان معمول در روانشناسی اجتماعی شده است. هدف وی این بود که به وجوهی دست یابد که توجیه یکسان در علوم مختلف را

- نتایج کار علوم را نه برای دستیابی به «حقیقت میانگین» یا «حقیقت حقیقی»، بلکه برای یافتن نقاط مشترک و تفاوتها با هم مقایسه کنیم.^{۱۳}

اینکه می‌گویند بومی کردن روشها با جهان شمولی علم منافات دارد، زیرا علم بر وجه اشتراک استوار است و نه بر وجه افتراق و فردیت، هنگامی درست است که روشهای غربی جهان شمول باشد و روش‌شناسی فرایند دائمی گردد، در حالی که این روشها بر اساس کار با انسانهای مادی غربی شکل گرفته است، لازم بوده است انسانهای متفاوت در سایر نقاط جهان نیز در آزمایشگاههای غربی حاضر بوده باشند تا نقائص و ضعفهای آنها هویدا گردد.

لزوم چند رشته‌ای شدن مطالعات در زمینه علوم اجتماعی هنگامی بیشتر محسوس می‌گردد که بدانیم نظریه‌ها تا چه پایه در این علوم ناپایدارند و نیاز به دستاوردهای برون‌گروهي و جهان‌گروهي دارند، نیازی که در علوم فیزیکی کمتر به چشم می‌آید. تاریخ نظریه‌هایی که تاکنون در علوم انسانی آمده‌اند نشان می‌دهد که همگی آنها ناقص و دست و پاگیر بوده‌اند. از این رو دانشمندانی هستند که نیاز به جابجایی دارند و تا این حد لزوم امتزاجهای نظری، تعدد افکار و برداشتهای مختلف را حس می‌کنند. این عده بسیار فراوانند. فرار مغزها - علی‌رغم تلخی آن - به پیشرفتهای علمی کمک کرده است. دانشگاههای غربی به همان میزان که به کشورهای در حال رشد یاری علمی می‌دهند، از آنها یاری می‌گیرند. آنها دنیاهای دیگر را به دنیای غرب می‌آورند، افکار بیگانه را به صفحه فکری خود می‌کشاند و شرق‌شناسی و اسلام‌شناسی و ایران‌شناسی را در دستور کار دانشگاههای خود قرار می‌دهند و از آنها رشته علمی به وجود می‌آورند.^{۱۴} همه اینها برای تقویت بنیه علمی و گاهی به طور یکسویه و برای مقاصد دیگر صورت می‌پذیرد. دهها هزار رساله علمی و پژوهشی دانشجویان مشرق زمین گنجینه بسیار غنی است که در صندوقچه علمی غرب حفظ و حراست می‌شود.

پژوهش در علوم اجتماعی در ایران

علوم انسانی و اجتماعی در ایران با دو مسأله اساسی روبرو است. این دو مسأله برای پیشبرد کار علمی و بویژه پژوهشهای بین رشته‌ای موانع جدی به شمار می‌آیند.

۱. تفکر کهن اگر نگوییم کهنه ولی هنوز رایج فتوایی در

هر موضوعی مانند هر موجودی در فضای ویژه خود زیست می‌کند و بارور می‌شود. خارج کردن آن از این فضا آن را از موجودیت و هویت و حیات می‌اندازد. با جداشدن رشته‌ای از سایر رشته‌های نزدیک و تنها ماندن آن به تعصب رشته‌ای و در نهایت به تملک رشته‌ای خواهد انجامید و درب ملک به روی همسایه بسته خواهد ماند. گاهی پیش می‌آید که نگاه ساده همسایه مسأله‌ای را که راه حل آن پیدا نبود حل می‌کند و همین نگاه ساده بیرونی ما را به وجود مشکلاتی که در آن زندگی می‌کنیم آگاه می‌سازد.

ژان کلود کومبسی در کتاب «روش در جامعه‌شناسی» خود می‌نویسد: «افق تاریخی، ژنتیک و تطبیقی علوم، مطالعه دوره‌ها و فضاها، اجتماعی را - که ویژگی آن می‌تواند موضوع پژوهش باشد - الزام‌آور می‌سازد و مفهوم‌سازی مناسبی را می‌طلبد. باید آمادگی پیدا کنیم که به چهارچوبهای اجتماعی حاکم، تصورات ذهنی رایج، مرزبندیهای معنوی پیش‌ساخته، حتی درون‌رشته‌ای خود (جامعه‌شناسی کار، جامعه‌شناسی خانواده، جامعه‌شناسی دینی، جامعه‌شناسی فرهنگی، ...) شک روا بداریم.» و کمی دورتر می‌گوید: «... و بر با در نظر گرفتن زمانهای طولانی توانست بنای اجتماعی سرمایه‌داری را بر اساس تاریخ مذاهب نشان بدهد. گافمن به بهای قطع رابطه با تعاریف رایج پزشکی و عالمانه بهداشت روانی توانست بنای اجتماعی جنون را در بیمارستان روانی ترسیم کند. وی با حذف عمده چهارچوب مفهومی درمان پزشکی در تحلیلهای خود توانست به منطق «تشکیلات عمومی» مانند زندانها، صومعه‌ها و سایر شبانه‌روزیها که سرنوشت انسانها را رقم می‌زنند و برای آنها هویت تازه می‌تراشند، دست یابد».^{۱۵}

این پژوهشگر در مورد روشها نیز از همین نقطه نظر دفاع می‌کند و می‌نویسد: «ما هنوز در مرحله روش اکتشافی بسر می‌بریم، روشی که هنوز برای ما اطلاعات تازه می‌آورد و جامعه‌شناس را برضد منطق خود محوریهای چندگانه همکاران خود تحریک می‌کند. ما همان‌گونه که دورکیم یک قرن پیش (۱۸۹۵) گفته بود، امروز هم باید دائماً انتظار چیزهای تازه را داشته باشیم». با این طرز فکر است که باید هنوز هم مثلاً

- ظرفیتهای اکتشافی هر روش را استفاده کنیم؟

- روشهای مختلف علم را به کار بگیریم تا به داده‌های مختلف دست بیابیم؟

سازمانهای اجتماعی کشور به طور کلی و مراکز علمی به طور ویژه. این وضعیت ارتباطی به شکل خانخانی و ملوک الطوائفی آن، که هزاران سال در جامعه ایران حکمفرما بوده و روزگاری نقطه قوت آن به حساب می آمده، امروز به نقطه ضعف آن تبدیل شده و مانع پی گیری ارزشهای سیاسی و اجتماعی و اقتصادی نو که لازمه زندگی در جهان کنونی است گردیده. این تفکر به دلایل مختلف جغرافیایی، اقتصادی و سیاسی جهان در فرهنگ سنتی، ریشه دوانیده است که نگارنده می تواند بخشی از سخنرانی بیست و یک سال قبل خود را به عنوان «فتوالیسم سازمانی مانع پاگرفتن تحقیقات در ایران است»^{۱۵} عیناً و بدون دستکاری بازگو کند بی آنکه از کهنگی و از مفاصل آن بیمناک باشد:

سازمان این بخشها ایجاب می کند که طرحهای تحقیقاتی نه براساس موضوعات تحقیقی، بلکه بر اساس رشته های علمی بین بخشها توزیع گردد. سازمان پذیری تحقیقات بر اساس رشته ها همان طور که از نام بخشها پیداست، نمایانگر شکل تازه ای از روحیه فتودالی و عدم توجه به دیگران و خود بینی بیش از اندازه است. این کار دست کم دو عیب اساسی دارد:

- اولاً با اشغال یک بخش توسط یک استاد مثلاً جامعه شناسی جای بیست استاد دیگر گروه جامعه شناسی دانشگاه که دارای بیست و یک استاد است خالی می ماند. معمولاً بندرت سابقه دارد که دو جامعه شناس در یک تحقیق به طور مشترک کار کرده باشند. اساتید در ترجمه و تألیف کتابها بیشتر از کارهای پژوهشی با یکدیگر سازش دارند.

- ثانیاً یک طرح اجتماعی ممکن است به چندین رشته مربوط شود و به همکاری چند متخصص، نیاز داشته باشد. حال آنکه با این نظام، فقط از یک بخش و یک تخصص استفاده می شود؛ در حالی که تمایل کلی و عمومی پژوهشهای اجتماعی در جهان به طرف همکاریهای «چند رشته ای» معطوف است، نادیده گرفتن آن، مشکلاتی را در جهت تعیین مسائل و انجام طرحها به بار می آورد که ممکن است جبرانناپذیر باشد. مثال بارز و زنده آن عبارت است از:

«طرح عمران منطقه ای که سازمان برنامه و بودجه اجرای آن را به مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران واگذار کرده است اکنون دارای هشت بخش تحقیقاتی است:

بخشهای تحقیقات جامعه شناسی شهری، روستایی، عشایری، سیاسی، تطبیقی و بخشهای روانشناسی اجتماعی و مردم شناسی. این طرح، به جای اینکه به طور افقی بین بخشهای مؤسسه تقسیم شود و هر یک از بخشها بنا بر تخصص خود دید خود را بر تمامی طرح بیندازند و در خاتمه به نتیجه گیری کلی و چندرشته ای بپردازند، به سه قسمت مختلف تقسیم و به سه بخش پژوهشی مؤسسه واگذار گردیده است. بخش تحقیقات شهری با دید شهری و بخش روستایی، با دید روستایی و بخش روانشناسی اجتماعی با دید روانی - اجتماعی قسمتهای مختلف طرح را اجرا کردند. سه پاره شدن طرح و سپردن آن به سه بخش با تخصصها و دیدگاههای مختلف، منتج به این نتیجه شوم شد که سه گزارش بکلی مختلف و ناهماهنگ، از سه بخش مختلف، به عنوان پاسخ مؤسسه به سازمان برنامه ارائه گردید و معلوم نشد که کدامیک از این نتیجه گیریها مناسبتر بوده است. در حالی که اگر محققان دانشگاه و مؤسسه به طور مشترک کار می کردند از نظرهاهای مختلف به طرح می نگریستند، اجرای طرح به نتیجه ای صحیحتر می انجامید».

«مورد دیگر را که می توانم از شیوه فتودالی کار - باز هم در این مؤسسه - عنوان نمایم این است که روزی به عنوان رئیس مؤسسه از یکی از بخشها دیدن می کردم. مشاهده کردم که در این بخش، یک کتابخانه، یک انبار و یک آبدارخانه مجزا وجود دارد. روی یک کمد فلزی، حدود ده چراغ از کار افتاده دیدم. وقتی با تعجب پرسیدم که چرا چراغها را به انبار تحویل نمی دهند. در پاسخ گفتند که اگر به انبار تحویل بدهند، دیگر صاحبش نیستند. به این ترتیب می بینیم که هر بخش مثل برج عاج با اختصاص دادن قسمتهای مختلف مستقل برای خود، سایر بخشهای خدماتی مؤسسه را نادیده گرفته است و به صورت خودکفا عمل می کند، در حالی که می دانیم برای تحقیقات اجتماعی هیچ چیز از این خطرناکتر نیست».

«از موارد دیگر اینکه سالیان دراز، در بطن یکی از بخشها - که قدیمترین آنها بود - قسمتی به نام نقشه کشی (کارتوگرافی) داشتیم. این بخش قدیمی فقط به این اعتبار که قسمت نقشه کشی در آنجا قرار داشت، سایر بخشها را وابسته به خود می دانست.

بنابراین سرعت و پیشرفت کار بخشها بستگی به کیفیت

رابطه سرپرستهای سایر بخشها با سرپرست این بخش پیدا می‌کرد. در یک بخش، روابط عمومی و بخشی دیگر ماشین‌نویسی لاتین قدرت بیشتری داشت و هر بخش سعی می‌کرد در جهت حکومت بر بخشهای دیگر و وابسته کردن آنها به خود، برای خود امتیازات خاصی فراهم آورد. دلیل این مدعا این است که زمانی که من خواستم این امتیازات را برای بهره‌گیری سایر بخشها در سرویسهای مشخص، مستقل و مجزا جمع کنم، با چنان مقاومتی روبرو شدم که نتوانم گفت:»

«سخن کوتاه کنیم و به ذکر همین موارد که گواه سازمان فتودالی کار در یک مؤسسه تحقیقاتی است، بسنده نمایم. تصور من این است که هر کسی می‌تواند شبیه این موارد را در سازمان محل خدمت خود بیابد و مشابهتایی را بین سخنان من و گرفتاری خود، تشخیص دهد. با بهره‌گیری از ضرب‌المثل معروف «مشت نمونه خروار است» می‌توان گفت یک سازمان، نمونه همه سازمانهاست و اگر ما بتوانیم به جزئیات و مشکلات کوچک یک سازمان در حد بسیار محدود و تخصصی توجه کنیم، بسیاری از دردها، موانع و ترمزهای بزرگ اجتماعی را خواهیم شناخت و غده اصلی بیماری را کشف خواهیم کرد. درعین حال که کلی‌گویی نکرده‌ایم، با تکیه بر واقعیات روزمره اجتماعی، توانسته‌ایم تا حدی نشان دهیم که چگونه فتودالیسم تحقیقاتی، مانع پاگرفتن تحقیقات جدی در ایران است.»

۲. عقب‌افتادگی ما از قافله تیزپای علم و بازماندگی، از پیشرفتهای سریع غرب. آگاهی از این وضعیت دلخراش، با وجود همه امکانات مادی و انسانی موجود در ایران، از یکسو مراکز علمی و پژوهشی ما را به فعالیتهای تخصصی تشویق می‌کند و از سوی دیگر افراد را به پژوهش‌گریزی می‌کشانند و موجب می‌شود که نه تنها از دانش یکدیگر غافل بمانند، بلکه از موفقیت‌های علمی و پژوهشی چشمگیر یکدیگر چشم‌پوش کنند و بدتر آنکه با تخطئه و تحقیر به خنثی‌سازی دستاوردهای دیگران دست یازند.

مسئله پژوهشهای اجتماعی در ایران از مسائل مربوط به علوم اجتماعی به طور کلی و جایگاه و سرنوشت آن در کشور جدا نیست. بررسی وضعیت علوم اجتماعی در ایران را می‌توان از پنج نظر مورد توجه قرار داد:

۱. از نظر تاریخی: به نظر می‌رسد اندیشه اجتماعی در ایران در سطح کلامی، عرفانی و متافیزیکی متوقف شده و هرگز به سطح بلوغ و نظریه علمی نرسیده باشد.

۲. از نظر سیاسی: پژوهش ماهیتاً کنجکاوی و مکاشفه است و روحیه پرسشگر روحیه ابداع، محیط باید شرایط کار را برای او فراهم آورد، نه آنکه درب را به روی ابتکارات وی ببندد و موتور محرک جامعه را سلیقه‌های شخصی بداند و به کشفیات علمی بی‌اعتنا بماند. ارزشهای علمی دموکراتیک هستند و شکوفایی درخت علم ریشه در آزادی دارد. علم طبیعتاً با عقیده متفاوت است. بستر عقیده، یقین و بستر علم تجربی، شک است.

۳. از نظر اجتماعی - فرهنگی: علم در فضاهاى عقلایی رشد می‌کند، نه در فضاهاى عاطفی و احساسی و اجتماعی مبتنی بر خویشاوندی. نظامهای اداری بر پایه روابط، ضوابط علمی و منطقی را به هم می‌ریزد و در پیشرفت همه جانبه و متعادل کار اختلال و ناهماهنگی ایجاد می‌کند.

۴. از نظر اقتصادی: در جامعه‌های تک محصولی مانند جامعه ما نیاز به رقابت و ابداع شکل نمی‌گیرد؛ تولید به طور کلی و تولید علمی به طور اخص ضعیف می‌ماند. علم در این گونه جامعه‌ها، کارکرد اجتماعی و اقتصادی خود و در نتیجه دلیل وجودی خود را از دست می‌دهد. پژوهش به مثابه محرک اصلی تصمیمات به کار نمی‌آید. بودجه‌های ضعیف پژوهشی در جهان سوم شاهد زنده‌ای بر این مدعاست.

۵. و بالاخره از نظر ساختاری: وضعیت علوم اجتماعی در ایران را می‌توان در دو سطح برون سازمانی و درون سازمانی مورد مذاقه قرار داد.

الف) سطح برون سازمانی: سازمان علوم اجتماعی و پژوهش در این علوم را باید بناچار با توجه به نظام چهارگانه بالا در نظر گرفت. در اینجا مسائلی در سطح کلان جامعه از قبیل جامعه مدنی، ارزشها و باورهای سنتی و عامه، بی‌تأثیری علوم در برنامه‌ریزیها و سیاست‌گذاریهای سیاسی و اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی مطرحند.

ب) سطح درون سازمانی: در اینجا می‌توان از دید معرفت‌شناسی، متدولوژی، جامعه‌شناسی علم به بررسی پژوهشهای اجتماعی پرداخت و سه پرسش اصلی ذیل را مطرح نمود:

علمی در گذشته ما دیده شده و طرحهایی در زمینه پژوهش درون رشته‌ای به اجرا درآمده است که قابل چشم‌پوشی نیست. ولی باید اذعان کرد که در این مسیر امیدها هنوز اثری از همکاریهای واقعی میان رشته‌ای و چندرشته‌ای در بین نیست.

اکنون حدود سه دهه است که فعالیتهایی در کشور ما آغاز شده و نوید این همکاریها را به صورت تشریفاتی و سطحی می‌دهد: تشکیل همایشهای ملی و مجالس گفت و شنوهای گروهی، گردهماییهای نظری و کاربردی و اغلب همراه با مقالات تحقیقی. در میان این فعالیتهای بندرت می‌توان اثری از طرحهای بین‌سازمانی یا پژوهشهای چندرشته‌ای و یا همکاریهای میان تخصصی مشاهده کرد. تنها چند حرکت پژوهشی، آن هم در بخش خصوصی، افق این سبک کار علمی را پیش روی ما می‌گشاید و به تأسیس نهادهایی مانند وزارت فن‌آوری و پژوهش و انجمنهایی مانند انجمن ایرانی پژوهشهای آموزشی^{۱۹} امیدوار می‌سازد.

مثلاً در ماده یک فصل اول مربوط به کلیات اساسنامه این انجمن می‌خوانیم: «به منظور گسترش و پیشبرد پژوهشهای بین‌رشته‌ای و بهبود بخشیدن به امور آموزشی و پژوهشی در زمینه‌های نظام آموزش رسمی و غیررسمی کشور، انجمن ایرانی پژوهشهای آموزشی تشکیل می‌گردد».

و یا اخیراً در مشخصات کلی برنامه و سرفصل دروسی که در سیصد و هفتاد و هفتمین جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی مورخ ۷۸/۴/۲ به تصویب رسید، دکتری جامعه‌شناسی با پنج گرایش تدوین پیشنهاد شده است. در این برنامه آمیزش شاخه‌های متنوع جامعه‌شناسی مانند جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، پزشکی و بهداشت، تاریخی، سیاسی، حقوقی، علمی و تکنولوژیک، سازمانها، ارتباطات، انحرافات، معرفت، مدیریت، ادبیات، زبان، هنر، دینی، فرهنگی، اقتصادی (و حتی حوزه‌های فرعی آن مانند بازار) و روانشناختی (و حتی حوزه فرعی آن احساس) اعلام شده است.

پیدایش فکر سازماندهی پژوهشهای چندرشته‌ای در علوم انسانی و اجتماعی در کشور ما کاملاً تازه و مبتکرانه است.

نتیجه‌گیری

ما در پایان کار صلاح دیدیم در آستانه شکل‌گیری همکاریهای

۱. رابطه صورتهای مختلف معرفت با یکدیگر کدام است؟ استقلال یا وابستگی آنها به هم تا چه پایه است؟ مرز میان حقیقت و ارزشها در علوم اجتماعی و هستها و بایدها و یا تحلیل و توصیف آنها در کجاست؟

۲. قابلیت و توانایی تبیین علی در علوم اجتماعی برای ارائه الگوهای قانونمند و فراگیر برای پیش‌بینی و کنترل امور (مانند آنچه که در علوم دقیقه می‌گذرد) و یا توصیفی صرف بودن یافته‌های علوم اجتماعی در سطح کلان و ذهنی تا چه حد است؟

۳. آیا جهانی بودن علوم اجتماعی با نامگذاریها و دستگاههای مفهومی و نظریه‌ها و روشهای واحد مورد قبول هست و یا اصولاً پژوهشهای محلی می‌تواند به انواع علوم اجتماعی و از جمله ایرانی و اسلامی جا دهد؟^{۱۶}

بدیهی است که علاوه بر پرسشهای بالا نکات دیگری مانند فقدان جامعه علمی در عرصه علوم اجتماعی در کشور ما، فقدان اجماع و وفاق علمی بر سر موضوع، روش و حتی برگردان واژگان بیگانه، کمبود نشریات تخصصی و معرفی و نقد آثار علمی، پریشانی فکری و تشتت روشی در کار پژوهشی، انحصاری بودن تحقیقات اجتماعی، وجود تبعیض بین پژوهشگران و بالاخره جدایی آموزش و پژوهش، ... مطرح می‌باشد.^{۱۷}

به این ترتیب وضعیت علوم اجتماعی و به تبع آن پژوهشهای مربوط به این علوم در ایران صرف نظر از تنگناهای تاریخی، سیاسی، اجتماعی - فرهنگی و اقتصادی از نظر ساختاری پرسشهای بالا را پیش روی ما می‌گذارد و ما را به تفکر جدی وای می‌دارد. معاونت پژوهشی وزارت فرهنگ و آموزش عالی کشور اخیراً نگرانی خود را از ضعف تحقیقات اجتماعی در فرهنگ ملی و علمی ما در چهارده ساله اخیر، سیاسی - مدیریتی، موانع اجتماعی - فرهنگی، اشکالات ساختاری و مسائل اعتباری (کمتر از ۱۰ درصد بودجه‌های پژوهشی به دانشگاههای کشور اختصاص دارد) خلاصه کرد.^{۱۸} با وجود این پرسشها و آن تنگناها، رگه‌هایی از پیشرفتهای

علمی تأثیر می‌گذارد. چنانکه دیدیم، کورت لوین اصول حوزه نیرویی را که در فیزیک به کار می‌برد به ساختار ذهنی انسان انتقال داد و نظریه گشتالت را در روانشناسی تقویت کرد.

۲. پیشنهادها

پیروی از سه خط فکری به آمیزش رشته‌ها به صورت‌های بالا یاری می‌دهد:

سیاست علمی منسجم، مشترک، بی‌مرز و حصار، هماهنگ و شفاف. باید آکادمی علوم انسانی یا علوم اجتماعی تأسیس گردد و یک قوه متمرکز علمی بر رشته‌ها نظارت داشته باشد. این قوه می‌تواند مثلاً در کشور ما توان خود را بر سه پایه طرح‌ریزی کند و استوار سازد:

۱. مطالعه سنتها و مکاشفه علمی ارزشهای گذشته؛ سنجش علمی تغییرات چه در اصول و ارزشها و چه در فنون و روشها و بالاخره شناخت آسیبها و ریزشها. سازمان آگاهانه علوم می‌تواند به تفاهم بین آنها کمک کند و آنها را حول محورهای موضوعی فرهنگی و اجتماعی گرد بیاورد.

۲. بکاراندازی مدیریت اداری - علمی در سازمانهای پژوهشی از یک سو و مدیریت انسانی تحقیقات و رشد شخصیت علمی افراد از سوی دیگر به طوری که سازمانها بتوانند پاسخگوی نیازهای آزادمنشانه انسانهای پژوهشگر باشند.

۳. گسترش دامنه تحقیقات چه در داخل (وزارتخانه‌ها، نهادها، زندانها، شبانه‌روزیها، ...) و چه در خارج (کشورهای فارسی زبان، کشورهای مسلمان، کشورهای همسایه، کشورهای بیگانه، ...).

۳. تأکید دوباره

همانگونه که دیدیم کشورهای پیشرفته در طول تاریخ علمی خود، علی‌رغم تقسیم‌بندیها و طبقه‌بندیهای موضوعی و روشی که لازمه شناخت محسوب می‌شود، هرگز زمینه مطالعات چند وجهی را ترک نگفتند و رشته‌ها و تخصصها پیوسته از یکدیگر تأثیر پذیرفته‌اند.

در جامعه فرهنگی ما که در آن دانش در مراحل سستی خود در جا زده است هرگز زمینه‌های همکاری علمی فراهم نبوده و

بین رشته‌ای نتیجه‌گیری خود را بر سه محور ذیل استوار سازیم:

۱. صورتهای مختلف همکاریهای بین‌رشته‌ای را مشخص و تعریف کنیم؛

۲. سه پیشنهاد معین درباره سازمان پژوهشهای انسانی و اجتماعی در کشورمان ارائه بدهیم؛

۳. و بالاخره باز هم بر لزوم نزدیک شدن رشته‌ها به هم تأکید بورزیم.

۱. صورتهای همکاری

رابطه بین رشته‌ها معمولاً با سه مفهوم ذیل شکل می‌گیرد:

الف) با مفهوم میان رشته‌ای

در اینجا رشته‌ها در عین حالی که با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند، به کسانی می‌مانند که دور یک میز نشسته و از حقوق خود دفاع می‌نمایند و چنانچه موقعیت فراهم آید به هم یاری می‌دهند. پس، برای آنکه پیشرفت علمی حاصل آید:

۱. پژوهش باید تا آنجا که ممکن باشد تخصصی گردد و شناخت را در زمینه‌های بسیار دقیق به پیش براند و دایره آزادیهای خود را آگاهانه تنگ نماید.

۲. فکر پژوهشگر تا آنجا که ممکن باشد باز بماند و فرضیات و کشفیات را نه فقط در قلب رشته‌ها که در مرز بین‌رشته‌ها جستجو کند. بوهای خوش همیشه از خانه همسایه بلند می‌شود.

ب) با مفهوم چندرشته‌ای^{۲۰}

مطالعات چندرشته‌ای به معنای مخلوطی از رشته‌ها نیست، بلکه به معنای همکاری رشته‌هاست آن هم بصورتی که استقلال رشته‌ها به هم نخورد و شیفتگی چندرشته‌ای پژوهشگران را از هویت خود باز ندارد و آنها را فریب ندهد. در اینجا رشته‌ها حول یک محور موضوعی و یا طرح معینی گرد می‌آیند و به اصطلاح انجمن تشکیل می‌دهند تا به هدف معینی دست بیابند.

ج) با مفهوم تبادل رشته‌ای^{۲۱}

در اینجا رشته‌ها حال و هوای یکسانی پیدا می‌کنند. نسیم یک شناخت تازه در همه رشته‌ها می‌وزد و همه را بیدار می‌کند. اشتراک منافع و دید نسبت به موضوعات و طرحها پدیدار می‌آید و طرح نظریه در یک شاخه علمی بر دیگر شاخه‌های

می‌باشد.

5. Discipline

۶. اسکارپیت، روبر (Robert Escarpit)؛ جامعه‌شناسی ادبیات؛ ترجمه مرتضی کتبی، «سمت»، چاپ دوم، بهار ۱۳۷۶، حرف مترجم، ص ۵.

۷. دوچ، مورتون (Morton Deutsch) و روبرت م. کراوس (Robert M. Krauss)؛ نظریه‌ها در روانشناسی اجتماعی؛ ترجمه مرتضی کتبی، انتشارات دانشگاه تهران، پاییز ۱۳۷۴، ص ۴۷.

۸. نظریه‌ها در روانشناسی اجتماعی؛ ... سخن مترجم، صفحه ۱.

۹. جامعه‌شناسی ادبیات؛ ... حرف مترجم، صفحه ۴.

۱۰. درس «انگیزه‌ها و رفتارها در مسائل جمعیتی»، به پیشنهاد مهدی امانی مدیر وقت گروه آموزشی جمعیت‌شناسی در این گروه، توسط مرتضی کتبی در سالهای چهل ارائه گردید.

۱۱. کتبی، مرتضی؛ در جستجوی هویت گم‌شده؛ رمان اجتماعی، انتشارات فردوس، بهار ۱۳۷۰، ۳۴۵ صفحه.

12. Combessie, Jean-Claude; *La méthode en sociologie; La Découverte*, p. 60. 1996.

13. *La méthode en sociologie*; P. 107, 108.

۱۴. کتبی، مرتضی؛ نقش شرق‌شناسی در استعمارگری؛ در فصلنامه علوم اجتماعی (دانشگاه علامه طباطبائی) صفحات ۲۱۵ تا ۲۳۶.

۱۵. کتبی، مرتضی؛ «فتودالیزم سازمانی مانع پاگرفتن تحقیقات در ایران است»، در بیست و پنج خطابه، دفتر نخست، هشتمین کنگره تحقیقات ایرانی، کرمان ۱۳۵۷، صفحات ۵۷۳ - ۵۸۱.

۱۶. الف) کتبی، مرتضی؛ «مسائل انسانی تحقیق در علوم اجتماعی در ایران»، در نامه علوم اجتماعی، دوره ۲، شماره ۳، زمستان ۱۳۵۶، صفحات ۲۴ تا ۴۱.

ب) کتبی، مرتضی؛ «بررسی روشهای تحقیقی غرب در برخورد با مسائل روانشناسی اجتماعی ایران»، در نامه علوم اجتماعی، دوره ۲، شماره ۳، پاییز ۱۳۴۷، صفحات ۶۴ تا ۷۹.

ج) کتبی، مرتضی؛ «یک بررسی روش شناختی در علوم اجتماعی در ایران»، در مجموعه مقالات سمینار بررسی روشها و فنون مورد استفاده در آموزش و پژوهش علوم اجتماعی کشور؛ ۲۰ تا ۲۳ تیرماه ۱۳۷۴، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، خرداد ۱۳۵۷، صفحات ۲۶۳ تا ۲۸۰.

۱۷. کتبی، مرتضی؛ «نگرشهای فراهم و مناسب تحقیقات اجتماعی»، در مجموعه مقاله‌های سمینار جامعه‌شناسی؛ جلد ۱، «سمت»، سال ۱۳۷۳، صفحات ۲۶۹ تا ۲۹۲.

۱۸. مصاحبه دکتر محمد توکل، موزخ ۱۳۷۸/۹/۲۵ در صدا و سیما، کانال ۱، بخش اخبار ساعت ۱۹.

۱۹. اساسنامه انجمن ایرانی پژوهشهای آموزشی (ا‌پ‌ا)، نشانی موقت دفتر انجمن: تهران، صندوق پستی ۳۱۴ و ۱۳۱۴۵ تلفن ۲۲۹۰۰۶۲.

20. Pluridisciplinarité

21. Transdisciplinarité

بویژه ساختارهای سیاسی و اجتماعی کشور شرایط آن را به وجود نیاورده‌اند.

این واقعیت در حالی گریبان ما را رها نمی‌کند که می‌دانیم متخصصان و پژوهشگران علوم اجتماعی چه بخواهند و چه نخواهند، چه بدانند و چه ندانند، همگی اعضای یک خانواده‌اند و به یک مجموعه علمی تعلق دارند و از یک مرجع تاریخی الهام می‌گیرند و همه چیزشان اعم از انسان و جامعه و سرنوشتشان مشترک است. پیشرفت یکی به پیشرفت دیگری بستگی دارد، نام یکی نام دیگری را بلند می‌کند و کشف یکی دیگری را به حقیقت نزدیک می‌سازد.

ملاقات دانشوران و صاحبان اندیشه با یکدیگر و به طریق اولی تفکر مشترک آنها با هم غنابخش و اثرگذار است. بررسی نتایج کارهای بین رشته‌ای نشان می‌دهد که پیشرفت واقعی در کار پدید آمده است. از این روست که هر ساله دهها کنگره و کنفرانس و سمپوزیوم و سمینار برپا می‌شود و محتوای سخنرانیها - چه به زبان جاری شده و چه به قلم کشیده شده باشد - انتشار می‌یابد و فعالیتهای هر چه هم بطئی دانشگاهها و سازمانهای مختلف پژوهشی در نزدیک کردن رشته‌ها دامنه بیشتری می‌گیرد، چه در واقع رشته در علوم اجتماعی نه فقط شناخت خود است، بلکه شناخت بیرون از خود هم هست.

پانویسها و منابع:

۱. مرکز ملی پژوهش علمی Centre National de la Recherche Scientifique (C.N.R.S.)

- Actes du colloque

- Carrefour des sciences

- Session plénière du comité national de la recherche scientifique: L'INTERDISCIPLINARITÉ

- 12 et 13 février 1990,

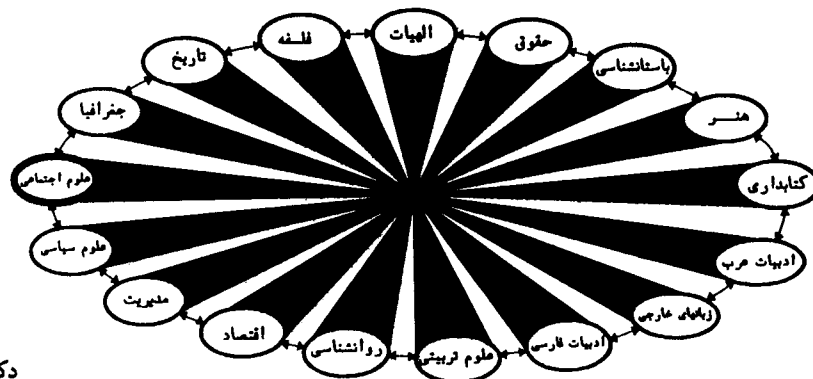
- Palais de l'Unesco

ما در این مقاله از سخنرانی افتتاحیه فرانسوا کورسیلسکی (François Koursilsky) مدیر کل مرکز ملی پژوهش علمی و سخنرانی ادگار مورن (Edgar Morin) مدیر مرکز مطالعات تبادل رشته‌ای همین مرکز بهره فراوان گرفته‌ایم.

2. Interdisciplinarité

۳. بلز پاسکال (Blaise Pascal) ریاضیدان، فیزیکدان، فیلسوف و نویسنده فرانسوی به سال ۱۶۲۲ در کلرمون (Clermont) فرانسه چشم به جهان گشود و تا سال ۱۶۶۲ زیست.

۴. اطلاعات ما از زندگی برخی دانشمندان متعلق به ادگار مورن



دکتر ناصر تکمیل همایون*

فرهنگ پژوهی و جایگاه آن در نظام تحقیقات میان‌رشته‌ای

چکیده

فرهنگ و فرهنگ‌پژوهی به مثابه مقوله‌ای چندحوزه‌ای یا میان‌رشته‌ای، موضوع بررسی این مقاله است. مؤلف با ذکر اینکه در مراحل اولیه، همه دانش بشر در دوره باستان، زیرعنوان «فلسفه» قرار گرفته بود؛ اما در مراحل بعد بتدریج این دانش به تخصص‌ها تجزیه شده است، به طبقه‌بندی علوم اشاره می‌کند. آنگاه در رشته علوم اجتماعی، وضعیت مقوله «فرهنگ» را مورد بررسی قرار می‌دهد. محقق نشان می‌دهد که چگونه رشته‌های گوناگونی نظیر جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، قوم‌شناسی، باستان‌شناسی، زبان‌شناسی، جغرافیای انسانی، تاریخ، علوم سیاسی و اقتصاد، هر یک با روش خاص خود و از زاویه‌ای خاص، موضع فرهنگ را بررسی کرده‌اند. حاصل این بررسی‌ها، شکل‌گیری نوعی دانش «میان‌رشته‌ای» در فرهنگ‌پژوهی است.

درآمد

نخستین شناخت انسان، نسبت به «طبیعت» است؛ طبیعتی که از هر سو او را احاطه کرده و به شیوه‌های گوناگون شرایط و مقدورات «زندگی» وی را فراهم ساخته است. همزمان با این مرحله برخورد و شناخت، و شاید پیش از آن، آشنایی انسان با «خود» یعنی با هویت انسانی و نیز در پهنه روابط جمعی، شناخت «همگنان» تحقق یافته و بر روی هم مجموعه «شناخت عام» او را سازمان داده است.

در روزگارهای پیشین که طبیعت و انسان یگانگی و تجانس بیشتری داشتند و هر دو در یکدیگر تأثیر و تأثر چشمگیری نشان می‌دادند، کوشش انسان در شناخت طبیعت از مرحله حسی (متضمن سودمندی‌های فراوان در زندگی) به مرحله ادراکی (منتج از فزونی و تکامل شناخت) نزدیک شد و اندک‌اندک به مرحله علمی (جامع شناخت‌های حسی و ادراکی و در بردارنده اوصاف عمومی پدیده‌ها) رسید و در این فراگرد، فلسفه به عنوان «ام‌العلوم» شکل گرفت، زیرا: «فلسفه مجموع معرفت‌های نظری و علمی را که انسان حاصل کرد، تشکیل می‌داد، اعم از افکار علمی راجع به طبیعت و انسان و نظریات فلسفه اولی درباره‌ی گنه واقعیات و اندیشه‌های هنری و اخلاقی که فعالیت انسانی را به طرف زیبایی و خیر سوق می‌دهد».

با گذشت زمان و گسترش شناخت بشر و نیاز معنوی و مادی دانشمندان و جامعه به پیشرفت علوم و محدودیت توان انسان در شناخت ژرف و همه‌جانبه، اندک‌اندک مسأله «تخصص علمی» و «طبقه‌بندی علوم» پیش آمد و در نتیجه دانش‌های بشر یکی پس از دیگری از علم کلی (علم عام یا علم جامع) به نام «فلسفه» که مادر دانش‌ها به شمار رفته، جدا شدند و با حفظ پیوندهای عام یا کاربردی، هر کدام حد و رسم ویژه‌ای در پیش گرفتند و در کمال بخشی و توسعه و تعالی خود کوشش‌های بسیار، به منصفه ظهور رساندند که در عصر حاضر جهان بشری به آن ناظر و برخوردار است.

۱. نگاهی بر سیر «طبقه‌بندی‌ها»

پیش از آنکه در روند تاریخی تکامل علوم و تجزیه آن به شاخه‌های گوناگون، جایگاه «فرهنگ» بیان گردد، باید به اصل «طبقه‌بندی»‌ها توجه شود. این امر از زمان ارسطو (۳۲۲-۳۸۴ ق م) آغاز گردیده است و از روزگار کندی (قرن سوم هجری / قرن نهم میلادی) در جهان اسلام، متفکران مشرق زمین نیز به این امر آگاه شده‌اند، به گونه‌ای که فارابی (۲۶۰-۳۳۹ ق) در احصاء العلوم و ابن سینا (۳۷۰-۴۲۸ ق) در دو کتاب شفا و فی‌اقسام العلوم و ابن خلدون (۷۳۲-۸۰۸ ق) در باب پنجم و

* دانشیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

«ساختاری»^{۲۲} و «کرداری»^{۲۳} و «نهادی»^{۲۴} (بر پایه نظریات جامعه‌شناسان برجسته کنونی جهان)، بررسیهای متعدد کیفی - تبیینی^{۲۵} و کمی - توصیفی^{۲۶} انجام گردید و رشته‌های گوناگونی در این پهنه مطالعاتی پدیدار شد که بر روی هم معارف تاریخی و اجتماعی - انسانی سده گذشته جهان را عینی و شکوهمند ساخت.

متخصصان علوم اجتماعی (یا دانشهای مرتبط با جامعه) در این مدت گاه با عنایت به یک رشته و کارایی و تخصص در آن، بررسیهای خود را در نوعی رقابت شکل داده‌اند و گاه با تحولاتی (خاصه پس از جنگ دوم جهانی) که در پژوهشهای اجتماعی پدید آمد، و جنبه‌های فلسفی و ذهنی مطالعات و تحقیقات جای خود را بیشتر به جنبه‌های تجربی و عینی داد، به اصل مشارکت و همکاری محققان اجتماعی با یکدیگر اعتقاد ورزیدند؛ و با پذیرش «علوم اجتماعی خاص» (= اقتصاد، سیاست، حقوق، روانشناسی اجتماعی و ...) و «علوم اجتماعی عام» (= تاریخ، مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی و ...) راه را برای نزدیک کردن رشته‌های علوم اجتماعی به یکدیگر و مطالعه و تحقیق در پدیده‌های گوناگون جامعه از طریق رشته‌های مختلف علوم اجتماعی، و در نتیجه پایان دادن به رقابتهای گذشته، هموار ساختند.

۳. جایگاه فرهنگ در نظام پژوهشهای اجتماعی

یکی از مفاهیم انسانی که جایگاه پژوهشی آن در پیوند با چندین علم اجتماعی قرار دارد، و از دیرباز اندیشه بسیاری از دانشمندان را به خود معطوف داشته، مفهوم فرهنگ و حد و رسم آن در حیطه علوم انسانی و اجتماعی پژوهشهای علمی است. مطالعه درباره فرهنگ نه به اندازه قدمت آن، ولی بیش از آنچه در وهله اول تصور می‌شود، ریشه‌دار است. دو، سه قرن است که بحث درباره فرهنگ و پدیدارهای فرهنگی مورد توجه ویژه دانشمندان علوم اجتماعی (و انسانی) قرار گرفته است. مطالعه این حیاتی‌ترین امر تاریخ، از سده پیش تاکنون، گاه در حیطه علوم مربوط به جامعه (و انسان) و گاه چون رشته‌ای خاص و مستقل، نظر صاحبان عقاید گوناگون را به خود جلب کرده است.

اول بار در سال ۱۹۰۹، شیمیدان و فیلسوف آلمانی

ششم کتاب مقدمه و دیگر حکیمان مسلمان در آثار گرانبهای خود به این مسأله علمی پرداخته‌اند.^{۲۷}

در مغرب زمین پس از پایان عصر اسکولاستیک، با آغاز دوره فلسفه جدید، فرانسیس بیکن^{۲۸} (متوفی ۱۶۲۵ م) و دانشمندان دایرةالمعارف^{۲۹} در قرن هیجدهم در چگونگی آن گفتگوها کرده‌اند.

از قرن نوزدهم میلادی همزمان با توسعه علوم و فنون، دانشمندانی چون آمپر^{۳۰} (متوفی ۱۸۳۶ م) و هربرت اسپنسر^{۳۱} (متوفی ۱۹۰۳ م) و دیگران طبقه‌بندیهای گوناگونی ارائه دادند، اما «طبقه‌بندی» اگوست کنت^{۳۲} (متوفی ۱۸۵۷ م) مؤسس علم نویناد جامعه‌شناسی^{۳۳} جایگاه معتبرتری پیدا کرد. وی با رعایت ترتیب تاریخی جدایی علوم از فلسفه و نیز منطق مبتنی بر «کلیت متنازل»^{۳۴} و «تفصیل و پیچیدگی متصاعد»^{۳۵} و به هم بستگی علوم و تبعیت از یکدیگر، طبقه‌بندی خود را ارائه داد و برای نخستین بار «فیزیک اجتماعی»^{۳۶} یا جامعه‌شناسی و به مرور علوم اجتماعی یا دانشهای مرتبط با جامعه^{۳۷}، استقلال و حد و رسم ویژه‌ای یافتند.

۲. پژوهشها و بررسیهای اجتماعی

نگرش به زندگی انسان در پیوند با جامعه و حیات اجتماعی، از گذشته‌های دور مورد توجه فیلسوفان و اندیشه‌گران بوده است. اگر حیات انسان، در جمع دارای ابعاد و زمینه‌هایی فرض شود، دانشهایی چند، هریک به زمینه و بُعدی پرداخته‌اند و این امر مبتنی بر شناخت در مسیر تاریخ، مرحله‌هایی را پیموده است و تا اعلام استقلال جامعه‌شناسی (۱۷۹۸ - ۱۸۵۷ میلادی)، دو جنبه کلی، تخیلی - دستوری و تاریخی - اجتماعی در آن بازشناسی شده است. اما با پدید آمدن جامعه‌شناسی (با مسامحه ← علوم اجتماعی) این رشته (→ رشته‌ها) از معرفت یا معارف انسانی به اعتبار داشتن «نظام ویژه» و «روش شناخت معین» و «قوانین واقعی» در سلسله مراتب علمی قرار گرفت و از مزیت «علم بودن» برخوردار شد و به صورتهای گوناگون «ایستا»^{۳۸} و «پویا»^{۳۹} (بر پایه نظریات اگوست کنت) «کالبد شناختی»^{۴۰} و «معرفت‌الاعضایی»^{۴۱} (بر پایه نظریات امیل دورکیم^{۴۲} ۱۸۵۸ - ۱۹۱۷ م) «نظری»^{۴۳} و «عملی»^{۴۴} و «جامعه‌بزرگ»^{۴۵} و «جامعه کوچک»^{۴۶} (بر پایه نظریات جامعه‌شناسان امریکایی)،

- زیان‌شناسی با توصیف واژه‌ها و مفاهیم و ارتباطات ساختمانی کلام.

- تاریخ بویژه تاریخ فرهنگ (به معنای وسیع کلمه) با نشان‌دادن تحولات و تطورات زمانی و مکانی پدیدارها.

- جامعه‌شناسی با تحلیل کلی مجموع دریافتها.

این شناخت و بررسیها، خود در ارتباط با علوم اجتماعی به معنای خاصی چون اقتصاد، سیاست، حقوق و دیگر دانشهای اجتماعی چون جغرافیای زیستی و دانشهای انسانی چون روانشناسی بویژه روانشناسی اجتماعی بوده است. تا زمان حاضر نیز این امر پژوهشی ادامه دارد و با برداشتهایی که پژوهشگران و معتقدان به مکاتب گوناگون از علوم اجتماعی به دست آورده‌اند، منطبق است.

طی یکصد و پنجاه سال اخیر که بررسیهای انسان‌شناسی، قوم‌نگاری و پژوهشهای اجتماعی و تاریخی درباره فرهنگ و تمدنهای آسیایی و شرقی^{۳۷} و جامعه‌ها و فرهنگهای افریقایی^{۳۸}، پیشرفت کرد، کتابها و رساله‌ها و مقاله‌های معتبری فراهم آمد. نخستین اثری که مورد توجه نگارنده قرار گرفته است، کتاب بندیش^{۳۹} با عنوان تاریخ انسان‌شناسی است، که در سال ۱۸۶۵ میلادی انتشار یافت. در این کتاب «انسان‌شناسی» بیشتر در پیوند با «علم تاریخ» مورد پژوهش قرار گرفته است.

دومین کتاب را آلفرد هدون^{۴۰} در سال ۱۹۱۰ میلادی باز هم با عنوان تاریخ انسان‌شناسی در لندن به طبع رسانید. در این کتاب «انسان‌شناسی طبیعی» بیش از انسان‌شناسی فرهنگی یا فرهنگ‌شناسی (= فرهنگ پژوهی) مورد توجه قرار گرفته است.

سومین کتاب را ت. ک. پنین^{۴۱} در سال ۱۹۳۵ میلادی با عنوان یکصد سال انسان‌شناسی باز هم در لندن منتشر کرد. در این کتاب کوشش گردیده تا انسان‌شناسی از چهارچوب طبیعی و مادی خارج شود و حتی در مسائل فقط اجتماعی^{۴۲} و جامعه‌ای^{۴۳} ادغام نگردد و به «امرهای فرهنگی» نزدیک شود^{۴۴}. چهارمین کتاب را انسان‌شناس معروف امریکایی رابرت لووی^{۴۵} با عنوان تاریخ نظریه قوم‌شناسی در سال ۱۹۳۷ - ۱۹۳۸ در امریکا منتشر کرد. در این کتاب بیش از کتب دیگر، امر فرهنگ مورد توجه قرار گرفته است^{۴۶}. در فرانسه و آلمان نیز در باب فرهنگ و مطالعات تاریخی فرهنگ پژوهی، بررسیهای با

و. استوالد^{۴۷}، واژه فرهنگ‌شناسی^{۴۸} را به کار گرفت. وی از این واژه در آثار متعدد انتشار یافته خود استفاده و کوشش کرد تا به نحوی فرهنگ‌شناسی را از جامعه‌شناسی جدا سازد و حتی در برابر مردم‌شناسی (انسان‌شناسی) آن را مستقل نماید^{۴۹}.

اما دیگر دانشمندان اجتماعی، که فرهنگ‌شناسی را رشته‌ای از دانش انسان‌شناسی می‌دانند، آن را در ارتباط با روشها و آداب و سنن اجتماعی و برخی از نهادهای جامعه و تکنولوژی و ایدئولوژیهای موجود در آن جامعه مورد بررسی و شناخت قرار می‌دهند^{۵۰}.

بدین سان فرهنگ‌شناسی یا دقیقتر «فرهنگ پژوهی»^{۵۱} چون یک دانش غیرمستقل، در زمره دانشهای دیگر، مورد توجه قرار گرفته است و در دیباچه‌های مطالعات اجتماعی (جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، قوم‌شناسی، جغرافیای انسانی، تاریخ و باستانشناسی و ...) و پژوهشهای فلسفی که در آن از گذشته «دانشهای یاد شده» سخن به میان می‌آید، به گونه‌ای از این دانش «میان رشته‌ای» درآمدی فراهم آورده‌اند و تاکنون نیز این امر فرهنگی استمرار یافته و استقلال لازم علمی برای این معرفت انسانی حاصل نگردیده است^{۵۲}.

در سال ۱۹۳۹ میلادی وایت^{۵۳}، واژه فرهنگ‌شناسی را به کار گرفت و از این واژه، مفهومی را در نظر داشت که تیلور^{۵۴} پیش از او با عنوان «علم فرهنگ»^{۵۵} ارائه کرده بود^{۵۶}.

در آن روزگار فرهنگ‌شناسی یا فرهنگ‌پژوهی یا علم فرهنگ، به گونه‌ای مطالعه علمی و تفسیر پدیدارهای فرهنگی، اعم از مادی و معنوی (حوادث و مظاهر و اعتقادات و سازمانها و عادات و آلات و اسباب و ...) بود و اکنون به صورتهای گوناگون، اندیشه و توجه پژوهشگران اجتماعی را به خود جلب کرده و شاید پس از گذشت یکصد سال بحث و گفتگو، دارای روشنی لازم است تا برای شناخت و بیان چگونگی خود شکل و قالب علمی پیدا کند.

ناگفته نماند که دیگر رشته‌های علوم اجتماعی هر کدام به شیوه‌ای به تحقیق و بررسی امر فرهنگ به شرح ذیل پرداخته‌اند:

- انسان‌شناسی فرهنگی از طریق تشریح و توصیف زندگی اجتماعی اقوام ابتدایی.

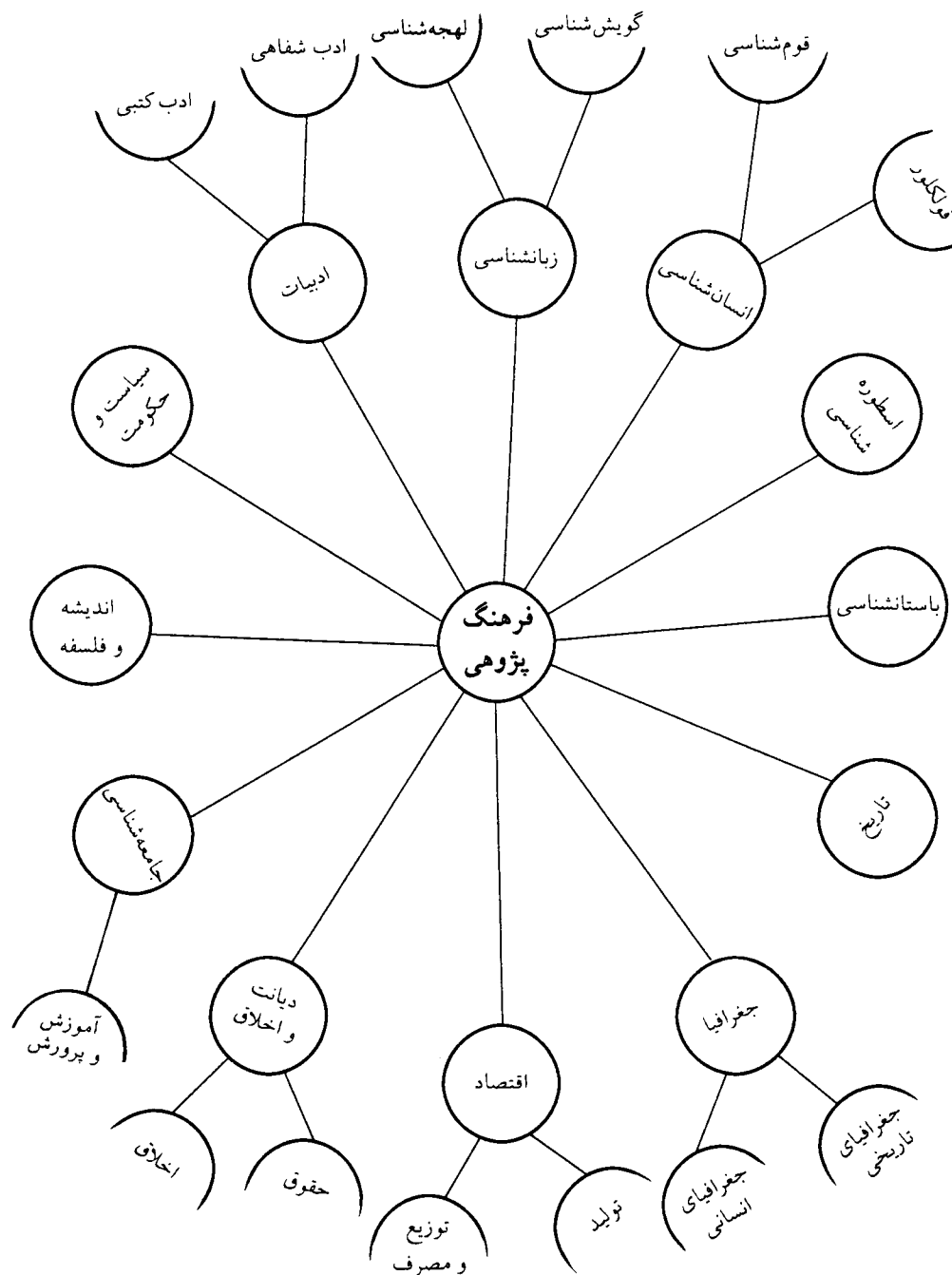
- باستانشناسی با تبیین یافته‌های مادی حیات انسانی.

در این کتابها، گاه جمله‌هایی از ابن بطوطه و ابن خلدون آمده است، اما بر روی هم محققان مغرب زمین از وجود اندیشمندان و متفکران شرقی بی‌خبر بوده‌اند و بسیاری از آثار علمی و اجتماعی و تاریخی مشرق زمین نه تنها به زبانهای اروپایی درنیامده است، بلکه به زبانهای شرقی نیز به زیور طبع آراسته نشده و به همان صورت خطی باقی مانده است و محققان

ارزشی فراهم آمده است. دو کتاب معتبر در این مورد بیش از آثار دیگر در پژوهشهای نگارنده مؤثر بوده‌اند:

۱. کتاب تاریخ قوم‌شناسی نوشته ژان پواریه^{۴۷} قوم‌شناس فرانسوی که تا سال ۱۹۳۰ میلادی بررسیهای خود را ادامه داده است.

۲. کتاب تاریخ انسان‌شناسی نوشته پل مرسیه^{۴۸} (استاد سابق سوربون) که در سال ۱۹۷۱ انتشار یافته است.^{۴۹}



کرده‌اند و گویی مردم آسیا و مشرق زمین چه در عهد باستان و چه در دوره تمدن اسلامی بدین مسائل آشنا نبوده‌اند و در این باره، در این منطقه از جهان، تفکراتی به منصفه ظهور نرسیده است.

د) مؤلفان یاد شده، گاه متأثر از یکدیگرند و باید در انتظار پژوهشهای جدیدتری بود که نه تنها وسیعتر و بی‌غرضتر و جهانی‌تر باشد، بلکه ترتیب تاریخی خط فکری و تحول پژوهشهای فرهنگی را در شرق و غرب روشنتر بنمایاند.

پس از جنگ جهانی دوم، چندین مسأله دیگر اجتماعی چون «رشد و توسعه»^{۵۰} و «ارتباطات جمعی»^{۵۱} توجه پژوهشگران را به خود جلب کرد و کم و بیش روشن شد که این مسائل به‌سان «امر فرهنگ» با داشتن نوعی استقلال، با دیگر رشته‌های علوم اجتماعی نیز در ارتباط هستند. این امر و شیوه‌های مطالعاتی آن نوعی دانش «میان رشته‌ای»^{۵۲} را پیش آورده است، یعنی رشته‌ای از تحقیقات اجتماعی که در رابطه پایدار با رشته‌های علوم اجتماعی دیگر قرار گرفته است و چون چندین دانش اجتماعی در هماهنگی علمی، پژوهش جدید را پدید می‌آورد، گاه واژه «چند رشته‌ای»^{۵۳} نیز به کار برده شده است.

در روزگار ما مطالعه و پژوهش علمی فرهنگ یک جامعه در پیوند با رشته‌های چندگانه علوم اجتماعی قرار دارد و در واقع این علوم به مطالعه یک امر «اجتماعی - انسانی» با روشهای گوناگون پرداخته و نزد محققان نیز، تعصبات گذشته از میان رفته و احکام جزمی کمتر از پیش به چشم می‌خورد و نقایص و معایب بیشتر از نارسایی روشهای مطالعاتی شناخته شده است. گرایش از تجربه و علم‌گرایی مادی به تحلیل فلسفی و اجتماعی در پژوهشهای جدید، برخی تحولاتی را به وجود آورده است. ملتهای صاحب فرهنگ (و تمدن) نیز در زمان ما در بی‌تفاوتی قرار ندارند، چه از یکسو با توسعه قدرتهای فرهنگی امپریالیستی «هویت» و «اصالت» آنان در معرض نابودی است و از سوی دیگر در برابر این امر عظیم جهانی، توجه به فرهنگ به گونه «خودشناسی ملی» تجلی کرده است و بسیاری از جامعه‌های بشری بویژه در جهان سوم، راهگشای نهضت‌های رهایی بخش به شمار آمده و هم‌اکنون «گفتگوی فرهنگها و تمدنها» به شیوه علمی در سراسر جهان طرحی نو در انداخته است.

مشرق زمین نیز آن‌چنان مبهوت تمدن اروپایی شده‌اند که از بیان اندیشه متفکران پیشین خویش وحشت دارند. در نتیجه عالم بی‌غرض غربی هم اگر بخواهد تاریخ جامعی از این مقولات فراهم آورد، به اسناد و مدارک لازم دسترسی ندارد و سرانجام مرجع و منبع کلیه علوم و ذوقیات بشری به یونان و روم ختم و ترجمه همان گفتارها به دانشجویان شرقی نیز تعلیم داده می‌شود.

حاصل سخن

مطالعه فرهنگ و تبعات فرهنگی ریشه‌های تاریخی دارد که در پی توسعه پژوهشهای اجتماعی و پیدایش جامعه‌شناسی و بویژه برخورد نظامهای علمی و سیاسی مغرب زمین با جامعه‌های شرقی، رواج بیشتری پیدا کرده است. تحقیق علمی درباره فرهنگ، پژوهشگران را به «شناخت فرهنگها» راهبری کرده، اما سلطه‌های استعماری قرن نوزدهم و بیستم، در مطالعات فرهنگی هم دگرگونی‌هایی پدید آورده است.

با وجود کوشش درباره جداسازی پژوهشهای فرهنگی از دیگر بررسیهای اجتماعی، به دلیل وسعت معنا و مفهوم، همواره پیوند این دانش گسترده با رشته‌های نزدیک به خود پابرجا بوده است و رشته‌های مزبور نیز آن‌سان که در وهله اول تصور می‌شود، از یکدیگر جدا نیستند و در جامعه‌های گوناگون، گاه یک امر، برتری و برجستگی بیشتری دارد و نهادهای دیگر را در خود ادغام می‌نماید. بسان نهادهای دینی که نه تنها از نهادهای دیگر دور نیستند، بلکه با آنها قرابت دارند و گاه هماهنگی و یگانگی پیدا می‌کنند و در نمودار قبل شاید روشنگری لازم ارائه شده باشد.

در امر بررسی فرهنگ (= فرهنگ پژوهشی) و تاریخچه آن، از سوی انسان‌شناسان و فرهنگ پژوهان اروپایی مطالعاتی انجام یافته که با همه سودمندبهایش، پاره‌ای لغزشها و اشکالات و نقایص به این شرح دارد:

الف) مؤلفان بیشتر در قید و بند «انسان‌شناسی طبیعی» بودند، اما این حالت به مرور ضعیفتر شده و به «انسان‌شناسی فرهنگی» نزدیکتر شده‌اند.

ب) مؤلفان با اینکه به قدمت تحقیقات فرهنگی توجه کرده‌اند، در تشریح و تحلیل ادوار کهن، بسیار کوتاه سخن به میان آورده‌اند.

ج) مؤلفان بیشتر به ریشه‌های یونانی و رومی فرهنگ توجه

منابع و پانوشتها:

۱. شاله، فلیسین؛ شناخت روشهای علوم یا فلسفه علمی؛ ترجمه یحیی مهدوی، تهران: امیرکبیر، ۱۳۳۶، ص ۲.
۲. برای آگاهی بیشتر، تکمیل همایون، ناصر؛ «فرهنگ‌شناسی در فراگرد و طبقه‌بندی علوم»، نامه پژوهشکده، تهران: زمستان ۱۳۵۷، سال دوم، ش ۴، ص ۹، ۱۵.

3. Francis Bacon
4. Encyclopedistes
5. Ampère
6. Herbert Spencer
7. Auguste Comte
8. Sociologie
9. Généralité décroissante
10. Complication croissante
11. Physique sociale
12. La science de la société
13. La sociologie statique
14. La sociologie dynamique
15. Morphologie sociale
16. Physiologie sociale
17. Emile Durkheim
18. Theoretical sociology
19. Practical sociology
20. Macro-sociology
21. Micro-sociology
22. Structural
23. Fonctional
24. Institutional
25. Explicatif
26. Descriptif
27. W. Ostwald
28. Culturology (= Kulturologie)

۲۹. برای آگاهی بیشتر واژه «Culture»

Julius Gould-William, L. Kolb; *A Dictionary of Social Sciences*; N.Y: 1965.

۳۰. برای آگاهی بیشتر واژه «Culturology»

Leslie A. White; *International Encyclopedia of Social Sciences*; Vol.3, N.Y: 1968.

۳۱. واژه logie در فرانسه و logy در انگلیسی مشتق از logos به معنای

شناخت و معرفت، که در زبان فارسی «شناسی» ترجمه شده است.

معمولاً در پیوند با واژه دیگر، نام و نشان یک علم خاص را مراد می‌نماید

چون geologie, biology به معنای زیست‌شناسی، زمین‌شناسی و جز اینها. اما واژه «پژوهی» بیشتر تعلق به مفاهیم و مطالبی پیدا کرده، که میان دانشی interdisciplinaire یا چند دانشی multidisciplinaire هستند چون قرآن پژوهی، دین پژوهی که چند علم را به کمک گرفته‌اند. به گمان نگارنده فرهنگ نیز به دلیل دامنه گسترده‌ای که دارد و نیز تعدد دانشهایی که به شناخت آن پرداخته‌اند، شاید بهتر باشد به جای فرهنگ‌شناسی، واژه فرهنگ پژوهی را به کار برد.

۳۲. برای آگاهی بیشتر «culturology» نوشته L.A. White.

33. L.A White
34. E.B. Taylor
35. The science of culture (→ فرهنگ پژوهی)
36. *A Dictionary of the Social Sciences*; P174
37. Orientalisme
38. Africanisme
39. T. Bendishe
40. Alfrede Haddon
41. T.K. Penniman
42. Social
43. Sociétal

۴۴. پنیم در مقدمه مفصلی که بر کتاب خود نوشته است، در پی طبقه‌بندی مطالب و تحلیل آنها، خواننده را در وضعی قرار می‌دهد که استنتاجات ذیل حاصل گردد:

(الف) در انسان‌شناسی طبیعی، از کالبد انسان و تحولات آن گفتگو می‌شود؛ پس جای آن در یکی از رشته‌های جانورشناسی است.

(ب) در انسان‌شناسی تاریخی (و اجتماعی) از گذشته‌های فرهنگی جوامع و ملت‌ها سخن به میان می‌آید؛ پس جای آن در یکی از رشته‌های علم تاریخ است.

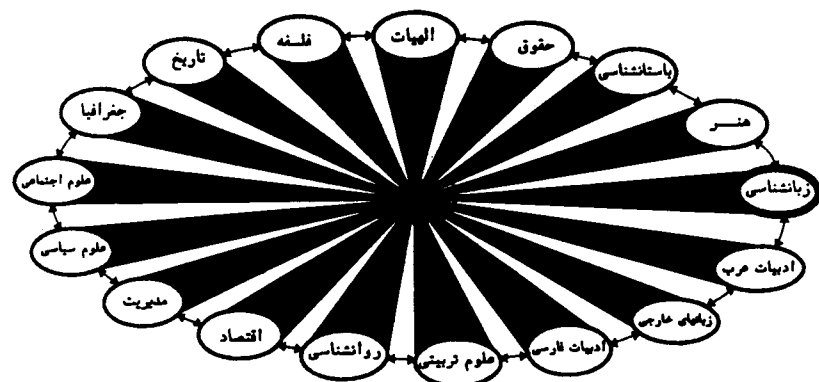
(ج) در انسان‌شناسی فرهنگی اگر عوامل و عناصر مادی فرهنگ مورد مطالعه قرار گیرد، جای آن در باستانشناسی و رشته‌های مربوط به آن علم است و اگر عوامل غیرمادی، اما اجتماعی، منظور است، جای آن را باید در جامعه‌شناسی جستجو کرد و آنچه باقی می‌ماند فقط امور فرهنگی است (بدور از کالبدشناسی انسان و مسائل تاریخی و باستانشناسی و جامعه‌شناسی) که باید موضوع انسان‌شناسی (فرهنگ‌شناسی در حیات انسان و جامعه‌های انسانی) قرار گیرد.

45. Robert Lowie

۴۶. کتاب:

Histoire de l'ethnologie classique, des origines de la 2^e guerre mondiale

ادامه در صفحه ۴۱



دکتر ارسلان گل‌فام*

مطالعات میان‌رشته‌ای؛ عصب‌شناسی زبان: زبان و مغز

چکیده

عصب‌شناسی زبان که زبان‌شناسی عصب‌شناختی نیز نامیده می‌شود به بررسی بنیان عصب‌شناختی توسعه زبان و کاربرد آن می‌پردازد و در تلاش است تا مدلی برای تبیین چگونگی کنترل مغز بر فرایندهای صحبت‌کردن، شنیدن، خواندن، نوشتن و علامت‌دهی ارائه کند. یکی از مباحث اساسی مورد بحث در عصب‌شناسی زبان، چگونگی تولید گفتار توسط گوینده و اعمال اعصابی است که در این رخداد دخالت دارند. و از منظر شنونده نیز چگونگی رمزگشایی جملات دریافتی برای رسیدن به درک در چهارچوب فرایندهای عصبی، بخش اساسی دیگری از مباحث مربوط به عصب‌شناسی زبان است.

اگر کنش زبانی به عنوان بازتاب یک فرایند عصبی درون‌مغزی در نظر گرفته شود، آنچه موجب اختلال در عملکرد فرایندهای عصبی می‌گردد، نوعی بهم‌ریختگی و سامان‌گریزی در تولید و درک زبان خواهد بود. اینگونه اختلالات در عصب‌شناسی زبان با عنوان زبان‌پریشی مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرند و گونه‌های مختلفی از آن توسط پژوهشگران مختلف شناخته شده‌اند. در این نوشتار تلاش شده است تا چشم‌اندازی از فرایند تولید و درک زبان و همین‌طور تصویری کلی از اختلالات تولید و درک زبانی ارائه شود.

ساخته و پرداخته شود.

به همان اندازه که مطالعات زبان‌شناسی در راستای سطوح ساختاری مختلف دستور^۱ یعنی آواشناسی، واج‌شناسی، واژگان، نحو و معناشناسی صورت گرفته، تحقیقات مربوط به زبان‌پریشی هم همزمان با آن انجام شده است. مطالعاتی صورت گرفته که روشن کند آیا اختلال در یکی از سطوح بازنمایی زبانی می‌تواند ماهیت اختلال در کار زبان را نشان دهد؟ و آیا در درون یک سطح خاص، اصول ساختاری ویژه‌ای می‌تواند توضیح‌دهنده الگوهای زبانی بیماراران باشد؟ آیا اختلالی که بیماراران مبتلا به زبان‌پریشی ورنیکه در درک گفتار دارند منعکس‌کننده وجود نقص در پردازش واج‌شناسی و بخصوص شنوایی واجی^۲ آنها هست یا نه؟ ویژگی اختلال در شنوایی واجی، عدم توانایی دریافت صحیح مشخصه‌های واجی کلمات است. در نتیجه کلماتی که تمایزهای واج‌شناسی کمینه دارند، یعنی با یک ویژگی واجی از هم متمایز می‌شوند، ممکن است به جای هم دریافت شوند. مثلاً ممکن است کلمه زیر [zir] به صورت سیر [sir] دریافت شود. بیمارانی که

* استادیار زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

طی پانزده سال گذشته زبان‌شناسان توجه و علاقه زیادی به علم عصب‌شناسی زبان نشان داده‌اند. به‌طور کلی عصب‌شناسی زبان به مطالعه روابط بین مغز و زبان می‌پردازد. هدف عمده، درک و توضیح شالوده‌های عصب‌شناختی زبان و گفتار و ماهیت مکانیسمها و فرایندهایی است که در استفاده از زبان دخیل هستند. رومن یاکوبسن اولین کسی بود که به اهمیت بالقوه چنین مطالعاتی پی‌برد. او به کمک علم زبان‌شناسی متوجه شد که در نتیجه آسیبهای مغزی، اختلالات زبانی به وجود می‌آید. توجه یاکوبسن عمده‌تاً به بزرگسالان مبتلا به زبان‌پریشی معطوف و بیشتر ویژگیهای ساختاری و اولیه زبان، سلسله مراتب و نحوه سازمان‌بندی آنها مورد نظر وی بود. او از اولین کسانی بود که اظهار داشت فروپاشی زبان در حقیقت منعکس‌کننده اصول ساختاری موجود در سیستم زبان است. به عبارت دیگر یاکوبسن بر این باور بود که چهارچوب ساختاری زبان به طرق قانونمندی درهم می‌ریزد و این قانونمندی را فقط در صورتی می‌توان توجیه کرد که فرضیه‌های خاصی درباره ماهیت اصول ساختاری و اولیه سیستم زبان

برونداد بخشهای دیگر که در سطح پایینتری نسبت به آن هستند قرار گیرد. با وجود این، احتمال اینکه زیربخشهای زبان به طور مستقیم به قسمتهای خاصی در مغز مربوط باشند بسیار ضعیف است. همانطور که گفتیم آسیبهای مغزی، الگوهای متفاوتی از اختلالات زبانی را ایجاد می‌کنند، اما سبب به وجود آمدن اختلال فقط در یکی از مؤلفه‌های دستور نمی‌شوند و همچنین مشاهده شده که در میان بیماران زبان‌پریشی که علائم کلینیکی بسیار متفاوتی داشتند و بخشهای مختلفی از مغز آنها آسیب دیده بود، سلسله مراتب مشابهی از اختلالات زبان گزارش شده است. بنابراین در نظر گرفتن ساختارهای عصب‌شناختی مجزا برای عملکردهای مختلف زبانی یا بخشهای زبان چندان صحیح به نظر نمی‌رسد.

تقریباً در نود درصد افراد راست دست، نیمکره چپ مسئول زبان است. آسیبهای مغزی در درون نیمکره چپ با توجه به محل آسیب و درجه آن تأثیرات متفاوتی خواهد داشت. مجموعه رفتارهای زبانی بیمار، نشانه‌های زبان‌پریشی را به وجود می‌آورد. آنچه که در تحقیقات عصب‌شناسی زبان بیشتر مورد توجه و مطالعه قرار گرفته، شاید زبان‌پریشی بروکا و زبان‌پریشی ورنیکه باشد.

در زبان‌پریشی بروکا، بی‌نظمی قابل توجهی در گفتار / زبان به چشم می‌خورد. در اینگونه بیماران، درک زبان شنیداری در مقایسه با اختلاف شدیدی که در گفتار آنها وجود دارد، تقریباً سالم و طبیعی باقی می‌ماند، در این بیماران، اولاً، تولید گفتار یعنی فراگویی و آهنگ گفتار دچار اختلال می‌شود. ثانیاً، گفتار روان نیست و آهسته و بسختی ادا می‌شود. ثالثاً، قواعد دستوری در آن رعایت نمی‌شود، مثلاً نکات دستوری در مورد is the ادا نمی‌شود یا با پسوندهای دیگر جایگزین می‌شود و همچنین پسوندهای صرفی دستوری مانند پسوندهای جمع و ماضی‌ساز نیز اغلب حذف می‌شود. ساختهای نحوی اغلب به جملات ساده یا جملات درونه‌ای با بندهای پیرو (وابسته) خیلی کم خلاصه می‌شود. در موارد بسیار حاد بیماری، گفتار بیمار به اسمهایی مانند پسر، کلوچه، دویدن و ... منحصر می‌شود. در چنین مواردی نمی‌توان تشخیص داد که آیا بیمار دچار دستورپریشی^۷ هست یا نه؟ چون تولید زبانی کمتر از آن است که بتوان گفت آیا فرمهای دستوری و ساختهای نحوی

اختلالات زبانی دارند ممکن است عمدتاً تحت تأثیر یکی از سطوح زبانی باشند، اما هیچ بیماری وجود ندارد که فقط یکی از مؤلفه‌های دستور در او مختل شده باشد و بقیه بخشها سالم و دست‌نخورده باقی بمانند. مثلاً بیماران مبتلا به زبان‌پریشی ورنیکه گرچه پردازش واجی ناقص دارند، در بخش نحو و واژگان نیز دچار مشکل هستند که هم بر برونداد و هم بر درونداد زبانی آنها تأثیر می‌گذارد. یا مثلاً گرچه مشخصه افراد مبتلا به زبان‌پریشی بروکا، دستور پریشی است، اما اختلالاتی نیز در آواشناسی، واج‌شناسی و همچنین پردازش واژگانی آنها مشاهده می‌شود. پس نمی‌توان گفت که این بیماران فقط دچار اختلالات نحوی هستند و بخشهای زبانی دیگر آنها درست است.

در نظر گرفتن زبان‌پریشی به عنوان اختلال در مؤلفه‌های دستور یا فرایندهایی که در دستیابی به این مؤلفه‌ها دخیلند، آشکارا به مسأله حوزه‌ای بودن^۳ زبان برمی‌گردد. شواهد موجود از مطالعات مختلف به دست آمده، نشان می‌دهد که زبان دارای ماهیتی حوزه‌ای است، یعنی یک سیستم مستقل است که از نظر عملکرد و از نظر عصب‌شناختی از دیگر عملکردهای عالی قشر مخ مجزاست. مشاهده بیمارانی که دچار زبان‌پریشی هستند، اما جنبه‌های شناختی در آنها حفظ شده است نشان می‌دهد که بین زبان و شناخت^۴، جدایی^۵ وجود دارد. مثلاً ممکن است بعضی دیوانگان اختلالات شدید شناختی داشته باشند، اما از نظر زبانی اختلالی نداشته باشند. مشاهده می‌شود که تواناییهای مربوط به ریاضیات، موسیقی و هنر در مورد بیمارانی که دچار آسیبهای مغزی هستند نیز از زبان مجزاست. اما ادعاهای قاطعتر و محکمتری نیز در مورد حوزه‌ای بودن زبان انجام شده است. بخصوص در بعضی از فرضیه‌های مربوط به آن اظهار شده است که زبان از زیربخشهایی ساخته شده که از نظر عملکرد مستقل هستند و هر یک از این زیربخشها دارای واژگان^۶ و عملکردهای خاص خود هستند و همچنین حوزه محدودی برای تجزیه و تحلیل و پردازش دارند. این زیربخشها شامل سطوح واژگان، نحو، معناشناسی و پیام هستند. بعلاوه این زیربخشها فقط به طرق بسیار خاصی با یکدیگر ارتباط دارند. برای اینکه هر یک از این زیربخشها از نظر عملکرد مستقل باشند باید فقط روی درونداد سیستمها یا بخشهایی که در سطوح پایینتری نسبت به آن قرار دارند عمل کنند و عملکرد آنها نیز نمی‌تواند تحت تأثیر

می‌دهند. گرچه دامنه اشتباهات واج‌شناختی که رخ می‌دهد وسیع است اما همه آنها را می‌توان به چهار مقوله تقسیم کرد:

خطاهای جابه‌جایی واجی^{۱۱} که در آن یک واج به جای واج دیگر به کار می‌رود. مثال: [kims] → teams

خطاهای ساده‌سازی که در آن یک واج یا هجا حذف می‌شود. مثال: [geen] → green

خطاهای اضافه‌سازی که در آن یک واج یا هجا اضافه می‌شود. مثال: [sti] → see

و خطاهای محیطی که در آن یک واج بخصوص تلفظ می‌شود که می‌توان وجود آن را با تأثیر محیط واجی مجاور توجیه کرد. این خطاها شامل قلب [gadriz] → degrees، همگونی پیشرو [čāimšips] → championships و همگونی پسرو [ttrit] → crete است.

گرچه تفاوت‌هایی در میان انواع کلینیکی متفاوت زبان‌پریشی مشاهده می‌شود اما این تفاوت‌ها اغلب بسیار جزئی است و فقط در بعضی موارد دیده می‌شود. ثابت بودن این الگوها را می‌توان با وقوع آنها در میان سیستم‌های واجی زبانهای مختلف نشان داد. مثلاً در زبانهای فرانسه، آلمانی، انگلیسی، ترکی، روسی و فنلاندی الگوهای یکسان خطاهای واجی مشاهده شده است. بررسی چهارنوع خطای واج‌شناختی فوق‌الذکر نکات جالبی را در مورد ساختار سیستم‌های واجی زبان‌پریشان روشن کرده است. مثلاً معلوم شده است که اگرچه پیش‌بینی وقوع یک واج بخصوص در جابه‌جایی واجی امکان‌پذیر نیست، اما جهت این جابه‌جایی را می‌توان پیش‌بینی نمود. رابطه نظام‌مندی بین واج مقصد و خطاهای مربوط به جابه‌جایی واجی وجود دارد به این صورت است که در اغلب این خطاها ویژگی تمایزدهنده واحدی جابه‌جا می‌شود. بعلاوه می‌توان به سلسله مراتبی از ویژگی‌ها رسید که در آن تفاوت‌های مربوط به ویژگی‌های واجی که شامل ویژگی‌های تمایزدهنده اصلی هستند مانند تمایز واکه و همخوان بیشترین ثبات را دارند و ویژگی‌های مربوط به نحوه تولید یا جایگاه تولید از کمترین ثبات برخوردارند.

اهمیت ساختار هجا را می‌توان از مواردی که در آنها اصول مربوط به ساختار تکواژ یا قواعد واج‌آرایی^{۱۲} نقض شده است دریافت. حتی در ساختار واج‌شناختی کلام نامفهوم بیمارانی که مبتلا به زبان‌پریشی ورنیکه هستند نیز این اصول رعایت

آسیب می‌بیند یا نه. این افراد وقتی با شیئی مواجه می‌شوند می‌توانند نام آن را بگویند و بقیه توانایی‌های زبانشان نیز تقریباً خوب است، تکرار زبانی معمولاً خوب است و حتی ممکن است بهتر از گفتار خودجوش باشد.

در زبان‌پریشی ورنیکه هم درونداد و هم پرونداد زبانی بیمار مختل می‌شود. درک زبانی شنیداری بشدت آسیب می‌بیند. گفتار روان است و بخوبی ادا می‌شود. ساختارهای دستوری عمدتاً دست‌نخورده باقی می‌مانند، اما محتوای معنایی گفتار بشدت مختل می‌شود، استفاده افراطی از کلماتی پربسامد و کم مفهوم مانند have و thing و it و be و this در این بیماران به چشم می‌خورد. بعلاوه در گفتار این بیماران جابه‌جایی صدا و یا جابه‌جایی کلمات نیز مشاهده می‌شود. بعضی از بیماران مبتلا به زبان‌پریشی ورنیکه ممکن است کلمات نامفهوم^{۱۳} تولید کنند. یکی دیگر از ویژگی‌های متداول این نوع بیماری اصرار بر سخن‌گفتن^{۱۴} است. یعنی بیمار حتی در جریان مکالمه دو طرفه^{۱۵} ناچار به حرف‌زدن لاینقطع می‌شود. دیگر اختلالات زبانی شامل اختلال در گفتن نام اشیا و همچنین بی‌نظمی شدید در تمرکز زبانی است.

اینها فقط دو نمونه از زبان‌پریشیهای بسیار زیادی است که در اثر صدمه رسیدن به نیمکره چپ مغز حاصل می‌شود. بحث در مورد تمام انواع این زبان‌پریشیها از حوصله این مقاله خارج است. چنین اختلالاتی موجباتی را برای مطالعه روابط بین زبان و مغز فراهم می‌کند.

زبان‌شناسان در بررسی زبان‌پریشی معمولاً در کنار اصطلاحاتی که به تقسیم‌بندی آناتومی قشر مغز مربوط می‌شود، از زاویه زیر مؤلفه‌های زبان نیز به موضوع نگاه می‌کنند و اختلالات زبانی را به اختلالات آوایی (واجی) نحوی و واژگانی نیز تقسیم می‌کنند. چنین نگرشی را بویژه در آثار شیلابلوم اشتین می‌توان ملاحظه کرد.

در نظریه زبان‌شناسی، تمایز آشکاری بین آواشناسی و واج‌شناسی قائل می‌شوند و حقایق مربوط به زبان‌پریشی، بخصوص در مطالعات مربوط به اختلالات تولید گفتار، چنین تمایزی را تأیید می‌نماید. تقریباً تمام بیماران مبتلا به زبان‌پریشی، صرف نظر از نوع کلینیکی زبان‌پریشی که به آن مبتلا هستند، مشکلات واج‌شناختی در تولید گفتار خود نشان

می‌شود.

بررسی خطاهای ساده‌سازی نشان می‌دهد که این بیماران زبان‌پریش گرایش دارند ساختار هجاها را به صورت بنیادی cv درآورند. یعنی خوشه‌های همخوانی شکسته می‌شود و همخوانیهای پایانی حذف می‌شود. خطاهای اضافه‌سازی نیز این گرایش را نشان می‌دهد و در اثر این نوع خطاها، ساختار هجایی نشاندار v به فرم بی‌نشان cv تبدیل می‌شود. مثال: army → [Jarmi]

همان‌گونه که این گزارش مختصر نشان می‌دهد، خطاهای واجی در زبان‌پریشی، الگوهایی را نشان می‌دهد که سیستمهای واجی زیربنایی بیمار به وسیله اصول ساختاری که هم ذاتی زبان به‌طور عام و بویژه زبانهای خاص است، هماهنگی دارد. با وجود این منبع هم خطاهای دیگری نیز وجود دارد که نشان می‌دهد تحقیق فراگویی (تحقیق‌گفتاری) این الگوهای واج‌شناختی ممکن است در بعضی از بیماران مختل شود. بخصوص کسانی که مبتلا به زبان‌پریشی قدیمی هستند مانند کسانی که زبان‌پریشی بروکا دارند، اغلب اختلالات فونتیکی نشان می‌دهند. حضور این اختلالات آوایی است که الگوهای گفتاری بیماران مبتلا به زبان‌پریشی بروکا را از آنهایی که به زبان‌پریشی ورنیکه مبتلا هستند مجزا می‌سازد. تمایز بین زبان‌پریشی بروکا و زبان‌پریشی ورنیکه در تولید گفتار عمدتاً به تمایزی که بین اختلالات آوایی و واجی وجود دارد مربوط است.

یکی از شایعترین ویژگیهای کلینیکی در زبان‌پریشی اختلال در نامگذاری^{۱۳} است. این اختلال را می‌توان به صورت عدم توانایی یا ناهماهنگی در گفتن نام مخصوص یک شیء، عمل و ... هنگام مواجهه با آن تعریف کرد. این بیماری همچنین ممکن است به صورت مشکل داشتن در لغت (جستجوی کلمه مناسب)، نابجاگویی معنایی^{۱۴} (جابه‌جایی کلمات) و یا گفتار بی‌محتوا (استفاده از کلمات نامشخص مانند ... thing و be) در گفتار خودجوش بیماران ظاهر شود.

در علم عصب‌شناسی زبان سه دلیل برای اختلال در نامگذاری عنوان شده است:

اول اینکه اختلالات نامگذاری منعکس‌کننده یک اختلال خاص حسی سطح پایین^{۱۵} است، یعنی آن چیزی که باید بیمار

نام آن را بگوید به طور صحیح ادراک نمی‌شود. دوم اینکه اختلال در نامگذاری از وجود اختلالاتی در ساختار واژگانی یا معنایی خود کلمات ناشی می‌شود. چنین ساختارهای معنایی تغییریافته‌ای، نه تنها بر توانایی بیمار در نامیدن شیء، هنگام مواجهه با آن، تأثیر می‌گذارد، بلکه همچنین مانع درک زبان به وسیله او می‌شود. سوم اینکه اختلالات نامگذاری منعکس‌کننده مشکل داشتن در دستیابی واژگانی^{۱۶} یا مشکل retrieval است.

براساس این نظر، مدخل واژگانی اساساً دست‌نخورده باقی می‌ماند، اما فرایندهای دخیل در دستیابی واژگانی خود دچار اختلال می‌شوند. نمی‌توان براساس رفتار کلینیکی بیمار دلایل اختلالات او را پیدا کرد، اما به هر حال خلاصه‌ای از چنین رفتارهایی اطلاعاتی را در مورد ماهیت اختلالات وی به ما می‌دهد. بیماری که نمی‌تواند در یک موقعیت یا زمان بخصوص نام شیء را بگوید، ممکن است بتواند در موقعیت یا زمان دیگری این کار را بکند یا ممکن است نتواند نام شیء را بگوید اما وقتی این نام به او پیشنهاد می‌شود آن را تشخیص دهد. ممکن است بیمار علی‌رغم اینکه نمی‌تواند نام شیء را بگوید بتواند بگوید که آن شیء برای چه منظوری به کار می‌رود. مثلاً برای کلمه «مداد» ممکن است بگوید «نوشتن». و بالاخره بیماری که نمی‌تواند نام شیء و یا پدیده‌ای را بگوید یا در گفتن آن اشتباه می‌کند، ممکن است به جای آن، کلمه را از همان حوزه معنایی به کار ببرد یا کلمه‌ای را به کار ببرد که به کلمه اصلی از نظر معنایی وابسته است. مثلاً به جای «خودکار» بگوید «مداد» یا به جای «صندلی» بگوید «کاناپه».

اختلالات در نامگذاری نشان‌دهنده نقصان در سطح بازنمایی واژگانی و بخصوص اختلال در ساختار معنایی یا واژگانی مدخلهای واژگانی است.

همان‌طور که گفتیم مهمترین ویژگی کلینیکی مبتلایان به زبان‌پریشی بروکا دستورپریشی است. در اختلال دستورپریشی، به عنوان یکی از نمونه‌های شناخته شده زبان‌پریشی، جریان گفتار قطع نمی‌شود، بلکه گفتار دچار نابسامانیهایی می‌شود که عمدتاً به ساختار دستوری یا نحوی زبان مربوط می‌شود. مشخصات سنتی اختلال در دستورزبان را در سال ۱۹۱۶ کلاسیک عصب‌شناس معروف آلمانی به دوگونه متمایز

گزارش کرد:

۱. دستورپریشی. ویژه زبان پریشی بروکا (بیانی) است که در آن عمدتاً اختلال در جنبه‌های حرکتی گفتار ایجاد می‌شود. بنابراین مشخصات عمده این نوع اختلال دستوری عبارت است از گفته‌های کوتاه، حذف تکواژهای دستوری، حذف و ندها یا تکواژهای دستوری وابسته مانند «که» در زبان فارسی و "is-by" در زبان انگلیسی.

۲. شبه دستوری.^{۱۷} این اختلال ویژه بیماران زبان پریشی ورنیکه (درکی) است و مشخصات آن شامل گفتار روان همراه با انتخاب نادرست واژه‌ها در جریان گفتار است. مثلاً تولید جمله:

I saw him to the boy

یکی از جالبترین نتایجی که در بررسیهای مربوط به دستورپریشی در میان زبانهای مختلف به دست آمده توسط شیلای بلوم اشتین گزارش شده، این است که الگوهای غیردستوری بودن در همه زبانها یکسان است. بخصوص اینکه صرف‌نظر از این مسأله که زبان مورد بررسی، یک زبان پسوندی است، مانند زبان ژاپنی، یا یک زبان تصریفی است مانند زبان آلمانی یا روسی، عمدتاً نشانه‌های دستوری^{۱۸} تحت تأثیر قرار می‌گیرند. بنابراین به نظر می‌رسد که ساختارهای دستوری زبان بشر به وسیله شالوده‌های عصبی یکسانی کنترل می‌شوند، گرچه تظاهر رو ساختی این ساختارها متفاوت است.

نتیجه و خلاصه:

عصب‌شناسی زبان، حوزه مطالعاتی وسیعی است که در آن وجود یک رویکرد چند رشته‌ای در مورد عملکرد مغز و زبان لازم است. گرچه مطالعات زبان پریشی بزرگسالان تنها بخش کوچکی از عصب‌شناسی زبان را تشکیل می‌دهد، اما منبع مهمی را برای چنین مطالعه‌ای فراهم می‌آورد. مطالعه زبان پریشی نشان داده است که زبان از شناخت مستقل است و خود به زیربخشهایی تقسیم می‌شود که از نظر نوع، شبیه مؤلفه‌های مختلف دستوری در نظریه زبان‌شناسی مطرح شده است. گرچه هریک از این زیربخشها یا سیستمهای فرعی، واژگان، ساختار و ویژگیهای خاص خود را دارد و نحوه کارش با دیگر زیربخشها متفاوت است، اما جایگاههای مخصوصی در مغز ندارد.

تحقیقات اخیر نشان داده است که در زبان پریشی، ساختمان بخشهای مختلف زبانی، خود دچار آسیب نمی‌شود، بلکه عملیات پردازش که سبب دستیابی به این بخشها می‌شود و یا ارتباط بین آنها را برقرار می‌نماید، مختل می‌شود.

مطالعات زبان پریشی اهمیت حیاتی نیمکره چپ را در پردازش زبانی طبیعی^{۱۹} تضعیف کرده است. به نظر می‌رسد که نیمکره راست نیز نقشی در این مورد داشته باشد. گرچه ظاهراً نیمکره راست توانایی زبانی ابتدایی دارد، تأثیر اولیه آن بر زبان در ارتباط با کاربردشناسی^{۲۰} و بازگویی ویژگیهای کلامی^{۲۱} زبان است. به این ترتیب بیمارانی که نیمکره راست آنها بشدت آسیب دیده باشد، اغلب نمی‌توانند حقایقی را که در گزاره‌های جداگانه به آنها گفته شده است در یک چهارچوب منسجم با هم ترکیب کنند. مثلاً در حالی که وقایع منفرد یک داستان را به یاد می‌آورند نمی‌توانند براساس آنها نتیجه‌گیری کنند که چه اتفاقی ممکن است بیفتد یا بگویند که وقوع چه حوادثی در یک داستان معقول یا نامعقول به نظر می‌رسد. یا به نتیجه اخلاقی که در یک داستان نهفته است برسند. بنابراین به نظر می‌رسد که کارکرد طبیعی زبان نتیجه همکاری دو نیمکره چپ و راست باشد. تحقیقات بسیار زیاد دیگری لازم است تا ماهیت همکاری میان دو نیمکره و مکانیسمهایی که اساس واحد ارتباط زبانی هستند، روشن شود.

منابع:

- Blumstein, S.E; *A Phonological Investigation of Aphasic Speech*; The Hague, Mouton, 1973.
- Fodor, J.A; *The Modularity of Mind*; Cambridge: MA. MIT Press, 1983.
- Goodglass, H, & E. Baker; *Semantic Field, Naming and Auditory Comprehension in Aphasia*; Brain and Language 3, 359-74, 1976.
- Goodglass, H. E. Kaplan; *The Assessment of Aphasia and Related Disorders*; Philadelphia: Lea & Febiger, 1983.
- Tuller, B., *On Categorizing Speech Errors*; Neuropsychologia 22, 547-58, 1984.

ادامه در صفحه ۶۱



دکتر حسین لطف‌آبادی *

اعتبار آزمونهای پیشرفت تحصیلی در مراکز آموزشی

چکیده

در این مقاله، وضعیت موجود آزمون در مراکز آموزشی بویژه در مدارس و نگرش سنتی به آن مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. بدین منظور محقق پس از توضیح انواع آزمونها و بیان کاستیهای آن، بازنگری در آزمونهای مسلط بر نظام آموزشی را به عنوان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر مطرح می‌کند.

برای یک لحظه فکر کنید:

- امتحانات و آزمونهایی که در طول سالهای تحصیلی از شما گرفته شده، چه تأثیرات بزرگی بر زندگی شما گذاشته است؟

- نمره‌هایی که در این آزمونها گرفته‌اید، چه فرصتهای جدیدی را در زندگی شما به وجود آورده و چه فرصتهای مهمی را از شما گرفته است؟

شما می‌توانید از خود پرسید نمره‌هایی را که در این آزمونها و امتحانات گرفته‌اید و تصمیمهایی که بر اساس آنها در مورد شما گرفته شده تا چه اندازه معتبر است. مسلماً در مواردی از این امتحانات و آزمونها راضی نبوده‌اید و مواردی را هم به شانس و تصادف نسبت داده‌اید، اما مسلم است که امتحانات گوناگون بر زندگی شما تأثیر بزرگی داشته.

مشکل آزمونهای پیشرفت تحصیلی فقط مربوط به گذشته و زمانی که شما به مدرسه می‌رفتید نیست. هنوز هم این مشکل در مدارس ما به‌طور جدی وجود دارد و اعتبار آزمونهایی که در مدارس و مراکز آموزشی گرفته می‌شود و نیز درستی تصمیمهایی که براساس نمره‌ها در مورد آنان اتخاذ می‌شود جای تردید بسیار دارد. این تردیدها را می‌توان در دو بخش بزرگ بررسی کرد. یکی آنکه آزمونهای سنتی پیشرفت تحصیلی به‌طور کلی تا چه اندازه اعتبار دارند، دوم آنکه نوع آزمونها و امتحاناتی که معمولاً در مراکز آموزشی برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی به کار می‌رود، چه مقدار معتبر است. همراه با

این سؤال، مسأله مهم دیگری نیز وجود دارد که باید به آن پاسخ داده شود. آن مسأله این است که راه غلبه بر کم اعتباری امتحانات درسی و آزمونهای پیشرفت تحصیلی چیست و چگونه می‌توان برای رفع این مشکل تصمیمهای بهتری گرفت. در این مقاله سعی شده است پس از توضیح معنای انواع آزمونها، مفهوم آزمونهای سنتی پیشرفت تحصیلی روشتتر بیان شود و ضرورت بازنگری در این آزمونها، هم از نظر اعتبار آنها و هم بویژه از نظر کاستیهای امتحانات در مدارس ما، که عموماً رعایت اصول و معیارهای همان آزمونهای سنتی پیشرفت تحصیلی نمی‌شود، به بحث گذاشته شود.

مفهوم ارزشیابی و سنجش و اندازه‌گیری

هرگونه تدریس معمولاً همراه با نوعی ارزشیابی است و در مرکز هر ارزشیابی نوعی قضاوت یا تصمیم‌گیری مبتنی بر ارزشهای معین وجود دارد. در جریان ارزشیابی، معمولاً اطلاعات معینی - را که از پاسخهای شاگردان بر می‌آید - با معیارهای از پیش تعیین‌شده مقایسه و سپس درباره یادگیری آنان قضاوت می‌شود^۱. علاوه بر این، معلمان ناچارند روزانه دهها و صدها تصمیم درباره محتوا و روشهای تدریس، مواد آموزشی و شاگردان خود اتخاذ کنند. مثلاً وقتی که یک معلم دبیرستان می‌خواهد یادگیری دانش‌آموزان خود را در درس دیکته فارسی بسنجد قطعات معینی از یک کتاب فارسی را به سلیقه خود انتخاب می‌کند. همین‌طور، یک مدرس درس روانشناسی

* استاد رشته علوم تربیتی دانشگاه فردوسی

نمایانگر ویژگیهای معین آن واقعه‌ها باشند.

مردم معمولاً اندازه‌گیری متغیرهای عینی مثل طول یا وزن یا حجم را بسادگی می‌فهمند اما اسناد دادن ارقام به سازه‌های نظری و موضوعهای روانی - تربیتی (نظیر کارکردهای شناختی، و نگرشی) را که مبتنی بر همان مفاهیم عمومی اندازه‌گیری است نمی‌توانند بسادگی درک کنند.

در مورد اندازه‌های پیشرفت تحصیلی، اگرچه مردم تصور می‌کنند که آن را متوجه می‌شوند، اما واقعیت این است که پیچیدگیهای سازه‌های پیشرفت تحصیلی نیز کمتر از سایر سازه‌های روانی - تربیتی نیست و تصور مردم درباره آنها نیز تصویری سطحی و از روی عادت است. مثلاً وقتی دانش‌آموزی به والدین خود خبر می‌دهد که از درس تعلیمات دینی یا درس علوم اجتماعی یا درس هنر نمره ۲۰ گرفته است، آنان واقعاً تصور می‌کنند که فرزندشان این معارف و علوم و هنر را واقعاً می‌داند. حال آنکه چنین قضاوتی بدون بررسی دقیق و همه جانبه هدفها و محتوای این دروس و شیوه سنجش و نمره‌گذاری این دانش‌آموز واقعاً درست نیست.

به هر صورت، اصطلاحات سنجش و آزمون اگرچه کاملاً با مفهوم اندازه‌گیری مرتبطند، ولی همیشه با معنای ثابت و همسان استفاده نمی‌شوند. همچنین سنجش و اندازه‌گیری اگرچه از نظر مقاصد علمی مترادف یکدیگر محسوب شده‌اند، با مفهوم ارزشیابی متفاوتند.

سنجش و اندازه‌گیری معمولاً مشتمل بر قضاوت در مورد یافته‌ها نیست. چنین نقشی مربوط به ارزشیابی است. از سوی دیگر، اجرای تست یا آزمون نسبت به اندازه‌گیری و سنجش معنای محدودتری دارد. همه انواع آزمونها تابعی از سنجش هستند، اما ارزشیابی، علاوه بر سنجش یا اندازه‌گیری، مفهوم داوری ارزشی را نیز با خود دارد. مثلاً اگر یک معلم از دانش‌آموزان خود امتحان علوم به عمل آورد و درصد پاسخهای صحیح هر شاگرد (و مجموعه شاگردان) را محاسبه کند، اندازه‌گیری و آزمون انجام داده است. اما وقتی که این معلم به تفسیر نمره‌ها می‌پردازد و در مورد آنها داوری می‌کند (مثلاً وقتی نمره‌ها را به صورت عالی، خوب، متوسط، ضعیف، و بسیار ضعیف طبقه‌بندی می‌کند) کار او نوعی ارزشیابی است.

اگرچه ارزشیابی غالباً شامل ترکیبی از اطلاعات است که از

عمومی در دانشگاه، کتاب معینی را با توجه به توان و تجربه خود برای تدریس انتخاب می‌کند و سپس با روش خاص خود به تدریس می‌پردازد و بر اساس تجربه و عادت و وقتی که در اختیار دارد نوع خاصی از آزمون را برای سنجش یادگیری شاگردان به کار می‌گیرد. در امتحانات کنکور دانشگاهها و در آزمونهای استخدامی و غیره نیز تصمیمهای گوناگونی در زمینه ارزشیابی گرفته می‌شود. معمولاً هر جا که آموزشی در کار است و هر جا که نیازمند تشخیص وضعیت فرد هستیم، به ارزشیابی دست می‌زنیم. این ارزشیابیها انواع گوناگونی دارند و به تصمیمهای مختلفی منجر می‌شوند.^۲

همان‌گونه که در کتاب «سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روانشناسی»، روان‌سنجی سنتی و رویکردهای جدید در سنجش روانی - تربیتی توضیح داده شد، ارزشیابی و سنجش و اندازه‌گیری روانی و تربیتی، دانش کاربردی مهمی است که یکی از حوزه‌های اصلی روانشناسی و علوم تربیتی می‌باشد. علاوه بر روانشناسان و روان‌سنجان، اکثر متخصصان علوم تربیتی (روانشناسان مدرسه، مشاوران آموزشی و پرورشی، برنامه‌ریزان و مدیران، و معلمان) با آزمون و سنجش و ارزشیابی سروکار دارند. آزمونها، که ابزاری برای اندازه‌گیری و سنجش به حساب می‌آیند اطلاعات مهمی را درباره دانش‌آموزان و سایر افراد به دست می‌دهند. این آزمونها انواع مختلفی دارند، از جمله آزمونها تشخیصی، آزمونها پیشرفت، آزمونها استعداد، آزمونها توانایی و مقیاسهای هوش، آزمونها شخصیت و غیره.

آزمون، یک روش نظامدار برای سنجش نمونه‌ای از رفتار و یک وسیله اندازه‌گیری در روانشناسی و تعلیم و تربیت است. سنجش و اندازه‌گیری، معمولاً در معنای وسیعتری از آزمون به کار می‌رود و اندازه‌گیریهای روانی و تربیتی، علاوه بر آزمون که معروفترین وسیله اندازه‌گیری است، با روشهای دیگری مثل مشاهده و مصاحبه و پرسشنامه و فهرست خصوصیات و مطالعات بالینی نیز انجام می‌گیرد.^۳

در بحث آزمونها، دو اصطلاح سنجش و ارزشیابی نیز، که وجوه مشترکی با یکدیگر دارند ولی همانند نیستند، معانی خاص دارند. اندازه‌گیری، در معنای وسیع آن، اسناد دادن ارقام به واقعه‌ها برحسب قواعد معین است به گونه‌ای که این ارقام

کمابیش به دانشجو - معلمان آموخته می‌شود، رعایت نمی‌کنند. معلمان مدارس عموماً غافل از آنند که طبق موازین آزمونهای سنتی پیشرفت تحصیلی، باید هم در ابتدای تدریس، هم در جریان تدریس، و هم در انتهای تدریس دانش‌آموزان را آزمون کرد و بر اساس نتایج این آزمونها که به‌طور دائمی و در طول برنامه درسی به‌صورت تکوینی باید انجام شود، تصمیمهای درستی به‌منظور بهبود تدریس و افزایش یادگیری دانش‌آموزان اتخاذ نمود.

نوع آزمونهایی که در مدارس به عمل می‌آید عموماً در تحقق اصول اساسی آزمونهای پیشرفت تحصیلی دچار ضعفهای اساسی است. این آزمونها دست‌کم از شش جهت عمده موفقیت کافی ندارند و به همین جهت نمی‌توانند پشتوانه مؤثری برای جریان تدریس و یادگیری باشند. این شش جهت عمده همان اصول اساسی حاکم بر تهیه و توسعه و کاربرد آزمونهای پیشرفت تحصیلی و به شرح زیر است:

۱. آزمون پیشرفت باید نتایج مشخص یادگیری (نظیر دانش واقعیتهای خاص، دانش اصطلاحات، فهمیدن مفاهیم و اصول، توانایی به کارگیری واقعیتهای و اصول، یعنی انواع گوناگون مهارتها) را که هماهنگ با هدفهای تدریس باشد بروشنی اندازه‌گیری کند.

۲. آزمون پیشرفت تحصیلی باید یک نمونه معرف از تکالیف یادگیری موجود در تدریس را اندازه‌گیری کند. وقتی که تدریس یک درس به انجام می‌رسد انتظار آن است که شاگرد صدها مطلب و اصطلاح را بداند اما در یک آزمون باید فقط تعداد محدودی از این مطالب را اندازه‌گیری کرد. اجرای این امر مستلزم برخی اقدامات نظامدار برای دستیابی به یک نمونه سؤال است که انعکاسی کامل از تمام حیطه پیشرفت تحصیلی مورد نظر باشد، بگونه‌ای که بتوان عملکرد شاگرد در نمونه آزمون را به عملکرد احتمالی او در حیطه وسیعتری از دانش یا مهارت تعمیم داد.

۳. آزمون پیشرفت تحصیلی باید شامل انواع سؤالاتی باشد که کاملاً برای اندازه‌گیری نتایج مطلوب یادگیری مناسب است. نکته کلیدی در آزمون مؤثر پیشرفت، مطابق با شیوه‌های سنتی سنجش پیشرفت درسی، همان انتخاب دقیق مناسبترین نوع سؤال است که فارغ از تأثیر عوامل نامربوط باشد. تلفیق مناسبی از

دو یا چند منبع، نظیر نمره‌های آزمون و ارزشها و برداشتها حاصل می‌شود، ولی گاهی منحصراً مبتنی بر یافته‌های عینی و گاهی صرفاً بر اساس اطلاعات ذهنی است. در هر حال، ارزشیابی در هر موقعیتی مشتمل بر یک داوری ارزشی است، اما اندازه‌گیری می‌تواند بدون قضاوت کردن یا تصمیم‌گرفتن نیز انجام شود. اندازه‌گیریهای پیشرفت تحصیلی اساساً از نوع ارزشیابی است، چون به داوری معلم درباره شاگرد و به اتخاذ تصمیم درباره او می‌انجامد.

آزمونهای پیشرفت تحصیلی در مدارس

مهمترین نوع آزمون که در مدارس و مراکز آموزشی به کار می‌رود آزمونهای پیشرفت تحصیلی است. وسعت کاربرد و تصمیم‌گیریهای سرنوشت‌ساز ناشی از کاربرد این آزمونها، بحث در مسائل مربوط به این آزمونها (یا امتحانات) را ضروری می‌سازد. این آزمونها نقش بسیار مهمی در انواع مختلف برنامه‌های درسی دارند، ولی با وجود استفاده وسیع از آنها، بسیاری از معلمان در مورد طراحی و تهیه و کاربرد و نتیجه‌گیری از آزمونهای پیشرفت تحصیلی، آموزش اندکی دیده‌اند.^۴

معلمان مدارس معمولاً عادات پیشین دوره‌های تحصیلی خود را الگوی تهیه سؤالات امتحانی قرار می‌دهند، درحالی که آزمون پیشرفت تحصیلی باید اقدامی منظم برای تعیین آموخته‌های دانش‌آموز و هدایت این یادگیری برای دستیابی به اهداف برنامه درسی باشد. برای تحقق صحیح ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، ضروری است که آزمونها را بخشی جدایی‌ناپذیر از تمام جریان تدریس بدانیم. آزمون باید هم در برنامه‌ریزی درسی و هم در مراحل مختلف تدریس مورد توجه باشد.

همان‌طور که می‌دانیم معلم باید از ابتدا تا انتهای تدریس تصمیمهای بیشماری بگیرد. آزمونها می‌توانند با فراهم آوردن اطلاعات عینی که اساس داوریهای معلم را تشکیل خواهند داد کارایی بسیاری از این تصمیمات را بهبود بخشند.

آزمونهای سنتی پیشرفت تحصیلی به‌گونه‌ای که در مدارس ما به کار می‌رود، نه تنها از روشهای جدید سنجش و تدریس دور است، بلکه همان موازین قدیمی آزمونها را نیز، که در مراکز تربیت معلم و در دانشکده‌های علوم تربیتی و تربیت دبیری

محتوای درس، ب) وزن دادن به نتایج یادگیری و حوزه‌های محتوا برحسب اهمیت نسبی در هر مورد، و ج) تهیه جدول مشخصات آزمون برحسب این ضریبهای نسبی از طریق توزیع متناسب سؤالات به هر یک از حوزه‌های محتوا، تهیه می‌کنند؟ در بهترین شرایط، می‌توان امیدوار بود که امتحانات نهایی و یکسان سالیانه آخر دبستان و راهنمایی و دبیرستان که به‌طور سراسری تهیه می‌شود به‌طور نسبی حاوی ویژگیهای مذکور باشد، اما در این موارد نیز تفاوت فاحش پیشینه‌ها و شرایط آموزشی در مدارس مختلف (در شهرها و استانها و کل کشور) عملاً نتایج تبعیض‌آمیزی را برای دانش‌آموزان گوناگون به دنبال می‌آورد.

واقعیت این است که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مانند سایر حوزه‌های سنجش و آزمون، کاری دشوار و واقعاً تخصصی است و ما در آموزش و پرورش کشور خود، اگرچه در سخن گفتن و نوشتن ممکن است خود را طرفدار روشهای علمی تعلیم و تربیت جدید معرفی کنیم، ولی عملاً با سلیقه‌های شخصی و کاهلی و کم‌اعتنایی به الزامات حرفه‌ای معلمی کار می‌کنیم. کافی است برای یک لحظه به عملکرد معلمان نهضت سوادآموزی، معلمان آموزش ندیده مدارس، و حتی بسیاری از مدرسان دانشگاهها و مراکز آموزش علمی - که غالباً اطلاعی از دقایق مسائل سنجش و اندازه‌گیری آموزشی ندارند - ببیندشیم تا این واقعیت بر ما نیز روشن گردد. کمتر معلمانی را می‌توان یافت که در امتحانات خود از شاگردان به ملاحظات فنی روایی و پایانی آزمون و به ملاحظات تکنیکی دیگر نظیر تهیه خزانه سؤالات و تجدید نظر و ویرایش سؤالات، نظم و ترتیب سؤالات در آزمون، دستورالعمل اجرایی دقیق و چگونگی پاسخ دادن به آزمون، نمره‌گذاری معتبر خاصه در سؤالات نوع تدارک پاسخ، اقدامات مربوط به تحلیل دشواری و قدرت تشخیص سؤالات، و تعبیر و تفسیر نتایج آزمون و تصمیم‌گیریهای سرنوشت‌ساز ناشی از نتایج آزمونها، توجه کافی داشته باشند.

ضرورت تلفیق آزمونهای پیشرفت تحصیلی با آزمونهای توانایی

مشکل اساسی دیگر در امتحانات این است که اصولاً توجهی به توانایی و استعداد شاگردان نمی‌شود و به این طریق دستیابی

انواع سؤالات تدارک پاسخ (شامل پاسخهای انشایی تفصیلی، پاسخهای انشایی اختصاری، پاسخهای کوتاه، و پاسخهای کامل کردنی) و انواع سؤالات گزینش پاسخ (شامل سؤالات صحیح - غلط، سؤالات جورکردنی، و سؤالات چندگزینه‌ای) می‌تواند پاسخگوی این منظور باشد.

۴. آزمونهای پیشرفت تحصیلی باید متناسب با کاربردهای خاص برای مقاصد مختلف (یعنی سنجش آمادگی، سنجش برای جای دهی، آزمون تکوینی، آزمون تشخیصی، و آزمون نهایی) تهیه شود.

۵. آزمونهای پیشرفت تحصیلی باید دارای حداکثر پایانی ممکن باشد و تعبیر و تفسیر آنها نیز با احتیاط کامل صورت گیرد. همچنین درجه دشواری سؤالات باید نسبت به میزان دشواری تکلیف یادگیری مورد نظر تعیین گردد. یعنی تعداد کافی از سؤالات برای اندازه‌گیری هریک از تکالیف یادگیری تهیه شود. ۶. آزمون پیشرفت تحصیلی باید به بهبود یادگیری شاگردان کمک کند. وصول به این مقصود موقعی امکان‌پذیر است که سؤالات آزمون کاملاً منعکس‌کننده هدفهای تدریس باشد، نمونه کاملی از نتایج یادگیری مورد نظر را اندازه بگیرد، دربرگیرنده انواعی از سؤالات باشد که بیشترین تناسب را با نتایج مطلوب یادگیری دارند، با کاربردهای خاصی که از نتایج یادگیری انتظار می‌رود انطباق یافته باشد، و پایانی نتایج را تضمین کند.

به این ترتیب، تهیه آزمون پیشرفت تحصیلی، حتی در شکل سنتی آن، کاری است کاملاً تخصصی و باید هم از بابت تضمین هدف آزمون، هم از نظر تعیین و تعریف نتایج مورد نظر در یادگیری، و هم از لحاظ مشخصه‌های آزمون با دقت کامل انجام گیرد. طراحی سؤالات آزمونهایی که در مدارس توسط معلمان انجام می‌گیرد و همه ساله سرنوشت میلیونها دانش‌آموز را رقم می‌زند عموماً مبتنی بر اصولی که ذکر شد و بر اساس دقایق بیشماری که در هر یک از این اصول نهفته است صورت نمی‌گیرد. مثلاً، از خود پرسیم، در آزمونهای معلم - ساخته که وسیله مقایسه و قبول و رد کردن دانش‌آموزان کلاسهای مختلف است، چند درصد از معلمان مدارس ما سؤالات امتحانی خود را، حتی از نظر صوری هم که شده، با رعایت کامل مشخصه‌های آزمون، یعنی بر اساس الف) تعیین نتایج یادگیری و حوزه‌های

چندماهه و سالانه، نمونه‌ای از عملکرد دانش‌آموز را در یک زمان معین می‌سنجد. در این آزمون‌ها هیچگونه کوششی به عمل نمی‌آید که ظرفیتهای شاگرد برای یادگیری بعدی او سنجیده شود.

تقریباً تمام کوشش معلمان و مدارس در امتحانات و آزمونهایی که از شاگردان به عمل می‌آورند این است که نتیجه یادگیریهای آنان را بسنجند، نه فرایند یادگیری را. در این امتحانات، شاگرد در مقابل تعدادی سؤال، که غالباً بر قدرت حافظه او متکی است، قرار می‌گیرد و باید آنچه را از تدریس معلم یا از خواندن کتاب درسی فهمیده است و به یاد می‌آورد، در پاسخ به سؤالات امتحانی بنویسد. اگر او بتواند به این سؤالات پاسخ درست بدهد نمره قبولی می‌گیرد و به کلاس بالاتر راه می‌یابد اما اگر چنین نمره‌ای نگیرد، تجدید و مردود و احياناً مجبور به ترک تحصیل می‌شود و می‌دانیم که چنین شکستی چه عواقب سنگین فردی و اجتماعی و ملی را به دنبال دارد.

راه حل این مشکل روشن است. اولاً باید آزمونهای پیشرفت تحصیلی را بدرستی اجرا نمود و ثانیاً این آزمونها را با آزمونهای استعداد و توانایی و با تدریس مبتنی بر تفاوتهای فردی همراه کرد. در این روش، سنجش و تدریس جدایی ناپذیر از یکدیگرند و هدف سنجش، به جای آنکه تعیین قبولی یا مردودی شاگرد باشد، کمک به وی برای حرکت در جهت شکوفاتر کردن استعداد و تواناییها و بالابردن آمادگیهای او در هر مورد از تدریس و یادگیری است.

این روش، برخلاف شیوه سنتی تدریس، که آموزش می‌دهد تا امتحان کند، آموزش دادن و یادگیری شاگرد را اساس کار خود قرار می‌دهد، آزمون می‌کند تا آموزش دهد، و هر جا که دانش‌آموز از حل مسأله ناتوان است به او کمک می‌کند تا شخصاً مسأله را حل کند و یادگیری خود را به سطح بالاتری برساند.

علاوه بر این، سنجش مبتنی بر تلفیق آزمون پیشرفت تحصیلی و آزمون استعداد و توانایی، تا جایی که ممکن است، در پی آن است که آموزش را با واقعیتهای زندگی شاگرد و نیازهای حقیقی او پیوند بزند. این گونه سنجش و تدریس برای زندگی و از راه زندگی نیز هست و به شاگرد امکان می‌دهد که با

شاگرد به حداکثر توانایی او نادیده گرفته می‌شود. به بیان دیگر، مدرسه کوشش نمی‌کند و برنامه‌ای هم برای رفع این مشکل ندارد که آمادگی شاگرد را برای یادگیری و تشخیص مشکلات یادگیری بسنجد و یا در کمک به برنامه‌ریزیهای تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان از آزمونهای توانایی و استعداد بهره‌گیرد.

در آزمونها و امتحانات مدارس، در بهترین حالت خود، آنچه را که دانش‌آموز یاد گرفته است می‌سنجد و به کلی از سنجش و تشخیص استعداد و توانایی دانش‌آموز برای یادگیری تکالیف جدید غافلند. در مدارس ما هیچ کوشش نظامدار و قابل قبولی برای تشخیص تفاوتهای فردی دانش‌آموزان و مناسب‌سازی تدریس و سنجش بر اساس این تفاوتها به عمل نمی‌آید.

امروز برای هر کس که با مقدمات روانشناسی آشنایی دارد مسلم است که هر یک از دانش‌آموزان دارای زمینه‌های متفاوت شناختی و یادگیری است و تدریس و سنجش باید با رعایت دقیق این تفاوتها و به‌منظور رساندن یکایک شاگردان به حداکثر رشد و یادگیری آنان صورت گیرد. همچنین، بر همه کسانی که با اصول یافته‌های روانشناسی - تربیتی آشنایی دارند آشکار است که با آزمونهای سنتی پیشرفت تحصیلی نمی‌توان استعداد و توانایی و زمینه‌های متفاوت شناختی و آمادگیهای یادگیری دانش‌آموزان را شناسایی کرد. علاوه بر این، دانش برنامه‌ریزی درسی و تکنولوژی آموزشی به ما می‌آموزد که مواد آموزشی و روش تدریس باید با توجه به سطح رشد و تجارب گوناگون ناشی از یادگیریهای قبلی دانش‌آموزان (اعم از یادگیریهای تحصیلی و یادگیریهای خارج از محیط آموزشی) به کار گرفته شود، ولی آموزش و پرورش ما (هم در بخش برنامه‌ریزی و تأمین مواد آموزشی، هم در بخش سنجش و اندازه‌گیری استعداد و تواناییها، و هم در بخش امتحانات و آزمونهای پیشرفت تحصیلی) از این حقایق انکارناپذیر علمی غفلت دارد و سالهاست که با شیوه‌های سنتی سنجش و آزمون، آن هم به شکلی ناقص و سطحی، به برگزاری امتحانات درسی و تصمیم‌گیری در مورد سرنوشت دانش‌آموزان ادامه می‌دهد و کاری به سنجش ظرفیت یادگیری آنها و تدریس متناسب با این ظرفیتهای به‌منظور رساندن شاگردان به حداکثر رشد و یادگیری ندارد.

آزمونهای مدارس ما، اعم از آزمونهای هفتگی و ماهانه و

عمل آورد، زیرا در ایران وضعیت کنونی سنجش و تدریس در مراکز آموزشی، تناسبی با اهداف توسعه فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی ندارد.

منابع و پانوشتها:

1. Popham, Wj; *Classroom Assessment*; Second Edition; Boston: Alin & Bacon, 1999.

۲. برای اطلاعات بیشتر رجوع شود به:

- لطف آبادی، حسین؛ سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روانشناسی، روانسنجی سنتی و رویکردهای جدید در سنجش روانی - تربیتی؛ سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، چاپ دوم، ۱۳۷۵.

3. Wieresma, W. & Jurs, Sg; *Educational Measurment & Testing*; Second Edition, Toronto: Alin & Bacon, 1990.

4. Gronlund, N.E. & R.L. Linn; *Measurment and Evaluation in Teaching*; Sixth Edition, New York: Macmillan

شکوفه کردن استعدادهای خود، شخصیتی نیرومند، متکی به خود، مسأله شناس و مسأله حل کن، و عضوی مؤثر در زندگی فردی، شغلی، و اجتماعی نیز بشود.

در هر صورت، آزمون پیشرفت تحصیلی باید اساساً از نوع تکوینی باشد و فرایند یادگیری را از طریق سنجش و تدریس مداوم ارتقا دهد. فقط کافی نیست که عملکرد جاری شاگرد اندازه گیری شود، مهمتر آن است که عملکرد او بالا رود. علاوه بر آزمونهای تکوینی، می توان با استفاده از مشاهده مستقیم و ثبت عملکرد دانش آموز در جریان برنامه درسی، اطلاعات لازم را برای تصمیم گیریهای آموزشی به دست آورد و سطح دشواری و چگونگی سنجش و تدریس را برای دانش آموز مناسب ساخت. این نوع سنجش و تدریس، نه تنها متفاوت از کاری است که در مدارس ما صورت می گیرد، بلکه با روشهای سنتی سنجش و تدریس که در مراکز تربیت معلم و حتی در دانشکده های علوم تربیتی و تربیت دبیری تدریس می شود نیز تفاوت بزرگی دارد. به نظر می رسد که نظام تعلیم و تربیت ما باید در شیوه های سنجش و آزمونهای پیشرفت تحصیلی تجدید نظر اساسی به



ادامه از صفحه ۳۰

توسط دو تن از دانشمندان فرانسوی به نامهای: Herve Gremont - Helene Sadoul در سال ۱۹۷۱ در پاریس به چاپ رسیده است.

47. Jean Poirier

48. Paul Mercier

و از پژوهندگان شرقی نیز یاد کند ولی با کمال تأسف در پایان سال ۱۹۷۶ پلیس پاریس جنازه وی را در اتاق کارش پیدا کرد.

50. Développement

51. Mass media

52. Recherche interdisciplinaire

53. Recherche multidisciplinaire

۴۹. پل مرسیه که نگارنده با او آشنایی و دوستی داشت، پژوهشگری بود که می توانست در چاپهای بعدی کتاب، بررسیهای خود را گسترش دهد



جُستارگشایی

سرفصلهای درسی یکی از محورهای تدوین کتاب درسی است. مجله «سخن سمت» در نظر دارد،

پیشنهادها و انتقادات محققان در باب سرفصلهای درسی رشته‌های گوناگون را محور گفتگو قرار دهد. سئوالات ذیل می‌تواند سئوالات آغازین این بررسی قرار گیرد.

۱. ضرورت و فلسفه وجودی سرفصلهای درسی چیست؟
 ۲. خصوصیت و ویژگیهای یک سرفصل درسی مطلوب چیست؟
 ۳. آیا سرفصلهای درسی موجود روزآمد است و با تحولات جاری در سطوح مختلف داخلی، منطقه‌ای و بین‌المللی و نیز روندهای فکری روز و مسلط همخوانی دارد؟
 ۴. آیا سرفصلهای درسی موجود و مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی، مطالب مورد نیاز درس مربوط را از حیث نیازهای کاربردی و برنامه‌ریزی رشته پوشش می‌دهد؟ و هدف درس را تأمین می‌کند؟
 ۵. آیا سرفصلهای موجود، متناسب با حجم و تعداد واحد درسی در نظر گرفته شده است؟
 ۶. آیا در سرفصلهای درسهای گوناگون تکرار و تداخل مطالب و موضوعات به چشم نمی‌خورد؟ و اصولاً معیار ضرورت یا عدم ضرورت موضوعات تکراری چیست؟
 ۷. آیا جنبه مکمل‌سازی و انسجام منطقی سرفصلهای گوناگون درسی در رشته تخصصی شما رعایت شده است؟
 ۸. نکته دیگر در بررسی سرفصلها این است که برای هر رشته چه دروسی ضروری است؟ و چه عناوینی می‌تواند در قالب عنوان درسی به مجموعه حاضر اضافه شود؟
- صاحب‌نظران می‌توانند حول محورهای پیشگفته، مطالب خویش را تدوین و ارسال فرمایند.





سید محمد رضا ابن الرسول*

نقدی بر برنامه درسهای عربی پایه رشته الهیات

چکیده

در مقاله‌ای که پیش رو دارید، برنامه دروس پایه عربی رشته الهیات به نقد و بررسی گذاشته شده است.

نگارنده پس از مقدمه به مقایسه میان برنامه جدید و قدیم پرداخته و سپس برنامه جدید ابلاغی از سوی شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی را هم از نظر شکلی و هم محتوایی بتفصیل مورد تأمل قرار داده است و در جای جای کلام ضمن اینکه کاستیها و نابسامانیها و آشفتگیها را متعرض می‌شود، پیشنهادهایی را تصریحاً و یا تلویحاً ارائه می‌نماید. باشد که کمیته‌های برنامه‌ریزی به بازبینی و اصلاح ساختار دروس پایه رشته الهیات همتی دوباره بگمارند. ضمناً موضوع و روش مقاله به‌طور طبیعی ایجاب می‌کند که پی‌نوشت و منابع خاصی نداشته باشد.

مقدمه

ارزشیابی یکی از ریشه‌های خودباوری و اعتماد به نفس و یکی از شاخه‌های سرو سرافراز نقادی است که باید هر شخص حقیقی یا حقوقی در راستای بالندگی خود بدان همت گمارد.

هیچ گروه آموزشی نیز از این جرگه بیرون نیست و لازم است هر چندگاه یک بار سازمان خود را از برون نظاره کند و ببیند آیا پس از چند دوره آموزش و پژوهش، آموزگاران و آموزندگان و آموزه‌های این نهاد آموزشی را شاید که به نام نیکوی «دانش» منتسب شوند و اندیشه کند آیا توانسته است انتظارات بحق را که جوامع علمی از او دارند، برآورده سازد.

یکی از گونه‌های این بازبینی و ارزیابی، بررسی برنامه درسی رشته الهیات از نظر شکلی و محتوایی است؛ موضوعی که نقش مهم آن در فرایند تدریس و نیز فرهیختگی فراگیران، قابل انکار نیست.

نگارنده که چند سالی است افتخار معلمی در گروه الهیات نصیب او شده، در این مجال کوشیده است بنا به تخصص و تجربه خود در آموزش زبان عربی، برنامه درسهای عربی پایه رشته الهیات را در معرض بازنگری و تأمل خوانندگان گرامی قرار دهد و نقاط قوت و ضعف آن را بنمایاند و از این رهگذر، دیده دست‌اندرکاران امر برنامه‌ریزی دروس دانشگاهی را به

پیشنهادهای بنیاد.

می‌دانیم در مجموع درسهای رشته الهیات، سهم قابل ملاحظه‌ای (نزدیک $\frac{1}{2}$) از آن درسهای عربی است؛ به عبارت دیگر دو نیمسال هر دانشجو، به آموختن این دروس می‌گذرد. البته هر چند این آموزه‌ها جنبه آلی و ابزاری دارد و به هیچ روی به عنوان هدف به آنها نگاه نمی‌شود ولی ضرورت پرداختن به متن «قرآن» و «روایات» و انبوه معارف دینی که با فاصله‌های متفاوت و از زوایای گوناگون به دور این دو محور گردیده و خودنمایی کرده‌اند، مآلاً به ضرورت مضاعف توجه و اهتمام به امر آموزش زبان عربی می‌انجامد.

وقتی برنامه جدید درسی رشته الهیات مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی برای اجرا - از آغاز سال ۱۳۷۵ - ابلاغ شد، ظن غالب همکاران این بود که این برنامه حاصل چندین سال تجربه است و پس از کارشناسیهای لازم و بکارگیری روشها و فنون برنامه‌ریزی آموزشی ارائه شده است، اما متأسفانه معلوم شد که این نیز از شتابزدگی و بی‌دقتی و ناسازگاری در امان نمانده است. این کاستیها در تدریس؛ بیشتر خود را نشان داد و انگیزه‌ای شد که نگارنده از سرخیرخواهی و راه‌جویی، دست به قلم بزد و برنامه‌ریزان را به مشکل‌گشایی فراخواند.

* عضو هیأت علمی گروه الهیات دانشگاه اصفهان

عربی (۲)» با کمیّت ۴ واحد و چهار درس «آشنایی با متون کلاسیک صرف و نحو (مقدماتی ۱ و ۲) و (عالی ۱ و ۲)» و با کمیّت هر کدام ۲ واحد حذف گشته و به جای آنها چهار درس مرحله‌ای «صرف و نحو کاربردی (۱)، (۲)، (۳) و (۴)» با کمیّت هر کدام ۴ واحد ارائه شده است.

دو درس «تاریخ فرهنگ عربی به زبان فارسی» و «تاریخ فرهنگ و ادب عربی» با کمیّت هر کدام دو واحد به درس «تاریخ زبان و فرهنگ عربی» با کمیّت ۲ واحد، تغییر و تقلیل یافته است.

درس ۲ واحدی «تجوید و آواشناسی عربی» از برنامه پیشین حذف شده و درس جدید «اعراب قرآن» با همان کمیّت در برنامه فعلی به جای آن نشسته است.

سه درس «متن خوانی (۱)، (۲) و (۳)» با کمیّت هر کدام ۲ واحد به درسهای «قرائت و درک مفاهیم متون فقهی و تفسیری»، «قرائت و درک مفاهیم متون عرفانی» و «قرائت و درک مفاهیم متون معاصر» با همان کمیّت تغییر یافته است.

درس ۲ واحدی «گوش دادن به سخنرانیها و اخبار عربی. رادیو تهران با کمک استاد» به درس «قرائت مطبوعات و استفاده از رادیو تلویزیون» با همان کمیّت تغییر نام داده است.

درس ۲ واحدی «مکالمه بر اساس متون کلاسیک» حذف شده و به جای آن سه درس مرحله‌ای یک واحدی به نام «مکالمه و محاضره (سمعی و بصری) (۱)، (۲) و (۳)» قرار گرفته است.

درس ۲ واحدی «ترجمه از عربی به فارسی» به دو درس مرحله‌ای «ترجمه عربی به فارسی و فارسی به عربی (۱) و (۲)» با کمیّت ۴ واحد تغییر یافته است.

درس ۲ واحدی «علوم بلاغت» با همان کمیّت به «علوم بلاغی» تغییر نام داده است.

ب) بررسیِ صوریِ برنامه جدید

ب) ۱. تناقضهای آشکار. همانگونه که پیشتر یادآوری شد درس «مکالمه و محاضره (سمعی و بصری)» در یکجا «نظری» و در جای دیگر «عملی» منظور شده است.

در پایین صفحه ۶ از برنامه جدید توصیه شده است که صرف و نحو کاربردی (۱)، (۲) و (۳) در ترم اول تدریس

در این مقال، ابتدا به طور اجمال، برنامه جدید و قدیم درسهای عربی را مقایسه می‌کنیم و سپس برنامه جدید را از نظرگاه کلی مورد تأمل قرار داده، آنگاه بتفصیل، شناسنامه هر درس را بررسی خواهیم کرد.

الف) مقایسه‌ای گذرا بین برنامه جدید و قدیم عربی

الف) ۱. تعداد عناوین و کمیّت واحدها. در برنامه پیشین از میان عناوین درسهای پایه، شانزده عنوان (مجموعاً ۴۰ واحد نظری) به درسهای عربی اختصاص داشته و این عناوین شامل یک درس ۸ واحدی و یک درس ۴ واحدی و چهارده درس ۲ واحدی بوده است.

در این برنامه چهار درس «آموزش زبان عربی (۱) و (۲)»، «آشنایی با متون کلاسیک صرف و نحو مقدماتی (۱) و (۲) و عالی (۳) و (۴)»، «متن خوانی (۱)، (۲) و (۳)» و «تاریخ فرهنگ عربی به زبان فارسی و عربی» به صورت مرحله‌ای تکرار شده است.

در برنامه فعلی، شانزده عنوان از عناوین هجده‌گانه دروس پایه، ویژه درسهای عربی است که جمعاً ۳۷ واحد را تشکیل می‌دهد. طبق مندرجات صفحه ۶ برنامه جدید ابلاغی، همه این درسها نظری است ولی در شناسنامه سه عنوان از این دروس، نوع واحد را «عملی» اعلام کرده‌اند. بر این اساس مجموع واحدهای عملی، ۳ واحد است.

این عناوین شانزده‌گانه، شامل چهار درس ۴ واحدی، نه درس ۲ واحدی و سه درس ۱ واحدی می‌شوند.

در این برنامه نیز سه درس «صرف و نحو کاربردی (۱)، (۲)، (۳) و (۴)»، «ترجمه عربی به فارسی و فارسی به عربی (۱) و (۲)» و «مکالمه و محاضره (سمعی و بصری) (۱)، (۲) و (۳)» به صورت مرحله‌ای تکرار شده است.

الف) ۲. پیشنیازها. در برنامه قبلی تنها دروس مرحله‌ای در هر مرحله به عنوان پیشنیاز مرحله بعد منظور شده است ولی در برنامه فعلی علاوه بر دروس مرحله‌ای، برای چهار عنوان دروس دیگر نیز پیشنیاز در نظر گرفته شده است.

الف) ۳. تغییرات (حذف و تعویض و اضافات دروس). دو درس «آموزش زبان عربی (۱)» با کمیّت ۸ واحد و «آموزش زبان

در شناسنامه درسهای «قرائت و درک مفاهیم متون فقهی و تفسیری» و «قرائت و درک مفاهیم متون عرفانی» و «قرائت و درک مفاهیم متون معاصر» و «مکالمه و محاضره (سمعی و بصری)» ذیل عنوان «سرفصل دروس» تنها به ذکر منابع درس اکتفا شده است.

در شناسنامه درسهای «صرف و نحو کاربردی» و «تاریخ زبان و فرهنگ عربی» و «علوم بلاغی» صرفاً در انتهای سرفصل دروس به منابع اشاره گردیده است. در هیچکدام از شناسنامه‌های دروس عربی، عنوان مستقل منابع درسی اعم از اصلی و فرعی، قید نشده است.

ج) بررسی محتوایی شناسنامه ارائه شده برای درسهای عربی

پیش از ورود به بحث، یادآوری چند نکته بایسته است: بی‌شک هرگونه نقادی در محتوای این برنامه‌ها مستلزم آن است که نخست هدف از فراگیری زبان عربی در رشته الهیات تبیین شود. عربی فهمی، عربی‌گویی و عربی‌نویسی از اهداف قابل فرض آموزش زبان عربی است که باید هر یک جداگانه مورد تأمل قرار گیرد.

عربی‌نویسی؛ ضرورت یا اولویت بر نگاشتن به زبان عربی برای دانشجوی این رشته در مقطع کارشناسی چیست؟ از آنجا که متأسفانه در دنیای امروز زبان عربی دیگر زبان علم و ابزار انتقال یافته‌های علمی به شمار نمی‌آید، و در ترجمه نیز اولویت با مترجمانی است که زبان مقصد، زبان مادری آنها باشد و نیز با وجود خیل مترجمان و معرّبان، دیگر فایده‌ای بر عربی‌نویسی برای غیراهل زبان مترتب نیست.

عربی‌گویی؛ تردیدی نیست در اینکه قدرت بر تکلم به زبان عربی و بحث و گفتگو و سخنرانی علمی به این زبان - علاوه بر آنکه فی‌نفسه مطلوب است - برای دانش‌آموختگان الهیات امتیاز است، اما با توجه به اینکه ثمره این توانایی در تبلیغ مذهب و انتقال صحیح دستاوردهای انقلاب اسلامی، ظاهر می‌شود و در مراکز حوزوی و برخی دانشگاهها و سازمانها، فراگیران خاص این امر تربیت می‌شوند و به آموزه‌ها و روشهای تبلیغی نیز تجهیز می‌گردند و با توجه به نیاز روزافزون داخل کشور به غنابخشی معارف دینی و پاسخگویی به شبهات

شود، در حالی که طبق مندرجات صفحات ۱۷، ۱۸ و ۱۹ برنامه ابلاغی، در شناسنامه این سه درس - همانگونه که گذشت - درس اول و دوم به ترتیب پیشنیاز درس دوم و سوم اعلام گردیده‌اند.

در ذیل صفحه ۶ یاد شده، تدریس همزمان صرف و نحو کاربردی (۴) و اعراب قرآن و ترجمه عربی به فارسی و فارسی به عربی (۱) و (۲) توصیه شده است؛ در صورتی که طبق مفاد شناسنامه درس ترجمه (۲) مندرج در صفحه ۲۳ برنامه ابلاغی، ترجمه (۱) پیشنیاز آن است.

باز در ضمن توصیه‌های مذکور آمده است که درسهای «مکالمه و محاضره (سمعی و بصری)» همگی در ترم چهارم تدریس شود و این نیز چنانچه پیشتر اشاره شد، با پیشنیازهای اعلام شده در صفحه ۲۹ و ۳۰ برنامه ابلاغی، تعارض دارد.

ب) ۲. عدم رعایت معیارها و ضوابط تهیه شناسنامه دروس. می‌دانیم طرح دوره درسی^۱ یکی از انواع طرح‌ریزی برنامه درسی است که در کتب مربوط به تکنولوژی آموزشی بتفصیل مورد بحث قرار گرفته است؛

هدف، سرفصل و منابع از عناصر اصلی تشکیل‌دهنده این نوع طرح است:

در بخش مربوط به هدف، هدفهای کلی یا اصلی^۲ تعیین می‌شوند که هر چند از هدفهای غایی و آرمانی^۳ ملموس‌تر و تغییرپذیرترند، ولی با این حال قابل تدریس و ارزیابی نیستند. در این اهداف آنچه امید است دانشجویان فراگیرند، مطرح‌گشته، معمولاً با الفاظی همچون «آشنایی»، «فراگیری»، «درک» و ... بیان می‌شود.

سرفصلها نیز مجموعه‌ای از عناوین و مواد و موضوعات آموزشی است که احتمالاً از فصول منابع درس برگرفته شده و در یک تسلسل منطقی در راستای اهداف کلی مرتب‌گشته است. در یک طرح دوره درسی، منابع مطالعاتی جانبی و اصلی نیز متناسب با اهداف دوره باید تعیین شود. اکنون با این یادآوری اجمالی به سراغ برنامه جدید ابلاغی می‌رویم:

در شناسنامه درس «قرائت و درک مفاهیم متون عرفانی» در برابر واژه «هدف» عنوان درس عیناً تکرار شده است.

در شناسنامه درس «تاریخ زبان و فرهنگ عربی» ذیل عنوان «سرفصل دروس» عبارت مربوط به هدف درس تکرار شده است.

روشن است که با توجه به سیر تاریخی استعمال قواعد عربی و تحول غیرقابل انکار نثر عربی و تأثیر شگرف موضوع نوشتار در سبک و اسلوب آن، باید بین متون جدید و قدیم، متون نظم و نثر و متون علمی و ادبی تفکیک قائل شد؛ چه، قواعدی که در هر کدام از این متون کاربرد دارد در متن دیگر به نسبت کمتر یا بیشتری قابل استفاده است. از این رو باید معلوم شود این «درصد»ها در کدام یک از متون زبان عربی مورد نظر است.

وانگهی با استناد به سرفصل هر یک از این دروس می‌پرسیم آیا «چگونگی تبدیل حروف بیگانه به حروف هجاء» در زبان عربی صددرصد کاربرد دارد، ولی مبحث حروف و مفعول فیه و توابع، هفتاد و پنج درصد؟ آیا اسم مکان و زمان و صیغه مبالغه و اسم آلت، در زبان عربی نود درصد کاربرد دارد، ولی مبحث حال و تمییز و استثناء پنجاه درصد؟!

می‌بینیم که اهداف درس با سرفصل دروس سازگاری لازم را ندارد.

برخی از عناوینی که ذیل سرفصل یک درس ذکر گردیده با منابع پیشنهادی آن همخوانی ندارد به عنوان نمونه در کتابهای «النحوالواضح ۲» و «مبادئ العربية ۲» چندین عنوان از سرفصلهای درس صرف و نحو کاربردی (۱) و (۲) اصلاً مورد بحث قرار نگرفته است و باز می‌بینیم که هیچکدام از سرفصلهای صرف و نحو کاربردی (۳) در کتاب «النحوالواضح ۳» وجود ندارد.

رعایت تناسب حجم سرفصل دروس با کمیت واحد و ساعات درسی ضرورت دارد؛ زیرا هر چند برنامه درسی در سطح کلان طرحی جهت فراهم آوردن مجموعه‌ای از فرصتهای یادگیری برای فراگیران است و نباید به سرفصلهایی محدود و کتابی خاص اکتفا کرد، ولی با توجه به اینکه آموزش دستور زبان، آن هم دستور زبان غیرمادری مستلزم حضور در کلاس است و نمی‌توان آن را به شکل مطالعه و تحقیق به خود فراگیر واگذار کرد و حتماً باید در فرایند تدریس القا شود، بهتر است سرفصلها به شکل تفصیلی‌تر با تعیین میزان تأکید و اهمیت آنها و تعیین تعداد جلسات درسی برای هر یک از عناوین فرعی ارائه گردد؛ نظیر آنچه در برنامه قبلی در مورد سرفصلهای درس آموزش زبان عربی (۱) انجام شده است.

کلامی، چنین انتظاری از فارغ‌التحصیل رشته الهیات دور از واقعیت‌های موجود است.

عربی فهمی؛ آنچه از فحوای برنامه‌های درسی برمی‌آید، این است که هدف اصلی و مطلوب اولی از آموزش زبان عربی در الهیات، فهم نوشتار و گفتار عربی است.

اکنون این سؤال مطرح می‌شود که با توجه به گستردگی ذاتی و اجتناب‌ناپذیر زبان که همه جوانب زندگی بشر را در برمی‌گیرد، فهم چه مطالبی از زبان عربی برای دانشجویان الهیات لازم است یا اولویت دارد؟

بدیهی است فهم متون دینی (قرآن و حدیث و متون تفسیری، روایی، فقهی، تاریخی، کلامی، عرفانی و فلسفی و که به نحوی با آنها مربوط است) برای دانشجوی الهیات در درجه اول اهمیت قرار دارد و از فهم متون ادبی و علمی دیگر اولی است.

ج ۱. درس چهار مرحله‌ای صرف و نحو کاربردی (با کمیت ۱۶ واحد). «آموختن مبانی جمله‌سازی» به عنوان اولین بخش اهداف درس صرف و نحو کاربردی (۱) قید گردیده است؛ با توجه به آنچه پیشتر در بررسی هدف «عربی‌نویسی» آوردیم، به نظر می‌رسد آموختن مبانی جمله‌سازی برای فراگیران زبان عربی در الهیات، مطلوب نیست. وانگهی این آموزش جزو اهداف درس ترجمه فارسی به عربی باید منظور شود و چنانچه مقصود آن است که فراگیر از طریق این آموزش، دستور زبان را بهتر و کاربردی‌تر بیاموزد (و نه آنکه توانایی نگاشتن عربی را تحصیل کند)، باید گفت این مقصود در روش تدریس ملحوظ می‌شود، نه در بیان هدف درس. این اشکال آنجا که در ادامه بیان هدف درس از عبارت «نوشتن مطالب زبان عربی» استفاده شده، قابل طرح است.

در ارائه اهداف این چهار درس، درصد کاربرد قواعد اساسی صرف و نحو در زبان عربی باید مورد توجه قرار گیرد که به عنوان نمونه در «صرف و نحو کاربردی (۳)» آن بخش از قواعد اساسی صرف و نحو آموخته شود که در حدود هفتاد و پنج درصد در زبان عربی کاربرد دارد.

سؤال اینجاست که این نسبتها چگونه احراز می‌شود و در چه متونی این سنجش صورت می‌گیرد؟

مقصود از خلال متن خوانی بهتر به دست می‌آید. و البته اگر به عنوان مقدمه و مدخلی بر درسهای قرائت و درک مفاهیم متون باشد، باید پیشنهاد آن درسها قرار گیرد.

ج. ۴. درسهای «قرائت و درک مفاهیم متون فقهی و تفسیری، عرفانی و معاصر» با کمیت ۶ واحد. «توانا ساختن دانشجو در قرائت صحیح، مخصوصاً متنهای غیر مشکول عربی، و ترجمه آنها به فارسی» که بخشی از هدف درس قرائت و درک مفاهیم متون فقهی و تفسیری را تشکیل می‌دهد، مقتضی آن است که صرف و نحو و ترجمه پیشنهاد آن منظور شود. این موضوع در مورد متون عرفانی و معاصر نیز صادق است. «آشنا ساختن دانشجو با بخشی از لغات و تعبیرات و اصطلاحات تخصصی در متون اسلامی» که بخش دیگری از هدف درس یاد شده است، این درس را از درس پایه بودن خارج می‌کند و آن را به دروس تخصصی ملحق می‌سازد. این موضوع قابل تعمیم به متون عرفانی نیز است.

وجه جمع میان متون فقهی و تفسیری در یک درس ۲ واحدی چیست؟ و چه سختی میان این دو متن است و اگر قرابتی هست چرا کتب مربوط به آیات الاحکام به عنوان منبع ذکر نگردیده است. وانگهی با توجه به گرایش شدید گروه‌های آموزشی به کرسی کردن درسها و جهت دادن به مطالعات و تحقیقات مدرّسان، این درس در وضعیتی مطلوب باید به دو مدرّس واگذار شود که خود مشکلات زیادی را به دنبال خواهد داشت.

جای مبحث «آشنایی با مأخذ متون فقهی و تفسیری و عرفانی و مؤلفان آنها» در سرفصل این دروس خالی است مگر آنکه درسهای «متدولوژی» و «تاریخ زبان و فرهنگ عربی» هر دو پیش از این درس ارائه شود و بخش عمده‌ای از آنها به مأخذشناسی و معرفی منابع علوم اسلامی اختصاص یابد و یا آنکه درس مستقّلی با عنوان «روش تحقیق و مأخذشناسی معارف دینی» در برنامه درسی گنجانده شود.

اگر در ترتیب درسهای متن خوانی «از ساده به مشکل بودن» ملحوظ باشد، باید متون معاصر پیش از متون تخصصی تدریس شود، چه، تأثیرپذیری مشترک نثر فارسی و عربی معاصر از زبان انگلیسی، قرابت این دو نثر را بیشتر کرده و بالتبع فهم متون معاصر عربی را برای فارسی زبانان آسانتر ساخته

ج. ۲. درس «اعراب قرآن» با کمیت ۲ واحد. ورود به دامنۀ وسیع اعراب قرآن منوط به دانستن تمام مطالب صرفی و نحوی (حتّی قواعدی که به زعم برنامه‌نویسان تنها پنجاه درصد در زبان عربی کاربرد دارد) است. بنابراین پیشنهاد قرار دادن درس صرف و نحو ۳ برای این درس، وافی به مقصود نیست و افعال قلوب، حال، تمییز، استثناء و منادی (که از سرفصلهای درس صرف و نحو کاربردی (۴) است) در قرآن نمونه‌های بسیاری دارد. سرفصل دروس بسیار مجمل است و در واقع به متن درس اشاره دارد و با ویژگیها و ضوابط ارائه سرفصل، مطابقت ندارد. به منابع این درس که خوشبختانه بسیار است، اشاره‌ای نشده است.

ج. ۳. درس دومرحله‌ای «ترجمه عربی به فارسی و فارسی به عربی» با کمیت ۴ واحد. برای درس ترجمه (۱)، پیشنهادی در نظر گرفته نشده است، در حالی که ارائه روش ترجمه (فَنّ ترجمه) چنانچه در جای خود مذکور است و مدرّسان این فَنّ در بیان شرایط مترجم متعرّض می‌شوند، باید مسبوق به تسلّط فراگیران بر دستور زبان و بلاغت باشد.

اگر هدف از درس ترجمه، «آشنایی با روش ترجمه» است چنانکه در شناسنامه آن آمده است، علی‌القاعده سرفصل درس نمی‌تواند «جملات ساده روزمره به زبانهای عربی و فارسی» باشد.

ترجمه فَنّ شریفی است با کلیّات و ضوابط و الگوهای خاصّ خود، که باید به شکلی عملی بدان پرداخته شود؛ هرچند تاکنون کتاب قابلّی در این باره ارائه نشده است.

به منابع درس به هیچ شکلی اشاره نشده است. شناسنامه درس ترجمه (۲) تنها در عنوان درس و پیشنهاد آن با شناسنامه درس ترجمه (۱) تفاوت دارد. بنابراین هیچ توجهی مبنی بر لزوم مرحله‌ای بودن این درس وجود ندارد و چنانچه هدف و سرفصل این دو درس یکسان است، باید به صورت یک درس ۴ واحدی در نظر گرفته شود.

با توجه به آنچه در بخش مربوط به هدف «عربی‌نویسی» آوردیم، ترجمه فارسی به عربی برای دانشجویان الهیات، مطلوب نیست و لزومی ندارد بدان پرداخته شود.

اگر مقصود از درس ترجمه، تربیت مترجم باشد که با این ۴ واحد حاصل نمی‌شود و اگر فهم متون مورد نظر باشد، این

عدم آشنایی دانشجویان الهیات با این متون و اینکه به دلیل ویژگیهای نثر فارسی نمی‌توانند به خوبی از آنها بهره ببرند، از ضعفهای بزرگی است که برنامه‌ریزان دروس الهیات باید برای آن چاره‌ای بیندیشند.

ج) ۵. درس «قرائت مطبوعات و استفاده از رادیو و تلویزیون» با کمیت ۲ واحد. از آنجا که بخشی از این درس به صورت سمعی بصری است و باید در آزمایشگاههای زبان تدریس شود، ناگزیر باید آن را تلفیقی از یک درس عملی و یک درس نظری دانست و به تبع آن، تعداد ساعات ارائه درس را افزایش داد همانگونه که در مورد درس مکالمه عمل شده است. با توجه به آنچه در بحث مربوط به «عربی فهمی» گفتیم، لزوم پرداختن به اصطلاحات مطبوعاتی برای دانشجویان الهیات در خور تأمل و اولویت آن نیز قابل خدشه است.

از سویی بخشی از این درس قابل ادغام در درس قرائت و درک مفاهیم متون معاصر و بخش دیگر قابل جمع با درس مکالمه و محاضره است.

ج) ۶. درس سه مرحله‌ای «مکالمه و محاضره (سمعی و بصری)» با کمیت ۳ واحد. آنچه درباره شباهت بین شناسنامه درسهای چند مرحله‌ای در بحث مربوط به درس ترجمه گفته شد، در اینجا نیز قابل تکرار است.

با توجه به مطالبی که ذیل عنوان «عربی‌گویی» آوردیم، اصل وجود چنین درسی در رشته الهیات مورد سؤال و ضرورت آن قابل خدشه است.

مکالمه از جمله درسهایی است که با توجه به موضوع گفتگوها می‌توان سرفصلهای روشنی از آن ارائه داد که متأسفانه از این امر غفلت شده است.

ج) ۷. درس «علوم بلاغی» با کمیت ۲ واحد. هدف این درس یعنی «آشنایی با بخشی از مطالب معانی و بیان و بدیع برای فهم و درک نکات و دقایق متون مختلف عربی» اقتضا می‌کند این درس خود پیشنیاز دروس ترجمه و متن‌خوانی قرار گیرد.

درس «صرف و نحو ۳» را پیشنیاز این درس قرار داده‌اند در حالی که قاعدتاً کسی باید به حوزه بلاغت وارد شود که دستور زبان را نیک بداند. به عنوان نمونه تشخیص موارد «مخالفت با قیاس» و «ضعف تألیف» در بحث فصاحت کلمه و کلام که

است. این موضوع در مورد قرائت مطبوعات نیز صادق است. دروس متن‌خوانی فرصتی را فراهم می‌کند که بسیاری از دانسته‌های فراگیر اعم از تجوید و آواشناسی، صرف و نحو و اعراب و ترجمه پیاده شود؛ بنابراین همه این آموخته‌ها از لوازم و ابزار متن‌خوانی است و باید پیش از آن حاصل شده باشد.

می‌دانیم دروس پایه برای همه رشته‌های الهیات مشترک است. حال سؤال این است که به کدام مرجعی از میان متون متعدد الموضع عربی تنها متون فقهی و تفسیری و عرفانی انتخاب شده است؟! چرا دانشجویان رشته‌های «فقه و مبانی حقوق»، «علوم قرآن و حدیث» و «ادیان و عرفان» از دستمایه متون مربوط به تخصص خود بهره‌مند شوند ولی دانشجویان رشته‌های «فلسفه و کلام» و «تاریخ و تمدن ملل اسلامی» از این امتیاز محروم باشند.

جای متون فلسفی، کلامی، تاریخی و متون مربوط به سیر و تراجم، متون روایی و ادعیه و زیارات در متن‌خوانیها خالی است و نمی‌توان ادعا کرد که کاربرد متون فقهی و عرفانی از متون روایی و تاریخی بیشتر است. آری اگر این متون همه جزو متون تخصصی و دروس تخصصی قرار گیرند، اعتراضی نیست ولی اگر دروس پایه به شمار آیند، باید از انواع متون اسلامی استفاده شود.

در درس «قرائت و درک مفاهیم متون معاصر» به آثار منفلوطی، طه حسین، توفیق الحکیم و مصطفی کامل به عنوان مأخذ تصریح شده است. می‌دانیم شهرت این نویسندگان بیشتر به صبغه ادبی آنها مربوط می‌شود (برخی از آنها همچون توفیق الحکیم در یک فن مثل نمایشنامه‌نویسی سرآمدند) در حالی که طبق آنچه در توضیح هدف «عربی فهمی» بیان شد دانشجوی الهیات باید با آثار کسانی مأنوس شود که به نویسندگی در معارف اسلامی شهره‌اند (کسانی همچون شیخ محمد عبده، محمدجواد مغنیه، عبدالله العلامی و ...) هر چند از نظر ادبی در درجات اول و دوم قرار نمی‌گیرند.

به عنوان آخرین مطلب در بخش مربوط به دروس متن‌خوانی، مسأله‌ای را یادآور می‌شوم که البته با دروس عربی سازگاری ندارد، ولی به متن‌خوانی مربوط می‌شود.

می‌دانیم متون معتبر مهمی نیز در زمینه‌های تفسیر و ترجمه قرآن و روایات و تاریخ و تراجم به زبان فارسی وجود دارد، که

مطالعه متون آنها مستلزم دانستن صرف و نحو است، از آنجا که همه این کتب به قلم نویسندگان معاصر است، می‌بایست برای درس «قرائت و درک مفاهیم متون معاصر» به طریق اولی این پیشنهاد ملحوظ گردد.

خاتمه

در پایان امیدوارم این مختصر توانسته باشد تا اندازه‌ای اهمیت درسهای عربی را در رشته‌های الهیات یادآور شده باشد و مسؤولان و متصدیان امر را به اقدامی مجدد ولی با تأنی و تأمل ترغیب نماید.

البته هرگونه اصلاح در برنامه، مستلزم یک نظرخواهی جامع از گروه‌ها و مدرّسان الهیات است که انتظار می‌رود از آن غفلت نشود.

پانوشتها:

1. course planning
2. goals
3. aims
4. curriculum

مقدمه مباحث بلاغی است، منوط به داشتن اطلاعات کامل صرفی و نحوی است. بنابراین بهتر بود «صرف و نحو»^۴ پیشنهاد این درس قرار می‌گرفت.

سرفصلهای تعیین شده برای این درس با توجه به اینکه درس جدیدی است و فراگیران هیچ سابقه ذهنی نسبت به آن ندارند، با مدّت زمان ۱۷ جلسه دو ساعته سازگار نیست و همانگونه که در بررسی درس صرف و نحو کاربردی نیز آوردیم، اولاً چنین درسهایی نیاز به سرفصل تفصیلی دارد و ثانیاً نمی‌توان مطالعه این مباحث را رأساً به دانشجو واگذار کرد.

ج) ۸. درس «تاریخ زبان و فرهنگ عربی» با کمیت ۲ واحد. چنانچه به جای «آشنایی با تحوّل و تطوّر زبان و ادبیات عرب در دوره‌های مختلف» که به عنوان هدف درس، تعیین شده است و معمولاً با کمیت ۲ واحد هم حاصل نمی‌شود، به‌طور اخص «آشنایی با ادوار علوم اسلامی» به عنوان هدف منظور شود، مناسبتر و عملی‌تر خواهد بود.

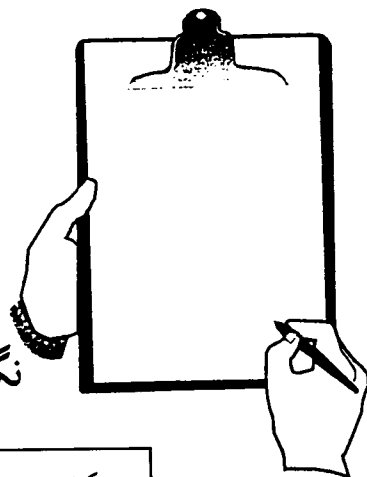
برای دانشجویان الهیات، پرداختن به مآخذشناسی و شخصیت‌شناسی در طی این درس بیشتر از آشنایی با سیر تحوّل «ادب» به معنای خاص آن، مفید است.

قرار دادن درس «صرف و نحو»^۴ به عنوان پیشنهاد این درس، قابل توجه نیست؛

اگر مقصود آن است که استفاده از کتب تاریخ ادبیات عرب و



بنمای رخ که باغ و گلستانم آرزوست
ای آفتاب حُسن برون آدمی ز ابر
گفتی ز ناز «بیش مرنجان مرا، برو»
و آن دفع گفتنت که «برو، شه به خانه نیست»
یعقوب‌وار «وا اسفا» ها همی زخم
والله که شهر بی تو مرا حبس می‌شود
زین هم‌رهان سست عناصر دلم گرفت
بگشای لب که قند فراوانم آرزوست
کان چهره مشعشع تابانم آرزوست
آن گفتنت که «بیش مرنجانم» آرزوست
و آن ناز و باز و تنیدی دربانم آرزوست
دیدار خوب یوسف کنعانم آرزوست
آوارگی و کوه و بیابانم آرزوست
شیرخدا و رستم دستانم آرزوست
«دیوان شمس؛ مولانا»



محمدرضا سعیدی هرسینی *

نگاهی به سرفصلهای درسی رشته باستانشناسی

چکیده

سرفصلهای درسی نقش مهمی را در فرایند آموزش و بویژه در تدوین متون درسی برعهده دارند در این مقاله پس از ذکر تاریخچه‌ای از تشکیل گروه باستانشناسی و آموزش این رشته در ایران، سعی شده است سرفصلهای درسی آن از جنبه‌های گوناگونی چون میزان هماهنگی با پیشرفتهای دسناوردهای علمی روز رشته، آموزشهای کاربردی، میزان تداخل و تکرار مطالب و نیز حجم و تعداد واحدهای درسی مورد بررسی قرار گیرد و تا حد امکان نقاط قوت و ضعف آنها مشخص شود. ضمن آنکه در مواردی نیز پیشنهادهایی برای رفع برخی اشکالات ارائه شده است.

دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ تأسیس شد و بنابر مدارک موجود در بدو تأسیس دارای شش دانشکده و از جمله دانشکده ادبیات بوده است. یکی از رشته‌های این دانشکده، رشته باستانشناسی بود که به احتمال زیاد همزمان با تأسیس دانشکده ادبیات یا مدت کوتاهی پس از آن در دانشکده دایر شده است: «پیش از شهریور ماه ۱۳۲۰ دانشکده ادبیات مرکب از رشته‌های زبانهای خارجه، ادبیات فارسی، تاریخ و جغرافیا، باستانشناسی، فلسفه و علوم تربیتی بود و عده فارغ‌التحصیلان آن در سال ۱۳۱۹ نزدیک به ۱۰۰ نفر می‌رسید.^۱»

به‌رغم آنکه سابقه تشکیل گروه باستانشناسی تقریباً همزمان با تأسیس دانشگاه تهران است و امروز بیش از شصت سال از آموزش باستانشناسی در ایران می‌گذرد و هر ساله تعدادی دانشجو در این رشته دانش آموخته و فارغ‌التحصیل شده‌اند؛ ولی متأسفانه هنوز این رشته جایگاه واقعی خود را در نظام آموزشی کشور نیافته است و علی‌رغم تخصصهای گوناگون و گرایشهای معین در باستانشناسی هنوز اقدامات مؤثری در راه آموزش این گرایشها به عمل نیامده است.

از آنجایی که اطلاعات زیادی از وضعیت تدریس و دروس باستانشناسی در سالهای نخستین تأسیس رشته باستانشناسی در دانشگاه تهران در دست نیست، بحث خود را از سال ۱۳۲۵ شروع و به نظام آموزشی و عناوین درسی این رشته اشاره می‌کنیم:^۲

* عضو هیأت علمی سازمان «سمت» (گروه باستانشناسی)

بی‌شک سرزمین ایران یکی از کانونهای فرهنگ و تمدن بشری در جهان به شمار می‌رود، تنوع آثار باستانی کشف و شناسایی شده از ادوار مختلف فرهنگ، تاریخ و تمدن در ایران مؤید این نظر است. در این سرزمین می‌توان بقایای تمدنهای عظیم و باشکوهی از دورانهای مختلف پیش از تاریخ، تاریخی و اسلامی مشاهده کرد. علاوه بر بقایای فرهنگی پیش از تاریخ، آثار تمدنهایی چون ایلامی، هخامنشی، پارتی و ساسانی در دوره‌های پیش از اسلام و تمدن باشکوه دوران اسلامی مانند سلجوقی، ایلخانی و صفوی در جای جای ایران دیده می‌شود. این غنای آثار سبب شده که ایران از دیرباز همواره مورد توجه محققان، پژوهشگران، جهانگردان و باستانشناسان قرار گیرد و کرسیهای ایرانشناسی تخصصی در دانشگاهها و مؤسسات تحقیقاتی علمی معتبر جهان تأسیس شود.

با توجه به این جایگاه رفیع و سابقه پربرار فرهنگی و ضرورت بررسی و پژوهش در این زمینه، تربیت متخصص و کارشناس از گذشته‌های دور مورد توجه ایرانیان نیز بوده و گروه باستانشناسی دانشگاه تهران بیش از شصت سال این رسالت را برعهده داشته است.

هدف از این نوشتار، بررسی کلی سرفصلهای درسی رشته باستانشناسی است. پیش از پرداختن به این موضوع، برای آشنایی بیشتر با این رشته، اشاره‌ای اجمالی به تاریخچه تأسیس آن در ایران بی‌مناسبت نخواهد بود.

جدول دروس دوره کارشناسی رشته باستانشناسی در سالهای ۱۳۲۵ - ۱۳۲۹

پایه درس	پایه تحصیلی		
	سال اول	سال دوم	سال سوم
دوره کارشناسی	فارسی	باستانشناسی عمومی	تاریخ صنایع ایران (۳)
	فارسی	تاریخ صنایع ایران (۲)	باستانشناسی ایران (۲)
	زبان خارجه	تاریخ تمدن ایران	تاریخ تمدن ایران (۲)
	باستانشناسی عمومی	زبان پهلوی	جغرافیای تاریخی
	باستانشناسی ایران (۱)	طرح سازی و طراحی	خطوط تاریخی
	تاریخ صنایع عمومی	فلسفه زیباشناسی (۱)	زبان اوستا و پارسی باستان
	تاریخ صنایع ایران (۱)	عربی	نقشه برداری فنی
	تاریخ تمدن (۱)	زبان خارجه	فلسفه زیباشناسی (۲)
جمع	۹ عنوان درس	۸ عنوان درس	۸ عنوان درس

در طی سالهای ۱۳۲۵ تا ۱۳۲۹ مدت دوران تحصیل سه سال بوده و هر درس در برنامه سالی برای مدت نه ماه یعنی از مهر تا خرداد ماه تدریس می شده است و دانشجویان دروس تخصصی و عمومی خود را به شرح جدول ذیل می گذرانند:

در سال ۱۳۳۶ چهار درس «باستانشناسی پیش از تاریخ ایران»، «باستانشناسی مصر» «باستانشناسی بین النهرین» و «تاریخچه علم باستانشناسی» بر دروس قبلی افزوده شد.^۳ در سال ۱۳۳۸ با تأسیس مؤسسه باستانشناسی دانشگاه تهران زمینه تغییر عمده ای در دروس این رشته به وجود آمد^۴ و در تابستان ۱۳۴۹ در برنامه آموزشی گروه تغییرات جدیدی داده شد. در برنامه جدید، دروس علمی الزامی برای دانشجویان منظور شد که مدت زمان این دروس یک ترم تحصیلی بود.^۵ ضمن آنکه از سال تحصیلی ۱۳۴۴ نظام آموزشی دانشگاه تغییر پیدا کرد و از صورت «سالی» به «ترمی» (نیمسالی) در آمد.

پس از تعطیلی دانشگاهها در مهر ۱۳۵۹ و آغاز انقلاب فرهنگی، ضرورت بازنگری در دروس و سرفصلهای مصوب دانشگاهی، برای بازگشایی دانشگاهها، در اولویت کاری ستاد انقلاب فرهنگی قرار گرفت. در این میان سرفصلهای دروس گروه باستانشناسی و تاریخ هنر، که البته بعدها عنوان تاریخ هنر از آن حذف شد،^۶ مورد تجدید نظر و بازنگری قرار گرفت. برنامه

آموزشی این گروه برای دوبار در سالهای ۱۳۶۱ و ۱۳۶۵ به ستاد انقلاب فرهنگی و شورای عالی برنامه ریزی درسی ارائه و پس از تصویب به مراکز آموزشی ابلاغ گردید.

در برنامه نخست، نظام آموزشی این رشته به صورت واحدهای نیمسال و شامل ۱۶۰ واحد درسی بود. از این مجموع ۳۹ واحد مربوط به دروس عمومی دانشگاهی بود و دروس تخصصی گروه در دو بخش عمومی و اختصاصی شامل ۲۱ واحد درس پایه، ۶۰ واحد درس اصلی، ۳۲ واحد درس تخصصی و ۸ واحد درس اختیاری بود. همچنین در این برنامه پیش بینی شده بود، تا حد امکان سالی ۳۰ دانشجو در این رشته پذیرفته شود. از نکات قابل توجه در این برنامه می توان به درس «باستانشناسی قرآن کریم» یا به عبارت بهتر «بررسی تکوین و تطور تمدنهای باستانی در قرآن کریم» اشاره کرد که برای نخستین بار در برنامه دروس منظور شد.

این برنامه پس از تجدید نظر برای بار دوم در تاریخ ۱۳۶۵/۲/۶ در چهل و دومین جلسه شورای عالی برنامه ریزی درسی مطرح و به تصویب رسید. در این برنامه نیز طول دوران تحصیل رشته باستانشناسی چهارسال و نظام آموزشی آن واحدی پیش بینی شده بود. دروس این رشته نیز در هفت ترم و یک ترم (فصل) حفاری ارائه می شد. طول هر ترم ۱۸ هفته و

ساعت تدریس هر واحد درس نظری ۱۷ ساعت و عملی ۳۴ ساعت و کارآموزی یک فصل در نظر گرفته شده بود. تعداد کل واحدهای درسی در مقطع کارشناسی ۱۴۴ واحد و شامل ۲۳ واحد درس عمومی، ۱۶ واحد درس پایه، ۶۸ واحد درس اصلی، ۳۲ واحد درس تخصصی و ۲۱ واحد درس اختیاری است.^۷ در حال حاضر این برنامه در گروههای آموزشی باستانشناسی در مقطع کارشناسی در تمام دانشگاههای ایران تدریس می‌شود.

* * *

سرفصلهای درسی به عنوان یکی از محورهای مهم در فرایند آموزش به‌طور اعم و تدوین متون درسی به‌طور اخص اهمیت ویژه‌ای دارد. این سرفصلها که به منظور هماهنگ کردن آموزش در دوره‌های تحصیلات عالی در دانشگاههای مختلف تدوین و تصویب شده است،^۸ باید دارای ویژگیهایی باشد که در ذیل به برخی از آنها اشاره می‌شود:

۱. در راستای اهداف آموزشی رشته باشد.
۲. متناسب با سطح معلومات و آگاهیهای دانشجویان باشد، به صورتی که در تهیه آنها به آموخته‌ها و نیز مطالب آموزشی آینده توجه شود.
۳. از انسجام منطقی برخوردار باشد، چون سرفصلهای درسی قالبهای نسبتاً محکمی را فراهم می‌آورد تا با توجه به آن بتوان به شکلی اصولی و نظام‌مند مطالب درسی را ارائه کرد.
۴. با جدیدترین پیشرفته‌ها و دستاوردهای علمی رشته هماهنگ باشد، به تعبیر بهتر روز آمد بوده و به گونه‌ای طراحی شود که بتوان آنها را با تحولات و دانش روز هماهنگ کرد.
۵. محتوای آن، هدف اصلی از درس را پوشش دهد، معمولاً در ابتدای سرفصل هر درس هدف از تدریس آن ذکر شده است.
۶. محتوا و مطالب مطرح در سرفصل از نظم و ترتیب منطقی برخوردار باشد، به عبارت بهتر از مفاهیم و کلیات رشته آغاز و به مسائل مهم و اساسی آن اشاره شود. البته این اصل باید در تدوین سرفصلهای یک رشته و نیز در تدوین محتوای یک درس خاص لحاظ شود.
۷. به گونه‌ای طراحی شود که حد و مرز مباحث مطرح در آن با سایر دروس مشابه رعایت شده باشد.
۸. ساده، مشخص و قابل فهم باشد، چون به تجربه ثابت شده چنانچه فراگیران قبل از درس از محتوای آموزشی آن آگاه

باشند، فرایند یادگیری سهلتر و مؤثرتر انجام می‌گیرد.
۹. محتوای دروس با توجه به مقتضیات زمان و نیاز جامعه تهیه و در دروس خاص جنبه‌های کاربردی آموزش لحاظ شود و صرفاً به ذکر مباحث نظری اکتفا نشود.

۱۰. تدوین و تهیه سرفصلها به گونه‌ای باشد که مدرس بتواند به موضوعات جدید و مختلف علمی در آن رشته بپردازد.
۱۱. حجم سرفصلهای یک درس با زمان در نظر گرفته شده و تعداد واحد آن هماهنگ باشد تا مدرس بتواند بدون دغدغه خاطر از کمبود وقت، به ارائه درس و بررسی عمیق موضوعات بفرنج و پیچیده بپردازد.

۱۲. تنظیم و تدوین سرفصلهای دروس با مشورت و مشارکت صاحب نظران رشته و مدرسان هر درس صورت پذیرد. در اینجا سرفصلهای درسی رشته باستانشناسی را از جنبه‌های مختلف بررسی می‌کنیم.

الف) هماهنگی با آخرین تحولات علمی روز. آنچه را که در باستانشناسی با اطمینان می‌توان بیان کرد، این است که در خصوص نظریات و تحلیلهای باستانشناسی نمی‌توان اظهار نظر نهایی کرد، به تعبیر دیگر هر چیز با احتمال عجیب است. چه بسیار اتفاق افتاده با کشف آثار جدید یا حفاری در محلهای جدید، نظریه‌های پیشین در خصوص جدول گاهنگاری و زمانی یک منطقه تغییر کرده یا تأثیر و نفوذ فرهنگی در سایر مناطق همجوار آن به بازنگری نیاز پیدا می‌کند. توسعه کمی و کیفی فعالیتهای میدانی باستانشناسی، آثار و مدارک جدیدی ارائه می‌دهد که علاوه بر حل معماهای موجود، تجدید نظر در تحلیلهای برداشتهای پیشین را ضروری می‌سازد. طبیعت باستانشناسی اقتضا می‌کند که در عرصه آموزش این علم، سرفصلهای درسی حداقل هر پنج سال یک بار بازنگری شود. گذشته از تحولات و پیشرفتهای روزافزون در این رشته و سایر علوم، گاهی تحولات سیاسی و مقتضیات زمان نیز بر امر تجدید نظر در سرفصلهای مصوب دروس مؤثر است. از جمله این موارد در رشته باستانشناسی می‌توان به فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی سابق و تولد جمهوریهای جدید در آسیای مرکزی اشاره کرد. پیوندهای عمیق فرهنگی و هنری ساکنان این مناطق یا به عبارت دقیقتر سرزمین ماوراءالنهر با ساکنان فلات ایران در دوره‌های مختلف ایجاب می‌کند در کنار تدریس دروسی چون «باستانشناسی مصر»، «هنر خاور دور» (چین و

اذعان داشت متأسفانه سرفصلهای دروس رشته باستانشناسی چندان با تحولات روز در سطوح علمی داخلی و بین‌المللی هماهنگی ندارد.

ب) محتوای کاربردی سرفصل دروس. برای آگاهی از جنبه‌های کاربردی آموزش عالی در ایران باید به بررسی کارایی محصول آن یعنی دانش‌آموختگان این نظام آموزشی، همانند درختی که کیفیت و مرغوبیت محصول آن دال بر وجود شرایط مساعد برای رشد و باردهی آن است، پرداخت. از آنجایی که محل بکارگیری نیروهای آموزش دیده معمولاً در دستگاههای اجرایی است، موفقیت یا عدم موفقیت این دستگاهها در انجام وظایفشان تا حدی به وضعیت و ترکیب نیروهای تخصصی آن باز می‌گردد، تأسیس مراکز آموزشی در کنار وزارتخانه‌ها، سازمانها و دستگاههای اجرایی، خود بهترین گواه بر عدم هماهنگی نظام آموزشی با نیازهای روز جامعه است. مضافاً به اینکه هر چند یک بار در مصاحبه‌ها و گزارشهای مختلف، مسئولان مراکز اجرایی از کمبود نیروی متخصص سخن می‌گویند. این امر باعث شده دستگاههای اجرایی خود در عرصه آموزش به فعالیت بپردازند.

آموزش در رشته باستانشناسی نیز از این قاعده مستثنی نیست و تأسیس مرکز آموزش عالی میراث فرهنگی کشور مؤید این ادعاست^{۱۱}. البته غرض بررسی فعالیتهای این مرکز نیست و ضمن ارج نهادن به نقش این مرکز در امر آموزش، بحث بر ضرورت تطبیق نظام آموزشی کشور با نیازهای روز است. برای رفع این نقیصه، بازنگری در سرفصلهای دروس دانشگاهی به عنوان یکی از مهمترین عوامل در فرایند آموزش و تربیت نیروهای متخصص راهگشاست. از طرفی هماهنگی بین مسئولان دستگاههای اجرایی و برنامه‌ریزان درسی به هنگام تدوین یا بازنگری محتوای دروس بسیار حائز اهمیت است.

در رشته باستانشناسی به‌رغم وجود ۲۰ واحد^{۱۲} درس عملی با عنوان کارآموزی حفاری در برنامه درسی، متأسفانه در سایر دروس کمتر به مسائل کاربردی پرداخته شده است. این ۲۰ واحد درس عملی نیز به منظور آموزش دانشجویان در طول یک ترم تحصیلی (یک فصل حفاری) در نظر گرفته شده ولی عملاً در مدت زمان بسیار کمتری یعنی حتی $\frac{1}{3}$ زمان ترم کاهش یافته است و این در حالی است که هدف از تأسیس رشته باستانشناسی تربیت نیروهای متخصص برای شرکت در

ژاپن) و «هنر هندباستان» به مباحثی در خصوص باستانشناسی جمهوریهای تازه استقلال یافته‌ای چون آذربایجان، ارمنستان، تاجیکستان، ازبکستان و ترکمنستان پرداخته شود، تا با آموزش و تربیت نیروهای متخصص، زوایای تاریک فرهنگی - تاریخی این مناطق را که اکنون بسیار مورد توجه باستانشناسان سراسر دنیا قرار گرفته، در ارتباط با فلات ایران، روشن و بررسی کرد و دامنه گسترش و نفوذ فرهنگ و هنر این سرزمین را، جدا از مرزهای سیاسی امروز، در قالب یک موضوع واحد مورد مذاقه قرار داد.

با توجه به واقعیات متعاقب فروپاشی در آسیای مرکزی آیا منظور کردن دروسی در این موضوع در برنامه آموزشی رشته باستانشناسی ضروری نیست؟ آیا عدم توجه به این موضوع نقضی اساسی در برنامه دروس نیست؟

امروزه بهره‌گیری از علوم مختلف دیگر از جمله زمین‌شناسی، فسیل‌شناسی، رسوب‌شناسی، چینه‌شناسی، بوم‌شناسی، گیاه‌شناسی و جغرافیای انسانی و جز آن، دامنه تحقیقات علم باستانشناسی را گسترده‌تر کرده است و گستردگی این دانش، خود موجب ایجاد شاخه‌های مختلف وابسته، نظیر باستانشناسی تجربی، باستانشناسی نظری، باستانشناسی اجتماعی، باستانشناسی رفتاری، باستانشناسی زیردريا و باستانشناسی فرایندی شده است.^۹ اما هنوز در ایران به‌رغم تنوع و غنای آثار، نه تنها اقدامی در خصوص آموزش یا پژوهش این گرایشها به عمل نیامده، بلکه این رشته به همان صورت و روش سنتی که در ابتدا آغاز شده، آموزش داده می‌شود.

در جهان امروز رشته‌های تخصصی مختلف، رابطه تنگاتنگی با دیگر رشته‌ها دارند و چه بسا دستاوردهای علمی یک رشته، راهگشای فعالیتهای تحقیقاتی علوم دیگر شود. برای نمونه می‌توان به کشف روش تعیین قدمت اشیا و آثار باستانی بر اساس مقدار اندازه‌گیری کربن ۱۴ در بقایای موجودات زنده، که توسط و.ف. لیبی متخصص شیمی ابداع گردید،^{۱۰} اشاره کرد. بنابراین به هنگام تدوین سرفصلهای درسی یک رشته این موارد باید مدنظر باشند. نمونه عملی در این خصوص عدم توجه به سیستمهای اطلاعات جغرافیایی GIS، GPS در برنامه دروس عملی و میدانی رشته باستانشناسی است که به‌رغم کاربرد فراوانش در امر شناسایی و تعیین موقعیت محلها و اماکن باستانی در برنامه دروس جایی ندارد. بنابر آنچه گذشت باید

در قالب دو واحد درسی ارائه می‌شود. این کمبود تعداد واحد عملاً بررسی گوشه‌هایی هرچند ناچیز از فرهنگ و هنر این تمدنهای عظیم را ناممکن می‌سازد.

دربارهٔ دروس مربوط به «هنر اسلامی» نیز، کاستیهایی مشاهده می‌شود. درس مربوط به هنر اسلامی ایران و بویژه هنر معماری آن در قالب شش واحد درسی ارائه می‌شود. نقص برنامه دروس در این زمینه زمانی بارزتر می‌شود که از گستردگی و تنوع آثار دوره اسلامی در ایران در قالب بناهای مذهبی و غیرمذهبی شامل مساجد، مقابر، مدارس، کاروانسراها و .. آگاهی داشته باشیم، هرکدام از این آثار در نوع خود شاهکارهای هنری به شمار می‌روند. نمونه جالب در این خصوص وفور آثار برجسته هنر اسلامی دورهٔ صفوی در اصفهان است. معرفی و آشنایی مختصر با این آثار نیاز به چندین واحد درسی دارد که البته این امر بدون در نظر گرفتن آثار دورهٔ صفوی در سایر شهرهای ایران مانند اردبیل، قزوین، بهشهر ... است. این نقیصه تا آنجاست که فقط ذکر کامل اسامی آثار دوره اسلامی ایران به وقت و تعداد واحد درسی بیشتری نیاز دارد.

آنچه گذشت بررسی اجمالی حجم متناسب و تعداد واحد کافی برنامه دروس رشته باستانشناسی در سه گرایش اصلی این رشته یعنی دروس مربوط به دورانهای پیش از تاریخ، تاریخی و اسلامی است و این وضعیت را می‌توان در سایر دروس این رشته نیز مشاهده کرد.

د) تکرار و تداخل در سرفصل دروس. هرچند تکرار تاحدی در یادگیری مؤثر است، اما فی‌نفسه موجب اتلاف وقت و امکانات است. از آنجا که باستانشناس به سیر تحول هنر توجه دارد و باید تمام جوانب هنری یک اثر و یا پدیده خاص را به عنوان ملموسترین تبلور مادی ذهن بشر، در یک دوره و سایر دوره‌ها بررسی کند، بنابراین تکرار ویژگیهای تمدن و هنر یک دوره خاص و تأثیر آن بر دوره‌های بعدی در پیشرفت تمدن بشر، تاحدی که به تفهیم درس کمک کند، اهمیت دارد. ولی در عین حال باید از تکرار غیرضرور و کار موازی یا تداخل موضوعات در تدوین برنامه درسی اجتناب ورزید.

مسأله تداخل در سرفصلهای درسی ناشی از نامشخص بودن حد و مرز موضوعات درسی است. به هنگام تدوین سرفصلهای درسی باید حد و مرز دروس بخوبی مشخص و معین باشد و محدوده هر موضوع تعریف شده باشد و از تکرار مباحث

کاوشهای باستانشناسی است.^{۱۳} از طرف دیگر در برنامه دروس می‌توان به کمبود دروسی چون نقشه‌برداری فنی، عکاسی، ... به عنوان آموزشهای کاربردی و ضروری برای باستانشناسان اشاره کرد.

البته عدم کارآیی مناسب دانش‌آموختگان این رشته را می‌توان تا حدی معلول آموزش انحصاری باستانشناسی در یک دانشگاه برای مدتی بالغ بر شش دهه دانست. در حالی که این وضعیت در سایر رشته‌های تحصیلی دانشگاهی بویژه در علوم انسانی بندرت دیده می‌شود. وجود گروههای آموزشی متعدد در دانشگاهها و رقابت سالم آنها قطعاً در افزایش کیفیت آموزش و تربیت نیروی متخصص مؤثر است. خوشبختانه در سالهای اخیر گروههای آموزشی باستانشناسی در دانشگاههای مختلف کشور از جمله در دانشگاههای سیستان و بلوچستان، بوعلی‌سینای همدان، آزاد اسلامی تهران و ابهر تأسیس شده و در مراکز آموزشی دیگری هم در شرف تأسیس است. این مقوله می‌تواند به ارتقای سطح کیفی آموزش این رشته بیفزاید. البته با توجه به غنای آثار باستانی ایران، چنانچه آموزش رشته باستانشناسی در دستور کار تمامی مراکز آموزش عالی قرار گیرد، زمینه جذب فارغ‌التحصیلان برای پژوهش در امور و مسائل باستانشناسی کشور وجود دارد.

ج) تناسب و حجم و تعداد واحدهای دروس. بحث در خصوص تناسب و حجم و تعداد واحدهای درسی رشته باستانشناسی به یک بررسی دقیق و همه جانبه نیاز دارد که تا حدی از حوصله این مقاله خارج است. ما ضمن تقدیر از تلاش بی‌دریغ تدوین‌کنندگان این برنامه که به‌رغم وجود کمبودها و محدودیتها در برهه خاص زمانی انقلاب فرهنگی به این مهم دست یازیدند، به ذکر نمونه‌هایی از این نارساییها اکتفا می‌کنیم: درس «باستانشناسی پیش از تاریخ ایران» در قالب دو واحد درسی ارائه می‌شود و این در حالی است که تحقیقات باستانشناسی به صورت بررسی، حفر آزمایشی و حفاری حداقل در ۸۰ محل باستانی معرف آثار این دوره، انجام گرفته است، چگونه می‌توان در قالب دو واحد درسی به بررسی کامل و همه جانبه آن پرداخت؟

دروس «باستانشناسی دوران تاریخی»، یعنی دروس مربوط به هنر و باستانشناسی هر یک از دوره‌های تاریخی ایران شامل تمدنهای ایلامی، مادی، هخامنشی، اشکانی یا پارتی و ساسانی

غیرضروری جلوگیری شود تا برنامه درسی از انسجام منطقی برخوردار شود. تداخل در مواردی، یادگیری را مختل می‌کند و این امر با توجه به شیوه‌های مختلف آموزش مدرسان و استادان ممکن است باعث سردرگمی مخاطبان نیز بشود. در برنامه دروس رشته باستانشناسی تداخل مطالب مشهود است. برای مثال در رئوس مطالب درس «تاریخچه علم باستانشناسی» به مباحثی چون تاریخچه این علم در جهان و ایران، آشنایی با محلهای حفاری شده در مناطق مختلف ایران شامل شمال و شمال غربی، جنوب، نقاط مرکزی و شرقی اشاره شده است. در پایان سرفصل این درس مطلبی با عنوان «معرفی نقاط باستانی بین‌النهرین که تاکنون مورد کاوش قرار گرفته و کاوشگران آن» ذکر شده است. هر چند آشنایی با هنر بین‌النهرین در مطالعات باستانشناسی ایران حائز اهمیت است؛ اما جایگاه این موضوع در این درس نیست و باید در دروس دیگری همچون «باستانشناسی پیش از تاریخ بین‌النهرین» و «هنر و معماری بین‌النهرین در دوران تاریخی» به آن پرداخت.

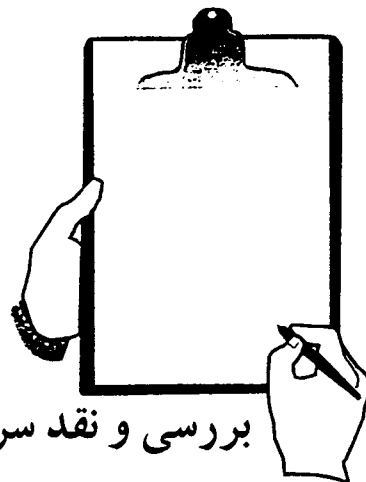
ه) انسجام منطقی و مکمل‌سازی دروس. از آنجایی که موضوع علم باستانشناسی سیر تاریخ و تمدن بشر است، رعایت انسجام منطقی و مکمل‌سازی دروس مختلف در آموزش این رشته اهمیت ویژه‌ای دارد. اصولاً ماهیت این دانش ایجاب می‌کند جنبه مکمل‌سازی در برنامه دروس لحاظ شود، بدون رعایت این اصل نمی‌توان در آموزش این تخصص موفقیتی کسب کرد، زیرا تقدم و تأخر دوره‌های مختلف تمدن بشر اصل مکمل‌سازی را در خود مستتر دارد. از طرفی نیز رعایت نظم در ارائه دروس و سیر منطقی زنجیروار مطالب آموزشی در یادگیری مؤثر است و علاوه بر تسهیل این فرایند، اثربخشی بیشتری نیز دارد. در نگاه اول سرفصلهای درسی رشته باستانشناسی از نظم و ترتیب منطقی برخوردار و در نظر گرفتن دروس پایه و قراردادن دروسی به عنوان پیشنیاز دروس دیگر، مؤید این نظر است. مسأله مکمل‌سازی و انسجام و ترتیب منطقی دروس تا حد زیادی به عوامل خارجی از جمله امکانات گروهها، کادر آموزشی مورد نیاز بستگی دارد. به عبارت بهتر بضاعت گروههای آموزشی در این زمینه نقش مهمی دارد تا گروهها بتوانند، بدون دغدغه خاطر از بابت کمبودها و مشکلات، در کنار نظارت و هدایت دقیق دانشجویان برنامه دروس خود را بر اساس انسجام و ترتیب منطقی ارائه دهند.

البته در کل، کاستیها و خلأهایی در برنامه دروس گروه باستانشناسی دیده می‌شود. به نظر می‌رسد افزودن دروسی به این برنامه نظیر «تاریخ عمومی ایران» به عنوان یک درس پایه برای آشنایی دانشجویان با مسائل تاریخی ایران در دوره‌های باستان، تاریخی و اسلامی بسیار سودمند باشد. همچنین در برنامه حاضر به باستانشناسی ایران در هزاره‌های چهارم و سوم پیش از میلاد نیز کمتر توجه شده و فقط در درس «ایران در دوره شهرنشینی» بدان اشاره‌ای گذرا شده است که جای تأمل دارد.

یادداشتها و منابع:

● از جناب آقای دکتر سرفراز و سایر استادان محترم که در تهیه منابع مورد نیاز و نگارش این مقاله، نگارنده را یاری کردند، سپاسگزارم.

۱. ملک شه میرزادی، صادق؛ «اشاره‌ای مختصر بر تحول تشکیلات باستانشناسی ایران»، مجله اثر، اسفند ۱۳۶۵، نشریه سازمان حفاظت آثار باستانی ایران، ص ۱۴۴.
۲. نگهبان، عزت‌الله؛ مروری بر پنجاه سال باستانشناسی ایران؛ تهران: سازمان میراث فرهنگی کشور، ۱۳۷۶، ص ۳ - ۷۲.
۳. همان؛ ص ۷۴.
۴. همان؛ ص ۸۰.
۵. ملک شه میرزادی، صادق؛ ۱۳۶۵، ص ۱۴۵.
۶. صورت جلسه مذاکرات و شرح مصوبات شورایعالی برنامه‌ریزی درسی، ۵۶ جلسه شورایعالی برنامه‌ریزی درسی مورخ ۱۳۶۸/۷/۵.
۷. شورایعالی برنامه‌ریزی درسی، مشخصات کلی و برنامه سرفصل دوره کارشناسی باستانشناسی، کمیته برنامه‌ریزی باستانشناسی، گروه علوم انسانی مصوب چهل و دومین جلسه شورایعالی برنامه‌ریزی درسی، مورخ ۱۳۶۵/۲/۶.
۸. فردانش، هاشم؛ «سرفصلها و جایگاه آنها در برنامه آموزش عالی کشور»، مجله «سخن سمت»، تابستان ۱۳۷۸، ص ۴۶.
۹. دانشنامه جهان اسلام، حرف ب، جزوه چهارم، ۱۳۷۳، ذیل باستانشناسی، ص ۵ - ۴۸۴.
۱۰. بحر العلومی شاپورآبادی، فرانک؛ روشهای سالیابی در باستانشناسی؛ تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)؛ ۱۳۷۸، ص ۶ - ۷.
۱۱. آموزش باستانشناسی صرفاً بخشی از فعالیتهای این مرکز را تشکیل می‌دهد.
۱۲. مشخصات کلی و برنامه دروس رشته باستانشناسی، مصوبه چهل و دومین جلسه شورایعالی برنامه‌ریزی درسی مورخ ۱۳۶۸/۷/۵.
۱۳. همان.



محمد آرمند*

بررسی و نقد سرفصلها و برنامه‌های درسی رشته تکنولوژی آموزشی (مقطع کارشناسی)

چکیده

تکنولوژی آموزشی از رشته‌های پویای علوم انسانی است. سرفصلها و برنامه‌های درسی این رشته در سال ۱۳۶۲ تصویب و به دانشگاهها ابلاغ شد و بعداً نیز در آن تجدید نظر به عمل آمد، ولی با توجه به تحولات به وجود آمده در این رشته، بازنگری اساسی در سرفصلهای آن ضروری است. در این مقاله سرفصلهای این رشته مورد نقد و بررسی قرار گرفته و درسهای تخصصی آن با توجه به میزان ضرورت، ارتباط با اهداف رشته و تناسب واحد هر درس با اهداف پیش‌بینی شده بررسی شده است.

سرفصلهای این رشته در سال ۱۳۶۲ تهیه و تصویب و از سوی شورایعالی برنامه‌ریزی به دانشگاهها ابلاغ گردید و اخیراً نیز تغییراتی در آن ایجاد و به دانشگاهها اعلام شده است.

برای دوره کارشناسی در این رشته علاوه بر درسهای عمومی و ۲۳ عنوان درس اصلی که برای کلیه دانشجویان علوم تربیتی در گرایشهای گوناگون یکسان است، ۲۲ عنوان درس تخصصی نیز تعیین شده که مختص دانشجویان رشته تکنولوژی آموزشی است. در این نوشته درسهای تخصصی این رشته در مقطع کارشناسی مورد نقد و بررسی قرار گرفته و میزان ضرورت آن با توجه به هدف رشته و تناسب تعداد واحد هر درس مطرح و در پایان نیز درسهای پیشنهادی شده است که باید به درس تخصصی این رشته افزوده گردد.

درس سمینار در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی

این درس در دو واحد ارائه شده و هدف از آن آشنا کردن دانشجویان با مسائل و مشکلات در مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی و آموزشی و بررسی یافته‌های پژوهشی در زمینه‌های فوق است.^۵

* عضو هیأت علمی سازمان «سمت»

تکنولوژی آموزشی^۱ عبارت است از «مجموعه روشها و دستورالعملهایی که با استفاده از یافته‌های علمی برای حل مسائل آموزشی، اعم از طرح، اجرا و ارزشیابی در برنامه‌های آموزشی به کار گرفته می‌شود».^۲ در تعریفی دیگر «تکنولوژی آموزشی عبارت است از تئوری و عمل در طراحی، تهیه، اجرا، مدیریت و ارزشیابی فرایندها و منابع برای یادگیری».^۳ رشته تکنولوژی آموزشی از رشته‌های نوپاست. بعد از بازگشایی دانشگاهها در تعدادی از مراکز آموزشی از جمله دانشگاههای تهران، تبریز و اهواز و سپس در تعدادی از واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی نیز دایر گردید.

هدف از تأسیس این رشته چنین است: «استفاده صحیح و منطقی از تجهیزات و کاربرد تکنولوژی آموزشی در تعلیم و تربیت برای پیشگیری از افت تحصیلی و ایجاد علاقه در دانش‌آموزان».^۴

با توجه به هدف فوق و تعریف تکنولوژی آموزشی، دانشجویان این رشته در پایان دوره تحصیلی باید توانایی طراحی، اجرا و ارزشیابی فرایندهای آموزشی را برای بهبود یادگیری داشته باشند.

چگونگی ارزیابی مواد آموزشی است. این درس از نظر محتوا از درسهای مفید و ضروری برای رشته تکنولوژی آموزشی به شمار می‌رود و می‌تواند جزء درسهای تخصصی رشته قرار گیرد؛ فقط در سرفصلهای مصوب درس نقایصی وجود دارد، از جمله دو مبحث با عنوان تولید محلی رسانه‌ها و مراکز مواد آموزشی آمده که از مباحثی هستند که در سایر دروس آورده شده‌اند و مطرح کردن آنها در این درس ضرورتی ندارد. تناسب لازم بین تعداد واحد و محتوای درس وجود دارد.

درس تولید مواد آموزشی

این درس در دو واحد نظری و عملی ارائه شده و هدف از آن آشنا کردن دانشجویان با اصول اولیه تولید مواد آموزشی و کار عملی تولید نرم‌افزار است.

این درس از درسهای تخصصی ضروری و مفید برای دانشجویان این رشته است، ولی بین عنوان درس و هدف آن و محتوای ارائه شده با تعداد واحد درس تناسب لازم وجود ندارد. از عنوان درس چنین برمی‌آید که در این درس تولیدکردن مواد آموزشی مطرح است و در هدف درس نیز علاوه بر آشنایی دانشجویان با اصول اولیه تولید، کار عملی تولید نرم‌افزار مطرح شده است و در محتوای درس (سرفصل) به تولید رسانه‌ها اشاره‌ای نگردیده است. از سوی دیگر کسب توانایی در تولید مواد آموزشی در یک درس دو واحدی امکان‌پذیر نیست، ثانیاً در این درس اشاره‌ای به فن‌آوریهای رایانه‌ای که در عصر حاضر پا به عرصه آموزش گذاشته، نشده است. بنابراین لازم است در تعداد واحد درس و محتوای آن تجدیدنظر لازم به عمل آید تا هدف درس به نحو احسن تحقق یابد.

درس آموزش با روش مبتنی بر سیستمها

این درس در دو واحد ارائه شده و هدف از آن آشنا کردن

درباره این درس چند نکته زیر قابل تأمل است:

اولاً در سرفصلهای درس هیچ اشاره‌ای به برنامه‌ریزی آموزشی^۶ نشده، در حالی که مباحث مطرح شده در آن برخلاف عنوان درس مربوط به برنامه‌ریزی درسی است.^۷ ثانیاً این درس ارتباط چندانی با تکنولوژی آموزشی نداشته و نمی‌تواند جزء مباحث و درسهای تخصصی این رشته قرار گیرد. البته آشنایی دانشجویان رشته تکنولوژی آموزشی با مفاهیم و اصول اساسی این رشته مفید است، و به همین منظور در بین درسهای اصلی رشته تکنولوژی آموزشی نیز درسی به این نام آورده شده است، ولی با توجه به اینکه برنامه‌ریزی دروسها خود رشته‌ای مستقل است و جزء مباحث تخصصی رشته تکنولوژی آموزشی محسوب نمی‌گردد، آوردن این درس در بین درسهای تخصصی ضروری نیست.

درس تولید برنامه‌های تلویزیونی

این درس در دو واحد (یک واحد نظری و یک واحد عملی) ارائه شده و هدف از آن آشنا کردن دانشجویان با اصول کلی و مقدماتی تولید برنامه‌های تلویزیونی و کاربرد تلویزیون مدارس و تهیه عملی برنامه‌های تلویزیونی است.

در این درس بین عنوان درس و هدف آن هماهنگی لازم به چشم نمی‌خورد؛ آنچه در هدف درس بیان شده، آشناسدن دانشجویان با اصول کلی تولید برنامه‌های تلویزیونی است، ولی عنوان درس، تولید برنامه‌های تلویزیونی است که اولاً تولید برنامه تلویزیونی در درسی دو واحدی امکان‌پذیر نیست، ثانیاً جزء اهداف رشته نیز به شمار نمی‌رود. بنابراین لازم است در عنوان درس و سرفصل آن تجدیدنظر لازم به عمل آید.

درس انتخاب، بهره‌برداری و ارزیابی مواد و وسایل آموزشی

این درس در دو واحد ارائه شده و هدف از آن آشنا کردن دانشجویان با معیارهای مختلف انتخاب، نحوه بهره‌برداری و

نشده، بویژه در عنوان درس، نظامهای کوچک آموزشی مطرح شده است، روشن نبودن این مفهوم موجب سردرگمی استادان و دانشجویان در تعیین محتوای درسی شده و تاکنون منبع مشخصی نیز به عنوان کتاب درسی به زبان فارسی برای این درس تهیه نشده است. در هر صورت اگر منظور ارزیابی برنامه‌های آموزشی باشد که در تعریف تکنولوژی آموزشی آورده شده، می‌تواند جزء مباحث تخصصی این رشته محسوب و برای دانشجویان این گرایش مفید واقع شود. تعداد واحد درس با مباحث پیش‌بینی شده در سرفصل نیز هماهنگی لازم را دارد.

کار عملی فردی

این درس در دو واحد عملی ارائه شده و هدف از آن اجرای عملی آموخته‌های دانشجویان در مدارس و ایجاد و مهارت‌های لازم برای شروع کار حرفه‌ای است. این درس از درسهای مفید این رشته محسوب می‌گردد و در پایان دوره تحصیلی باید ارائه شود. با توجه به اینکه درس عملی است، سرفصلی برای آن پیش‌بینی نشده است.

اصول برنامه‌ریزی درسی و تحلیل محتوا

این درس در دو واحد نظری ارائه شده و هدف از آن آشنا کردن دانشجویان با مفاهیم، اصول، روشها و مهارت‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی و تحلیل محتوا و آماده کردن دانشجویان برای کمک در برنامه‌ریزیهای درسی است.

نکاتی که در ارتباط با درسهای برنامه‌ریزی درسی مطرح شد، درباره این درس نیز صادق است و این درس نمی‌تواند در مجموعه درسهای تخصصی رشته مطرح شود. صرف‌نظر از نکته فوق، سرفصل درس نیز نیاز به تجدیدنظر دارد، زیرا در یک درس دو واحدی علاوه بر طرح موضوعات گوناگون، ارائه دو پروژه عملی و یک سمینار ممکن نیست.

دانشجویان با مفاهیم و اصول کلی سیستمها (نظامها) و کاربرد آن در آموزش و بهره‌برداری از طراحی سیستماتیک (نظام‌مند) آموزشی است.

این درس نیز می‌تواند در زمره درسهای تخصصی رشته تکنولوژی آموزشی به شمار آید و محتوای پیش‌بینی شده در سرفصل نیز با تعداد واحد درس هماهنگی دارد.

درس تولید فیلمهای آموزشی

این درس در سه واحد ارائه شده (دو واحد نظری یک واحد عملی) و هدف از آن آشنا کردن دانشجویان با اصول و مفاهیم اولیه تهیه و تولید فیلمهای آموزشی و کار عملی تولید است. این درس از نظر موضوع می‌تواند جزء مباحث و درسهای تخصصی رشته قرار گیرد. اشکالات مطرح شده درباره درس تولید برنامه‌های تلویزیونی در این درس نیز وارد است. از عنوان درس و هدفهای آن چنین برمی‌آید که دانشجوی پس از گذراندن درس بتواند فیلمهای آموزشی تولید کند، ولی در یک درس سه واحدی چنین هدفی ممکن نیست و از دانشجویان این رشته در دوره کارشناسی چنین انتظاری نیز نمی‌رود؛ فقط در این درس دانشجویان می‌توانند با اصول کلی و مفاهیم در تهیه و تولید فیلمهای آموزشی آشنا شوند که در بخش اول هدفهای درس پیش‌بینی شده است.

ارزیابی نظامهای کوچک آموزشی

این درس در دو واحد ارائه شده، هدف از آن آشنا کردن دانشجویان با اصول، روشها و تکنیکهای مختلف ارزیابی نظامهای آموزشی و ایجاد مهارت‌های لازم در دانشجویان برای شرکت و همکاری در ارزیابی نظامهای کوچک آموزشی است. در سرفصل درس، مفهوم روشنی از نظامهای آموزشی ارائه

برنامه‌ریزی درسی ابتدایی

این درس در دو واحد نظری ارائه شده و هدف از آن آشنا کردن دانشجویان با اصول مبانی و روشهای برنامه‌ریزی درسی ابتدایی و ایجاد مهارت در آن است.

نکاتی که در ارتباط با درس قبلی مطرح شد، دربارهٔ این درس نیز صادق است. مباحث این درس را نیز نمی‌توان جزء مباحث تخصصی رشتهٔ تکنولوژی آموزشی به حساب آورد. در این روش نیز یک سمینار و یک پروژه در سرفصل پیش‌بینی شده که ارائه آنها با توجه به تعداد واحد درسی ناممکن است.

برنامه‌ریزی درسی متوسطه

این درس در دو واحد نظری ارائه شده و هدف از آن آشنا کردن دانشجویان با اصول، مبانی، روشهای برنامه‌ریزی درسی در دورهٔ متوسطه و مهارت در آن است. این درس نیز از نظر موضوعی همانند دو درس قبلی است و مباحث آن جزء مباحث تخصصی رشتهٔ تکنولوژی آموزشی محسوب نمی‌شود و آشنایی دانشجویان این رشته با برنامه‌ریزی درسی در مجموعه درسهای اصلی باید صورت گیرد.

صرف‌نظر از نکتهٔ فوق در سرفصل این درس نیز، علاوه بر طرح مباحث گوناگون، دو پروژه و یک سمینار پیش‌بینی شده که اجرا و ارائه آنها در یک درس دو واحدی امکان‌پذیر نیست.

رادیو تلویزیون آموزشی

این درس در دو واحد ارائه شده (یک واحد نظری و یک واحد عملی) و هدف از آن آشنا کردن دانشجویان با اهمیت بهره‌برداری از برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی در آموزش و اصول و تکنیکهای تهیه برنامه و آماده کردن آنان برای ضبط با حداقل امکانات و تقویت و ایجاد آمادگی برای استفاده از امکانات ساده و موجود در تهیهٔ برنامه‌هاست.

مباحث این درس از موضوعات ضروری و مفید برای دانشجویان این رشته محسوب می‌شود و می‌تواند جزء درسهای تخصصی رشته قرار گیرد.

در سرفصل درس برای یک واحد نظری، مباحث بسیار متنوعی ارائه شده که مطرح کردن آنها در یک واحد درسی امکان‌پذیر نیست. به‌علاوه دو پروژه و یک کار عملی نیز در یک واحد عملی، پیش‌بینی شده که مشکل فوق را مضاعف می‌سازد. بنابراین لازم است در سرفصلهای درس و تعداد واحد آن تجدیدنظر اساسی به عمل آید تا هدف درس به نحو احسن تحقق یابد.

تئوریا و روشهای کاربرد رسانه‌های جمعی

این درس در دو واحد نظری است و هدف از آن آشنا کردن دانشجویان با تئوریهای مختلف رسانه‌های جمعی و بررسی شیوهٔ کاربرد این‌گونه رسانه‌ها در آموزش است.

آنچه در رشتهٔ تکنولوژی آموزشی در ارتباط با رسانه‌های جمعی می‌تواند مفید باشد، جنبه‌های آموزشی این رسانه‌هاست. مطرح کردن موضوعات کلی دربارهٔ رسانه‌های جمعی چندان مورد استفاده دانشجویان این رشته نیست. البته در بخشی از بندهای سرفصل این موضوع مطرح شده، ولی با توجه به هدف رشته لازم است در عنوان درس و سرفصل آن تجدیدنظر به عمل آید و در آن کاربرد رسانه‌های جمعی در آموزش مورد توجه قرار گیرد.

آموزش برنامه‌ای

این درس در دو واحد نظری ارائه شده و هدف از آن آشنا کردن دانشجویان با ابعاد مختلف یادگیری در ارتباط با آموزش برنامه‌ای، ماهیت و اصول آموزش برنامه‌ای و کاربرد آن در تدریس، ماشینهای آموزشی مختلف و نحوهٔ استفاده از آنها

گسترش نرم افزارهای آموزشی گوناگون، درسهای مربوط به این زمینه در این رشته بسیار حائز اهمیت است. این درس به عنوان درس پایه می تواند برای دانشجویان این رشته مفید واقع گردد.

سایر درسهای تخصصی رشته تکنولوژی آموزشی

در بین درسهای تخصصی این رشته درسهای زیر از لحاظ میزان ضرورت درس به عنوان درس تخصصی و هدف رشته و تناسب تعداد واحد هر درس با اهداف پیشبینی شده مناسب به نظر می رسند و نقص در آنها به چشم نمی خورد.

- مبانی ارتباط انسانی
- اصول طراحی پیامهای آموزشی
- اصول عکاسی
- آشنایی با مراکز مواد آموزشی
- کار عملی گروهی
- فنون تخصصی

نتیجه گیری

با توجه به مطالبی که از نظر گذشت، بعضی از درسها ضروری و مفید برای دانشجویان رشته تکنولوژی آموزشی (به عنوان درس تخصصی) بوده و می توانند در مجموعه درسهای تخصصی قرار گیرند و بعضی نیز چندان ارتباطی با مباحث تخصصی آن ندارند و اطلاعات ارائه شده در این نوع درسها با وجود اینکه در جای خود با ارزش است، ولی برای دانشجویان این رشته چندان مفید نخواهد بود. همچنین لازم است در تعداد واحد و محتوای (سرفصل) بعضی از درسها نیز تجدیدنظر لازم به عمل آید. باتوجه به پیشرفتهای اخیر رشته تکنولوژی آموزشی، افزودن بعضی از درسها در مجموعه درسهای تخصصی آن ضروری می نماید. درسهای پیشنهادی به شرح ذیل است:

چگونگی بهره گیری از این تکنیک در برنامه ای کردن آموزش دروس مختلف بدون بهره گیری از ماشینهای آموزشی است. روش آموزش برنامه ای^۸ که براساس نظریه اسکینر به وجود آمده، در دهه ۱۹۶۰ گسترش پیدا کرد. در این روش دانش آموز به طور گام به گام و انفرادی مطالب را می آموزد، این روش معایب متعددی دارد که در آموزش چندان کاربرد ندارد، ولی با توجه به اینکه در آموزش مهارتها و بعضی فنون ممکن است به کار رود، برای آشنایی دانشجویان با این روش در درس روشها و فنون تدریس که جزء مجموعه درسهای اصلی است، کافی به نظر می رسد. آوردن آن به عنوان درس تخصصی در دو واحد، جزء مجموعه دروس تخصصی این رشته ضروری نیست.

اصول طراحی نظامهای آموزشی

این درس در دو واحد نظری ارائه شده و هدف از آن آشناکردن دانشجویان با اصول، روشها، تکنیکهای مختلف طراحی نظامهای آموزشی و آماده کردن دانشجویان برای شرکت و همکاری در طراحی نظامهای آموزشی است.

بحث طراحی نظام آموزشی، بر اساس یافته های تکنولوژی آموزشی، یکی از مباحث اصلی این رشته را تشکیل می دهد. همان گونه که در تعریف این واژه آمده، طراحی برنامه آموزشی یکی از اجزای این مفهوم است، بنابراین این درس می تواند در مجموعه درسهای تخصصی تکنولوژی آموزشی مطرح شود. محتوا و مطالب ارائه شده در سرفصل درس نیز با تعداد واحد درس هماهنگی لازم را دارد.

مقدمات کامپیوتر

هدف از این درس دو واحدی آشنایی دانشجویان با کامپیوتر و نحوه استفاده از آن است. با توجه به نقش مهم کامپیوتر (رایانه) در آموزش و بویژه

منابع و پانوشتها:

- سمینار در تکنولوژی آموزشی

- مبانی کامپیوتر

- استفاده از چند رسانه‌ایها^۹ در تدریس

- آشنایی با اصول و شیوه‌های طراحی و گرافیک با استفاده از کامپیوتر

- آشنایی با اصول و روش تهیه و تدوین نرم‌افزارهای آموزشی کامپیوتری

- کاربرد تکنولوژی آموزشی در مقاطع مختلف تحصیلی (پیش‌دستانی، ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و عالی)
- آشنایی با اینترنت و کاربرد آن در آموزش.

در پایان باید متذکر شد زمانی این رشته در کشور با موفقیت به اجرا درمی‌آید و فارغ‌التحصیلان آن می‌توانند کارآیی داشته باشند که هماهنگی لازم بین دستگاهها و مراکز علمی و آموزشی ذیربط به عمل آید و علاوه بر تجدید نظر اساسی در سرفصلها و برنامه‌های رشته، امکانات و وسایل مورد نیاز این رشته نیز فراهم گردد.

1. Instructional technology

۲. فردانش، هاشم؛ مبانی نظری تکنولوژی آموزشی؛ تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، چاپ سوم، ۱۳۷۸، ص ۱۶.

3. Ely, Donald P. (1997) <http://www.edugov/data base/eric digests/ed4/3889.html>.

۴. شورای عالی برنامه‌ریزی؛ «مشخصات کلی برنامه و سرفصل دوره کارشناسی علوم تربیتی گرایش تکنولوژی آموزشی»، ۱۳۷۲.

۵. هدفهای هر درس از سرفصلهای مصوب این رشته استخراج و بیان گردیده است.

6. Educational planning

7. Curriculum development

8. Programmed instruction

9. Multimedia

ادامه از صفحه ۳۵

پانوشتها:

1. Grammar

2. Phonemic hearing

3. Modularity

4. Cognition

5. Dissociation

6. Vocabulary

7. Agrammatism

8. Neologisms or jargon

9. Logorrhea

10. Conversation

11. Phoneme substitution

12. Phonotactic rules

13. Anomia

14. Semantic paraphasia

15. A low level modality specific difficult

16. Lexical access

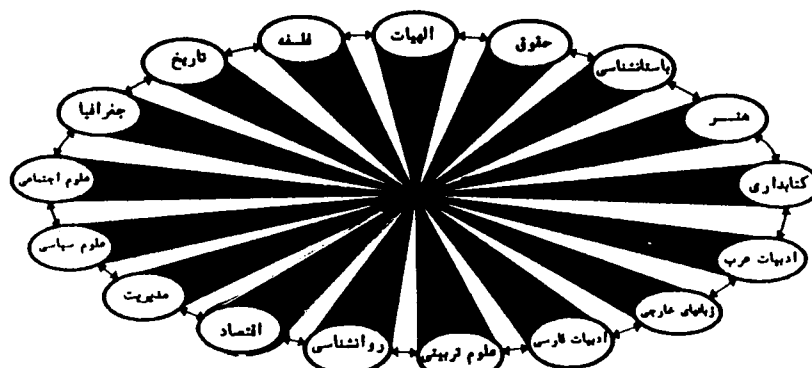
17. Para grammatism

18. Grammatical markers

19. Normal language processing

20. Praymatics

21. Discourse



کتابشناسی مطالعات میان رشته‌ای (لاتین) *

1. Advances in Interdisciplinary Studies of work Teams: Team Leadership/ Edited by Michael M. Beyerlein, Douglas A. Johnson, and Susan T. Beyerlein...Jai Press, Incorporated, 1996.

Subject: Interdisciplinary Approach in Education

2. A Guide for Developing an Interdisciplinary Thematic unit/by Patricia L. Roberts, Richard D. Kellough. _Prentice Hall, 1995.

Subject: Education and Guidance-Education-General

Lesson Planning

Interdisciplinary Approach in Education

3. Integrated Social Science: a Distinct Possibility/by Frank Reeves...Association for the Teaching of the Social Science, 1976.

Subject: Interdisciplinary Approach in Education

4. Interdisciplinary Analysis & Research/Edited by Darly Chubin...Lomond Publications Incorporated, 1986.

Subject: Research-Methodology

5. An Interdisciplinary Approach to Accident Patterns in Children/I.M. Marcus...Periodicals Service Company, 1960.

Subject: Children's Accidents

6. Interdisciplinary Approach to Multicultural Teaching and Learning/Edited by Rose M. Duhon-Sells, Emma T. Pitts...Edwin Mellen Press, 1996.

Subject: Interdisciplinary Approach in Education Activity Programs in Education

Multicultural Education

7. Interdisciplinary Approaches to Canadian Society: a Guide to the Literature/Edited by Alan F. Arribise. _University of Toronto Press, 1990.

Subject: Canada-Bibliography

Canada-Social Conditions

Literature-History, Criticism and Survery

8. Interdisciplinary Approaches to Human Communication/Edited by Brent D. Ruben, Richard W. Budd. _Transaction Publishers, 1979.

Subject: Communication

Language Arts-English-Communications

9. Interdisciplinary Approaches to Language: Essays in Honor of S.Y.K uroda/Edited by Carol Georgopoulos, Roberta Ishihara...Kluwer Academic Publishers, 1990.

* استخراج طاهره رضایی کارشناس کتابداری

«سمت»

Subject: Lanugae and Languages, Essays, Lectures

10. Interdisciplinary Approaches to Policy Studies/Edited by Stuart S. Nagel...Policy Studies Organization, 1973.

Subject: Policy Sciences

Government and Political Science-General-History, Theory and Practice

11. Interdisciplinary Case Studies in Health Care Redesign/Mickey L. Parsons, Caroly L. Murdaugh, Robert A. O'Routke...Aspen Publishers, 1997.

Subject: Health Services Administration Reengineering (management)

12. Interdisciplinary Courses & Team Teaching: New Arrangements for Learning/James R. Davis...Oryx Press, 1995.

Subject: College Teaching

Teaching Teams

Interdisciplinary Approach in Education

Education, Higher-United States

13. Interdisciplinary Curriculum: Design & Implementation/Heidi H. Jacobs...Association for supervision & Curriculum Development, 1989.

Subject: Curriculum Planning

Interdisciplinary Approach in Education

Education and Guidance-Education-General

14. Interdisciplinary Curriculum: Restructuring Sencodary Schools/Richard E. Maurer...Allyn & Bacon, Incorporated, 1993.

Subject: Education, Secondary-Curriculum

Curriculum Planning

Interdisciplinary Approach in Education

15. Interdisciplinary Design/Hamilton...Longman Publishing Group, 1996.

16. Interdisciplinary Guide to the Literature on Human Caring/Janet Smerke...National League for Nursing, 1990.

Subject: Caring

17. Interdisciplinary High School Teaching: Strategies for Integrated Learning/Edited by John H. Clark, Russell M. Agne...Allyn & Bacon, Incorporated, 1996.

Subject: Education, Secondary-Curriculum

High School Teaching

Interdisciplinary/Approach in Education

18. Interdisciplinary Instructions...Prentice Hall, 1996.

Subject: Education, Elementary-Curriculum

Curriculum Planning

Middle Schools

Interdisciplinary Approach in Education

19. Interdisciplinary Methods: a Thematic Approach/Arthur Ellis, Thomas R. Post...Prentice Hall, 1996.

Subject: Curriculum Planning

Interdisciplinary Approach in Education

20. Interdisciplinary Reader: a Collection of Student Writing/Williams, Hanks, and Huntely...

Addison-Wesely Educational Publishers, Incorporated, 1992.

Subject: College Readers

English Language-Rhetoric Interdisciplinary Approach in Education

21. Interdisciplinary Strategies for English & Social Studies Classrooms: toward collaborative middle & secondary teaching/Joseph J. Nowicki, Kerry F. Meehan._Allyn & Bacon, Incorporated, 1996.

Subject: Education and Guidance-Education-General

Language Arts

Social Sciences-Study and Teaching (Secondary)

Interdisciplinary Approach in Education

22. Interdisciplinary Studies in Secondary Schools: Report of the 7th Atlantic Study Conference on Education Organized by the Atlantic Information Centre for Teachers to the Centro Europe Dell, Educatione, Villa Falconieri, Fransati, Italy. 19-25 Septembers 1968. _Atlantic Information Central for Teachers, 1969.

Subject: Education, Secondary-Curriculum-Congresses.

23. Interdisciplinary Studies in Literature and Environment: ISLE._Indiana University of Pennsylvania, 1993.

Subject: Nature in Literature-Periodicals

24. Interdisciplinary Studies in the Humanities: a Directory/by Elizabeth Bayerl._Scare crow Press, 1977.

Subject: Humanities-study and Teaching-United States-Directory

25. Interdisciplinary Studies of the American Revolution/Edited by Jack P. Greene, Pauline Maier._Sage Publications, 1976.

Subject: United States-Economic Conditions to 1865

United States-Social Conditions-To 1865

United States-Politics and Government to 1775

26. Interdisciplinary Studies Today/Edited by Julie T. Klein, William G. Doty._Jossey Bass, Incorporated, Publishers, 1994.

Subject: Interdisciplinary Approach in Education

Education and Guidance-General

27. The Interdisciplinary Study of Politics/by Monte Pulmer, Larry Stern, and Charles Gaile._Harper & Row, 1974.

Subject: Political Science

Social Sciences

28. Interdisciplinary Writing Though Multidisciplinary writing/by Riv-Ellen Prell; Edited by Lillian Bridwell-Bowles, Susan Batche Inder, and Mark Olson._University of Minnesota, Center for Interdisciplinary Studies of Writing, 1993.

Subject: Interdisciplinary Approach in Education

Education and Guidance-Education-General

Language Arts-English-Composition and Creative Writing

29. Issues in Interdisciplinary Studies. _Gower Pub. Co, 1984.

Subject: Erasmus University Rotterdam

30. Just Beyond the classroom: Community Adventures for Interdisciplinary Learning/by

Clifford E. Knapp.-Eric Clearinghouse on Rural Education & Small Schools, 1996.

Subject: Outdoor Education
Community and School
Interdisciplinary Approach in Education

31. The Landon Project: Interdisciplinary Studies on the Historical Evolution of Southwestern Ontario: Second Annual Report, 1977-1978.-Faculty of Social Science, University of Western Ontario, 1978.

Subject: Landon project-Congresses
Ontario-History-Research-Ontario-London-Congresses
Urbanization-ontario-History-Research-Ontario-London-Congresses
History-Methodology-Congresses

32. Real-life Problem Solving: a Collaborative Approach to Interdisciplinary Learning/Beau F. Jones, Claudette M. Rasmussen, and Marly C. Moffitt.-American Psychological Association, 1997.

Subject: Education and Guidance-Education-General
Group work in Education
Education Change
Interdisciplinary Approach in Education

33. School Social Problems: an Interdisciplinary Analysis/Harry R. White.-Bell Publication, 1995.

Subject: Interdisciplinary Approach in Education
Education and Guidance-Education-General

34. Stix Picks: Active Strategies for Interdisciplinary Instruction/Andi Stix.-Interactive Classroom, 1993.

Subject: Multicultural Education
Interdisciplinary Approach in Education Active Learning
Education and Guidance-Education-General

مقاله‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای

1. Book Reviews/Lynn Summers, Knouse Alvin, Stephen B. and Patricia Smith. Personal Psychology, Spring 1999, vol. 52, Issue 1, p. 191.

2. Books Received: International Studies. Journal of Social work Education, Winter 1996, vol. 32, Issue 1, p. 139.

3. Communication and Information Technology. Communication Abstracts, Apr 1998, vol. 21, Issue 2, p. 267.

4. De-disciplining the Disciplines: The Suspect Politics of .../ Nancy Yanoshak, Joan Delplato. Gender & Education, 1993, vol. 5, Issue 3, p. 283.

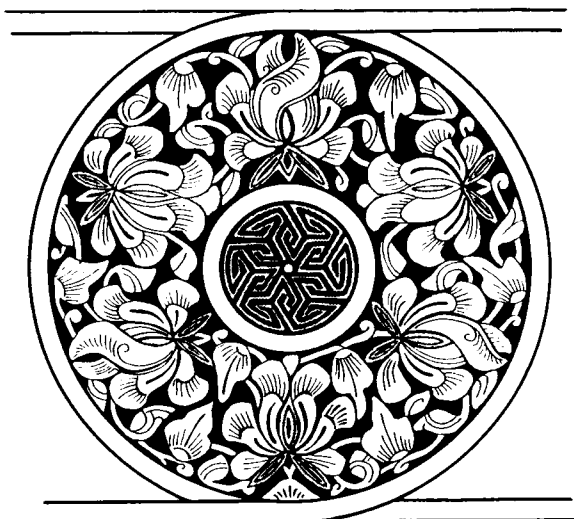
5. Ethical Natural Law and Interdisciplinary studies/Richard C. Sterne. College Literature, Winter 1998, vol. 25, Issue 1, p. 237.

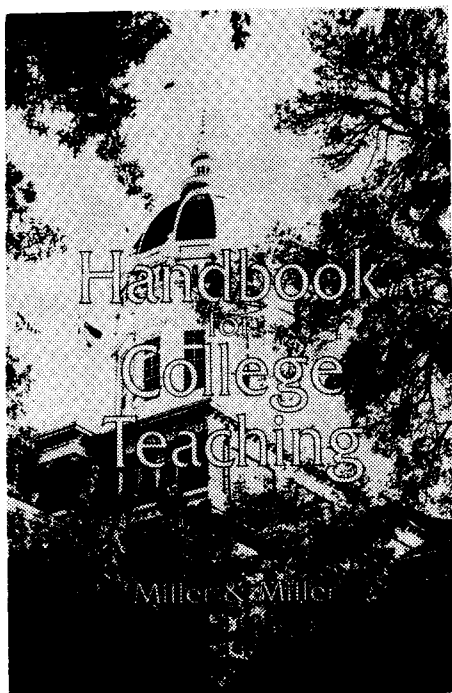
6. Focus on Interdisciplinary Studies. Liberal Education, Sep/Oct 1992, vol. 78, Issue 4, p. 53.

7. Green Briefs and Toxic Torts Cover Story/Robert V. Percival. Environment, Apr 1993, vol. 35, Issue 3, p. 6.

8. Institutional Economics Needs Interdisciplinary Studies of Social Sciences/Katsumi Sugiura. Journal of Economic Issues, Jun 1999, vol. 33, Issue 2, p. 257.

9. Integrated Science and the Coming Century of the Environment/Edward O. Wilson. Science, Mar 1998, vol. 279, Issue 5359, p. 2048.
10. Integration as a Strategy for Teaching the Arts as Disciplines/Rita L. Irwin, J.Karen Reynolds. Arts Education Policy Review, Mar/Apr 1995, vol. 96, Issue 4, p. 13.
11. Interdisciplinarity and Integrative Learning: An Imperative/Lan Dinmore. Education, Spring 1997, vol. 117, Issue 3, p. 452.
12. Interdisciplinarity, Law, Language and Literature/Linda Myrsiades. College Literature, Feb 1996, vol. 32, Issue 1, p. 139.
13. Interdisciplinary Reading/Julie Thompson Klein. National Forum, Summer 1990, vol. 70, issue 3, p. 41.
14. Interdisciplinary Studies and Management Faculty Involvement/Stephen L. Payne. Journal of Education for Business, Mar/Apr 1998, vol. 73, Issue 4. p. 211.
15. Making connections: Integrative Curriculum and the Gifted Student/Gordon F. Vars, Susan R Rakow. Roeper Review, Sep 1993, vol. 16, Issue 1, p. 48.
16. Quantitative Reasoning across a College Curriculum/Christopher R. Wolfe. College Teaching, Winter 1993, vol. 41, Issue 1, p. 3.
17. Reality is Interdisciplinary/Maurice Allais. American Journal of Economics & Sociology, Jan 1993, vol. 52, Issue 1, p. 62.
18. Reviews: Fiction/Judith Beavers. Book Report, Mar/Apr 1998, vol. 16, Issue 5, p. 35.
19. Society for Values in Higher Education. Liberal Education, Mar/Apr 1991, vol. 77, Issue 2, p. 41.
20. Summer Study with a Twist. Music Educators Journal, Mar 1998, vol. 84, Issue 5, p. 74.
21. Tele Communications. Communication Abstracts, Apr 1999, vol. 22, Issue 2, p. 291.
22. Thomas Jefferson, James Madison and the Role of Interdisciplinary Studies/Robert E. Scott. Harvard Journal of Law & Public Policy, Spring, 5, vol. 18, Issue 2, p. 321.





Handbook for College Teaching

W.R. Miller

Marie. Miller

Pinecrest Publication, 1997

معرفی کتاب

عنوان: راهنمای تدریس در دانشگاهها*

تألیف: دبلیو. آر. میلر و ماری میلر

ناشر: پین کریست

سال انتشار: ۱۹۹۷

تعداد صفحات: ۲۵۶

زبان کتاب: انگلیسی

کتاب راهنمای تدریس در دانشگاهها حاصل تجربه و مطالعات گسترده دو تن از اهل فن دانشگاههای امریکاست. این کتاب اگرچه بیشتر برای راهنمایی مدرسان تازه کار که در امر اداره کلاس تجربه چندانی ندارند، تهیه شده، در عین حال می تواند راهنمای مناسب و ارزشمندی برای استادان مجرب و متخصص نیز باشد.

از آنجا که تاکنون کتاب مدونی که بتواند اعضای هیأت علمی و مدرسان دانشگاهی را در طول کار برای اداره کلاسی موفق یاری دهد کمتر در دسترس قرار گرفته است، مترجم دست به ترجمه این اثر زده است تا به سهم خود اقدامی در جهت رفع کاستیهای امر تدوین نموده باشد.

این کتاب می آموزد یک مدرس خوب باید توانایی ارائه و انتقال مفاهیم و مطالب درسی را به جمع دانشجویان داشته باشد و بتواند کلاس خود را از حیث وسایل و امکانات آموزشی و شیوه ارائه درس طوری اداره کند که دانشجویان را به یادگیری مسائل علاقه مند سازد.

در این کتاب بیشترین تأکید بر یادگیری از طریق مشاهده و یا انجام دادن کار است. چه بنا به نظر متخصصان امر آموزش و تدریس در اوضاع و احوال کنونی فرصتی برای یادگیری از طریق «آزمون و خطا» در دانشگاهها وجود ندارد. یک مدرس قبل از هر چیز باید از طریق سؤالات مناسب و از قبل برنامه ریزی شده دانشجویان را به امر فراگیری مطالب، تشویق و ترغیب نماید. کتاب راهنمای تدریس در دانشگاهها در شش فصل تنظیم شده است. عناوین فصول و برخی زیر فصلها به شرح ذیل است:

فصل اول: نقش و مسئولیت مدرس

احاطه بر موضوع درسی (صلاحیت فنی)

صلاحیت شخصی

تدریس و دانش پژوهشی

فصل دوم: برنامه ریزی و آغاز به کار

فصل سوم: یادگیری انسان: موانع یا تسهیلات آن

نظریه ها و اصول یادگیری

فرایند یادگیری

انواع شرایط و انواع یادگیری

تفاوت های فردی

فصل چهارم: انتقال مطالب آموزشی (روشهای تدریس)

روش سخنرانی

روش نمایشی

روشهای پرسش

بحث و گفتگو و سایر روشهای گروهی

فصل پنجم: استفاده از فن آوری برای تسهیل آموزش و یادگیری

فن آوری رسانه های آموزشی

موارد و وسایل رسانای آموزشی

فصل ششم: امتحان و ارزشیابی

آزمون پیشرفت تحصیلی

* این کتاب توسط دکتر ویدا میری ترجمه شده و از سوی سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت) منتشر خواهد شد.

تازه‌های کتاب

معرفی جدیدترین کتابهای منتشر شده «سمت»
(چاپ اول)

- روانشناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی (جلد دوم)
پریرخ دادستان؛
چاپ اول، بهار ۱۳۷۸، هفت + ۵۱۹ ص، تعداد:
۴۰۰۰ نسخه، بها: ۱۳۵۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته روانشناسی در مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری به عنوان منبع اصلی درس «روانشناسی مرضی کودک» و «آسیب شناسی روانی ۱ و ۲» به ارزش ۹ واحد تدوین شده است.
- انگلیسی برای دانشجویان رشته‌های ترویج و آموزش کشاورزی
ایرج ملک محمدی؛
چاپ اول، تابستان ۱۳۷۸، ۲۴۴ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۶۰۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته‌های ترویج و آموزش کشاورزی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی و رشته‌های توسعه روستایی و اقتصاد کشاورزی به عنوان منبع فرعی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.
- مقدمات نوروسایکولوژی
داود معظمی؛
چاپ اول، بهار ۱۳۷۸، هشت + ۳۲۰ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۸۰۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته روانشناسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «مقدمات نورو-سایکولوژی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.
- فیزیولوژی اعصاب و غدد درون‌ریز
سیدعلی حائری روحانی؛
چاپ اول، تابستان ۱۳۷۸، هشت + ۱۵۷ ص، تعداد: ۳۵۰۰ نسخه، بها: ۴۲۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته‌های روانشناسی در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی درس فیزیولوژی عمومی «اعصاب و غدد» به ارزش ۳ واحد تدوین شده است.
- روش تدریس زبان فارسی (در دوره دبستان)
بهمن زندی؛
چاپ اول، تابستان ۱۳۷۸، هشت + ۲۶۸ ص، تعداد:
- تاریخ تفکر اجتماعی در اسلام
دفتر همکاری حوزه و دانشگاه؛
چاپ اول، تابستان ۱۳۷۸، هشت + ۲۲۳ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۶۰۰۰ ریال.
این کتاب که در برگیرنده جایگاه علم در اسلام و آراء اجتماعی متفکران مسلمان است به عنوان منبع اصلی درس تاریخ تفکر اجتماعی در اسلام در مقطع کار-شناسی علوم اجتماعی به ارزش ۲ واحد تهیه شده است.

کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی درس «ژئومورفولوژی» ترجمه شده است.

● مبانی جمعیت‌شناسی

مهدی امانی؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۷، شش + ۱۱۳ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۲۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته جامعه‌شناسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «مبانی جمعیت‌شناسی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● نظریه‌های نقد ادبی معاصر (صورتگرایی و

ساختارگرایی)

مهیار علوی مقدم؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۷، ده + ۲۵۴ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۵۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی در مقطع کارشناسی به عنوان یکی از منابع اصلی درس «نقد ادبی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● علوم بلاغت و اعجاز قرآن

یدالله نصیریان؛

چاپ اول، تابستان ۱۳۷۸، شش + ۱۶۴ ص، تعداد: ۲۵۰۰ نسخه، بها: ۴۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته الهیات در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «علوم بلاغی» (درس مشترک) به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● سیاست اقتصادی عمومی

اوتمار ایسینگ؛ ترجمه هادی صمدی؛

چاپ اول، تابستان ۱۳۷۸، هفت + ۲۸۵ ص، تعداد: ۴۰۰۰ نسخه، بها: ۷۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته اقتصاد در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «سیاستهای اقتصادی» به ارزش ۳ واحد ترجمه شده است.

● کاربرد ژئومورفولوژی در برنامه‌ریزی

احمد معتمد و ابراهیم مقیمی؛

چاپ اول، تابستان ۱۳۷۸، شش + ۱۴۳ ص، تعداد: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۳۸۰۰ ریال.

۳۰۰۰ نسخه، بها: ۷۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته علوم تربیتی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «روش تدریس زبان فارسی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● تاریخ خلافت عباسی: از آغاز تا پایان آل بویه

سیداحمد رضا خضری؛

چاپ اول، تابستان ۱۳۷۸، نه + ۱۷۴ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۴۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته الهیات گرایش تاریخ و تمدن ملل اسلامی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «تاریخ خلافت عباسی: از آغاز تا پایان آل بویه» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● آیات الاحکام

کاظم مدیرشانه‌چی؛

چاپ اول، تابستان ۱۳۷۸، شش + ۳۴۳ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۹۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته الهیات در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «آیات الاحکام» به ارزش ۴ واحد تدوین شده است.

● انگلیسی برای دانشجویان رشته توانبخشی (فیزیوتراپی،

کاردرمانی و ارتوپدی فنی)

رضا دیداری و محمدرضا رخشانفر؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۷، ۲۳۶ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته توانبخشی (فیزیوتراپی، کاردرمانی و ارتوپدی فنی) در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● ژئومورفولوژی جلد دوم (زمین‌شناسی)

ریچارد جی چورلی، استانی ای. شوم و دیوید ای. سودن؛

ترجمه احمد معتمد با همکاری ابراهیم مقیمی؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۷، شش + ۲۳۸ ص، تعداد: ۳۵۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته جغرافیا در مقطع

زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● برگزیده نظریه‌های سازمان و مدیریت

علی اکبر نیکو اقبال؛

چاپ اول، تابستان ۱۳۷۸، ده + ۳۹۵ ص، تعداد:

۳۰۰۰ نسخه، بها: ۱۰۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته اقتصاد و مدیریت در

مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان منبع

اصلی درس «تئوریهای سازمان و مدیریت» به ارزش ۳

واحد تدوین شده است.

● حکمت هنر اسلامی

زهرارهنورد؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، شش + ۱۴۵ ص، تعداد:

۳۰۰۰ نسخه، بها: ۴۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته هنر، گرایش معماری،

نقاشی، تصویرگری و صنایع دستی و هنرهای سنتی و

پژوهش هنر در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به

عنوان منبع اصلی درس «حکمت هنر اسلامی» به

ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● تاریخ آل بویه

علی اصغر فقیهی؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، هشت + ۸۸ ص، تعداد:

۳۰۰۰ نسخه، بها: ۲۴۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته تاریخ در مقطع

کارشناسی به عنوان منبع اصلی قسمتی از درس «تاریخ

تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران

در دوره سامانیان، غزنویان و آل بویه» به ارزش ۲ واحد

تدوین شده است.

● درآمدی به مبانی اقتصاد خرد با نگرش اسلامی

محمدجعفر انصاری و دیگران؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، ده + ۱۹۳ ص، تعداد:

۳۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب دربرگیرنده مباحثی از مبانی اقتصاد خرد در

جامعه اسلامی است که می‌تواند به عنوان منبع فرعی

در گرایشهای مختلف رشته اقتصاد مورد استفاده

دانشجویان قرار گیرد.

این کتاب برای دانشجویان رشته جغرافیا در مقطع

کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «ژئومورفولوژی

و برنامه‌ریزی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● تاریخ ادبیات فرانسه (جلد چهارم: قرن نوزدهم)

پیر برونل و دیگران؛ ترجمه سیدضیاءالدین دهشیری،

چاپ اول، تابستان ۱۳۷۸، هفت + ۳۵۴ ص، تعداد:

۲۰۰۰ نسخه، بها: ۹۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فرانسه

در مقطع کارشناسی به عنوان منبع فرعی درس «تاریخ

ادبیات فرانسه، قرن ۱۹» ترجمه شده است.

● تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی

ایران در دوره صفاریان و علویان

پروین ترکمنی‌آذر و صالح پرگاری؛

چاپ اول، تابستان ۱۳۷۸، ده + ۱۵۷ ص، تعداد:

۳۰۰۰ نسخه، بها: ۴۲۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته تاریخ در مقطع

کارشناسی به عنوان منبع اصلی قسمتی از درس «تاریخ

تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران

ز ورود اسلام تا پایان حکومت علویان» به ارزش ۲

واحد تدوین شده است.

● برنامه‌ریزی شهرهای جدید

کرامت‌الله زیاری؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، نه + ۱۸۲ ص، تعداد:

نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته جغرافیا و برنامه‌ریزی

شهری در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان

منبع اصلی دروس «شهرها و شهرکهای جدید» و

«برنامه‌ریزی شهرهای جدید» به ارزش ۲ واحد تدوین

شده است.

● انگلیسی برای دانشجویان رشته بهداشت محیط زیست

احیاء عمل صالح و دیگران؛

چاپ اول، ۱۳۷۸، ۱۹۰ ص، تعداد:

۳۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته بهداشت محیط

زیست در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس

- انگلیسی برای دانشجویان رشته الهیات و معارف اسلامی
محمدعلی الحسینی، مؤلفان جلالی و مسعود بهرامی نوید؛
چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، ۲۲۶ ص، تعداد: ۳۰۰۰
نسخه، بها: ۵۵۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته الهیات و معارف اسلامی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.
- بازاریابی بین المللی
محمدعلی بابایی زکلیکی؛
چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، ده + ۲۷۸ ص، تعداد: ۳۰۰۰
نسخه، بها: ۷۰۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته مدیریت بازرگانی در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی درس «بازاریابی بین المللی» به ارزش ۳ واحد تدوین شده است.
- گفتار و ابزار: روش شناسی تلفیقی علم اقتصاد
ژاک اتالی؛ ترجمه احمد فرجی دانا،
چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، هشت + ۲۴۸ ص، تعداد: ۳۰۰۰
نسخه، بها: ۶۰۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته اقتصاد در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان کمک درسی و مرجعی برای دروس روش شناختی و فلسفه اقتصاد و موضوعات انتخابی در اقتصاد ترجمه شده است.
- برنامه ریزی درسی (برای تدریس و یادگیری بهتر)
جی گالن سیلور و دیگران؛ ترجمه غلامرضا خوی نژاد،
آستان قدس رضوی و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، چاپ پنجم، سال ۱۳۷۸، ۶۱۸ ص، تعداد: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۱۷۵۰۰ ریال.
این کتاب راهنمایی برای طرح ریزی برنامه درسی در هر برنامه تربیتی است که نیازهای یادگیری مردم را برآورده می کند. و همچنین به عنوان مأخذی است برای تمام افرادی که به طور حرفه ای در طرح ریزی برنامه های تربیتی شرکت دارند و به عنوان یک کتاب

- درسی برای دانشجویان مورد استفاده است.
- کتابشناسی گزیده توصیفی علوم تربیتی
تهیه و تنظیم محمد آرمند؛
چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، شش + ۲۰۰ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۴۷۰۰ ریال.
این کتابشناسی برای رشته تعلیم و تربیت تدوین شده است که عمده کتابهای درسی و کمک درسی موجود در کتابخانه های عمومی حوزه جستجوی پژوهشگر و احیاناً جدیدالانتشار را در برمی گیرد.
- چکیده تاریخ پیامبر اسلام
محمدابراهیم آیتی؛ به کوشش ابوالقاسم گرجی و تلخیص جعفر شریعتمداری؛
بنیاد پژوهشهای اسلامی آستان قدس رضوی و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)،
چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، ۲۴۴ ص، تعداد: ۵۰۰۰
نسخه، بها: ۶۵۰۰ ریال.
این کتاب نخستین کار مشترک بنیاد پژوهشهای اسلامی آستان قدس رضوی و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت) است و خلاصه ای است از کتاب مرحوم محمدابراهیم آیتی که به منظور استفاده دانشجویان در دروسهای مربوط به تاریخ اسلام در رشته های مختلف دانشگاهی تدوین شده است.
- بررسی ترجمه انگلیسی متون اسلامی (۱)
سالار منافعی اناری؛
چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، ۲۵۵ ص، تعداد: ۳۰۰۰
نسخه، بها: ۵۵۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته دبیری، مترجمی و زبان و ادبیات انگلیسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «بررسی آثار ترجمه شده اسلامی (۱)» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.
- حقوق تجارت: کلیات معاملات تجاری، تجارت و سازماندهی
فعالیت تجاری
ربیع اسکینی؛
چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، هشت + ۱۸۶ ص، تعداد:

۵۰۰۰ نسخه، بها: ۴۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته حقوق در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «حقوق تجارت» (۱) به ارزش ۱ واحد تدوین شده است.

● درآمدی بر ادبیات فرانسه

سهیلا اسمعیلی؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، چهارده + ۲۶۰ ص، تعداد: ۲۰۰۰ نسخه، بها: ۶۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته مترجمی زبان فرانسه در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «درآمدی بر ادبیات فرانسه» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● انگلیسی برای دانشجویان رشته تاریخ

سید محمد صفوی؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، شش + ۲۱۶ ص، تعداد: ۲۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته تاریخ در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● حقوق تجارت بین الملل (جلد اول)

کلا یوام. اشمیتوف؛

ترجمه بهروز اخلاقی و دیگران، چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، سی و هشت + ۵۷۸ ص، تعداد: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۳۳۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته حقوق در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری به عنوان منبع اصلی درس «حقوق تجارت بین الملل» تدوین شده است. ضمناً دانشجویان مقطع کارشناسی می توانند به عنوان منبع فرعی «حقوق تجارت ۱، ۲، ۳، ۴» و سایر مؤسسات صادراتی نیز از آن بهره مند شوند.

● حقوق تجارت بین الملل (جلد دوم)

کلا یوام. اشمیتوف؛

ترجمه بهروز اخلاقی و دیگران، چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، بیست + ۶۸۷ ص، تعداد: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۳۳۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته حقوق در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری به عنوان منبع اصلی درس «حقوق تجارت بین الملل» تدوین شده است. ضمناً دانشجویان مقطع کارشناسی می توانند به عنوان منبع فرعی «حقوق تجارت ۱، ۲، ۳، ۴» و سایر مؤسسات صادراتی نیز از آن بهره مند شوند.

● نقد و بررسی منابع سیره نبوی

جمعی از مؤلفان؛ پژوهشکده حوزه و دانشگاه و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)،

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، هشت + ۴۲۴ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۱۰۰۰۰ ریال.

این کتاب در برگیرنده مباحثی از منابع سیره نبوی که به عنوان منبع درسی در مقاطع مختلف تحصیلی بویژه دوره دکتری با گرایش تاریخ اسلام تدوین شده است.

● آشنایی با علوم اسلامی: کلام، فلسفه، عرفان

رضا برنجکار؛

سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت) و مؤسسه طه،

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، ۱۸۴ ص، تعداد: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۴۶۰۰ ریال.

این کتاب به منظور سه علم مهم از علوم اسلامی برای دانشجویان رشته الهیات و طلاب علوم دینی به ارزش ۲ واحد درسی تدوین شده است.

● انگلیسی برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی II

اکبر افقزی؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، ۸۸ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۲۰۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● ژنومورفولوژی و مدیریت محیط (جلد دوم)

آر. یو. کوک و جی. سی. دورکمپ؛

ترجمه شاپور گودرزی نژاد

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، هفت + ۳۵۶ ص، تعداد:

۲۰۰۰ نسخه، بها: ۸۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته جغرافیا در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری به عنوان منبع اصلی درس «ژئومورفولوژی و مدیریت محیط» به ارزش ۲ واحد ترجمه شده است.

● روشهای سالیابی در باستانشناسی

فرانک بحرالعلومی شاپورآبادی؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، هشت + ۱۹۱ ص، تعداد: ۲۰۰۰ نسخه، بها: ۴۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته «باستانشناسی» در مقطع کارشناسی به عنوان منبع فرعی درس میانی فرهنگی باستانشناسی و روش کاوش، به ارزش ۴ واحد تدوین شده است.

● راهنمایی و مشاوره تحصیلی و شغلی (مفاهیم و کاربردها)

عبدالله شفیع آبادی؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، هشت + ۲۲۰ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته علوم تربیتی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «راهنمایی و مشاوره شغلی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● کتابشناسی گزیده توصیفی جغرافیای طبیعی

طاهره انصافی مقدم؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، ۷۶ ص، تعداد: ۱۰۰۰ نسخه، بها: ۲۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته جغرافیای طبیعی تدوین شده است که عمدتاً کتابهای درسی، کمک درسی و مرجع موجود در کتابخانه‌های عمومی حوزه جستجوی پژوهشگر و احیاناً جدیدالانتشار را در برمی گیرد.

● جمعیت‌شناسی جهان

مهدی امانی؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، شش + ۱۲۸ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته علوم اجتماعی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «جمعیت‌شناسی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● جغرافیای طبیعی دریاها و سواحل

دیرکتات؛

ترجمه محمدرضا ثروتی،

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، هفت + ۲۵۴ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۶۰۰۰ ریال.

این کتاب که در برگزیده مفاهیم اساسی ساحل‌شناسی است برای دانشجویان رشته جغرافیا در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری به عنوان یکی از منابع اصلی درس «ژئومورفولوژی ساحلی» تدوین شده است.

● انگلیسی برای دانشجویان رشته سرامیک

محمدفلاحی مقیمی؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، ۱۳۸ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته مهندسی سرامیک در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● کتابشناسی گزیده توصیفی تاریخ ایران دوره اسلامی

(تا پایان دوره قاجاریه)

پروین ترکمنی آذر؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، ۱۵۳ ص، تعداد: ۱۰۰۰ نسخه، بها: ۴۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته تاریخ تدوین شده است که عمدتاً کتابهای درسی، کمک درسی و مرجع موجود در کتابخانه‌های عمومی حوزه جستجوی پژوهشگر و احیاناً جدیدالانتشار را در برمی گیرد.

● تفسیر جوامع الجامع (جلد چهارم)

امین‌الدین ابوعلی الفضل بن الحسن الطبرسی؛
ابوالقاسم گرجی (مصحح)،

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، با همکاری مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران، ۶۵۵ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۲۵۰۰ ریال.

این کتاب به عنوان منبع اصلی متون تفسیری رشته‌های «الهیات و معارف اسلامی» در مقاطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی ارائه می‌شود.

● نگارش و ویرایش

احمد سمیعی (گیلانی)؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، ده + ۳۰۲ ص، تعداد: ۵۰۰۰
نسخه، بها: ۷۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «آیین نگارش و ویرایش» به ارزش ۴ واحد تدوین شده است.

● اخلاق و حقوق بین الملل

ناصر قربان‌نیا؛

پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)؛
چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، ۲۴۰ ص، تعداد: ۳۰۰۰
نسخه، بها: ۶۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته‌های «حقوق» و «روابط بین الملل» تدوین شده است.

● ارزشیابی کیفی: رهنمودهای بین المللی برای سنجش عملکرد کتابخانه‌های دانشگاهی

رزویتاپل و پیتربوی خورست؛ ترجمه عبدالله نجفی،

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، شش + ۱۳۲ ص، تعداد:
۱۰۰۰ نسخه، بها: ۳۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع کمکی درس «سازمان و اداره کتابخانه‌های دانشگاهی» (کمک درسی) به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● تحلیل فرایندی خط‌مشی‌گذاری و تصمیم‌گیری

محمد سعید تسلیمی؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، هشت + ۲۱۲ ص، تعداد:

۳۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته مدیریت در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس فرایند خط‌مشی‌گذاری به ارزش ۳ واحد تدوین شده است.

● روانشناسی سلامت (جلد اول)

ام. رابین دیماتو؛ ترجمه محمدکاویانی و دیگران،
چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، ده + ۴۲۱ ص، تعداد:
۳۰۰۰ نسخه، بها: ۱۰۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته‌های پزشکی، پرستاری، دندانپزشکی و روانشناسی تدوین شده است.

● پول، ارز و بانکداری

فردریک میشکین؛ ترجمه علی جهانخانی و علی پارسایان،
چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، ده + ۳۰۳ ص، تعداد:
۳۰۰۰ نسخه، بها: ۷۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته مدیریت بازرگانی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «پول، ارز و بانکداری» به ارزش ۳ واحد تدوین شده است.

● العروض العربی البسیط

یحیی معروف؛

دانشگاه رازی و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)،
چاپ اول، زمستان ۱۳۷۸، هشت + ۲۰۲ ص، تعداد:
۳۰۰۰ نسخه، بها: ۴۵۰۰ ریال.

این کتاب به عنوان منبع اصلی درس «علوم بلاغی، عروض، قافیه و بدیع» در رشته زبان و ادبیات عربی در مقطع کارشناسی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

