

سر مقاله

به‌رغم آنچه در نگاه نخست به نظر می‌رسد، نمی‌توان دستاوردهای پژوهش در باب شیوه‌ها و معیارهای تدوین کتاب درسی در دیگر کشورها را همان‌گونه که هست به جامعه دانشگاهی خویش منتقل ساخت. شاید گمان رود که موضوعیت این امتناع بیشتر در حوزه مطالعات زبانی و فن‌آوریهای مرتبط با تدوین و نشر کتاب درسی است و لااقل در شماری از شاخه‌های وابسته، همچون نظریه‌های یادگیری و فرایندهای شناخت، می‌توان به عمومیت و کلیت نتایج اطمینان داشت و با مبنا قراردادن آنها و الگوگیری از روشهای دیگر جوامع در به‌کارگیری آنها، محصولاتی با همان درجه از توفیق به دانشجویان کشور عرضه کرد و یا دست کم در برنامه‌ریزی درسی – که مقدّم بر تدوین کتاب است – به آنها متکی بود.

اما در ادامه تردیدهایی که پیشتر، این سو و آن سو، در روایی تعمیم این احکام صورت می‌گرفت، امروزه با جبهه‌ای نو در روان‌شناسی فرهنگی که اندیشمندانی چون «نیسبت» و همگرایانش گشوده‌اند، کلیت اعتبار و قابلیت تسری احکام حاصل از پژوهش در باب عملکرد ذهن، محل تأمل و تردید واقع شده و فرایند یادگیری و شیوه اندیشیدن انسان امری وابسته به فرهنگ، جامعه و شاید به تعبیری «نژاد» تلقی گردیده است؛ سویه‌های دیگر منشوری که «ورف» و «سایپر» پیشتر در حوزه قوم‌شناسی زبان پیش نهاده بودند. اندیشه‌های «نیسبت» حتی در همین مرحله مناقشه‌انگیزی و نیافتن قبول عام – با نظر به شواهد و قرائنی که به دست می‌دهد – هشدار می‌دهد که گویی دیگر نمی‌توان با آسودگی خاطر دستاوردهای متخصصان تعلیم و تربیت نظیر چرخه یادگیری «کولب»، انگاره آموختن «کامینز» و انگاره روایت‌محور «ایگان» را، آن‌گونه که «هینز» برای تدوین کتاب درسی توصیه نموده،

عام و جهان‌شمول فرض کرد و رفتارهای یادگیری و کنشهای ذهنی ایرانیان و شرقیان را نیز تابع همان روالها دانست.

از این رو، در تبیین راهی نو که در پیش گرفته‌ایم و اینجا و آنجا همچنان ما را بر ماهیت و ابعاد آن به پرسش می‌گیرند، منزلت طرح تردیدهایی اندیشیده و پرسشهایی سنجیده، کم از عرضه نمونه‌های تحقیق و نگارش مقالات نیست؛ تردیدهایی که چشم‌اندازها و حد و رسمها و مقصدها از رهگذر تأمل در پاسخ آنها پدیدار گردد و پرسشهایی که در پی بحث پیرامون آنها، بایدها و نبایدها در انتقال مبانی، شیوه‌ها و ثمرات تحقیق بیگانگان در این باب آشکار شود و دستمایه پژوهشهای بایسته آتی فراهم آید.

هیئت تحریریه

کتاب درسی:
نظریه‌ها و تجربه‌ها

کتاب درسی دانشگاهی و معیارسازی زبان

ناصرقلی سارلی

دانشگاه تربیت معلم

naser-sarli @ yahoo.com

چکیده

در این نوشته برآنیم نقش و جایگاه کتابهای درسی دانشگاهی و نویسندگان آن را در روند معیارسازی زبان نشان دهیم و ارتباط آن را با شئون و جنبه‌های مختلف معیارسازی بازنماییم. معیارسازی زبان، پنج مرحله دارد و نویسندگان کتابهای درسی در تمام مراحل بویژه مرحله تدوین و تثبیت و پذیرش معیار، نقش مهم و بنیادینی دارند. الگوهای زبانی این کتابها از وجهه‌دارترین الگوهای زبانی محسوب می‌شود و افراد جامعه زبانی برای شریک شدن در این وجهه، این الگوها را معتبر شمرده به کار می‌برند.

واژه‌های کلیدی

زبان معیار، معیارسازی زبان، کتاب درسی دانشگاهی، تدوین و تثبیت زبان

درآمد

زبان معیار^۱ و روند شکل‌گیری آن — معیارسازی زبان^۲ — یکی از مباحث مهم دانش زبان‌شناسی اجتماعی^۳ و جامعه‌شناسی زبان^۴ است. در نگاهی کلان، «معیارسازی روندی است که طی آن یک گونهٔ زبانی — خواه تحت تأثیر شرایط سیاسی، فرهنگی و اجتماعی (برنامه‌ریزی نشده) و خواه به شکل برنامه‌ریزی شده و سازمان یافته — به عنوان زبان معیار انتخاب می‌گردد و با تغییراتی که در صورت و ساخت و نیز نقش و کارکرد آن اعمال می‌شود، از سوی اکثر افراد جامعهٔ زبانی به عنوان الگوی زبانی معتبر پذیرفته شده به کار می‌رود و پایگاه معیار خود را حفظ می‌کند» (سارلی، ۱۳۸۲، ص ۱۳۳). در نگاهی خردتر، هنجاربخشی اجزای کوچک‌تر گونهٔ زبانی معیار را نیز می‌توان معیارسازی زبان به شمار آورد. به بیان دیگر، هنجاری زبانی که از رهگذر معیارسازی ایجاد می‌گردد، ممکن است به کل نظام زبان یا اجزای کوچک‌تر آن نظیر واژگان یا تلفظ مربوط باشد (روبین،^۵ ۱۹۷۷، ص ۱۶۰).

معیارسازان

اگر این سؤال مطرح گردد که چه کسانی در روند معیارسازی زبان درگیرند، می‌توان گفت همهٔ اعضای جامعهٔ زبانی به درجات متفاوت و شیوه‌های گوناگون در معیارسازی شرکت دارند. اما اگر پرسیده شود معیارسازی به طور اخص کار چه کسانی است باید گفت حکومتها و نهادهای حکومتی، نویسندگان، شعرا، معلمان، دستوریان، ویراستاران، محافل ادبی، زبان‌شناسان، نهادهای زبانی غیرحکومتی و تمام کسانی که از زبان به صورت حرفه‌ای استفاده می‌کنند، در معیارسازی زبان نقش دارند.

دخالت حکومتها در امر معیارسازی معمولاً از طریق مؤسسات زبانی بویژه «فرهنگستان»ها صورت می‌گیرد. ضمن آنکه حکومتها معمولاً بر نظام آموزش و پرورش و رسانه‌های ارتباط جمعی تسلط و کنترل دارند و به این ترتیب می‌توانند عادات گفتاری و نوشتاری دلخواه خود را در مردم ایجاد کنند. حکومتها امکانات مالی و نیروی انسانی مورد نیاز برای فعالیتهای معیارسازی را در اختیار دارند. در بسیاری از کشورها، مردم معیارسازی زبان را اساساً امری حکومتی می‌شمارند و اجرای برنامه‌های زبانی را وظیفهٔ حکومت می‌دانند.

دخالت و شرکت افراد در معیارسازی زبان دو شکل دارد: ۱) برخی افراد کارهایی در حوزه زبان صورت می‌دهند که برنامه معیارسازی زبان را به جریان می‌اندازد یا پایه‌ای استوار برای زبان معیار ایجاد می‌کند. تلاشهای ایوار آسن^۶ و کنود کنودسن^۷ نروژی یا ووک کارادزیچ^۸ یوگسلاو، زمینه‌ساز برنامه‌های آگاهانه‌ای برای معیارسازی زبان بوده است. این افراد با پژوهش در گویشهای محلی، نوشتن کتب دستوری و فرهنگهای لغت و به راه‌انداختن جنبشهای ملی‌گرایانه معطوف به زبان معیار، سبب به جریان افتادن برنامه آگاهانه معیارسازی زبان می‌شوند یا عملاً به انتخاب نظامی زبانی به عنوان معیار کمک می‌کنند. می‌توان گفت این افراد در برنامه کلان معیارسازی شرکت دارند. ۲) شکل دیگر شرکت افراد در معیارسازی، تأثیر کنش زبانی افرادی است که به صورت حرفه‌ای با زبان سروکار دارند. الگوهای زبانی به‌کاررفته در آثار نویسندگان بزرگ، شکلهایی زبانی که ویراستاران آن را در مقابل اشکال دیگر درست‌تر می‌شمارند و صورتهایی که معلمان آنها را در مقابل صورتهای زبانی دیگر ترجیح می‌دهند، پایه و مبنای معیار به شمار می‌روند.

زبان‌شناسان نیز در چهار زمینه می‌توانند در برنامه معیارسازی نقش داشته باشند: در مقام مورخ زبان به ثبت تاریخ زبان پردازند و عناصر بومی زبان را از عناصر قرضی متمایز سازند؛ در مقام توصیف‌گر توصیفی درست از گفتار و نوشتار عرضه کنند؛ پدیده‌های مرتبط با گفتار و نوشتار معیار را مشاهده و طبقه‌بندی کنند و نتیجه کار خود را در قالب کتب دستور و فرهنگ لغت ارائه نمایند؛ در مقام نظریه‌پرداز به یاری دانش و آگاهی خود در باب تکنیکهای تجزیه و تحلیل زبان و شکل‌شناسی قواعد عام و کلی زبان درباره نقشه و طرح زبان اظهار نظر کنند؛ و بالاخره در مقام معلم در ترویج الگوهای زبانی کمک‌رسان باشند (هاگن^۹ ۱۹۶۶، ص ۵۲۸-۵۳۰).

اغلب ضرورت می‌یابد گروههایی تخصصی بی‌آنکه تخصص یا حرفه‌ای زبانی داشته باشند در برنامه معیارسازی شرکت کنند. بویژه انتشار و اشاعه الگوهای معیار، نیازمند فعالیت جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و کارشناسان تبلیغات است. شناخت گروههای اجتماعی، بررسی نگرشها و طرز تلقیهای افراد و در نظر گرفتن راهکارهای تبلیغ الگوهای زبانی معیار، جزء تفکیک‌ناپذیر برنامه معیارسازی است. بنابراین این افراد نیز در برنامه معیارسازی نقش دارند.

دسته دیگری از افراد که در معیارسازی نقش دارند، نویسندگان کتب و مقالات علمی هستند. از میان این نویسندگان، آنان که به کار نوشتن کتب درسی می‌پردازند، به شرحی که در این نوشته نشان خواهیم داد، نقش ویژه‌ای دارند.

یکسر برخلاف اعتقاد رایج تقدم گفتار بر نوشتار در علوم زبانی جدید، در معیارسازی زبان و هنجاربخشی به اجزای آن، اولویت با نوشتار و متون نوشتاری است (برای تفصیل بیشتر نک: سارلی، ۱۳۸۲، ص ۱۰۹-۱۱۶)؛ خاصه از هنگامی که سواد عمومی گسترش یافته و صنعت چاپ، متون نوشتاری را آسان‌تر در دسترس باسوادان قرار داده است. در ابتدای کار چاپ و نشر کتاب، افرادی که درباره ویژگیهای زبانی نخستین کتب چاپی تصمیم می‌گرفتند، سنتها و اصولی زبانی را پایه‌ریزی کردند که از مبانی زبانهای معیار گردید. به طور مثال، ترجمه آلمانی کتاب مقدس به دست مارتین‌لوتر، یکی از نخستین آثاری که در شمارگان بالا در آلمان منتشر گردید. به نظر هاگن، این ترجمه تأثیر بسیاری بر معیارسازی زبان آلمانی نهاد (هاگن، ۱۹۶۸). ویلیام کاکستون^۱ در نیمه دوم قرن پانزدهم میلادی، صنعت چاپ و نشر را از قاره اروپا به جزیره بریتانیا برد و کتب بسیاری چاپ کرد. او مانند یک ویراستار عمل کرد و کوشید در زمینه دستور، تهجی، املا و مواردی نظیر آن تصمیمات واحد و هماهنگی بگیرد. او به نظر برخی بیشترین تأثیر را بر روند معیارسازی انگلیسی نهاده است (فیسولد^{۱۱}، ۱۹۸۴، ص ۲۶۲-۲۶۳).

کتابهای درسی در این میان نقش و جایگاه برجسته‌تری دارند. این کتابها از یکسو رسانه آموزشی به حساب می‌آیند و از سوی دیگر زبان آنها از مصادیق و زیرگونه‌های زبان علم به شمار می‌رود. زبان علم خود از گونه‌های زبان معیار است ولی همه زبانهای معیار دنیا را آن قابلیت نیست که در این زمینه کارکردی، به خوبی از عهده بر آیند. یکی از شاخصهایی که در تعیین درجه معیاری زبانها مورد توجه قرار می‌گیرد، میزان پختگی و قابلیت زبان در کاربردهای دقیق از جمله زبان علم است. به همین دلیل زبانهایی چون انگلیسی و فرانسه که علوم و فنون در دانشگاههای بسیاری از کشورها به کمک آنها آموزش داده می‌شود، معیارتر از دیگر زبانها شمرده می‌شوند.

در رتبه‌بندی زبانها از حیث درجه معیاری، همواره دو چیز مورد توجه است:

(۱) کاربرد نوشتاری زبان و (۲) قابلیت آن در کاربردهای علمی و دقیق. به طور مثال در

سطوح شش گانه‌ای که کلوس^{۱۲} برای زبانهای معیار قائل شده است، برترین سطح به «زبان معیار پخته» متعلق است؛ زبان معیاری که تمام علوم و دانشهای جدید را در سطوح دانشگاهی می‌توان به کمک آن آموزش داد (همان، ص ۷۰).

فرگوسن^{۱۳} نیز برای سنجش و اندازه‌گیری توسعه زبان - به شیوه‌ای که با سنجش توسعه غیرزبانی نیز همبستگی داشته باشد - دو ملاک پیشنهاد کرده و برای هر یک سطوحی قائل شده است. ملاک نخست، میزان استفاده از زبان نوشتاری است. طرح اولیه فرگوسن که در قالب نموداری تک‌بعدی عرضه شده، چهار سطح دارد، یعنی از نوشتار صفر (W 0) تا نوشتار ۳ (W 3). زبانهای سطح نوشتار ۳ (بالا ترین سطح) چنان قابلیت دارند که می‌توان آثار علمی و اندیشه‌های دقیق را به آن ترجمه کرد و متون علمی به طور مرتب به آن زبانها انتشار می‌یابد (فرگوسن، ۱۹۶۲، ص ۲۶۷-۲۷۱).

ملاک دیگر فرگوسن در سنجش توسعه زبان، درجه معیاری آن است که مقیاس آن از سطوح معیار صفر (St 0) تا سطح معیار ۲ (St 2) را شامل است (همانجا). زبان سطح معیار ۲، زبان معیار آرمانی است که هنجارهای آن با اندک تغییراتی برای همه کاربردهای زبانی مناسب دانسته می‌شود. به این ترتیب کاربرد زبان معیار در نوشته‌های علمی، درجه معیاری آن را افزون می‌سازد.

مراحل معیارسازی

هاگن نروژی برای معیارسازی چهار مرحله یا جنبه قائل شده است: انتخاب هنجارها،^{۱۴} تدوین و تثبیت،^{۱۵} بسط و گسترش نقش و کارکرد،^{۱۶} و پذیرش از سوی جامعه.^{۱۷} دو مورد اول و آخر به جامعه و موارد دوم و سوم به خود زبان مربوط است. دو مرحله اول و دوم با شکل زبان و مراحل سوم و چهارم با نقش و کارکرد زبان ارتباط می‌یابد. بنابراین الگوی معیارسازی هاگن به قرار زیر خواهد بود (هاگن، ۱۹۶۶، ص ۳۴۸-۳۵۱):

جامعه زبان	شکل انتخاب تدوین و تثبیت	نقش و کارکرد پذیرش بسط و گسترش
---------------	--------------------------------	--------------------------------------

پس از گذر از مراحل پیشنهادی هاگن، گونه زبانی مورد نظر یا واحدهای کوچکتر آن قاعدتاً باید معیار شده باشند و معیارسازی آنها به پایان رسیده باشد. اما ما با مطالعات زبان‌شناسانی چون جیمز و لسلی میلروی^{۱۸} از جنبه‌های دیگر روند معیارسازی آگاه شده‌ایم و معیارسازی را روندی توقف‌ناپذیر می‌دانیم. پس‌ساز مراحل پیشنهادی هاگن و گاه همزمان با آنها، مرحله «حفظ و صیانت معیار»،^{۱۹} جریان می‌یابد و هیچ‌گاه متوقف نمی‌شود (ج. میلروی و ل. میلروی، ۱۹۸۵، ص ۲۷).

اکنون نقش و جایگاه کتابهای درسی دانشگاهی و نویسندگان آنها را در هر یک از مراحل باز می‌نماییم:

الف) انتخاب هنجارهای معیار و کتاب درسی دانشگاهی

در انتخاب هنجارهای معیار — بویژه وقتی در سطح کلان، جامعه‌ای زبانی، آگاهانه یا ناخودآگاه قصد دارد گونه‌ای از زبان را به عنوان معیار برگزیند — ملاکها و عوامل بسیاری درکارند. یسپرسن^{۲۰} چند پایه و مبنا در انتخاب زبان معیار برشمرده است: معیار قدرت یا اقتدار، معیار جغرافیایی، معیار اشرافی، معیار ادبی، معیار منطقی، معیار زیبایی‌شناختی (روبین، ۱۹۷۷، ص ۱۶۲-۱۶۵). برخی از این پایه‌ها آشکارا برون‌زبانی هستند و با ویژگیهای کاربران زبان ارتباط دارند (سه مورد نخست) و بعضی درون‌زبانی هستند و به ویژگیهای واقعی یا ادعایی گونه زبانی مربوطند (سه مورد دوم).

نقشی که نویسندگان کتب درسی دانشگاهی دارند، ایجاد و تقویت پایه‌های نوع اخیر است. منطق حاکم بر یک گونه زبانی و ساختارهای آن می‌تواند در انتخاب آن به عنوان معیار مؤثر باشد. از دیدگاه زبان‌شناختی شاید نتوان به قطعیت ادعا کرد که فلان گونه زبانی منطقی‌تر از گونه دیگر است اما مردم گاه به چنین چیزهایی اعتقاد دارند. اینکه چه کسی به فلان گونه زبانی سخن می‌گوید و می‌نویسد، ممکن است عقایدی در مورد منطق استوار و ساختار منطقی آن گونه زبانی در ذهن مردم ایجاد کند. نویسندگان کتب درسی بویژه در سطوح دانشگاهی از دید مردم اغلب انسانهایی شایسته تقلید شدن به حساب می‌آیند و معمولاً وجهه اجتماعی والایی دارند. به همین دلیل گونه زبانی آنها برای مردم «منطقی‌تر به نظر می‌رسد».

همه افراد جامعه زبانی به نحوی در روند معیارسازی زبان نقش دارند اما معیارسازان واقعی کسانی هستند که به طور حرفه‌ای با زبان سروکار دارند. از این رو نویسندگان کتابهای درسی در میان معیارسازان قرار می‌گیرند. هنجارهایی که آنان در نوشتن کتابهای درسی انتخاب می‌کنند، بسرعت در معرض انتخاب شدن به عنوان معیار قرار می‌گیرد. الگوها و هنجارهای طبقات بالای فرهنگی جامعه زبانی معمولاً مورد تقلید افرادی قرار می‌گیرد که در طبقات پایین‌تری جای دارند و قصد دارند با اکتساب رفتار زبانی طبقات بالاتر، طبقه فرهنگی و اجتماعی خود را ارتقا دهند. از این رو الگوهای زبانی کتابهای درسی دانشگاهی — به عنوان بخشی از رفتار زبانی طبقه بالای اجتماعی و فرهنگی — بسیار مستعد انتخاب و تقلید شدن است.

گذشته از تأثیر یاد شده که عمومیت دارد و میان افراد جامعه زبانی مشترک است، دانشجویانی که کتابهای درسی دانشگاهی را به درس و تکرار و ممارست می‌خوانند، به طور خاص تحت تأثیر الگوهای زبانی این کتابها قرار می‌گیرند. این دانشجویان و بویژه آنها که بعدها به طور حرفه‌ای با زبان سروکار خواهند داشت، به احتمال زیاد همان الگوهایی را خواهند گزید که پیشتر در کتابهای درسی خود آموخته‌اند.

ب) بسط و گسترش نقش و کارکرد معیار و کتاب درسی دانشگاهی

در مرحله بسط و گسترش نقش و کارکرد معیار، دو تغییر اساسی در زبان معیار رخ می‌دهد: (۱) نقشها و کارکردهای آن افزایش می‌یابد و (۲) همین امر سبب واژگان، توسعه ساختارهای دستوری و نحوی و امتداد بیشتر پیوستار سبکی زبان می‌گردد (سارلی، ۱۳۸۲، ص ۱۸۵-۱۸۶).

هدف آرمانی این مرحله، دستیابی به «بیشترین گوناگونی و تنوع در نقش و کارکرد است (هاگن، ۱۹۶۶، ص ۳۴۸-۳۴۹). از میان نقشها و کارکردهای گوناگون، آنچه اهمیت بیشتری دارد، کاربرد در موقعیتهای زبانی رسمی‌تر بویژه نوشتارهای علمی است.

ایفای نقش به عنوان زبان علم، زمینه‌ای است که برخی زبانها آن را پس از گذشت سالها و قرن‌ها به دست می‌آورند. اغلب زبانهای معیار کنونی اروپا در ابتدای

روند معیارسازی خود قادر نبودند در این زمینه ایفای نقش کنند. به همین سبب زبان لاتین تا چند قرن پایگاه زبان علم خود را حفظ کرد. مثالی که فرگوسن در مورد موقعیت زبان انگلیسی — پرکاربردترین زبان علم کنونی جهان — آورده، کاملاً گویاست. در اواسط قرن چهاردهم میلادی در انگلستان، زبان انگلیسی تنها در خانه‌ها کاربرد داشت. در مجلس و دادگاهها زبان فرانسه به کار می‌رفت و در کلیساها، آموزش و پرورش و علوم از لاتین استفاده می‌شد. با وجود آنکه تا اواسط قرن شانزدهم، انگلیسی اغلب نقشها و کارکردها را خود برعهده گرفت، زبان لاتین در برخی علوم و نیز در آموزش و پرورش همچنان کاربرد داشت (فرگوسن، ۱۹۷۷، ص ۲۷۸-۲۸۱).

آن بخش از فعالیتهای این مرحله که با کتاب درسی ارتباط می‌یابد، افزایش واژگان و توسعه ساختارهای دستوری و نحوی است. نویسندگان کتب درسی دانشگاهی اغلب خود را در موقعیتی می‌یابند که باید برای برخی مفاهیم رشته خود واژه‌سازی و واژه‌گزینی کنند یا برای بیان ظرایف و مسائل پیچیده علمی و فکری ساختارهای دستوری و نحوی جدید به وجود آورند. این امر به افزایش درجه معیاری زبان کمک می‌کند و به این ترتیب رفته‌رفته ستهایی زبانی در حوزه زبان علم شکل می‌گیرد که بر ویژگیهای گفتمانی زبان علم نیز تأثیر می‌گذارد و ساختار کلان نوشتار علمی را صورت‌بندی می‌کند.

از زاویه دید ما، گسترش نقشهای زبان معیار و کاربرد آن در حوزه علم، زمینه‌ساز واژه‌سازی و واژه‌گزینی است. نکته دیگر اینکه واژه‌هایی که از این رهگذر ساخته می‌شوند یا ساختارهایی که ایجاد می‌گردند، به تمامی به زبان معیار و از میان گونه‌های معیار اغلب به زبان علم تعلق می‌یابند. کمتر دیده می‌شود در جامعه‌ای برای گوشها و گونه‌های نامعیار، واژه‌سازی سازمان‌یافته صورت گیرد یا ساختارهای دستوری جدید در آنها توسعه یابد. واژه‌های نوساخته به واژگان معیار افزوده می‌شوند یا واژه‌ای را که به هر دلیل نامناسب یا نامعیار تشخیص داده شده، از جمع واژگان معیار بیرون می‌رانند و خود جای آن را می‌گیرند.

این امر در روند شکل‌گیری زبان معیار معاصر فارسی کاملاً مشهود است. هنگامی که ایرانیان با علوم جدید آشنا شدند و اولین مدارس ایرانی به سبک اروپایی تأسیس گردید و بویژه آن هنگام که دانشگاه پایه‌گذاری شد، نویسندگان کتب درسی

کاربرد زبان فارسی را به حوزه این علوم جدید گسترش دادند و در نوشتن کتابهای درسی دانشگاهی ساختارهای دستوری نوی را بسط دادند و واژه‌های فراوانی ساختند. بنابراین نباید تصور کرد که تنها نویسندگان پیشرو هر رشته که آثار و مقاله‌های علمی درجه اول را می‌نویسند، در این مرحله از معیارسازی دخیلند؛ در بسیاری مواقع نویسندگان کتابهای درسی و آموزشی برای مفاهیمی که نویسندگان درجه اول کشف یا ابداع کرده‌اند، اصطلاح یا واژه می‌سازند و از آن‌رو که نوشته‌هایشان را گروهی عظیم از دانشجویان می‌خوانند، تأثیر نوشته‌هایشان اغلب بیشتر نیز هست. این امر در تاریخ بلاغت اسلامی مثال روشنی دارد. بسیاری از نکته‌های بلاغی و شگردهای ادبی را کسانی چون جاحظ، قدامه بن جعفر، ابن رشیق قیروانی و بویژه عبدالقاهر جرجانی کشف کرده‌اند. مفاهیم اساسی بلاغت اسلامی نیز به قلم اینان پرورش یافته است. با این حال اصطلاحات و به تعبیر امروزی واژگان بلاغت اسلامی را اغلب، نویسندگان کتب درسی بلاغت، کسانی چون سکاکی، خوارزمی، قزوینی و تفتازانی ساخته و رواج داده‌اند.

گذشته از این، در جوامعی که در علم و فنآوری پیشرو نیستند، دانشمندان نوشته‌ها و مقالات پژوهشی دست اول را به زبانهای خارجی پیشرو در علم — نظیر انگلیسی و فرانسه — می‌خوانند. کتابهای درسی دانشگاهی که در این جوامع نوشته می‌شود — و اغلب نیز به سبب اهمی که دولت و نخبگان به زبان بومی دارند به زبان معیار بومی است — باید دستاوردهای جدید را نیز دربرگیرد. در این مواقع، نویسندگان کتب درسی دانشگاهی ناگزیرند برای بسیاری از اصطلاحات و واژگان، معادل بسازند یا برگزینند یا با استفاده از امکانات نحوی و دستوری بالقوه زبان بومی، ساختارهای جدید ایجاد کنند.

به طور مثال، یحیی مدرس در کتاب *درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان* که به عنوان کتاب درسی جامعه‌شناسی زبان تألیف یافته، ناگزیر برای بسیاری از اصطلاحات معادل فارسی ساخته است:

corpus language planning

برنامه‌ریزی پیکره زبان

status language planning

برنامه‌ریزی پایگاه زبان

ج) تدوین و تثبیت معیار و کتاب درسی دانشگاهی

تدوین یا کدگذاری به معنای ایجاد قواعدی نظام‌مند و آشکار است که تعیین می‌کند در فلان زمینه چه چیزی روا و مجاز است و چه چیزی نیست. هدف این مرحله از معیارسازی دستیابی به «حداقل تغییرپذیری و گوناگونی در شکلها و الگوهای زبانی» (هاگن، ۱۹۶۶، ص ۳۴۸-۳۴۹) یا به تعبیر میلروی‌ها «از بین‌بردن تغییرپذیری و گوناگونی در زبان» است (ج. میلروی و ل. میلروی، ۱۹۸۵، ص ۲۲-۲۳).

تدوین و کدگذاری زبان در کتابهای درسی هنگامی آغاز می‌گردد که نویسندگان آنها خود را در موقعیتی می‌یابند که باید از میان چند الگو و واحد زبانی به ظاهر مشابه، دست به انتخاب بزنند؛ مسئله درست و غلط، درست و درست‌تر، خوب و بهتر، مناسب و مناسب‌تر. سبب‌ساز امر انتخاب، وجود تنوع و گوناگونی در الگوهای زبانی است. انتخاب مورد نظر در معیارسازی، «انتخاب روشن و آشکار» است.

اگر نویسندگان کتب درسی را به شکل منفرد در نظر گیریم، انتخابی که آنان می‌کنند البته به تدوین و تثبیت زبان کمک می‌کند، اما هنگامی این انتخاب شکل کاملاً آشکار و برنامه‌ریزی شده می‌گیرد که در یک سازمان متمرکز صورت گیرد. نویسندگان کتب درسی قاعدتاً بر بنیاد شم زبانی خود — که البته احتمالاً فرهیخته‌گشته و تربیت یافته است — دست به انتخاب می‌زنند اما هنگامی کارشان در چارچوب برنامه معیارسازی و در راستای اهداف آن قرار می‌گیرد که نوشته‌هایشان را ویراستاران^{۲۱} — از مهم‌ترین معیارسازان — بررسی کنند؛ ویراستارانی که در چارچوبی از پیش‌اندیشیده و برنامه‌ریزی شده و در قالب سازمانی متمرکز و یکپارچه، کار می‌کنند.

روند تدوین و تثبیت زبان، دو جنبه دارد: جنبه‌ای فنی شامل ایجاد نظام تلفظ و تهجی یکپارچه، نگارش کتب دستوری، تدوین فرهنگهای لغت و مانند آنها؛ و جنبه‌ای اجتماعی شامل شناسایی گروههایی از مردم که احساس می‌شود گنجینه و منبع وجهه‌دارترین کاربرد زبان هستند. پس از شناسایی این گروهها باید کاربرد زبانی آنها را مشاهده و توصیف نمود (لاج،^{۲۲} ۱۹۹۳، ص ۱۸۸). جنبه اخیر تدوین و تثبیت با آنکه به‌ظاهر جنبه توصیفی^{۲۳} دارد، از صیغه تجویزی^{۲۴} خالی نیست زیرا توصیف وجهه‌دارترین کاربرد زبانی و به نوعی تجویز آن محسوب می‌گردد.

در اغلب جوامع زبانی، استادان و فرهیختگان دانشگاهی از وجهه‌دارترین گروه‌های اجتماعی به شمار می‌روند و مردم در رفتارهای زبانی خود آنها را الگو قرار می‌دهند. وجهه‌داری رفتار زبانی و بویژه نوشتار دانشگاهیان را حتی پژوهشگران زبان نیز پذیرفته‌اند. به طور مثال، در یکی از معدود کارهای پژوهشی که در جنبهٔ اخیر تدوین و تثبیت زبان فارسی تحت عنوان فرهنگ آوایی فارسی (دیهم، ۱۳۷۹) صورت گرفته، پژوهشگر به توصیف تلفظ استادان دانشگاه از کلمات دو یا چند تلفظی پرداخته و بسامد آنها را نیز تعیین کرده است. این به معنای وجهه‌داری و نیز تجویز رفتار زبانی آنان است. بنابراین الگوهای زبانی کتب درسی همزمان هر دو جنبهٔ فنی و اجتماعی و تثبیت زبان را تقویت می‌کنند؛ ولی تقویت جنبهٔ فنی و تا حدی اجتماعی آن مشروط به آن است که تدوین کتب و بررسی الگوهای زبانی آنها در سازمانی متمرکز صورت پذیرد.

بدین‌سان الگوهای زبانی کتب درسی دانشگاهی — آثار نوشتاری استادان و فرهیختگان دانشگاهی — در زمرهٔ وجهه‌دارترین الگوهای زبانی قرار می‌گیرد. به همین دلیل مردم از این الگوها پیروی می‌کنند و اگر هم در رفتار زبانی معمول خود از آن پیروی نکنند، به والایی و برتری آن اذعان می‌نمایند.

د) پذیرش معیار و کتب درسی دانشگاهی

مراحل انتخاب و پذیرش معیار هر دو از فرایندهای اجتماعی معیارسازی هستند و تفکیک آنها بیشتر برای توصیف دقیق فعالیتهای مرتبط صورت گرفته است. برگزیدن گونه یا الگوی زبانی وجهه‌دار از سوی گویندگان و نویسندگان زبان تلویحاً به معنای پذیرش پایگاه ویژهٔ آن است.

هدف آرمانی این مرحله آن است که گویندگان و نویسندگان به جای گونه‌ها و الگوهای زبانی پیشین خود، گونه و الگوهای وجهه‌دار معیار را به کار برند اما معمولاً در عمل چنین نمی‌شود. به همین دلیل روبین پیشنهاد می‌کند که اذعان مردم به درستی و والایی الگوهای معیار و تصدیق این الگوها به عنوان ملاکی برای موفقیت در پذیرش معیار کفایت می‌کند (روبین، ۱۹۷۷، ص ۱۶۶).

وجهه و اعتبار زبان معیار سه منشأ دارد: ۱) نقش نمادین آن به عنوان وحدت‌بخش جامعه؛ ۲) گروه نخبگان دارای نفوذ سیاسی و اجتماعی که آن را به کار می‌برند؛ ۳) و بالاخره اعتبار علمی به واسطه تثبیت‌شدگی و مایه‌وری آن به عنوان زبان علم و ادب (سارلی، ۱۳۸۲، ص ۱۸۲). کسانی که الگوهای معیار را درگفتار و نوشتار خود به کار می‌برند، در وجهه و اعتبار آن شریک می‌شوند.

نویسندگان کتب درسی دانشگاهی از نخبگان فرهنگی و اجتماعی جوامع به شمار می‌روند. الگوهای زبانی این کتب نیز به سبب پختگی، پروردگی و تثبیت‌شدگی واجد اعتبار علمی و به واسطه تعلق به زبان معیار دارای وجهه اجتماعی است. همین امر سبب می‌شود مردم الگوهای این کتابها را پذیرفته در گفتار و نوشتار خود به کار برند و این به معنای تحقق هدف این مرحله از معیارسازی است. به بیان دیگر، اگر از زاویه دید نقشهای زبان معیار به نقش کتب درسی دانشگاهی در پذیرش الگوهای معیار بنگریم، درمی‌یابیم در پذیرش این الگوها، نقش نمادین اعتباردهی^{۲۵} و نقش عینی مرجعیت و معیاری^{۲۶} دخیل است.

ه) حفظ معیار و کتب درسی دانشگاهی

هنگامی که زبان معیار و الگوهایش با گذر از مراحل چهارگانه پیشین به لحاظ نظری معیارسازی شد، هیچ نهادی مانند نظام آموزشی نمی‌تواند آن را چنانکه باید ترویج و حفظ کند. دانشجویانی که پس از دانش‌آموختگی جایگاههای شغلی و فرهنگی جامعه را اشغال می‌کنند، از یکسو به رواج الگوهای زبانی‌ای که در دانشگاه و از کتابهای درسی آموخته‌اند، کمک می‌کنند و از سوی دیگر در برابر هرگونه تغییر و دگرگونی در این الگوها مقاومت می‌کنند. به این ترتیب کتاب درسی دانشگاهی هم الگوهای معیار را ترویج می‌کند و هم از آن صیانت می‌کند.

پی‌نوشتها

1. standard language
2. language standardization
3. sociolinguistics
4. sociology of language
5. J. Rubin
6. Ivar Asen

7. Knud Knudson
8. Vuk Kardzic
9. E. Haugen
10. W. Caxton
11. R. Fasold
12. Kloss
13. C.A. Ferguson
14. selection of norms
15. codification
16. elaboration of function
17. acceptance
18. J. and L. Milroy
19. maintenance of standard
20. Jespersen

۲۱. در اینجا تلقی ایرانی از ویراستار مورد نظر است نه editor.

22. R. A. Lodge
23. descriptive
24. prescriptive
25. prestige function
26. frame-of-reference function

منابع

- دیهیم، گیتی، فرهنگ آوایی فارسی، تهران، فرهنگ معاصر، ۱۳۷۹.
- سارلی، ناصرقلی، روند معیارسازی زبان فارسی، رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس: دانشکده علوم انسانی، ۱۳۸۲.
- Fasold, R., *The Sociolinguistic of Society*, London, Blackwell, 1984.
 - Ferguson, C.A., 1962. "The Language Factor in National Development". Repr in *Sociolinguistic Perspectives*. Ed. by T. Heubner, Oxford, Oxford University Press, 1996.
 - Ferguson, C.A., 1977. "Sociolinguistic Settings of Language Planning" Repr in *Sociolinguistic Perspectives*. Ed. by T. Heubner, Oxford, Oxford University Press, 1996.
 - Haugen, E., 1966. "Dialect, Language, Nation", Repr under title of "Language Standardization", in *Sociolinguistics: a Reader and Coursebook*. Ed. by N. Coupland and A. Jaworski, Macmillan Press, 1997.
 - Haugen, E., 1966. "Linguists and Language Planning" Repr in *Studies by Einar Haugen*, Ed. by E.S. Firchow and others, The Hague, Mouton, 1972.
 - Haugen, E., "The Scandinavian Languages as Cultural Artifacts". *Language Problems of Developing Nations*. John Wiley and Sons Inc, New York, N.Y, 1968.
 - Lodge, R.A., *French: From Dialect to Standard*, Routledge, 1993.
 - Milroy, J. and Milroy, L., *Authority in Language*, London, Routledge and Kegan Paul, 1985.
 - Rubin, J., "Language Standardization in Indonesia". *Language Planning Processes*, Ed. by J. Rubin; B.H Jernudd; J. Das Gupto J. A. Fishman and C. A. Ferguson, The Hague, Mouton, 1977.

فلسفه‌ورزی درباره کتب درسی دانشگاهی*

یحیی قاندى

دانشگاه تربیت معلم

yahyaghaedy@yahoo.com

چکیده

این مقاله برخی پرسشهای اساسی را درباره نحوه تدوین و تألیف کتب درسی مطرح می‌کند. در این مقاله قصد آن نیست که به چنین سؤالاتی پاسخ داده شود، بلکه نویسنده قصد دارد زمینه چنین پاسخهایی را ایجاد کند. اگرچه در این رهگذر برخی پاسخها داده شده است، ولی آنها پاسخهایی موقت هستند و صرفاً برای تولید سؤالات بیشتر ارائه شده‌اند. در خلال چنین پرسش و پاسخ فلسفی به آراء برخی از فلاسفه و نظامهای فلسفی در ارتباط با برنامه درسی اشاره شده است. برای انجام چنین فلسفیدنی، سه زمینه اهداف آموزش عالی، روان‌شناسی و فلسفه مرور شده و بویژه بر چارچوبهای فلسفی تأکید بیشتری صورت گرفته است.

واژه‌های کلیدی

فلسفه‌ورزی، کتب درسی دانشگاهی، فلسفه کتاب درسی، فلسفه برنامه درسی

پرسشهای اساسی در مورد تنظیم محتوا

در ارتباط با تنظیم محتوای کتب درسی سنت دیرپایی وجود ندارد. در برخی کشورها تنظیم برنامه درسی و به دنبال آن تهیه کتب درسی در امتداد همان برنامه درسی قبل از دانشگاه است و تفکیک جدی بین مدرسه و دانشگاه وجود ندارد بجز اینکه اهداف مقاطع مختلف تفاوت می‌کند. درباره برنامه درسی و کتب درسی در کشور ما سؤالات زیر بروز می‌کند:

- ما باید بر چه اساسی کتب درسی دانشگاهی را تنظیم کنیم؟
- آیا باید معیارهای روان‌شناختی را مدنظر قرار دهیم؟
- آیا باید اهداف آموزش عالی را مورد توجه قرار دهیم؟
- آیا باید بنیادهای فلسفی در مورد جهان، انسان، معرفت و ارزش را ملاک قرار دهیم؟
- یا آنها را با یکدیگر تلفیق کنیم؟

شاید پاسخ به پرسشهای فوق بدین صورت باشد که ما باید همه آنها را لحاظ کنیم؛ گرچه ممکن است جایگاه آنها در برنامه درسی متفاوت باشد. برخی توجه خود را صرفاً به متن معطوف می‌کنند و بر این تصورند که متون درسی را می‌توان به صورتی تنظیم کرد که به یادگیری بهتر منجر شود. برای مثال می‌توان به انگاره تولید متن کینچ و ون‌دیک^۱ (۱۳۸۲) اشاره نمود. اگرچه این رویکرد در جای خود لازم است اما کافی نیست. این رویکرد به سؤالات زیر پاسخ نمی‌دهد:

- چه محتوایی را چگونه و بر چه اساسی باید در کتب درسی گنجاند؟
- به چه روشهایی می‌توان متن را به یادگیرنده ارائه نمود؟
- آیا روشهای آموزش به متن وابسته است یا می‌توان هر روشی را برای هر متنی به کار گرفت؟

کتب درسی و اهداف آموزش عالی

در ارتباط با رابطه کتب درسی و اهداف آموزش عالی سؤالات زیر قابل طرح است:

- آیا کتب درسی باید به گونه‌ای تدوین شوند که منعکس‌کننده اهداف آموزش عالی باشند؟

- در این صورت ما چه اهدافی را برای نظام آموزش عالی در نظر می‌گیریم؟
- آیا اهداف کلاسیک آموزش عالی در جهان را انتخاب کنیم؟
- در این صورت تا چه اندازه در مورد آنها تفکر کرده‌ایم؟
- آیا اهداف آموزش عالی در طول زمان ثابتند؟
- آیا آن اهداف بر اختصاصات فرهنگی و نیازهای جامعه استوار است؟

آموزش و انتقال فرهنگ و یافته‌ها به جوانان، اکتشاف دانش نو، و برقراری ارتباط میان دانش مورد انتقال و تحقیق در این دانش با نیازهای جامعه، از اهداف کلاسیک آموزش عالی است (نادری و سیف نراقی، ۱۳۷۶).

- ما تا چه اندازه در رسیدن به این اهداف موفق بوده‌ایم؟
- بویژه در پژوهش و اکتشاف دانش نو چه سهمی داشته‌ایم؟
- آیا کتب درسی دانشگاهی جایی را برای دانشجو در این زمینه باقی می‌گذارند؟
- آیا این گونه تنظیم کتب درسی نشان آن نیست که ما صرفاً به انتقال می‌اندیشیم؟

- حتی می‌توان پرسید که ما تا چه اندازه در انتقال موفق بوده‌ایم؟
 - در مورد انتقال، در دو حوزه روان‌شناسی یادگیری و فلسفه آموزش و پرورش نظرها گوناگون و اختلاف‌نظرها فراوان است. ما تا چه اندازه در این زمینه تحقیق کرده‌ایم و تا چه اندازه وارد مباحث جدی شده‌ایم؟ و تا چه اندازه کتب درسی خود را بر نتایج این مباحث استوار کرده‌ایم؟

کیو و هانی^۲ (۱۹۹۲) پنج هدف را برای آموزش عالی در نظر می‌گیرند:
 (۱) آموزشی؛ (۲) پژوهشی؛ (۳) خدماتی؛ (۴) انتشاراتی؛ (۵) رشد حرفه‌ای. کاردان (۱۳۸۲) سه هدف زیر را برای آموزش عالی در نظر می‌گیرد: (۱) تربیت نخبگان علمی، فنی، هنری و رهبران آینده؛ (۲) گسترش و اشاعه دانش و فرهنگ؛ (۳) فراهم کردن زمینه پیشرفت علمی و فنی در جهان. مقایسه این اهداف نشان می‌دهد که اهداف آموزش عالی تغییرات چندانی نکرده است. اما باز سؤالات زیر پیش می‌آید:

- محتوا و جهت این هدفها و نحوه دسترسی و تحقق آنها باید بر چه بنیادی استوار باشد؟

- کدامیک از این هدفها در اولویت قرار دارند؟

- آیا آنچه امروز در دانشگاههای ما بر آن تأکید می‌شود، و آن صرفاً ارائه

دانش به دانشجویان است، هدف اول است؟

- در این صورت دانشگاه با مدارس چه تفاوتی دارد؟

- آیا دانشگاههای ما دبیرستانهای بزرگی بیش نیستند؟

گرچه این بدان معنی نیست که مدارس باید صرفاً ارائه‌کننده دانش باشند - که این خود در جایگاه خود قابل بررسی و تأمل است - اما از آنجا که نگارنده بر اهداف دانشگاه متمرکز شده است، چند و چون کمبودهای آموزش و پرورش را از اولویت خود خارج می‌کند.

اهداف آموزش عالی و توسعه فرهنگی

فرهنگ با همه مشخصات آن در حال تغییر است. چگونه می‌توان اهداف ثابتی را برای فرهنگ در نظر گرفت؟ «تغییر فرهنگی شامل سه مشخصه اصلی است: ۱) ابتکار؛^۳ ۲) اشاعه؛^۴ ۳) تفسیر مجدد.^۵ ابتکار یعنی کشف یا اختراع عناصر جدید در درون فرهنگ. برای مثال تربیت پیشرفت‌گرا در امریکا ابداع شد که در واقع اشاعه قرض گرفتن عناصر جدید از دیگر فرهنگهاست؛ نظیر پذیرش روشهای مختلف آموزش از دیگر فرهنگها. تفسیر مجدد توجیه و تعدیل عنصر موجود برای مواجه شدن با رویدادهای تازه است» (نلر، ۱۹۶۵). دانشگاههای ما در مواجهه با سه مشخصه اصلی فرهنگ کدام را به کار گرفته‌اند؟ به نظر می‌رسد تنها از طریق اشاعه عمل کرده‌ایم، گرچه آن نیز قرض‌گرفتنی عامدانه نیست. بلکه ما اجباراً مقروض شده‌ایم و این را بوضوح می‌توان از کتب درسی دانشگاهی تألیفی و ترجمه‌ای دریافت. در واقع نظریه‌پردازی در کشورهای خارجی صورت می‌پذیرد، علم در آنجا نهادینه می‌شود و این ما هستیم که برای عقب نیفتادن از حرکت سریع علم ناچار به قرضیم. آیا معتقدیم که آنچه در دانشگاهها ارائه می‌شود، باید برگرفته از چارچوبهای فلسفی باشد؟

کتب درسی و نظامهای فلسفی

با مرور متون فلسفه آموزش و پرورش در می‌یابیم که برخی از نظامهای فلسفی نظیر ایدئالیسم، رئالیسم و رئالیسم مذهبی و برخی نظریه‌های تربیتی نظیر بنیادگرایی^۶ و پایدارگرایی^۷ از برنامه درسی موضوع‌مدار^۸ حمایت می‌کنند. این برنامه درسی شامل مجموعه‌ای از موضوعات و مطالب درسی است که به صورت منظمی در قالب رشته‌های درسی مرتب شده‌اند. البته موضوعاتی که مورد توجه ایدئالیست‌هاست با موضوعات مورد توجه رئالیست‌ها متفاوت است. ایدئالیست‌ها به دانش مفهومیها و مثالها و رئالیست‌ها به دانش واقعیتهای عینی توجه دارند. برخی دیگر از نظامهای فلسفی و نظریه‌های تربیتی نظیر پراگماتیسم و پیشرفت‌گرایی^۹، نظریه بازسازی، نظریه نقادی و نظریه آموزش فلسفه به کودکان^{۱۰} از برنامه درسی فرایندمدار^{۱۱} حمایت می‌کنند. در برنامه درسی فرایندمدار، فعالیت و تجربه و روش و فرایند اهمیت دارد.

هرکدام از این نظامهای فلسفی دارای چارچوبهای متافیزیکی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی هستند و به سؤالاتی در مورد ماهیت واقعیت، شناخت و ارزشها در ارتباط با انسان، جهان، جامعه و زندگی خوب پاسخ می‌دهند. این پاسخها خود بر نظام آموزشی تأثیر گذاشته عناصر آن را شکل می‌دهند. مثلاً جهان ثابت مفهومی و معنوی برای ایدئالیست، محور اکثر تفسیرهای آنان در مورد انسانها، جهان و شناخت است؛ بویژه در مورد شناخت که بنیاد بسیاری از نظریه‌های تربیتی است. آنها معتقدند که انسان قبلاً همه چیز را در دنیای مثل تجربه کرده است و چون با ضربه تولد^{۱۲} مواجه شده است، آنها را فراموش کرده است. وظیفه آموزش و پرورش کمک به شاگردان در یادآوری آنهاست و به همین سبب است که سقراط معتقد است بصیرت حقیقی از درون می‌جوشد. در واقع، انسان هیچ چیز را نمی‌تواند تولید کند مگر آنکه آنها را قبلاً در دنیای مثل تجربه کرده باشد. از نظر رئالیست‌ها منبع دانش در بیرون از انسان قرار دارد و عقل آدمی تنها به کمک حواس می‌تواند آنها را بهتر درک کند. از نظر پراگماتیست‌ها هیچ چیز ثابتی وجود ندارد؛ نه دانش مثلی و نه دانش واقعیتهای عینی هیچ‌کدام ثابت نیستند؟ تغییر بنیاد جهان‌شناسی، انسان‌شناسی و نیز ارزشهای پراگماتیستی است:

– ما چه پاسخهایی به چنین سؤالاتی می‌دهیم؟

- آیا مفروضات بنیادی فلسفه‌های سنتی را می‌پذیریم؟ یا چارچوبهای فلسفه‌های جدیدتر را؟

- یا اصولاً به تفکر در مورد چنین سؤالاتی نپرداخته‌ایم؟

- یا به پرسیدن چنین سؤالاتی احساس نیاز نمی‌کنیم؟

با یک بررسی گذرا، مشخص می‌گردد که نظام آموزش رسمی کشور، از دوره ابتدایی گرفته تا دانشگاه، بر برنامه درسی موضوع‌مدار مبتنی است و وصله‌پینه‌های جنبی نیز نتوانسته است برنامه درسی موضوع‌مدار را کم‌رنگ کند. ما حتی به همین قضیه نیز بخوبی نپرداخته‌ایم؛ زیرا برنامه درسی موضوع‌مدار که بیشتر از فلسفه‌های رسمی نشئت گرفته است دارای بنیادهای متافیزیکی و معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی است (گوتک، ۱۳۸۰) که ما در مورد آنها به بحث نپرداخته‌ایم.

بدون شک طراحان برنامه درسی، قطع‌نظر از معتقدات فلسفی خویش، با ارزش‌ترین محتوا را برای یادگیرنده جستجو می‌کنند. مسئله‌ای که بروز می‌کند عبارت از نیل به تشخیص و توافق درباره اموری است که متضمن عالی‌ترین درجه حقیقت، زیبایی و خیر باشد. این مسئله دارای ابعاد متافیزیکی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی است اما فلاسفه و نظریه‌پردازان آموزش و پرورش پاسخهای متفاوتی داده‌اند و اختلاف‌نظرهای آنان برنامه‌های درسی گوناگون را به وجود آورده است (کیل‌بارد، ۱۳^{۱۳}، ۱۹۸۶).

ایدئالیست‌ها بر آنند که برنامه درسی از مجموعه‌ای از موضوعات فکری یا معرفت‌های تخصصی تشکیل می‌شود که اساساً جنبه معنوی و مفهومی دارد. این نظام‌های مفهومی متنوع مبین تجلیات خاص روح مطلقند و بر آن تجلیات استوارند. اما همه این نظام‌های مفهومی از مفهوم، علت، ایده یا علت وحدت‌بخش یگانه‌ای مشتق شده و لاجرم به آن منتهی می‌شوند (گوتک، ۱۳۸۲) بهترین معرفت از نظر معلم ایدئالیست معرفتی برخاسته از ذهن شاگرد است (نلر، ۱۳۸۰).

برنامه درسی رئالیستی همانند ایدئالیست‌ها از موضوعاتی تشکیل شده است، با این تفاوت که این موضوعات واقعیت‌هایی عینی شامل واقعیت‌های فیزیکی، اجتماعی، طبیعی و انسانی هستند. در این راستا نقش دانشمند و محقق در تعریف حیطه‌های برنامه درسی بسیار مهم است. محقق یا دانشمند متخصص کسی است که بخش‌های معینی از واقعیت را بررسی و بدقت مشاهده می‌کند و به تعمیم و تفسیر دست می‌زند و در روش خود

مهارت دارد. از نظام آموزش عالی انتظار می‌رود که از پژوهش و آموزش پشتیبانی کند و آن را مورد تشویق و حمایت قرار دهد. از پژوهشگران و دانشمندان انتظار می‌رود یافته‌های پژوهشی خود را از طریق انتشار به عامهٔ مردم معرفی کنند. دانشجویان نیز به دانشگاه می‌روند تا از متخصصان دانشگاهی دانش کسب کنند. برنامهٔ درسی رئالیستی را این توجیه منطقی تشکیل می‌دهد که کارآمدترین شیوه‌های کسب اطلاع دربارهٔ واقعیت مطالعهٔ آن در چارچوب موضوعاتی است که به صورت منطقی سازمان یافته باشند (گوتک، ۱۳۸۲). چون از دید رئالیستها عالم مستقل از ذهن انسان وجود دارد و ادارهٔ آن طبق قوانینی صورت می‌گیرد که تسلط ما بر آن ناچیز است، آموزگار باید هستهٔ اصلی محتوای درس را به دانش‌آموز انتقال دهد که موجب آشنایی او با عالم بیرون می‌شود (نلر، ۱۳۸۰).

برای طبیعت‌گرایان،^{۱۴} ارزش هنرها و علوم لیبرال قابل مناقشه است. به نظر آنان معلمان فضل‌فروش این معارف را به صورت اطلاعات بی‌روح و بشدت لفاظانه صورت‌بندی کرده‌اند که با طبیعت میانه‌ای ندارد. چون این معارف از فضایل خالص طبیعی و ابتدایی انسانها می‌کاهد، موجب تربیت غلط مردم و خودپسندی آنان می‌شود و اکثر مردم برای تحصیل قدرت و حیثیت از آن استفاده می‌کنند (گوتک، ۱۳۸۲؛ اوزمن و کراور، ۱۳۷۹). طبیعت‌گرایان یادگیری را محصول فعالیت، روش‌شناسی و مشکل‌گشایی^{۱۵} تلقی می‌کنند.

در پراگماتیسم، دانش وضع میان‌رشته‌ای و ابزاری پیدا می‌کند. «برنامهٔ درسی دیویی، در مراحل آخر، علوم سازمان‌یافته را دربر می‌گیرد» (دیویی، ۱۹۱۶). یادگیرنده از طریق کاربرد اطلاعات علمی برای تحقیق دربارهٔ مسائل خود، نسبت به مجموعه‌ای از اطلاعات علمی آشنایی حاصل می‌کند. معرفت گرفته‌شده از علوم مختلف عنصری ضروری برای شناسایی اجزای مبهم مسئله و صورت‌بندی فرضیه‌های عملی است.

برنامهٔ درسی اگزستانسیالیستی شامل مهارتها و موضوعاتی است که واقعیت طبیعی و اجتماعی را تبیین می‌کند و مهم‌تر از همه شامل علوم انسانی است که مبین انتخاب انسان است (موریس،^{۱۶} ۱۹۶۶). البته از نظر آنها مرحلهٔ حساس یادگیری نه در ساختار معرفت یا سازمان برنامهٔ درسی، بلکه در معنایی نهفته است که یادگیرندگان می‌سازند (گوتک، ۱۳۸۲).

– وضعیت ما در مقابل این برنامهٔ درسی با چنین مفروضاتی چیست؟

- آیا ما یک یا چندتا از آنها را می‌پذیریم؟
- در آن صورت آیا پیش‌فرضهای بنیادی آنان را نیز می‌پذیریم؟
- ما چه نظریه‌های تربیتی مخصوص به خود را از داده‌های موجود استخراج کرده‌ایم؛ به نحوی که توصیف‌کننده مناسبی برای نظامهای تربیتی مان باشد؟
- ما تا چه اندازه آنها را مورد بحث قرار داده‌ایم؟
- آیا ما برنامه موضوع‌مدار ایدئالیستی یا رئالیستی را می‌پذیریم یا برنامه درسی فرایندمدار پراگماتیستی را؟

در نظام آموزش ما ردپایی از همه آنها دیده می‌شود. در این نظام، ضمن حضور جدی موضوع‌مداری، بر پرورش روحیه نقادی، روحیه تحقیق و جستجوگری و حل مسئله و بسیاری از چیزهای دیگر تأکید می‌شود؛ در صورتی که هر کدام از اینها مربوط به نظام فلسفی متفاوتی است. البته این بدان معنی نیست که وقتی در چارچوب نظام فلسفی خاصی عمل می‌کنیم، مزیت‌های سایر نظامهای فلسفی را نپذیریم. اما این در صورتی امکان دارد که در قالب نظریه‌های تربیتی تضادهای آنان را تبیین کنیم.

یک بررسی کلی نشان می‌دهد که ما حتی در چارچوب یک نظام فلسفی نیز بدرستی عمل نمی‌کنیم. اگر ما برنامه درسی موضوع‌مدار ایدئالیستی را ملاک عمل خود قرار دهیم، در چنین برنامه‌ای دانش فروکرده در ذهن یادگیرنده مورد نکوهش قرار می‌گیرد و بر استفاده از روش سقراطی و جوشیدن بصیرت حقیقی از درون یادگیرنده تأکید می‌شود. معلمان و اساتید تا چه اندازه در استخراج بصیرت حقیقی از درون مهارت دارند؟ اگر برنامه درسی رئالیستی را ملاک قرار دهیم، در آن صورت تا چه اندازه توانسته‌ایم روش پژوهش در مورد واقعتهای عینی در هر رشته خاص را به دانشجویان یاد دهیم و از تلقی دانشجویان به عنوان دانش‌آموزانی که حتی در آموختن دانش نیز بسیار بی‌لیاقتند احتراز کنیم؟ روش حل مسئله پراگماتیستی چگونه؟ محتوای برنامه درسی دانشگاهی که عمدتاً به کتاب درسی محدود می‌شود قرار است بر اساس کدام دیدگاه به دانشجویان کمک کند. آیا ما بدون آنکه به طور واضح بنیادهای برنامه درسی خود را بر چارچوبهای فلسفی استوار کنیم می‌توانیم مثلاً توصیه کنیم که «کتاب درسی باید روحیه انتقادی را در دانشجویان رشد دهد» (کاردان، ۱۳۸۲)، و آیا این چیزی است که در نظام آموزش عالی به آن عمل می‌شود و از دانشجو خواسته می‌شود؟

به نظر می‌رسد ما آن جنبه‌هایی از نظامهای فلسفی را که بیشترین انتقاد از آنها شده است بدون آگاهی برای خود نگه‌داشته‌ایم و آن جنبه‌هایی که دارای مزیت‌هایی است به کناری زده‌ایم و البته این بدان سبب است که ما نظریه‌های تربیتی را برای نظام آموزش خود وضع نکرده‌ایم.

نتیجه

به نظر می‌رسد قبل از اینکه به بررسی روشهای تنظیم محتوای کتب درسی دانشگاهی پردازیم، باید به فلسفه‌ورزی در مورد مفروضات اساسی تنظیم یک برنامه درسی پردازیم؟ قسمتی از اغتشاش و سردرگمی در ارتباط با کتب درسی دانشگاهی مربوط به نداشتن چارچوبی فلسفی برای آن است؛ یا اگر چنین چارچوب فلسفی به طور ضمنی وجود داشته باشد، به طور جدی مورد تحلیل و نقد قرار نگرفته است.

پیشنهاد

۱. مجله سخن سمت قسمتی از مقالات خود را به بررسی چارچوبهای فلسفی تنظیم برنامه درسی دانشگاهی اختصاص دهد.
۲. سازمان سمت طرحهایی تحقیقی را برای بررسیهای فلسفی و روان‌شناختی در زمینه اهداف آموزش در کتب درسی تنظیم کند.
۳. سازمان سمت محصول برنامه درسی را به کتب درسی محدود نکند و در ارتباط با دروس مختلف بسته آموزشی تهیه نماید.
۴. سازمان سمت، با حضور اساتید برجسته فلسفه تعلیم و تربیت داخلی و خارجی، سلسله مباحثی را در زمینه ارتباط برنامه درسی و فلسفه ترتیب دهد.
۵. ما به‌طور جدی به وضع نظریه‌های تربیتی احتیاج داریم و این امر به‌گونه‌ای جدی باید مورد تشویق قرار گیرد.

پی‌نوشتها

* فلسفه‌ورزی یا فلسفیدن به فرایندی اشاره دارد که به فلسفه ختم می‌شود؛ و عبارت از پرسیدن سؤلهای بنیادی در مورد ذات و ماهیت استوار امور است. در فلسفه‌ورزی پرسیدن اهمیت بسیار زیادی دارد، درحالیکه در فلسفه بویژه آنچنانکه در ایران مرسوم شده است مطالعه آراء و نظرات فلاسفه اهمیت پیدا می‌کند.

1. W. Kintsch, and T. A. Van Dijk.
2. M. Cave, and F. Hany.

3. origination
4. diffusion
5. re-interpretation
6. essentialism
7. perennialism
8. subject-oriented
9. progressivism
10. philosophy for children
11. process-oriented
12. birth of shock
13. Kliebard
14. naturalists
15. problem-solving
16. Morris

منابع

- اوزمن ا. هواردا؛ کراور، سموئل م.، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه گروه علوم تربیتی مؤسسه پژوهشی امام خمینی، ۱۳۷۹.
- کاردان، علی محمد، «نقش کتب دانشگاهی و ویژگیهای آن»، سخن سمت، سال هشتم، شماره دهم، تابستان ۱۳۸۲.
- گوتهک، جرالد، مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاکسرشت، تهران، سمت، ۱۳۸۰.
- کینچ و ون دیک، «به سوی انگاره فهم و تولید متن»، ترجمه زهرا ابوالحسنی، سخن سمت، سال هشتم، شماره دهم، تابستان ۱۳۸۲.
- قانیدی، یحیی، آموزش فلسفه به کودکان: بررسی مبانی نظری، تهران، دواوین، ۱۳۸۳.
- نادری، عزت الله؛ سیف نراقی، مریم، روشهای تحقیق و چگونگی ارزیابی آن در علوم انسانی تهران، بدر، ۱۳۷۶.
- نلر، جورج ف.، انسان‌شناسی تربیتی، ترجمه محمدرضا آهنچیان و یحیی قانیدی، تهران، سمت، ۱۳۷۹.
- نلر، جورج ف.، آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه فریدون بازرگان، تهران، سمت، ۱۳۸۰.
- Care, M. Hany, f. "Performance indicator in education clark and have". *The encyclopedia of Higher education oxford*: Pergamon press, 1992.
- Dewly, J. *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916.
- Kilebard, H.M. *The Struggle for the American curriculum*, Boston: Routledge and Kegan pual, 1986.
- . Morris, Van Cleve, *Existentialism in education*, New York, Harper and Row, 1966.

روش وِبِسْتَرِ در ثبت فهرست مآخذ، یادداشتها و ارجاعات کتاب‌شناسی* (قسمت اول)

ترجمه نازنین نصرتی
مؤسسه انتشارات امیرکبیر
n-nosrati @ translator.com

چکیده

بی‌تردید مهم‌ترین عامل در نوشته‌های علمی، متقن و موثق بودن اطلاعات ارائه شده در آنهاست. اعتبار بخشیدن به متون علمی با سندیت دادن به مطالب آن صورت می‌گیرد. نشان دادن این استناد، از طریق درج اسناد و ارجاع دقیق به آنها در طی متن است. آنچه در وهله دوم اهمیت قرار دارد، مسئولیت‌پذیری مؤلف در قبال دقت به خرج داده شده در این خصوص — هم از لحاظ علمی و هم از لحاظ زیباشناختی — است. این مقاله، یکی از معتبرترین شیوه‌های مأخذنگاری، پانویست‌نویسی، پی‌نوشت‌نویسی و یادداشت‌گذاری داخل متون علمی را که متعلق به مرکز فرهنگی و انتشاراتی مریام — وبستر است، معرفی می‌کند.

واژه‌های کلیدی

پانویست، پی‌نوشت، مآخذ، ارجاعات کتاب‌شناسی، ویرایش

مقدمه

اغلب اوقات لازم است نویسندگان و ویراستاران خوانندگان خود را به منابع، نقل قولها و یا اطلاعات خاصی ارجاع دهند. از طرفی گاهی اوقات مؤلفین، اطلاعات اضافه و نظریات خود و همچنین ارجاعات متقابل را به متن اضافه می‌کنند. این نوع از اطلاعات معمولاً به صورت یادداشتی کوتاه، یا به شکل پانوشت در زیر صفحه، یا به شکل پی‌نوشت در پایان فصل یا کتاب و یا به صورت یادداشتی داخل پرانتز نوشته می‌شوند. اطلاعات به دست آمده از تمام این یادداشتها اغلب به صورت الفبایی در قسمت کتاب‌شناسی و معمولاً در انتهای کل متن قرار می‌گیرند.

تمام این ارجاعات، چه در پانوشت، چه در پی‌نوشت و چه در داخل پرانتز، نشانه نوشته‌ای است محققانه. یک تحقیق جدی نیازمند چیده شدن منابع آن به صورت کاملاً دقیق و منظم است، به چند دلیل: (۱) به منظور آنکه خواننده بتواند میزان کیفیت تحقیق انجام شده را قضاوت کند؛ (۲) در صورت تمایل به مطالعات بیشتر، خواننده را به منابع گردآوری شده توسط نویسنده راهنمایی کند؛ (۳) به محققان دیگر نیز امکان مستند ساختن آثارشان را بدهد؛ و (۴) امکان سرقت مطالب را مشکل‌تر ساخته و تثبیت آن را آسان سازد.

در اکثر نوشته‌های غیرعلمی، منابع از هر نوع که باشند حذف می‌شوند. حذف منابع خواندن کتاب یا مجلات را راحت‌تر می‌کند و اغلب خوانندگان چندان تمایلی به چنین ارجاعاتی نشان نمی‌دهند. کتابها و بخصوص مجلات عمدتاً به منظور سرگرمی خوانده می‌شوند و بندرت به منابع جدی نیاز دارند و نویسندگان به منظور زیبایی بیشتر نثرشان سعی در پرهیز از هرگونه کتاب‌شناسی دارند. تنها وقتی که نیازی به منابع احساس شود، آن موقع این سؤال پیش می‌آید که کدامیک از این روشها استفاده شود.

از سوی خوانندگان جدی پانوشت نسبت به پی‌نوشت ترجیح داده می‌شود؛ چرا که دیگر لازم نیست برای پیدا کردن یک منبع مرتباً به انتهای فصل یا کتاب مراجعه شود. امروزه برنامه‌های نرم‌افزاری کار حروف‌نگاران و ویراستاران را برای گذاردن پانوشتها در انتهای صفحه که باعث اتلاف وقت زیادی می‌گردد، آسان کرده است.

با این حال یک پانوشت که در انتهای صفحه قرار می‌گیرد، هنوز می‌تواند مشکلاتی را در صفحه‌آرایی ایجاد کند. گاهی اوقات پانوشتها از جذابیت صفحه می‌کاهند و استفاده بیش از حد از پانوشتها و بیشتر شدن آنها نسبت به متن اصلی باعث بدشکل شدن صفحه می‌گردد. به این دلایل پی‌نوشتها و ارجاعات داخل پرنانتری هنوز از سوی برخی ناشران و نسخه‌پردازان بر پانوشت ترجیح داده می‌شود. هیچ دلیل قطعی برای انتخاب یکی از این روشها بر دیگری وجود ندارد.

ارجاعات داخل پرنانتری امکان به بحث کشاندن موضوعات جانبی را فراهم نمی‌سازد. با استفاده از ارجاعات داخل پرنانتری چنین موضوعاتی بر روی هم انباشته می‌شود، بنابراین بهتر است از پانوشتها و پی‌نوشتها استفاده شود.

حقیقتاً انتخاب نوع ارجاع در اختیار نویسنده نیست. مثلاً: اساتید دانشگاه نیازمند اتخاذ روشهای خاصی در ارائه منابع مقالات و رساله‌های دانشگاهی هستند؛ مجلات علمی در اغلب اوقات روش یکسانی را برای کل شماره‌هایشان انتخاب می‌کنند؛ ناشران کتابهایی که مخاطب خاصی برای خود دارند، ممکن است از شیوه‌ی بخصوصی درباره‌ی تمام کتابهایشان استفاده کنند؛ یک مؤسسه‌ی بزرگ ممکن است روشی منحصر به فرد را برای نشریات داخل سازمانی خود انتخاب کند؛ و قانون نیز شیوه‌ای معیار را برای وضع قوانین حقوقی خود برمی‌گزیند.

نویسندگان در آثار مربوط به علوم طبیعی و اجتماعی، معمولاً از ارجاعات داخل پرنانتری استفاده می‌کنند. در آثار علوم انسانی به طور سنتی شیوه‌ی پانوشت و پی‌نوشت ترجیح داده می‌شود، اما در سالهای اخیر این دو شکل کمتر مورد استقبال واقع شده و برخی شیوه‌نامه‌ها، نویسندگان حوزه‌ی علوم انسانی را نیز به پذیرش شیوه‌ی ارجاع داخل پرنانتری وادار می‌کنند.

این مقاله، هر یک از این روشها را توضیح می‌دهد و نمونه‌هایی که آورده شده است عمدتاً از شیوه‌های پذیرفته‌شده هستند؛ با این حال بسیاری از مراکز علمی و دانشگاهی شیوه‌های مخصوص به خود را دارند که برخی جزئیات آن با آنچه در اینجا می‌آید متفاوت است.

پانوشتها و پی‌نوشتها

پانوشت و پی‌نوشت اطلاعات کامل کتاب‌شناسی را (از قبیل نام نویسنده، عنوان اثر، مکان چاپ اثر، نام ناشر، تاریخ انتشار و شماره صفحه موردنظر) در خصوص مأخذی می‌دهد که در یک متن تخصصی از آن استفاده شده است. متن پانوشت یا پی‌نوشت با شماره مشخص می‌شود. تمام این یادداشتها به دنبال متن اصلی می‌آیند. یادداشتهایی که انتهای صفحه قرار می‌گیرند «پانوشت»، و یادداشتهایی که در انتهای مقاله، فصل، یا کل کتاب قرار می‌گیرند «پی‌نوشت»، نامیده می‌شوند.

استفاده از ارجاعات داخل پرانتزی برای مستند کردن مأخذ، کمتر از پانوشتها و پی‌نوشتها به کار برده می‌شود. این ارجاعات به نویسنده اجازه می‌دهد که اطلاعات کتاب‌شناسی را با دقت بیشتری فراهم آورده و یادداشتهایی از قبیل ارجاعات متقابل، توضیحات اضافه و سایر نظریات شخصی را از آنها جدا کند.

نحوه نوشتن پانوشت و پی‌نوشت

پانوشتها و پی‌نوشتها معمولاً با شماره مشخص می‌شود و بدون هرگونه علامت، درست پس از نقل قول یا خبری که ارائه شده و نیز بدون هرگونه فاصله گذاشته می‌شود. شماره‌ها معمولاً در آخر جمله، بند و یا هرگونه مکث طبیعی دیگری که در جمله ایجاد می‌شود، قرار می‌گیرد. شماره‌ها به دنبال تمام علائم سجاوندی قرار می‌گیرند مگر تیره (dash). شماره‌ها در کل مقاله به ترتیب می‌آیند. در یک متن طولانی، طبیعتاً هر فصل جدید با شماره‌های جدید شروع می‌شود.

شماره متن پانوشت یا پی‌نوشت، معادل شماره متناظر خود در متن اصلی است. بر اساس سیاست نسخه‌پردازی کتاب، اعداد آنها در یک سطر و در کنار جمله و یا آنکه به صورت عددی کوچک در قسمت بالای جمله قرار می‌گیرد. صورت اول بیشتر مورد استفاده است. مثال:

3. Jones, 223.

یا

³Jones, 223.

شروع شدن پانوشت یا پی‌نوشت با فرورفتگی، به سلیقه نسخه‌پرداز بستگی دارد. فرورفتگی سطر اول و قرار گرفتن سطرهای بعدی در سر سطر رواج بیشتری دارد؛

چنانچه در لوح‌های شماره ۱ و ۲ دیده می‌شود. با وجود این، دو حالت دیگر نیز رواج دارد که یکی به صورت در یک ردیف قرار داشتن شماره‌ها و سطرها و دیگری فرورفتگی سطرها نسبت به شماره‌هاست.

1. Guy Davenport, *The Geography of the Imagination*
(San Francisco: North Point, 1981), 51. در یک سطر
قرار گرفتن با شماره

1. Guy Davenport, *The Geography of the Imagination*
(San Francisco: North Point, 1981), 51. فرورفتگی
نسبت به شماره

زمانی که پانوشتها را بر اساس برنامه نرم‌افزاری خاصی تهیه می‌کنید، حتماً از دستورالعمل آن استفاده کنید؛ چرا که ممکن است پانوشتهایی که در متن دستنویس آورده شده نیاز به دستورالعملهای خاصی برای نگارش داشته باشد. پانوشتها و پی‌نوشتها معمولاً یک و یا دو درجه کوچک‌تر از متن اصلی نوشته می‌شوند.

پی‌نوشتها درست مثل پانوشتها نوشته می‌شوند، اما همه آنها در یک فهرست واحد در انتهای مقاله یا متن و یا پایان کتاب می‌آیند (چنانچه در لوح شماره ۲ دیده می‌شود). زمانی که پی‌نوشتها در انتهای کتاب آورده می‌شوند، بر اساس سرفصلهای کتاب و پی‌نوشتهای مربوط به هر یک از آنها تقسیم‌بندی می‌شوند.

اولین مراجع

هم پانوشتها و هم پی‌نوشتها اطلاعات کتاب‌شناسی یک مأخذ را برای بار اول به طور کامل ارائه می‌دهند، اما در دفعات بعدی این اطلاعات به اختصار آورده می‌شوند. آنچه در پی می‌آید عناصر اختصاصی لازم را برای درج در پی‌نوشت یا پانوشت برای بار اول مطرح می‌کند. در خصوص ارجاعات بعدی، در صفحات بعد توضیح داده خواهد شد.

کتابها: پانوشتها و پی‌نوشتهایی که اطلاعات یک کتاب را ارائه می‌دهند شامل عناصر زیر هستند. (مثال مواردی را که در زیر توضیح داده می‌شود در جدول شماره ۲ می‌بینید):

۱. نام نویسنده: ابتدا نام نویسنده و سپس نام خانوادگی وی و به دنبال آن یک ویرگول می‌آید. اگر بیش از سه نویسنده وجود داشت، نام کامل اولین نویسنده می‌آید سپس

لوح ۱ - متن با پانوش

that the recent books in the field of business writing all agree on. As one puts it, "Although some writers apparently believe that length impresses readers, it is brevity that readers most appreciate"⁵ Another calls for writing that is "direct, clear, simple explicit, and to the point" a goal that "flies in the face of an unfortunate tradition of pompous, jargon-ridden, sexist language, antiquated and wordy phrases, and redundancy"⁶ Still another observes that "nobody ever complained that a memo or report wasn't long enough."⁷

These books agree not only on the goal but also on the steps needed to realize it. One book states that a basic rule is to use short words: "Prefer the smaller word to the larger word when both say essentially the same thing."⁸

5. Ray E. Barfield and Sylvia S. Titus, *Business Communications* (New York: Barron's, 1992), 14.

6. Gary Blake and Robert W. Bly, *The Elements of Business Writing* (New York: Collier-Macmillan, 1991), 35.

7. John Tarrant, *Business Writing with Style* (New York: John Wiley, 1991), 130.

8. Blake and Bly, 39.

لوح ۲ - پی‌نوشت‌های متن یک کتاب

1. Elizabeth Bishop, *The Complete Poems: 1927-1979* (New York: Farrar, Straus & Giroux, 1983), 46.

2. Randolph Quirk et al., *A Comprehensive Grammar of the English Language* (London: Longman, 1985), 135.

3. Commission on the Humanities, *The Humanities in American Life* (Berkeley: Univ. of California Press, 1980), 46.

4. *Information Please Almanac: 1995* (Boston: Houghton Mifflin, 1994), 324.

5. Ernst Mayr, "Processes of Speciation in Animals," *Mechanisms of Speciation*, ed. C. Barigozzi (New York: Alan R. Liss, 1982), 1-3.

6. Simone de Beauvoir, *The Second Sex*, Trans. And ed. H. M. Parshley (New York: Knopf, 1953; Vintage, 1974), 446.

7. Arthur S. Banks, ed., *Political Handbook of the World: 1992* (Binghamton, N.Y.: CSA Publications, 1992), 293-95.

8. George W. Stocking, Jr., ed., *Functionalism Historicized: Essays on British Social Anthropology*, vol. 2, History of Anthropology Series (Madison: Univ. of Wisconsin Press, 1984), 173-74.

9. Ronald M. Nowak, *Walker's Mammals of the World*, 5th ed., 2 vols. (Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 1991), 2: 661.

عبارت *et al.* گذارده می‌شود. این عبارت مخفف *et alii* یا *et aliae* به معنای «و دیگران» است.

1. Elizabeth Bishop, *The complete pomes: 1927-1979* (New York: Farrar, Straus & Giroux, 1983), 46.

2. Randolph Quirk et al., *A Comprehensive Grammar of the English Language* (London: Longman, 1965), 135.

اگر یک مطلب چاپی توسط یک مجموعه یا سازمان تدوین شده و نام شخص خاصی در صفحه عنوان آورده نشده باشد، نام آن مجموعه یا سازمان — به عنوان نویسنده — به جای نام نویسنده گذارده می‌شود.

3. Commission on the Humanities, *The Humanities in American life* (Berkeley: Univ. of California Press, 1980), 46.

۲. عنوان اثر: عنوان اثر به صورت ایتالیک [یا ایرانیک] آورده می‌شود (این موضوع در دست‌نوشته با کشیدن خطی موج زیر عنوان مشخص می‌شود). حروف اول تمام لغات عنوان به صورت حروف بزرگ آورده می‌شود مگر حروف تعریف و حروف اضافه، به شرط آنکه در ابتدای عنوان نباشند [البته این موضوع در مورد عناوین لاتین صادق است]. زمانی که نام نویسنده موجود نیست، ابتدا عنوان قرار می‌گیرد. این روش برای آثار مرجع مشهور و آثاری که بیشتر با عنوانشان شناخته شده هستند تا نویسندگانشان، به کار برده می‌شود.

4. *Information Please Almanac: 1995* (Boston: Houghton Mifflin, 1994), 324.

۳. قسمتی از یک کتاب: اگر ارجاع به یک قسمت از یک کتاب باشد (مثل یک مقاله، یک داستان کوتاه، یا شعری از یک مجموعه)، عنوان آن قسمت داخل گیومه قرار داده می‌شود. در آثار غیرداستانی زمانی که هر فصل توسط یک نویسنده مجزا نوشته شده باشد معمولاً ارجاع پانویس به اصل کتاب است نه عنوان فصل موردنظر.

5. Ernst Mary, "Processes of Speciation in Animals," *Mechanisms of Speciation* ed. C. Barigozzi (New York: Alan R. Liss, 1982), 1-3.

۴. ویراستار، گردآورنده یا مترجم: نام ویراستار، گردآورنده یا مترجم با اختصارات *ed.*، *comp.* و *trans.* یا مجموعه‌ای از آنها همراه با حرف ربط *and* در بینشان مشخص می‌گردد.

6. Simone de Beauvoir, *The Second Sex*, trans. and ed. H. M. Parshley (New York: Knopf, 1953; Vintage 1974), 446.

اگر نام نویسنده در صفحه عنوان وجود نداشت نام ویراستار، گردآورنده یا مترجم به جای آن در آغاز ارجاع قرار می‌گیرد که به دنبال آن، اختصارات *ed.*، *comp.* یا *trans.* گذارده می‌شود.

7. Arthur S. Banks, ed., *Political Handbook of the World: 1992* (Binghamton, N.Y.: CSA Publications 1992), 293-95.

۵. نام مجموعه: اگر کتاب مورد اشاره بخشی از یک مجموعه باشد شماره آن کتاب در مجموعه، از عنوان کتاب با یک ویرگول جدا شده و مشخص می‌شود. نام کل مجموعه، از عنوان کتاب موردنظر یا شماره آن، با یک ویرگول جدا شده و با حروف بزرگ نوشته می‌شود، نه به صورت ایتالیک [یا ایرانیک].

8. George W. Stocking, Jr., ed., *Functionalism Historicized: Essays on British Social Anthropology*, vol. 2, History of Anthropology Series (Madison: Univ. of Wisconsin Press, 1984), 173-74.

۶. نوبت چاپ: اگر یک اثر بیش از یکبار چاپ شده باشد، نوبت چاپ یا ویراست نیز باید در نظر گرفته شود.

۷. شماره جلد: اگر یک اثر بیش از یک جلد باشد تعداد مجلدات پس از عنوان و نوبت چاپ ذکر می‌گردد. بعلاوه شماره مجلد باید پیش از شماره صفحه قرار گیرد. علائم اختصاری *vol.* یا *vols.* ممکن است مقابل شماره مجلد قرار گیرد، اما اغلب اوقات این اختصارات حذف می‌گردند.

9. Ronald M. Nowak, *Walker's Mammals of the World*, 5th ed., 2 vols. (Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 1991), 2: 661.

۸. اطلاعات نشر: مکان انتشار، نام کوتاه‌شده ناشر و سال انتشار به ترتیب در داخل پراکنش قرار می‌گیرد. پس از مکان انتشار، علامت (:): قرار می‌گیرد و پس از نام ناشر ویرگول (،). اگر شهر محل انتشار خیلی کوچک باشد نام استان یا کشور مربوطه نیز آورده می‌شود. اگر شهر یا ناشر اثر مشخص نباشد از علامت اختصاری "n.p." (no place/publisher) استفاده می‌شود. اگر سال انتشار مشخص نباشد از علامت اختصاری "n.d." (no date) استفاده می‌شود.

۹. شماره صفحه: شماره صفحه‌ای که از آن نقل قول شده یا به آن استناد شده است در انتها می‌آید. ممکن است علائم pp. یا p. جلوی شماره صفحه قرار داده شود، اما معمولاً این علائم حذف می‌گردد.

منابع ادواری: در پانوشتها و پی‌نوشتهایی که مقالات ادواری را مشخص می‌کنند

از روش زیر تبعیت می‌شود (برای مثالها به لوح شماره ۳ رجوع کنید):

۱. نام نویسنده: نام نویسنده درست به همان شیوه ارجاع به یک کتاب آورده می‌شود. نویسندگان مقالات ادواری و نیز نویسندگان نقد و بررسیها همچون مؤلفان در نظر گرفته می‌شوند.

1. Gordon A. Craig, Review of *The wages of Guilt: Memories of War in Germany and Japan*, by Ion Buruma, *New York Review of Books*, July 14, 1994: 43-45.

۲. عنوان مقاله: عنوان مقاله با حروف بزرگ بین دو گیومه قرار می‌گیرد و مثل عنوان کتاب و توسط یک ویرگول از بقیه مطالب جدا می‌شود.

2. Card J. Lommis, "A Whole New Way to Run a Bank," *Fortune*, 7 sept. 1992: 78-79.

۳. نام نشریه ادواری: نام نشریه همانند نام کتاب می‌آید.

۴. دوره و شماره نشریه: شماره نشریه ادواری یا دوره آن برای شناسایی دقیق جای مقاله باید ذکر شود.

3. Roseann Duenas Gonzalez, "Teaching Mexican American Students to Write: Capitalizing on the Culture," *English Journal* 71, no. 7 (Nov. 1982): 22-24.

اگر شماره صفحات یک نشریه ادواری در هر جلد به ترتیب شماره گذاری شده باشد، تنها ذکر شماره جلد مورد نظر کفایت می کند.

4. John Heil, "Seeing is Believing," *American Philosophical Quarterly* 19 (1982): 229-39.

اغلب هفته نامه ها و ماهنامه ها شماره های مشخصی برای مخاطبان خود در نظر می گیرند، اما رایج تر آن است که به ماه و سال نشر آن ارجاع داده شود.

5. John Lukacs, "The End of the Twentieth Century," *Harper's*, Jan. 1993: 40.

۵. تاریخ نشر: نشریات ادواری معمولاً به صورت روزانه، ماهانه و سالانه تاریخ گذاری می شوند. تاریخ نشریه به همان صورت نوشته شده ذکر می شود اما ممکن است نام ماهها با علائم اختصاری بیابند [در زبان انگلیسی]. اگر شماره نشریه ذکر شود تاریخ آن داخل پرانتز می آید و اگر شماره نشریه ذکر نشود تاریخ نشر تنها با یک ویرگول از بقیه مطالب جدا می گردد.

6. William J. Broad, "Big Science Squeezes Small-Scale Researchers." *New York Times*, Dec. 29, 1992: C1-2.

لوح ۳ - پی نوشت های منابع ادواری و چاپ نشده

1. Gordon A. Craig, Review of *The Wages of Guilt: Memories of War in Germany and Japan*, by Ian Buruma, *New York Review of Books*, July 14, 1994: 43-45.
2. Carol J. Loomis, "A Whole New Way to Run a Bank," *Fortune*, 7 Sept. 1992: 78-79.
3. Roseann Duenas Gonzalez, "Teaching Mexican American Students to Write: Capitalizing on the Culture," *English Journal* 71, no. 7 (Nov. 1982): 22-24.
4. Hohn Heil, "Seeing Is Believing," *American Philosophical Quarterly* 19 (1982): 229-39.
5. John Lukacs, "The End of the Twentieth Century," *Harper's*, Jan 1993:40.
6. William J. Broad, "Big Science Squeezes Small-Scale Researchers," *New York Times*, Dec. 29, 1992: C1-2.
7. Clive Johnson, letter to Elizabeth O'Hara, 9 Nov. 1916, Johnson Collection, item 5298, California State Historical Society, San Marino, Calif.

۶. شماره صفحه: شماره صفحه‌ای که از آن نقل قول شده و یا به آن استناد شده است باید ذکر شود. علامتهای اختصاری pp. یا p. معمولاً حذف می‌شوند. شماره نشریه و شماره صفحه با علامت (:) از هم جدا می‌شوند.

مآخذ چاپ نشده: برای ارجاع به آثاری که چاپ نشده‌اند باید از این روش استفاده کرد:

۱. نام نویسنده: نام نویسنده درست به همان شیوه ارجاع به کتاب آورده می‌شود.
۲. عنوان اثر: عنوان اثر در داخل گیومه قرار می‌گیرد و به همان شیوه عنوان کتاب نوشته می‌شود.
۳. نوع نوشته: ارجاع باید نوع سند را دقیقاً مشخص کند («نوشته»، «رساله»، «تذ» و ...).
۴. تاریخ: تاریخ سند نیز اگر مشخص باشد آورده می‌شود.
۵. شماره سند یا سایر شماره‌های شناسایی: شامل شماره‌هایی است که برای شناسایی سند مربوطه به کار رفته‌اند.
۶. جای نگهداری سند: شامل نام مکان و شهری است که سند مورد نظر در آنجا نگهداری می‌شود.

7. Clive Johnson, letter to Elizabeth O'Hara, 9
Nov. 1916, Johnson Collection, item 5298, Cali-
fornia State Historical Society, San Marino, Calif.

تکرار بعدی مراجع

دو روش برای ارجاع به مآخذی که قبلاً ذکر شده است وجود دارد. یک روش استفاده از پانوشته‌های کوتاه شده و روش دیگر استفاده از اختصارات لاتین است.

پانوشته‌های کوتاه شده: زمانی که بخواهیم یک مآخذ را تکرار کنیم از پانوشته‌های کوتاه شده استفاده می‌کنیم. روش زیر توسط اغلب ناشرین پذیرفته شده است:

۱. نام نویسنده: در صورت تکرار نام نویسنده در پانوشته یا پی‌نوشته، بجز دفعه اول لزومی به تکرار مجدد آن نیست.

دفعه اول

1. Albert H. Marckwardt, *American English*
(New York: Oxford Univ. Press, 1980), 94.

دفعات بعد

2. *American English*, 95.

اگر اسم نویسنده قبلاً ذکر نشده باشد، در تکرارهای بعدی از یکی از روشهای زیر می‌توان استفاده کرد. با این حال مثال شماره ۳ بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد:

3. Marckwardt, *American English*, 95.

یا

4. Marckwardt, 95.

۲. بیش از یک نویسنده: در صورتی که بیش از یک نویسنده داشته باشیم می‌توانیم نام آنها را خلاصه کنیم. از مثال شماره ۵ زمانی که یک نویسنده بیش از یک اثر داشته باشد استفاده می‌شود. بعلاوه یک عنوان بلند را که قبلاً به طور کامل به آن اشاره شده، می‌توان خلاصه کرد.

دفعه اول

5. Albert C. Baugh and Thomas Cable, *A History of English Languages* 3d ed. (Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall, 1978, 14.

دفعات بعد

6. Baugh and Cable, *English Language*, 17.

یا

7. Baugh and Cable, 17.

۳. مقالات موجود در نشریات ادواری: برای خلاصه کردن ارجاعات مربوط به چنین مقالاتی باید نام خانوادگی نویسنده، سپس عنوان مقاله که می‌توان آن را خلاصه کرد و سرانجام شماره صفحه را ذکر نمود.

دفعه اول

8. Roseann Duenas Gonzalez, "Teaching Mexican American Students to Write: Capitalizing on the Culture," *English Journal* 71, no. 7 (Nov. 1982): 22-24.

دفعات بعد

9. Gonzalez, "Teaching Mexican American Students," 23.

علامت اختصاری لاتین: با آنکه روشهای ارجاعات کوتاه شده رواج بسیار زیادی یافته است، اما هنوز برخی نویسندگان ترجیح می‌دهند از علامت اختصاری لاتین مثل

ibid و گاه نیز علائمی مثل *loc. cit.* و *op. cit.* که به معنای تکرار همان مأخذ گفته شده قبلی است استفاده کنند. این علائم اختصاری لاتین به صورت ایتالیک نوشته نمی‌شود و تنها زمانی که در ابتدای پانویس و پی‌نوشت قرار گیرند با حروف بزرگ شروع می‌شوند. علامت اختصاری *ibid* (*ibidem* به معنای «همان») زمانی استفاده می‌شود که نویسنده به اثری که درست در یادداشت قبل ذکر کرده بوده است، اشاره می‌کند. این علامت اختصاری ممکن است چندبار پشت سر هم تکرار شود.

10. Simone de Beauvoir, *The Second Sex*, trans. and ed. H. M. Parshley (New York: Knopf, 1953; Vintage, 1974), 600.

11. *Ibid.*, 609

12. *Ibid.*

زمانی که *ibid* بدون ذکر شماره صفحه بیاید، منظور آن است که همان صفحه از همان مأخذ که پیشتر ذکر آن رفته، مد نظر است. بنابراین مثال شماره ۱۲ به معنای صفحه ۶۰۹ از کتاب *The Second Sex* [جنس دوم] است.

علامت اختصاری *loc. cit.* (*loco citato* به معنای «همانجا») و علامت اختصاری *op. cit.* (*opera citato* به معنای «همان مأخذ») امروزه بندرت استفاده می‌شود، اما در آثار قدیمی‌تر، اغلب به کار برده می‌شد. هر دوی اینها به راحتی می‌توانند با اشکال کوتاه شده ارجاعات جایگزین شوند.

علامت اختصاری *loc. cit.* صرفاً زمانی به کار می‌رود که منظور ارجاع به صفحه یا صفحات مأخذ قبلی در پانویس یا پی‌نوشت باشد.

دفعه اول

13. Bert Hölldobler and Edward O. Wilson, *The Ants* (Cambridge, Mass.: Belknap-Harvard Univ. Press, 1990) 119-133.

دفعات بعد

14. Hölldobler and Wilson, *loc. cit.*

مثال ۱۴ که شماره صفحه ندارد، بیانگر آن است که منظور همان صفحات ۱۱۹ الی ۱۳۳ در مأخذ قبلی است.

علامت اختصاری *op. cit.* زمانی به کار می‌رود که منظور همان مأخذ قبلی بدون ذکر صفحه یا صفحات اشاره شده در آن، باشد.

دفعه اول

1. Albert H. Marckwardt, *American English* (New York: Oxford Univ. Press, 1980), 94.

دفعات بعد

2. Marck wardt, *op. cit.*, 98.

سایر پانوشتها و پی‌نوشتها

یادداشت‌هایی که اطلاعات بیشتری را مثل پیشنهادات یا ارجاعات متقابل در اختیار می‌گذارند و از سویی نویسنده مایل نیست آنها را در متن اصلی بیاورد، به صورت یادداشت‌های کتاب‌شناسانه، چنانچه در مثالهای زیر نمایش داده می‌شود، قرار می‌گیرند.

1. Lyon Richardson, *A History of Early American Magazines* (New York: Thomas Nelson, 1931), 8.

2. Total average circulation per issue of magazines reporting to the Bureau of Circulation rose from 96.8 million in 1939 to 147.8 million in 1945.

3. For a particularly compelling account of this episode, see James P. Wood, *Magazines in The United States* (New York: Ronald Press, 1949), 92-108.

4. Richardson, 42.

5. For more details. See Appendix.

در متونی که از ارجاعات داخل پراثری استفاده شده است نیز می‌توان پانوشتها و پی‌نوشتها را هم به کار برد. زمانی که یک یادداشت غیر کتاب‌شناسانه مد نظر است نام کتاب یا مقاله‌ای که منبع نقل قول یا اطلاعات داده شده نیست، به صورت پانوشت یا پی‌نوشت می‌آید، چنانچه در مثال ۳ دیده می‌شود.

برای برخی از یادداشت‌های غیرکتاب‌شناسی در بسیاری از آثار هیچ نشان یا نمادی وجود ندارد. مثل: اطلاعاتی که در مورد نویسندگان فهرست شده در آغاز کتب مرجع آورده می‌شود؛ یا محل کار و تدوین نوشته‌های آنان؛ و یا همچنین مطالبی که در متن قدردانی از همکاران و مشاوران چنین آثاری آمده است.

چنین یادداشتهایی که جای منطقی اشاره به آنها در صفحات حقوقی کتاب است، از سوی ویراستاران و صفحه‌آراییان چندان مورد استقبال واقع نمی‌گردد. این یادداشتهای علامت‌گذاری نشده عمدتاً در انتهای صفحه اول اثر قرار داده می‌شود.

نشانه‌های ارجاع

در متونی که تعداد پانوشتها و پی‌نوشتهای آن اندک است، گاهی نویسندگان ترجیح می‌دهند، به جای استفاده از شماره برای مشخص کردن آنها از علائم خاصی استفاده کنند. علائم سنتی که در زیر آمده‌اند، به ترتیب شیوع استفاده از آنها ردیف شده‌اند.

*	(ستاره)
†	(صلیب)
‡	(صلیب مضاعف)
§	(نشان مقطع)
	(خط موازی)
¶	(نشان سرخط)
#	(نشان شماره)

همین ترتیب مجدداً در هر صفحه یا هر فصل تکرار می‌شود. اگر بیش از هفت یادداشت ارجاعی وجود داشته باشد، این نشانه‌ها را می‌توان به صورت مضاعف نیز به کار برد (*†‡، †‡§، و غیره). با این حال اگر تعداد آنها زیاد بود، استفاده از اعداد به جای نشانه‌ها ترجیح دارد. اگر تنها دو یا سه ارجاع داشته باشیم، روش رایج، استفاده از یک ستاره برای ارجاع اول، دو ستاره برای ارجاع دوم و سه ستاره برای ارجاع سوم است. روش دیگر اینکه در مواردی که بیش از چهار ارجاع داشته باشیم استفاده از ستاره و صلیب به این تناوب است: *، *†‡، †‡‡.

ارجاعات داخل پرانتزی

این ارجاعات، اطلاعات کتاب‌شناسی مختصر شده را ارائه می‌دهد (مشخصاً نام نویسنده، همراه با شماره صفحه و گاه صرفاً شماره صفحه) که داخل پرانتز و داخل

متن اصلی قرار می‌گیرند. این اطلاعات خواننده را به فهرستی از مآخذ که در انتهای مقاله، فصل یا کتاب آمده است، ارجاع می‌دهد. فهرست مآخذ، شکلی از کتاب‌شناسی محسوب می‌شود که متعاقباً توضیح داده خواهد شد. لوح شماره ۵ اطلاعات کاملی را از این روش با ذکر مثال ارائه می‌دهد. ساختار ارجاعات داخل پرانتزی این مزیت را دارد که اطلاعات ضروری را در خود متن در اختیار خواننده می‌گذارد و با عدم ارائه اطلاعات زیادی مانع از قطع کلام خواننده می‌شود. این ارجاعات به خواننده کمک می‌کند تا تصمیم بگیرد آیا به فهرست منابع انتهای اثر به منظور کسب اطلاعات بیشتر رجوع کند یا نه؟

استفاده از ارجاعات داخل پرانتزی برای اولین بار از متون علوم طبیعی و اجتماعی نشئت گرفته است، با این حال برای نوشته‌های علوم انسانی نیز پذیرفته شده و امروزه به طور گسترده‌ای در تمام حوزه‌ها که دارای ارجاعات کتاب‌شناسی زیادی هستند، توصیه می‌شود. ساختار اغلب ارجاعات داخل پرانتزی مشابه هم است، اما تفاوت‌هایی جزئی در میان مراکز علمی و سازمانهای پژوهشی وجود دارد. مثالهای این بخش عمدتاً از موازین کتاب *MLA Handbook for Writers of Research Papers* اقتباس شده است که برای اطلاعات بیشتر خوانندگان را به آن ارجاع می‌دهیم. نوع دیگری از این روش که در علوم محض به کار می‌رود، متعاقباً توضیح داده خواهد شد.

محل قرارگرفتن ارجاعات

ارجاعات داخل پرانتزی بلافاصله بعد از نقل قول یا خبری که به آن استناد شده است، قرار می‌گیرد. به لوح شماره ۴ رجوع کرده و آن را با لوح شماره ۱ مقایسه کنید. توجه داشته باشید که نقطه‌گذاری در عبارت منقول، پس از ارجاع مربوطه صورت نمی‌گیرد، بنابراین نقطه‌ها و ویرگولها، خارج از علامت نقل قول قرار داده می‌شوند.

شیوه و محتوا

شیوه و محتوای ارجاعات شامل دو مؤلفه است: (۱) اولین عنصر مرتبط با مدخلی که در فهرست منابع ردیف شده است؛ (۲) اطلاعات کتاب‌شناسی که در متن راجع به آن توضیح داده شده است.

این موضوع در لوح شماره ۴ مشخص شده است. اولین ارجاع داخل پرانتزی چنین می‌گوید "(Barfield and Titus 14)"; زیرا در فهرست منابع مدخل این منبع این گونه شروع می‌شود: "Barfield, Ray E., and Sylvia S. Titus." در جمله آخر لوح شماره ۴ تنها ذکر عدد ۳۹ در پرانتز "(39)" کافی است چراکه از خود متن مشخص می‌شود Bly و Blake نویسندگان آن هستند.

لوح ۴ - متن با ارجاعات داخل پرانتزی

that the recent books in the field of business writing all agree on. As one puts it, "Although some writers apparently believe that length impresses readers, it is brevity that readers most appreciate" (Barfield and Titus 14). Another calls for writing that is "direct, clear, simple explicit, and to the point" a goal that "flies in the face of an unfortunate tradition of pompous, jargon-ridden, sexist language, antiquated and wordy phrases, and redundancy" (Blake and Bly 35). Still another observes that "nobody ever complained that a memo or report wasn't long enough" (Tarrant 130).

These books agree not only on the goal but also on the steps needed to realize it. Blake and Bly state that a basic rule is to use short words: "Prefer the smaller word to the larger word when both say essentially the same thing" (39).

گاهی اوقات یک ارجاع از دو منبع مختلف تشکیل می‌شود که در این موارد، هر دو منبع در یک پرانتز مشترک قرار می‌گیرند و توسط ویرگول نقطه (؛) از هم جدا می‌شوند، به عنوان مثال: "(Blake and Bly 37; Tarrant 135)". با این حال باید از ارجاعات طویل خودداری نمود چراکه باعث دور شدن خواننده از جریان متن می‌گردد. نویسندگان می‌توانند با استفاده از اطلاعات کتاب‌شناسی داخل خود متن، از به کار بردن ارجاعات طویل خودداری کنند.

هماهنگ کردن فهرست منابع: اسمی که در ارجاعات داخل پرانتزی می‌آید، باید با نامی که در آغاز مدخل مورد نظر در فهرست منابع آمده است، مطابقت داشته باشد. معمولاً نام خانوادگی نویسنده کافی است. با این حال اگر نویسنده دیگری با نام خانوادگی مشابه در فهرست منابع وجود داشت، می‌باید نام کوچک وی نیز آورده شود، مثلاً: "(J. Tarrant 188)". اگر فهرست منابع شامل دو اثر مختلف از یک نویسنده بود، باید

عنوان آثار وی (کوتاه شده آن) در داخل پرائتزی قرار گیرد. مثلاً: (Tarrant, Business Writing 188). بندهای بعدی، سایر موارد خاص را توضیح می‌دهد:

۱. اثری که دو یا سه نویسنده دارد: در لوح شماره ۵ اثری از سه نویسنده وجود دارد که ارجاع داخل پرائتزی آن در متن به صورت زیر خواهد آمد:

(Brusaw, Alred, and Olin 182-84)

۲. اثری که بیش از سه نویسنده دارد: اگر یک اثر بیش از سه نویسنده داشته باشد نام اولین نویسنده آورده می‌شود، سپس عبارت *et al.* گذارده می‌شود.

(Qurik et al. 135)

۳. اثری که توسط یک گروه تألیف شده است: چنین گروه‌هایی نظیر گروه علوم انسانی (Commission on the Humanities) را می‌توان به عنوان یک مؤلف در نظر گرفت. نام این گروه‌ها را می‌توان به صورت خلاصه نیز آورد.

(Commission on the Humanities 46)

یا

(Comm. on Humanities 46)

۴. اثری که بر اساس عنوانش فهرست می‌شود: زمانی که یک اثر نویسنده مشخصی ندارد ارجاع داخل پرائتزی آن بر اساس عنوانش صورت می‌گیرد که این عنوان را می‌توان خلاصه کرد.

(Information Please Almanac 14)

یا

(Almanac 14)

مکان‌یابی: معمولاً تنها مؤلفه برای نشان دادن جای دقیق ارجاع، شماره صفحه است. با وجود این گاهی اوقات اطلاعات تکمیلی و اضافی به منظور کمک به خواننده برای پیدا کردن منبع اصلی لازم می‌شود. بندهای زیر بعضی از این موقعیتهای ویژه را توضیح می‌دهند. توجه داشته باشید که هیچ‌گونه نقطه‌گذاری نام نویسنده یا عنوان را از مؤلفه‌هایی نظیر شماره صفحه جدا نمی‌کند و هیچ علامت اختصاری به منظور نشان دادن این‌گونه مؤلفه‌ها به کار برده نمی‌شود، مگر در مواردی که عدم به کارگیری آنها باعث بروز سردرگمی شود:

۱. اثر چند جلدی: همان‌گونه که در لوح ۵ دیده می‌شود برای ارجاع به اثر سه جلدی به نام *Letters of Samuel Johnson* ویراسته Bruce Redford باید هم شماره مجلد و هم شماره صفحه داده شود که این دو توسط دو نقطه (:). بدون هرگونه فاصله از هم جدا می‌شوند. (Redford 1:45)

اگر در یک اثر چند جلدی، کل یکی از مجلدها مورد ارجاع باشد از علامت اختصاری *vol.* استفاده می‌شود تا با شماره صفحه اشتباه نگردد. (Redford, vol.1)

۲. کتاب مرجع: کتاب‌شناسی مداخل کتابهای فرهنگ و دایرةالمعارفها معمولاً با نام مدخل مربوطه آغاز می‌شود و به دنبال آن عنوان کتاب، نوبت چاپ و تاریخ آن آورده می‌شود. چنانکه در مورد مدخل "Aristotel" در لوح شماره ۵ آمده است. اطلاعات کتاب‌شناسی معمولاً برای آثار مرجع مشهور به کار نمی‌رود.

در ارجاع داخل پرانتزی تنها نام مدخل مربوطه می‌آید و نیازی به ذکر شماره صفحه در آن و همچنین در فهرست مآخذ نیست. نام کتاب مرجع باید در متن ذکر شود تا خواننده مجبور نباشد برای یافتن آن به فهرست مآخذ رجوع کند.

As noted in the *Encyclopaedia Britannica*, the philosopher was the son of a court physician ("Aristotle") ...

۳. آثار ادبی: ارجاعات داخل پرانتزی به آثار ادبی، اغلب به صورت ارجاع به یک قطعه، سطر، مصرع، فصل، کتاب، بخش و نظایر آن است. این روش برای خوانندگانی که از چاپهای مختلف اثر استفاده می‌کنند مناسب است. در این زمینه متعاقباً توضیحات بیشتری داده می‌شود.

ارجاع به منابع چاپ نشده: ارجاعات داخل پرانتزی، برای منابع چاپ نشده نیز به کار می‌رود. این منابع در فهرست مآخذ ذکر نمی‌شود. از جمله این موارد نامه‌های نویسنده یا مکالمات تلفنی وی است. این ارجاعات باید شامل نام فردی که اطلاعات از آن کسب شده، نوع منبع و تاریخ آن باشد.

"(Paul Roberts, letter to the author, sep. 1984)"

اگر هر یک از این عناصر داخل متن وجود داشته باشد، می‌تواند از ارجاعات حذف شود.

- “Aristotel.” *The New Encyclopaedia Britannica* 15th ed. 1985.
- Barfield, Ray E., and Sylvia S. Titus. *Business Communications*. New York: Barron's, 1992.
- Blake, Gary, and Robert W. Bly. *The Elements of Business Writing*. New York: Collier-Macmillan, 1991.
- Brusaw, Charles T., Gerald J. Alred, and Walter E. Oliu. *The Business Writer's Handbook*. 4th rev. ed. New York: St. Martin's, 1993.
- Commission on the Humanities. *The Humanities in American Life*. Berkeley: Univ. of California Press, 1980.
- Hölldobler, Bert, and Edward O. Wilson. *The Ants*. Cambridge, Mass.: Belknap-Harvard Univ. Press, 1990.
- Information Please Almanac: 1995*. Boston: Houghton Mifflin, 1994.
- Mary, Ernst. “Processes of Speciation in Animals.” *Mechanisms of Speciation*. Ed. C. Barigozzi. New York: Alan R. Liss, 1982.
- Nowak, Ronald M. *Walker's Mammals of the World*. 5th ed. 2 vols. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 1991.
- Quirk, Randolph, et al. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman, 1985.
- Redford, Bruce, ed. *The Letters of Samuel Johnson*. 3 vols. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press, 1992.
- Stocking, George W., Jr., ed. *Functionalism Historicized: Essays on British Social Anthropology*. Vol. 2. History of Anthropology Series. Madison: Univ. of Wisconsin Press, 1988.
- Tarrant, John. *Business Writing with Style*. New York: John Wiley, 1991.

نظام «نویسنده - تاریخ» در متون علمی

نظام دیگری که در ارجاعات داخل پرانتزی به کار برده می‌شود، نظام «نویسنده - تاریخ» یا نظام «نام - سال» نامیده می‌شود که بیشتر برای علوم طبیعی و اجتماعی کاربرد دارد. بندهای زیر، مؤلفه‌های خاص این روش را توضیح می‌دهد. ترکیب ارجاعات علوم انسانی و علوم محض در این مثالها، صرفاً برای توضیح مطلب است و هرگز نباید در یک فهرست واحد از هر دوی این روشها استفاده کرد.

۱. نام نویسنده: در نظام نویسنده - تاریخ ارجاعات داخل پرانتزی شامل نام خانوادگی نویسنده و تاریخ انتشار اثر وی است؛ بدون هرگونه نقطه‌گذاری بین این دو. استفاده از شماره صفحه اختیاری است. (Nowak 1991)

یا

(Nowak 1991, 32)

زمانی که نام نویسنده در متن آورده شده باشد، تنها تاریخ و در صورت امکان شماره صفحه در داخل پرانتز قرار می‌گیرد.

(1991, 32)

با ارجاع به فهرست مآخذ، خواننده اطلاعات کامل کتاب‌شناسی را درباره اثر پیدا خواهد کرد، با این حال فهرست منابع کتاب‌شناسی که در رابطه با نظام نویسنده - تاریخ تهیه می‌شود، باید از روشی علمی تبعیت کند که در آن تاریخ بعد از نام نویسنده در هر مدخل قرار خواهد گرفت (به لوح شماره ۶ رجوع کنید).

۲. دو نویسنده یا بیشتر: یک کتاب یا مقاله که دو، سه یا بیش از سه نویسنده دارد به ترتیب به روشهای زیر باید ارجاع داده شوند:

(Barfield and Titus 1992)

(Brusaw, Alfred, and Oliu 1993)

(Quirk et al. 1985)

۳. گروه نویسندگان یا ویراستار: نام یک گروه نویسنده یا عنوان اثر زمانی که نویسنده واحدی وجود ندارد به کار برده می‌شود.

(Commission on the Humanities 1980)

نام خانوادگی ویراستار نیز بدون علامت اختصاری *ed.* به کار می‌رود.

(Redford 1992)

۴. مکان‌یابی: شماره صفحه یا سایر شماره‌های به کار رفته، اغلب به تاریخ اضافه می‌شود که بین تاریخ و آنها ویرگول قرار می‌گیرد. در مقالات کوتاه در متون علمی، معمولاً استفاده از شماره صفحه ضرورتی ندارد. در خصوص کتابها نیز ذکر شماره صفحه بسیار کمک‌کننده خواهد بود.

(Quirk et al. 1985, 147-49)

شماره مجلدات با دو نقطه (:) و بدون هرگونه فاصله از شماره صفحات جدا می‌شود.

(Redford 1992, 1:86-87)

۵. آثار متعدد: بیش از یک اثر از یک نویسنده با اضافه کردن تاریخ اثر دوم به دنبال تاریخ اثر اول، نشان داده می‌شود.

(Redford 1992; 1994)

دو یا چند ارجاع مختلف معمولاً در یک پرانتز مشترک قرار می‌گیرند و توسط ویرگول نقطه (;) از هم جدا می‌شوند.

(Redford 1992; Nowak 1991)

بیش از یک کتاب چاپ شده در یک‌سال توسط یک نویسنده با افزودن حروف *c*, *b*, *a* به تاریخ مشخص می‌شود. همین حروف در فهرست مآخذ باید عیناً تکرار شود.

(Redford 1994 a)

لوح ۶ - کتاب‌شناسی مآخذ (شیوه علوم محض و پایه)

- "Aristotel." 1985 *The New encyclopaedia Britannica* 15th ed.
- Barfield, R. E., and S. S. Titus. *Business Communications*. New York: Barron's.
- Blake, G., and R. W. Bly. 1991. *The elements of business writing*. New York: Collier-Macmillan.
- Brusaw, C. T., G. J. Alred, and W. E. Oliu. 1993. *The business writer's handbook*. 4th rev. ed. New York: St. Martin's.
- Commission on the Humanities 1980 *The humanities in American life*. Berkeley: Univ. of California Press.
- Hölldobler, B., and E. O. Wilson. *The ants*. Cambridge, Mass.: Belknap-Harvard Univ. Press.
- Information please almanac: 1995*. 1994. Boston: Houghton Mifflin.
- Mary, E. 1982. "Processes of speciation in animals". *Mechanisms of speciation*. Ed. C. Barigozzi. New York: Alan R. Liss.
- Nowak, R. M. 1991 *Walker's mammals of the world*. 5th ed. 2 vols. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- Quirk, R., et al. 1985 *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Redford, B., ed. 1992. *The letters of Samuel Johnson*. 3 vols. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press.
- Stocking, G. W., Jr., ed. *Functionalism historicized: Essays on British social anthropology*. Vol. 2. History of Anthropology series. Madison: Univ. of Wisconsin Press.
- Tarrant, J. 1991 *Business writing with style*. New York: John Wiley.

پی‌نوشت

* این مقاله قسمتی است از یک طرح تحقیقاتی تحت عنوان «نشانه‌های نقطه‌گذاری» که زیر نظر دکتر پیمان متین در حال اجراست. منابع اصلی و لاتین این طرح، شیوه‌نامه‌های وبستر، آکسفورد، شیکاگو، پنگوئن، راتلج، NTC و تایمز، و مقاله حاضر ترجمه بخشی از شیوه‌نامه مریام - وبستر است. با تشکر از دکتر پیمان متین که امکان و اجازه چاپ و نشر آن را در این شماره از مجله سخن سمت فراهم آوردند - مترجم.

نقد و بررسی کتاب

مرجع‌شناسی اسلامی به عنوان یک کتاب درسی

مرتضی رزم‌آرا
مرکز دایرةالمعارف بزرگ اسلامی
razmara @ cgie.org.ir

مرجع‌شناسی اسلامی، نوشته احمد شعبانی، تهران، دبیرخانه هیئت امنای کتابخانه‌های عمومی کشور، چاپ اول، ۱۳۷۸ ش، پیشگفتار + ۲۲۰ ص، وزیری، ۱۲۰۰۰ ریال.

مرجع‌شناسی اسلامی، نوشته احمد شعبانی، الگوی مناسب کتاب درسی جایگاه ممتاز مرجع‌شناسی در امر تحقیق و پژوهش؛ نقش مرجع‌شناسی اسلامی در بهره‌گیری مناسب از اطلاعات برای پژوهشهای بنیادی و کاربردی؛ سهم احمد طاهری عراقی در این کتاب در مقام بنیانگذار درس «مرجع‌شناسی اسلامی» در دانشگاه تهران؛ الگوی مناسب کتاب به عنوان کتاب درسی دانشگاهی؛ کتابخانه‌محوری کتاب؛ و بالآخره نشان ناشری چون دبیرخانه هیئت امنای کتابخانه‌های عمومی کشور، عوامل کافی برای کشاندن هر علاقه‌مند به مباحث اسلامی و کتابداری برای مطالعه کتاب مرجع‌شناسی اسلامی است. براستی کتابی است پرفایده و پربار و غبار قدمتی بر آن نشسته؛ به قلم نویسنده‌ای پرمایه و شایسته.

مرجع‌شناسی اسلامی که از دروس اختیاری رشته علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی در مقطع کارشناسی است با هدف آشنایی با مراجع علوم اسلامی و نحوه استفاده از

آنها، به جهات گوناگون مانند نو بودن درس، کمبود استاد و مواد مرجع اسلامی در کتابخانه‌های دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی، و بیگانگی برخی از دانشجویان این رشته با زبان عربی، کمتر مورد عنایت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های کشور قرار گرفته است. حال آنکه جستجوی اطلاعات، از فعالیتهای مهم و ارزشمند انسان امروزی است که عطش دستیابی به اطلاعات نزد او به تمنای سیری‌ناپذیر دانستن و شناختن منجر شده است. در جوامع اطلاع‌گرای کنونی، هرگونه تحول — از تحولات اجتماعی و فرهنگی گرفته تا تحولات اقتصادی — به بهره‌گیری مناسب از اطلاعات وابسته است. از سوی دیگر، منابع اطلاعاتی نقش راهنما برای پژوهش‌های بنیادی و کاربردی دارند. از این رو دستیابی به منابع و آشنایی با چگونگی استفاده از آنها در دانشگاه‌ها، مراکز پژوهشی و نیز سایر مؤسسات، از اهمیت ویژه برخوردار است. اهمیت مرجع‌شناسی اسلامی در همین راستا بیشتر مشخص می‌شود.

هدف اصلی کتاب، آشنایی دانشجو با زمینه‌های مختلف مراجع اسلامی به زبانهای فارسی، عربی و انگلیسی عنوان شده است. به همین منظور، نویسنده ضمن بررسی مقدماتی یکی از جنبه‌های موضوعی، مواد مهم به زبانهای فارسی، عربی و انگلیسی و گاه آلمانی را مورد شناسایی قرار می‌دهد؛ هرچند در پیشگفتار به زبان آلمانی به این موضوع صراحتاً اشاره نشده است. آنگاه پرسشهایی در پایان هر فصل به منظور تحقیق و تأمل دانشجو به گونه‌ای طرح شده که دانشجو برای یافتن پاسخ آنها ناگزیر است به کتابخانه مراجعه کند. حدود و قلمرو کار بر پایه اصل مخاطب‌شناسی است و مخاطب کتاب، دانشجوی کارشناسی علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی در نظر گرفته شده است. با توجه به مطالب مذکور، کتاب در یازده فصل فراهم آمده است و پیشگفتاری گویا زینت‌بخش کتاب است. به رغم الگوی مناسب پیشگفتارنویسی، کتاب از مقدمه بی‌بهره است.

فصل اول (ص ۱۳-۲۴) به معرفی تمدن اسلامی می‌پردازد و از رهگذر آن به نقش کتاب و کتابت در اندیشه مسلمانان و حیات علمی و فرهنگی آن توجه شده است. در صفحه ۱۸ عنوان شده است آنچه در توسعه و پیشرفت هر جامعه حائز

اهمیت است استقرار نهادها و تثبیت فعالیتهای علمی در چارچوب مراکز سازمان یافته است.

دانشجو پس از مطالعه این فصل قادر خواهد بود درباره چگونگی روند توسعه علوم تا قرن پنجم، روش تدریس موسوم به سماع و عرض، و کتاب‌شناسی انتقادی، اطلاعاتی به دست آورد یا درباره آنها تحقیق نماید.

فصل دوم (ص ۲۵-۳۷) به کتاب در تمدن اسلامی می‌پردازد که در واقع ادامه مطالب فصل اول است. نویسنده عنوان می‌کند آنگاه که نقش مدرسه و دانشکده به معنای آن روز در میان مسلمانان مستحکم شد، نیاز به ابزاری فراگیر، یعنی کتاب، سخت احساس شد تا به تبادل اندیشه و تسریع تدریس بینجامد. در این راستا نقش کتاب در تمدنهای دیگر که اسلام آوردند مانند تمدن ایرانی بیش از تمدن عربی متصور شده است (ص ۲۶). در ادامه به تاریخ خط قرآن و تحولات آن اشاره دارد. طبق نظر مؤلف، فقدان اعجام (گذاشتن نقطه روی حرف مشابه مانند: س و ش) و اعراب (گذاردن نشانه‌هایی که نقش نحوی کلمه را مشخص می‌کنند) و شکل (گذاردن همه علائم و زیر و زبرهای کلمه)، موجب تصحیف و تحریف آیات می‌گردید. ظاهراً این تحلیل با آنچه که الگوی نیکو (اسوه حسنه) در تاریخ آموزش قرآن گفته می‌شود، مغایرت دارد (در این باره نک: «طرح جامع آموزش زبان قرآن»، مرکز تحقیقات دانشگاه امام صادق علیه‌السلام، خرداد ۱۳۷۹). در پایان به تأثیر نفوذ صنعت چاپ در تمدن مسلمانان پرداخته شده و از رهگذر آن به اهمیت تصحیح علمی و چاپ انتقادی اشاره شده و محمد قزوینی، پایه‌گذار تصحیح علمی در ایران (به زبان فارسی) معرفی شده است. نویسنده از دانشجو می‌خواهد با مطالعه این فصل، از جمله توضیح دهد چگونه سهم ایرانیان در کتاب‌آرایی نادیده یا کم‌رنگ انگاشته شده و سپس کتاب‌شناسی شمارشی شرحها و تصحیحهای مثنوی معنوی مولوی را از ۱۳۵۰ شمسی به بعد تهیه نماید.

فصل سوم (ص ۳۹-۵۲) به مقوله قرآن و تأثیر آن در تمدن بشری می‌پردازد. تاریخ جمع‌آوری قرآن، تقسیم‌بندی قرآن به توقیفی بودن و اجتهادی بودن، و ترجمه و

چاپ قرآن، موضوعات اصلی این فصل‌اند. طبق نظر نویسنده، نخستین بار قرآن به منظور نفی اسلام به پشتیبانی پیرلو و نرابیل در عصر جنگ‌های صلیبی ترجمه شد (ص ۴۴). ظاهراً مؤلف از منابع فرانسوی تأثیر پذیرفته؛ چه معادل فرانسوی آن را چنین ضبط کرده (Pierre le Vénérable) و او را چنان خوانده است، حال آنکه او در نوشته‌های عربی به «پطرس معظم» و در نوشته‌های فارسی به «پتروس واجب التکریم» معروف است. بی‌شک طبق منابع لاتینی در دست، او فرانسوی بوده اما در روزگار او نوشته‌ها به زبان لاتین نوشته می‌شد (درباره او و ترجمه‌اش نک: فوک، ... *Petrus Venerabilis*؛^۱ ترجمه مرتضی رزم‌آرا، تحت عنوان «پتروس واجب التکریم و ...»؛^۲ اسعدی، ص ۶۴ به بعد، که نویسنده به طور تحسین‌برانگیز، مطالعات اسلامی را در غرب از آغاز تا شورای دوم واتیکان با توجه ویژه به غرب انگلیسی‌زبان بررسی کرده است.^۳ درباره نقد این کتاب نیز نک: رزم‌آرا، ص ۱۰۳-۱۱۴). همچنین درباره ترجمه‌های فارسی قرآن عنوان می‌کند که ترجمه قرآن رهنما، آیتی، خواجوی، امامی، مجتوبی و فولادوند ترجمه‌هایی آزادند اما ترجمه فولادوند تأییدات متنوع‌تری داشته است (ص ۴۶)، بی‌آنکه عنوان نماید بر پایه اصول و مبانی کدام علم چنین داوری شده است. گفتنی است در میان منابع ارجاعی و معرفی شده در فهرست و سیاهه‌ای از مواد و مراجع دیگر، فنی‌ترین و جامع‌ترین تحقیق در زمینه خطوط اسلامی یعنی کتاب پربار و ارزشمند *اطلس خط*^۴ به چشم نمی‌خورد. همچنین معرفی کتاب علی مظاهری^۵ بویژه فصل «کتاب و کتابخانه» مناسب بود. مع الوصف پرسش بسیار مهم یعنی تهیه کتاب‌شناسی قرآن چاپ سنگی در ایران به ترتیب سال انتشار، از فهرست کتابهای چاپی فارسی خان‌بابا مشار تهرانی، در میان پرسشهای خوب دیگر طرح شده است.

فصل چهارم (ص ۵۳-۶۷) حول محور مراجع قرآنی دور می‌زند. نویسنده ذیل «بنیاد تألیفات علوم قرآنی»، به توجه غریبها به مطالعات قرآنی می‌پردازد و معتقد است که به سبب گسترش شرق‌شناسی در اروپای پس از رنسانس، نیاز به شناخت جنبه‌های مختلف اسلامی اجتناب‌ناپذیر شد. گفتنی است که نام اشخاص و عنوان کتابهای آلمانی

گاه دقیق ضبط نشده است، نمونه بارز آن در صفحه ۵۴ مشاهده می‌شود. در ادامه به تألیفات قرآنی مسلمانان از جمله *الاتقان سیوطی* و کتاب معروف صبحی صالح اشاره شده است. گفتنی است عنوان کتاب صبحی صالح به صورت *مباحث فی العلوم القرآن* نوشته شده که ظاهراً غلط چاپی است. مراجع نوین قرآنی، مبحث دیگری است که بدان پرداخته شده است اما به درستی مشخص نیست که چرا نام کتاب قدیمی *البرهان* زرکشی در اینجا به چشم می‌خورد. باری، مؤلف در مباحث پایانی کتاب نتیجه می‌گیرد که جهان اسلام در چاپ مراجع جدید قرآنی مدیون اروپاست.

فصل پنجم (ص ۶۹-۸۰) نیز به مراجع قرآنی و مشخصاً تفسیر اشاره دارد، اما فصل ششم (ص ۸۱-۹۴) درباره علم الحدیث (حدیث‌شناسی) و منابع آن است. گردش کار تهیه یک معجم حدیثی، استخراج فهرست عربی آثار ابو جعفر محمد بن حسن طوسی، محدث معروف شیعی از «کتاب‌شناسی علوم قرآنی، حدیث، تاریخ‌نگاری، تاریخ فرهنگ و ادب، فقه، کلام و تصوف» در جلد اول *تاریخ نگارندهای عربی*، اثر فواد سزگین، از پرسشهای فصل ششم است.

فصل هفتم (ص ۹۵-۱۱۱) به سرگذشت‌نامه‌های اسلامی می‌پردازد. به نظر مؤلف، در متون فارسی و عربی از سرگذشت‌نامه با توجه به نوع تحریر آن با واژه‌های مختلف سیره، مقاتل، معجم، انساب، طبقات، تذکره و ترجمه احوال، یاد شده است. با توجه به این مباحث، سه فصل بعدی دقیقاً به کتابهای مرجعی می‌پردازند که در مرجع‌شناسی مطرح‌اند.

فصل هشتم (ص ۱۱۲-۱۳۱) درباره دانشنامه‌ها و دایرةالمعارف‌های اسلامی است و ظاهراً آن دو را به یک معنا به کار می‌برد. نویسنده ضمن اشاره به آغاز دایرةالمعارف‌نویسی فارسی در قرن پنجم، تفاوت‌های دایرةالمعارف‌نویسی فارسی با عربی را به نقل از کتاب ماندگار ژبو^۶ و سل^۷ بیان می‌دارد. آنگاه سنت دایرةالمعارف‌نویسی جدید را دنبال می‌کند و معتقد است آنچه مرجع‌شناسی جهان اسلام را در تهیه و تدوین دایرةالمعارفها دگرگون ساخت *دایرةالمعارف اسلام*^۷ است. در پایان نتیجه

می‌گیرد که هیچ‌یک از کتابهای مرجع اسلامی به معنای دقیق کتابداری به اندازه دایرةالمعارفها پس از انقلاب اسلامی ایران مورد توجه قرار نگرفته است (ص ۱۲۵). نویسنده به این نکته بسیار مهم اشاره ندارد که اساساً ضرورت دایرةالمعارف‌نویسی چیست؟ همچنین در جایی از *دایرةالمعارف دین*^۸ به ویراستاری میرچا الیاده که در دین‌شناسی براستی کم‌نظیر است و درباره اسلام منبعی بسیار مهم به شمار می‌آید، یاد نشده است. در این فصل عنوان شده است که *دایرةالمعارف* تشیع از نظر کیفیت ارائه مطالب با انتقادات چندی مواجه شد (ص ۱۲۴)، بی‌آنکه به نوشته‌ای ارجاع داده شود که چرا و به چه دلیل مورد انتقاد قرار گرفته است. مؤلف آنگاه به *دایرةالمعارف* بزرگ اسلامی اشاره می‌کند و عنوان می‌کند که این دایرةالمعارف نسبت به اثر سابق حوزه مفصل‌تری را در زمینه تمام ابواب و فرقه‌های اسلامی داشته است (ص ۱۲۵). وی پس از اشاره به دو کتاب مرجع یاد شده به *دانشنامه جهان اسلام* می‌پردازد. طبق نوشته او، با توقف و تعطیل *دانشنامه ایران و اسلام*، بنیاد دایرةالمعارف اسلامی تشکیل شد. این بنیاد در صدد بود تا ضمن برخی تجدید نظرهای جزئی در روند کار گذشته، به سیاق ترجمه و تألیف، در حقیقت به تداوم کار *دانشنامه ایران و اسلام* مبادرت نماید (همانجا). نویسنده به این نکته مهم اشاره نمی‌کند که این سه کتاب مرجع که در ایران پس از انقلاب اسلامی در دست تدوین‌اند برای پژوهشگران نسل جوان که می‌خواهند در جریان تاریخ اسلام و گسترش اسلام و مبانی اسلام قرار گیرند، می‌تواند مفید باشد؛ چنانکه ناهید بنی‌اقبال آن را به طور تحسین‌برانگیز طرح و شرح کرده است (نک: کتاب هفته، ش ۱۶۸، اسفند ۱۳۸۲، ص ۵).

فصل نهم (ص ۱۳۲-۱۴۹) درباره کتاب‌شناسیهای اسلامی است. نویسنده، آغاز کتاب‌شناسی نزد مسلمانان (به معنای ضبط مشخصات کتاب و احاطه شناسایی بر موضوع و فن معرفت ماده مکتوب در تمدن اسلامی) را در قرن چهارم هجری جستجو می‌کند، یعنی زمانی که ابن‌ندیم (۳۸۵ ق) در بازار بغداد شغل وراقی داشت و به تهیه فهرستی از کتابهای پیش از خود و معاصران همت گماشت و آن را *الفهرست* منسوب کرد. آنگاه به سیر تحول کتاب‌شناسی در تمدن اسلامی، با تأکید بر کتاب‌شناسیهای

عمومی می‌پردازد. در ادامه به کتاب‌شناسیهای تخصصی توجه دارد و اهتمام مسلمانان در تدوین کتاب‌شناسیهای جدید، موضوع پایانی این فصل است که نویسنده نفوذ چاپ در جهان اسلام و نخستین کتاب‌شناسیهای مواد چاپ را از طریق عثمانی در پیوند عثمانیها با اروپا می‌جوید و محمدعلی پاشا را سرسلسله‌خاندان سلطنتی مصر معرفی می‌نماید (ص ۱۳۸). در واقع در آغاز قرن بیستم، کشورهای مسلمان به یکباره با مسائل نوین علمی و پژوهشی مواجه شدند. حضور انگلیس در هندوستان، تماس مصریها با اروپا و تأسیس جمهوری ترکیه بر خاکستر سرد امپراتوری عثمانی موجب شد تا روند نهادهای آموزشی و مسئله تعلیم و تربیت با ابعاد جدیدی طرح شود. به نظر مؤلف، به یکباره مسلمانان به نوشتن مقاله و مقاله‌نویسی روی آوردند و در حالی که سنت مقاله‌نویسی در اروپا به تعبیر او به دوره رنسانس و چاپ مجله باز می‌گردد، قدمت آن در ایران به توسعه نهادهای نوین آموزش و نشر مطبوعات مرتبط است (ص ۱۴۲). به این ترتیب، فصلی نو در فرهنگ و تمدن مسلمانان پدید آمد که نتیجه آن رشد نشریات و مجلات علمی در این گونه کشورهاست.

از پرسشهای این فصل که مجله آینه پژوهش را از ابتدای نشر تا شماره ۳۵ تورق کرده، این است که کتاب‌شناسیهای اختصاصی را به تفکیک موضوع و اشخاص بنویسید؛ سالشمار تاریخی صنعت چاپ در ۷ ایران را استخراج کنید؛ در تهیه کتاب‌شناسیها چه ابزاری از گردآوری اطلاعات مرجح است؟

فصل دهم (ص ۱۵۰-۱۶۵) درباره فرهنگ‌نویسی نزد مسلمانان است. به نظر مؤلف، در سده‌های نخستین استقرار اسلام، مواد اولیه برای تهیه و تدوین فرهنگها فراهم آمد و از قرن چهارم هجری تألیف کتابهای لغت و فرهنگهای بزرگ معمول گردید (ص ۱۵۴). وی به نقل از صاحب‌نظران زبان‌شناسی عربی، تاج العروس [زییدی] را واپسین حرکت جدی در «فرهنگ‌نویسی اسلامی» با سبک سنتی تلقی کرده است (ص ۱۵۶)، و بدرستی اشاره می‌کند که با آغاز دوره جدید تماس مسلمانان با غرب، روشهای جدید پژوهشی به صحنه فرهنگی این جوامع انتقال یافت و تهیه و تدوین کتابهای مرجعی مانند دایرةالمعارف، فرهنگ لغت و کتاب‌شناسی به شیوه‌ای روزآمد

رایج گردید. مع الوصف، در پایان احتمالاً تحت تأثیر مقاله «سنت فرهنگ‌نویسی در اسلام»، نوشته س. م. یوسف، ترجمه علی محمد حق‌شناس (نشر د/نشر، ۱۳۶۲، س ۴، ش ۲) نتیجه می‌گیرد که فرهنگ‌نویسی جهان اسلام در عصر حاضر با رکود مواجه است.

به‌رغم این نکته‌ها، به تفاوت فرهنگ‌نویسی جدید با سنتی (درباره آن نک: مشیری، ۱۰-۱۱)؛^۹ رشد فرهنگ‌نویسی جدید بویژه فرهنگ‌های عمومی در ایران؛ سهم ایرانیان فرهنگ‌نویس در فرهنگ‌نویسی عربی که شایسته بود برجسته می‌شد؛ کتاب مباحثی در فقه‌اللغه و زبان‌شناسی عربی،^{۱۱} *دانشنامه ایرانیکا* ذیل Dictionaries و کتاب *Arabic Lexicography*^{۱۱} اشاره نشده است. گو اینکه گستردگی حوزه مرجع‌شناسی اسلامی و تخصصی‌شدگی حوزه‌های آن بر کسی پوشیده نیست. فصل یازدهم (ص ۱۶۷-۱۷۸) به مقوله مراجع فلسفی و تاریخی می‌پردازد. اما مراجع تاریخی در اینجا به مراجع تاریخ اسلام محدود شده است.

دریافتی درست از مرجع‌شناسی اسلامی اما با عرضه ساختاری ترک برداشته و گسل ایجاد کرده، روشنگر، اما نیمه‌کاره

ایرادهایی که بر این کتاب وارد شده به هیچ‌روی ارزش زایدالوصف آن را نفی نمی‌کند. چه، حال که منتقد کتاب آن را سزاوار نقد و بررسی یافته است می‌کوشد با نقد خود آن را به جایگاه شایسته‌تری ارتقا دهد تا هنگام چاپ بعدی — در صورت درستی و بجابودن نقدها — با سیمایی آراسته‌تر و شایسته‌تر به زیور طبع آراسته گردد و اساساً رسالت هر منتقدی این است که به پدیدآورنده کمک کند و نشان دهد که وی چگونه می‌توانست کارش را بهتر عرضه نماید. ضرورت چاپ بعدی هنگامی بیشتر آشکار می‌شود که از تاریخ چاپ کتاب حاضر انبوهی از کتاب و منبع مرتبط با مرجع‌شناسی اسلامی مانند مرجع ۸۰، مرجع ۲۰۰۰ و کتاب‌شناسی *گزیده توصیفی تاریخ و تمدن ملل اسلامی*^{۱۲} منتشر شده است.

فصل اول و دوم دو باب ناباب در ابواب کتاب‌اند، زیرا پیوند نزدیک موضوعات دو فصل اول با تعریف علمی عنوان کتاب چندان روشن نیست؛ ارتباط میان مباحث فصل سوم با هم ناروشن و از هم گسیخته به نظر می‌رسد؛ نحوه طرح و شرح مباحث فصل چهارم چندان منسجم نیست و اهمیت تقدم و تأخر مباحث ظاهراً نادیده انگاشته شده است. شاید بتوان گفت به استثنای فصل هفتم، طرح و شرح مباحث در بقیه فصل‌های کتاب از انسجام کافی برخوردار نیست. همچنین از تقسیم‌بندی رایج در علوم اسلامی بهره گرفته نشده است؛ به منابع اسلامی مرجع در سایر رشته‌ها مانند تاریخ، جغرافیا، هنر و علوم — آن‌طور که در سرفصل درس مرجع‌شناسی اسلامی آمده است — چندان توجه نشده است؛ گاه به کلیات توجه دارد گاه در جزئیات غور کرده است و گویی معیار گزینش منابع مرجع را با توجه به مخاطب کتاب از کف داده؛ منابع مرجع غیرکتابی مانند لوح‌های فشرده تقریباً از دید تیزبین نویسنده پنهان مانده است. گفتنی است در مجلد ۱۲ *دانشنامه امام علی* (زیر نظر علی اکبر رشاد، تهران، مرکز نشر آثار پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۰) که به مرجع‌شناسی امام علی اختصاص یافته است نکاتی چند در مقدمه درباره چند و چون گزینش کتاب‌های مرجع به چشم می‌خورد. عرضه فهرستی از منابع مرجع به عنوان پیوست در پایان کتاب با ذکر عنوان و اطلاعاتی درباره اینکه هر یک در کدام حوزه مرجع‌شناسی اسلامی جای می‌گیرد، برچه اساسی تنظیم یافته و بالأخره متعلق به چه قرنی است، بر امتیازات کتاب می‌افزود و به کتابداران در مجموعه‌سازی در کتابخانه‌ها یاری می‌رساند. در فصل پایانی به جای آنکه عنوان شود نخستین کتاب مرجع در فلسفه اسلامی چه بوده و پس از آن چه کتاب‌های مرجع در فلسفه که از امهات تحقیق‌اند، در واقع بیشتر به کندی، فارابی و ابن‌سینا اشاره شده است. حال آنکه می‌شد از نظر زمانی، قلمرو پژوهش را مشخص نمود و آنگاه بر پایه آن به آخرین مرجع مورد نظر اشاره شود تا توجیه روش‌شناختی داشته باشد.

براستی چرا ساختار کتاب این‌گونه شکل گرفته است؟ شاید بتوان علت آن را در تعریف نکردن عنوان کتاب دانست و جای مناسب آن، مقدمه کتاب است که متأسفانه کتاب حاضر از آن بی‌بهره است. درست به همین علت، اهمیت مباحث فصل اول و دوم رنگ می‌بازد، نه آنکه مباحث فصل اول و دوم ضروری نباشند، بلکه طرح نکته‌های

آن در مقدمه اهمیت پیدا می‌کند. شاید اگر مقدمه‌ای بر آن به پرباری پیشگفتار نگاشته می‌شد، هم مرجع‌شناسی اسلامی تعریف می‌شد هم روایتی روشن از کل مباحث کتاب در اختیار خواننده قرار می‌گرفت و این به اقتضای کتاب درسی بودن و با توجه به مخاطب آن که دانشجوی مقطع کارشناسی است، ضرورت بیشتری می‌یابد. به این ترتیب، ساختار کتاب در موقعیتی به دور از معنای مرجع‌شناسی اسلامی شکل گرفته است.

از نظر علم کتابداری و اطلاع‌رسانی، مرجع در واقع منبعی است برای به دست آوردن اطلاعات دربارهٔ موضوع، پدیده، شخص، زمان، مکان یا واژه. به عبارت دقیق‌تر، به کتاب یا موادی که برای یافتن اطلاعاتی معین و محدود تهیه و تنظیم شده است و مراجعه کننده به قصد مطالعهٔ کل آن به آن مراجعه نمی‌کند بلکه فقط اطلاعات مورد نیاز خود را در آن جستجو می‌کند مانند کتابهای لغت و دایرةالمعارفها و کتاب‌شناسیها و نمایه‌نامه‌ها و نشریات ادواری و سالنامه‌ها و دستنامه‌ها، کتاب مرجع گفته می‌شود (برای اطلاعات بیشتر نک: صبا، فصل ششم، که افزون بر تعریف به ویژگیها، طبقه‌بندی منابع مرجع، راههای تشخیص سودمندی منابع مرجع و چند و چون انتخاب منابع و مراجع آگاهیهای سودمند به دست می‌دهد؛^{۱۳} همچنین نک: مرادی، مرجع‌شناسی ...، که کل کتاب گفته‌های بسیار دربارهٔ کتابهای مرجع دارد).^{۱۴} گفتنی است قاسم صافی در کتاب مرجع‌شناسی عمومی فارسی - عربی^{۱۵} که به معیار مهارت کتابداری و اطلاع‌رسانی توجه داشته است، کتاب را در نه فصل فراهم آورده است. این فصلها عبارت‌اند از: مراجع و نحوهٔ استفاده از آن، فرهنگها، دایرةالمعارفها، کتاب‌شناسیها، زندگی‌نامه‌ها، سالنامه‌ها، دستورنامه‌ها و راهنماها و گاهنامه‌ها، نقشه‌ها و اطلسها، کتابنامه و نمایه.

بر پایهٔ این تعریف شاید ساختاری دیگر برای کتاب فراهم می‌آمد. مطالب فصل اول، دوم و حتی شاید سوم به اجمال در مقدمه بیان می‌شد و برای هرکدام از مراجع یاد شده، عنوان فصلی جداگانه تعلق می‌گرفت. در واقع بهتر است گفته شود که تعداد فصلهای کتاب را تعداد مراجع اسلامی تعیین می‌کند. به این ترتیب، شاید بتوان این‌طور

نتیجه گرفت که فقط سه الی چهار عنوان از عناوین فصلها با آنچه که تعریف مرجع‌شناسی است، مطابقت می‌کند. طبق ساختار فعلی کتاب، این پرسش اساسی بی‌پاسخ می‌ماند که آیا نمایه‌نامه‌های اسلامی، نشریات ادواری اسلامی، سالنامه‌های اسلامی و بالأخره دستنامه‌های اسلامی وجود ندارند یا آنکه در حوزه مرجع‌شناسی اسلامی جای نمی‌گیرند؟ شواهدی در دست است که نشان می‌دهد حتی نویسنده کتاب از مراجع اسلامی بودن آنها، نیک آگاه است. چه، در فصل نهم ضمن اشاره به مجله آیین پژوهش، عنوان می‌کند که کتاب‌شناسیهای اختصاصی را به تفکیک موضوع و اشخاص بنویسید. به گمان ما، تنها از این راه میسر است که منابع مرجعی مانند *Islamic Index* به‌طور شایسته‌ای در چنین کتابی طرح و شرح گردد.

مسئله دیگر این است که گویی مباحث اسلامی یا دقیق‌تر بگوییم اسلامی بودن مراجع در این کتاب به علوم قرآنی، فلسفه اسلامی و تاریخ اسلام محدود شده است. در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که آیا براستی کتابهای مرجع در عرفان، فقه، کلام و هنر اسلامی وجود ندارند؟!

حوزه الهیات و معارف اسلامی براستی گسترده‌تر از آن چیزی است که در کتاب حاضر طرح و شرح شده است و در جامعه ما از آغاز سده اخیر تحولات پرفراز و نشیبی یافته است. این تحولات، از یک سو برخاسته از توسعه سیاسی و از سوی دیگر متأثر از تحولات جهانی قرن نوزدهم به بعد است. تحولات روزافزون در امر اطلاع‌رسانی و فناوری اطلاعات، بویژه پدیده جهانی شدن، مسائل کاملاً جدیدی را برای پژوهشگران اسلام و دین‌شناسان پدید آورده و منابع اطلاعاتی و اطلاع‌رسانی پیشرفته و گوناگونی را فراهم ساخته است. در ایران امروز روش‌شناسی مطالعات دینی نیز مغفول نمانده است.^{۱۶}

در خارج از ایران و جهان اسلام نیز گستردگی الهیات و معارف اسلامی که به آن اسلام‌شناسی در غرب گفته می‌شود، درخور توجه است. این مطالعات که در خارج از جهان اسلام شکل گرفته و به حیات خود ادامه داده است، کتابهای مرجع فراوانی را پدید آورده است (درباره اسلام‌شناسی در غرب نک: *دائرةالمعارف دین*، ذیل «Islamic

Studies؛ اسعدی، مطالعات اسلامی در غرب انگلیسی‌زبان؛ دایرةالمعارف بزرگ اسلامی، ذیل «اسلام». اطلاع‌یابی و اطلاع‌رسانی از پژوهشهای غربیها یک ضرورت بی‌چون و چراست و به یک مأخذشناسی جامع و تحلیلی نیاز است.

نخستین عامل راه‌یافتن فرهنگ و تمدن اسلامی و سپس دستاوردهای علمی آن به اروپا را باید فتوحات مسلمانان در سرزمینهای اروپایی دانست. دوران فرمانروایی مسلمانان در اسپانیا را از لحاظ فرهنگی باید درخشان‌ترین دوران تاریخ آن سرزمین در سده‌های میانه به شمار آورد. در آنجا علوم گوناگون که از شرق اسلامی به اسپانیا راه یافته بودند، به مرحله‌ای کم‌نظیر از شکوفایی رسیده بودند و صدها اثر گرانبها در آن علوم پدید آمد. در اسپانیا و سیسیل، عناصر علم و فرهنگ یونان و روم باستان و میراث علمی و فرهنگی اسلامی در هم آمیختند و گنجینه فرهنگ انسانی را غنی‌تر ساختند. اما گسترش واقعی علوم و فرهنگ اسلامی در اروپا از هنگامی آغاز شد که اروپاییها، سرزمینهای خود را از تصرف مسلمانان بیرون آورده بودند و جنگهای صلیبی نیز بر گسترش آن در اروپا دامن زد. نهضت بسیار مهم ترجمه در اروپا پدید آمد و از رهگذر آن، علوم و فرهنگ مسلمانان به اروپا انتقال و گسترش یافت؛ چه، اروپا در آن روزگار پیوند خود را با یونان و روم باستان از دست داده بود و روی آوردن دوباره اروپاییها به زبان و فرهنگ یونانی از دوران مشهور به رنسانس آغاز شد. یک انگلیسی‌مقیم اسپانیا به نام رابرت کتونی کتاب جبر خوارزمی را به زبان لاتین ترجمه کرد و با این کار فصل جدیدی در علم ریاضی اروپاییها گشود و بعدها با همکاری مترجم دیگری به نام هرمانوس دالماتا در ۱۱۴۳ م برای نخستین بار قرآن را به زبان لاتین ترجمه کرد. گواینکه نهضت عمده ترجمه از عربی به لاتین پس از تسخیر شهر تولد (طلیطله) از سوی مسیحیان آغاز شده بود، نخستین مدرسه اسلام‌شناسی و شرق‌شناسی در اروپا در همین شهر تأسیس شد و هدف آن آماده‌سازی مبلغان مسیحی و فرستادن آنان به سرزمینهای شرقی بود.

تأثیر علوم و اندیشه‌های اسلامی را بیش از هر جا در حوزه تفکر فلسفی می‌توان یافت. نشانه‌های این تأثیر را حتی پس از رنسانس و آغاز دوران جدید نیز می‌توان

یافت. به نظر شرف‌الدین خراسانی پیدایش تفکر فلسفی دوران جدید اروپا از بسیاری جهات واکنشی در برابر نفوذ اندیشه فلسفی اسلامی بوده است (همان، ۴۶۷/۸).

از سده‌های ۱۰ و ۱۱ ق / ۱۶ و ۱۷ م بار دیگر توجه و علاقه به شناخت اسلام و اندیشه‌های مسلمانان در اروپا زنده شد و این بار انگیزه آن توجه دانشمندان مسیحی پروتستان به مطالعات تاریخی درباره کتاب مقدس مسیحیان بود. از آن پس چنانکه مشهور است، توجه به شناخت علمی اسلام، تاریخ، فرهنگ، علم و فلسفه اسلامی از سده‌های ۱۸ و ۱۹ م با گسترش چشمگیری تاکنون در اروپا و مغرب زمین ادامه دارد و آثار مرجع فراوان پدید آمده که نه تنها پژوهشگران غیرمسلمان بلکه خود مسلمانان نیز در تحقیقات اسلامی آنها را کتاب مرجع خود می‌دانند.

ظهور گرایش به مطالعه علمی دین اسلام تا حدی پاسخ انتقادی به تصویرهای متعدد رایج در اروپای آن روز (قرون وسطا) از حضرت رسول اکرم (ص) و کلیت دین اسلام است. توصیف عینی اسلام بر پایه منابع و نوشته‌های خود مسلمانان که به همت آدریان رونالد طرح و شرح شد نقطه عطفی در تاریخ اسلام‌شناسی در غرب است زیرا هرگونه داوری درباره اسلام و مسلمانان منوط بر این شد که خود مسلمانان درباره اسلام و خودشان چه می‌گویند. این گونه رهیافتها موجب پیدایش رشته‌ای به عنوان اسلام‌شناسی شد که بر پایه نقد متون و تحلیل تاریخی بود و هدف آن تدوین تاریخ اسلام و فرهنگ اسلامی بود. در واقع اسلام‌شناسی به عنوان یک رشته علمی جدید تقریباً در اواسط قرن ۱۹ م با انتشار زندگینامه‌هایی از پیامبر اسلام که به آن سیره نبوی گفته می‌شود، ظهور یافت. گفتنی است سیر تحول اسلام‌شناسی در قرن ۱۹ بخشی از سیر تحول عام مطالعات شرقی بود که غالباً «شرق‌شناسی» خوانده می‌شد. به نظر واردنیورگ، این تلاش هرچند تلاشی یک‌جانبه بود و تصاویر فرهنگی رایج «شرق» در آن نقشی گزیرناپذیر ایفا می‌کرد، اما نخستین مواجهه عقلانی جدی پدید آمده میان اروپا و یک تمدن دیگر محسوب می‌شود. در سنت شرق‌شناسی، مطالعات اسلامی به عنوان رشته‌ای فرهنگی تلقی می‌شد که نشان از ادعای برتری تمدن غربی و تفوق علمی آن بود (دایرة‌المعارف دین، ذیل «Islamic Studies»). اگر کل تاریخ اسلام‌شناسی

در غرب را به دو دوره: ۱) سستی که به قصد مسیحی کردن مسلمانان شکل گرفت و ۲) علمی که تقریباً از اواسط قرن نوزدهم به عنوان یک رشته علمی جدید به وجود آمد تقسیم کنیم، باید گفت که تاریخ دین اسلام از نظر روشهای تاریخ‌نگاری به سه صورت بررسی شده است. عده‌ای مطالعات خود را پیرامون تاریخ بیرونی اسلام متمرکز ساختند و نشان داده‌اند که تا چه اندازه می‌توان نهادها و جنبشهای اسلامی را در ارتباط با زمینه‌های اقتصادی، اجتماعی و تاریخ سیاسی آنها طرح و شرح کرد. عده‌ای دیگر نوع دیگری از تحقیق تاریخی را دنبال کردند که بیشتر پیرامون آن چیزی است که می‌توان آن را تحولات درونی دین اسلام و فرهنگ اسلامی نامید. این نوع بررسی تاریخی توسط گلدزیهر طرح و شرح شد که می‌کوشید چارچوب فکری تاریخ اسلام را شناسایی نماید. تا آنجا که به این نوع تحقیق تاریخی ارتباط می‌یابد، در تاریخ اندیشه عرفانی، هلموت ریتز به تبیین پیوندهای درونی میان شمار زیادی از مفاهیم عمدتاً کلامی و عرفانی بر اساس سیر تاریخی پیدایش و تحول آنها پرداخت. افزون بر این، دو دسته از مورخان، یعنی مورخان عمومی و مورخان دین هستند. مورخانی که تحولات دینی را در چارچوب وسیع‌تر فرهنگی قرار می‌دهند به طوری که به نوبه خود با تاریخ سیاسی و نظامی ارتباط می‌یابد. به این دسته از مورخان، مورخانی گفته می‌شود که به بررسی تاریخ فرهنگی اهتمام دارند. این عده کوشیدند کل تاریخ اسلام را درون تاریخ فرهنگی جهان بگنجانند. این سه شیوه بررسی تاریخی در بسیاری از تحقیقات تخصصی تاریخی پیرامون جوامع خاص مسلمان‌نشین در گذشته و نیز در مطالعات به عمل آمده درباره تاریخ معاصر جوامع اسلامی بازتاب یافته است و آثار مرجع فراوانی نوشته شده‌اند که در مرجع‌شناسی اسلامی درخور توجه‌اند، بویژه آنکه تاریخ فرهنگی در تاریخ‌نگاری مسلمانان جایگاه ویژه نیافته است؛ حال آنکه منابع مرجع فراوان در زمینه آن موجود است. گفتنی است اسلام‌شناسی در غرب از قرن بیستم از گستردگی و تنوع چشمگیر برخوردار شد و توجه فراوان به شاخه‌های مختلف علوم اسلامی صورت گرفت. تصویر روشن از این پژوهشها را می‌توان در *Index Islamicus* یافت. چه، این فهرستواره اطلاعات درباره آثار منتشر شده اسلامی را به یکی از زبانهای اروپایی، از سال ۱۹۰۶ گردآوری کرده است.

در اینجا برای اینکه بتوانیم بحث خود را عینی‌تر و روشن‌تر بیان کنیم ناگزیریم به نکات عمده تاریخ تحقیق درباره موضوعات و مباحث گسترده اسلامی اشاره کنیم و خصوصاً اینکه چگونه می‌توان آن را محدود ساخت و در تدوین مرجع‌شناسی اسلامی به کار بست. شاید الگویی که چارلز آدامز در سال ۱۹۷۶ در پژوهشی با عنوان «سنت دینی اسلامی» طرح و شرح کرد و از آن پس اسلام‌شناسان صاحب نامی چون ژاک واردنبورگ در نوشته‌های خود (مشخصاً نک: *دایرةالمعارف دین*، ذیل «Islamic Studies») به کار بستند، در تنظیم ساختار مرجع‌شناسی اسلامی راهنما و راهگشا باشد.

در پژوهش یاد شده، قسمتی به تحقیقات مربوط به زندگی پیامبر (ص) یا سیره‌نویسی اختصاص یافته و در آن آثاری که از زوایای مختلف به زندگی آن حضرت پرداخته‌اند، عنوان شده است. قرآن، فقه، کلام، فلسفه اسلامی، عرفان، هنر و معماری اسلامی از جمله مباحث دیگر اسلامی‌اند که در آنجا طرح و شرح شده است. افزون بر آنها مباحث روش‌شناسانه و مسائل جدیدی در حوزه تحقیقات علمی مربوط به رشته اسلام‌شناسی پدید آمده است. شاید آن بتواند الگویی مناسب — با اندکی جرح و تعدیل — برای در نظر گرفتن مباحث اسلامی در مرجع‌شناسی اسلامی باشد.

الگوی دیگری که ممکن است برای تنظیم ساختار مرجع‌شناسی اسلامی مناسب باشد مرجع ۱۰ است. این کتاب به اطلاع‌رسانی منابع اسلامی ایران شامل کتابها، نشریه‌ها و پایان‌نامه‌های عرضه شده در سال ۱۳۸۰ می‌پردازد، اطلاعات کتاب بر اساس اصطلاح‌نامه ۱۸ موضوع علوم اسلامی طبقه‌بندی شده است که از اخلاق شروع می‌شود و به هنر پایان می‌یابد. در این کتاب موضوعهای مأخذشناسی، نمایه و چکیده ۹۲۵۰ منبع ارائه شده است. در پایان کتاب نیز چند فهرستواره بر اساس حروف الفبا ضمیمه شده است. افزون بر مرجع ۱۰ باید به اثر ماندگار احمد طاهری عراقی، یعنی *رده BP*: اسلام (علوم دینی اسلام در نظام رده‌بندی کتابخانه کنگره) ۱۷ اشاره کرد. چه، این رده‌بندی نه تنها در کتابخانه ملی بلکه در اکثر کتابخانه‌های معتبر ایران که دارای مجموعه‌های غنی از متون و علوم اسلامی بوده‌اند به کار گرفته شده است. در این کتاب، مراجع اسلامی عمدتاً به عنوان سرگذشت‌نامه‌ها، قرآن و علوم قرآنی، تفسیر،

حدیث، فقه و اصول، کلام و عقاید، فرق اسلامی، اخلاق اسلامی، تصوف و عرفان تلقی شده‌اند.

دردسرهای فضل تقدم

کتاب حاضر برآستی آغازگر نوعی دیگر از پژوهش در زمینه مرجع‌شناسی است؛ چه، جامعه کتاب درسی به تن کرده است. از این روست که مرجع‌شناسی اسلامی را نباید نادیده و ناسنجیده رها کرد؛ خواه در انجام کاری که به عهده گرفته است موفق شده باشد و خواه نشده باشد؛ یعنی مانند هر اثر پژوهشی دیگر از جنبه‌هایی موفق و از جنبه‌های دیگر ناموفق از کار درآمده باشد. کوچک‌ترین جنبه درست آن را باید گفت و کمترین نشانه لغزش را در آن نباید ناگفته گذاشت؛ بدان امید که خشت مرجع‌شناسی اسلامی در مقام کتاب درسی بر پایه‌های صحیح و محکم استوار باشد و گامهای بعدی مثلاً مرجع‌شناسی در عرفان و تصوف یا مرجع‌شناسی در علوم قرآنی در بیراهه برداشته نشود و یا آنکه خشتهای دیگر کج گذاشته نشود. نوشته حاضر به هیچ‌روی مدعی انجام چنان مهمی نبود. با این بضاعت مُرجاة البته نمی‌تواند باشد، تنها فتح بابی در این‌باره است و بس.

دریغ است در این خشکسال تحقیق و پژوهش قدر، این کتاب را نشناسیم. چه، گستردگی حوزه مرجع‌شناسی اسلامی و تخصصی‌شدگی حوزه‌های آن بر کسی پوشیده نیست. همچنین از فضل تقدم کار نویسنده نیز نباید غافل بود و این همیشه امتیاز منحصر کسانی است که از صفر شروع کرده‌اند.

هر پژوهشگری با تورق این کتاب، با طیف وسیع مسائلی که در مرجع‌شناسی و الهیات و معارف اسلامی مطرح‌اند، آشنا می‌شود و به این شناخت می‌رسد که در زمینه مرجع‌شناسی و الهیات و معارف اسلامی تا کجا پیش رفته‌ایم، چه عرصه‌هایی را کاویده‌ایم و کجا از دسترس اندیشه‌ورزی پژوهشگران مسلمان در مقایسه با کارهای محققان غیرمسلمان دور مانده است. اینها گامهای بزرگی هستند که با این کتاب برداشته شده است. به لطف آنها اینک می‌دانیم که باید همت خود را بیشتر صرف چه

عرصه‌هایی کرد و برای رسیدن به چه هدفهایی تلاش نمود. گام برداشتن در چنین راه سخت و دشوار، شجاعت و شهامت می‌خواهد که مؤلف داشته است، اما حوصله و بردباری هم می‌خواهد؛ حوصله بریدن راه از میان سنگ و صخره، و شنیدن سخنان سخت و گزنده.

منابع و پی‌نوشتها

1. Fück, J., "Petrus Venerabilis und die älteste Koranübersetzung," Die arabischen Studien in Uropa bis in den Anfang des 20 Jahrhunderts, ..., 1955.
۲. فوک، یوهان، «پتروس واجب‌التکریم و قدیمی‌ترین ترجمه قرآن در غرب»، ترجمه و تلخیص مرتضی رزم‌آرا، گلستان قرآن، دوره سوم، شماره ۱۱۶، ص ۱۲-۱۴.
۳. اسعدی، مرتضی، مطالعات اسلامی در غرب انگلیسی‌زبان: از آغاز تا شورای دوم واتیکان (۱۹۶۵)، تهران، سمت، ۱۳۸۱.
۴. رزم‌آرا، مرتضی، «مطالعات اسلامی در غرب انگلیسی‌زبان»، سخن سمت، سال هشتم، شماره یازدهم.
۵. فضائلی، حبیب‌الله، اطلس خط (تحقیق در خطوط اسلامی)، اصفهان، مشعل (با همکاری تهران، ارغوان)، چاپ دوم، ۱۳۶۲.
۶. مظاهری، علی، مسلمانان در قرون وسطا، ترجمه مرتضی راوندی، تهران، ۱۳۷۸.
7. Ž. Vesel
8. *Encyclopedia of Religion*
۹. مشیری مهشید، ۱۰ مقاله درباره زبان و فرهنگ و ترجمه، تهران، ۱۳۷۴.
۱۰. عبدالتواب رمضان، مباحثی در فقه‌اللغه و زبان‌شناسی عربی، ترجمه حمیدرضا شیخی، مشهد، ۱۳۶۷.
10. Heywood, John A. *Arabic lexicography, its history and its place in the general history of Lixicography*, Leiden, 1965.
۱۱. صبا ایرج، شیوه بهره‌گیری از کتابخانه‌ها و منابع اطلاعاتی، تهران، سمت، ۱۳۸۱.
۱۲. روغنی شهره، کتاب‌شناسی گزیده توصیفی تاریخ و تمدن ملل اسلامی، تهران، سمت، ۱۳۸۲.
۱۳. مرادی، نورالله، مرجع‌شناسی: شناخت خدمات و کتابهای مرجع، تهران، فرهنگ معاصر، ۱۳۷۲.

۱۴. صافی، قاسم، مرجع‌شناسی عمومی فارسی - عربی، تهران، تکوک زرین، ۱۳۸۱.
۱۵. فرامرز قراملکی، احد، روش‌شناسی مطالعات دینی، مشهد، دانشگاه علوم اسلامی رضوی، ۱۳۸۰.
۱۶. طاهری عراقی، احمد، رده BP: اسلام (علوم دینی اسلام در نظام رده‌بندی کتابخانه کنگره)، ویرایش دوم، به کوشش زهره علوی، کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۷۶.

نوآوریها در آموزش زبان انگلیسی

ویراسته دیوید ر. هال و آن هوینگز، چاپ سال ۲۰۰۱، لندن، انتشارات راتلج و کیگان پل، XIV + ۲۸۹ ص، وزیری، ۲۲۰۰۰ ریال*

مجید فتاحی پور
دانشگاه تربیت مدرس
majifata@yahoo.com

مقدمه

کتاب نوآوریها در آموزش زبان انگلیسی فارغ از نام خود حاوی مطالبی فاخر، با ارتباط موضوعی جالب توجه، در باب برنامه و مطالب درسی است. ویراستار این کتاب مجموعه‌ای از جدیدترین مقالات را در این زمینه با نظم معنی‌داری در ۴ بخش و ۲۲ فصل گرد آورده که به گونه‌ای تحسین‌برانگیز مباحث این زمینه علمی را پوشش می‌دهد. این مقالات عمدتاً به دلیل باریک‌بینی و همه‌جانبه‌نگری بی‌سابقه در ارائه نظریات، به مجلات پژوهشی دهه نود راه یافته‌اند. بنابراین مقالاتی که در این کتاب به چاپ رسیده‌اند طیفی را که به بیش از ده سال تحول اساسی سایه افکنده، مورد خطاب قرار داده و به مضامینی که طرحی نو اما رسا و جدی را پرورانده‌اند، دوام و قوام می‌بخشند. این طیف از یک‌سو به سال ۱۹۹۰ و بیان ضروریات تحقیق با مرور دستاوردهای پیشینیان در این زمینه محدود می‌شود و از سوی دیگر به چالش‌های سالهای پایانی قرن و آغازین هزاره جدید می‌پردازد. در این میان مقاله یکی از ویراستاران (هوینگز) مربوط به سال ۲۰۰۱، یعنی سال نشر این کتاب، نیز آمده است.

نخست با نگاهی گذرا به بخشهای کتاب چنین بر می آید که مؤلف در بخش اول به جهت گیریهای کلی برنامه درسی در زمان ما می پردازد که در آن با بیان ضروریات یک برنامه درسی ارتباطگرا^۱ بحث را آغاز کرده و در گام دوم به بحث مدیریت فرایند یادگیری می پردازد. سپس اهمیت واژگان در یک برنامه درسی به طور نمونه گوشزد می شود. در گام بعد برنامه درسی در بستری فراتر از آنچه پیشتر گفته شد، با تمام ویژگیهایش، در متن طرح می شود. سپس شکل استفاده از فناوری جدید و ابزارهای امروزی مثل کامپیوتر و پایگاه عظیم داده ها^۲، به بررسی و مباحثه گذاشته می شود. در پایان، رویکردهایی که برای مطالعه و مهارت نوشتن در دانشگاه مطرح است به طور عملی سرمشق قرار می گیرد.

بخشهای بعد، از حول محور مفاهیم محض پایه فاصله گرفته و ویژگیهای اجرایی و عملی را با نگاهی نافذ بررسی کرده است. مثلاً در بخش دوم به یکی از مباحث که دغدغه جهان امروز است پرداخته شده و تکامل این مسائل در حیطه برنامه ریزی درسی به بوته نقد درآمده است. این بخش محدودیتهای سیاسی و سازمانی - مؤسساتی حاکم بر برنامه ریزی درسی را در هفت مقاله برگزیده تصویر کرده که هر یک از ارائه راه حل عملی در کنار تدارک چشم اندازی وسیع تر برخوردار است. گرچه راه حل های علمی و عملی در گره گشایی محدودیتهای کم و بیش به صورت متناسب با هر مورد بیان شده، اما در بخش سوم به طور اخص و با رویکردی پایه ای، تغییر اجتناب ناپذیر در برنامه درسی را مستلزم برنامه ریزی و اجرای همه افراد دخیل دانسته است که به طور حرفه ای درگیر مسائل آموزشی هستند و در این راه، طرح مباحث فرهنگی، شناسایی چارچوبهای فرایندی و اجرای تحقیقات عملی کلاسی را، چراغ راه قرار داده است. در اینجا با آوردن مثالی واقعی از برنامه مهاجرت به استرالیا، دامنه کاربرد و حیطه اثر عوامل را نشان داده است. سپس به تولید مطالب درسی در نظریه و عمل پرداخته و نقش ابزار نوین، مثل یادگیری زبان را به کمک کامپیوتر^۳ در نوآوریهای برنامه درسی انکارناپذیر دانسته است. در پایان یعنی بخش چهارم راهکارهایی ارائه شده که ما می توانیم راهبری فرایند تغییر را ارزشیابی کنیم. از لوازم این کار هدفگذاری برای ارزشیابی است که به مدد آن ضمن نقد خود و برنامه خویش، اجازه دهیم راه پیش رویمان روشن تر و کمتر با آزمون و خطا همراه باشد. بررسی محتوای بخشها

شایسته نازک‌بینی در تفصیل فصول متشکله آن است که هر کدام به شیوه خود به طرح و شرح مضامین مطلوب نویسنده خود می‌پردازند.

نقد و بررسی

بعد از این نگاه اجمالی بهتر است با موشکافی دقیق‌تری فصول کتاب را ورق بزنیم: بخش اول کتاب مشتمل بر شش فصل است که سمت و سوی تحول برنامه درسی را با تنوع قابل تأملی در کنار هم گذاشته است.

در فصل اول برین و کندلین^۱ ضرورت انسجام برنامه درسی را در بستر تدریس زبان انگلیسی به‌عنوان فراگیرترین زبان دنیا برمی‌شمارند. از نظر آنان هر برنامه‌ای بایستی به چند سؤال اساسی پاسخ دهد: (۱) اینکه چه بایستی آموخته شود؟ (۲) چگونه آموخته شود؟ و (۳) به چه مقدار مورد اول صحیح و مورد دوم مؤثر باشد؟ در این بحث به‌طور اجمالی به هدف تدریس زبان انگلیسی از دریچه کلی به‌عنوان ارتباطی کلامی پرداخته شده است. تقاضایی که چنین برنامه‌ای می‌تواند از فراگیر زبان، فراخور هدفش داشته باشد و همچنین کمکهایی که آنها می‌توانند به توسعه برنامه درسی کنند تا نظراتشان در مطالب درسی لحاظ شود، در بطن سخن پرورانده شده است. در ادامه، مقولات مهمی مانند بحث فرایند تدریس و یادگیری زبان، نقش معلم و فراگیران و نقش محتوای مطالب درسی و جایگاه ارزشیابی افراد به اعتبار شیوه‌های ارتباطی آموزش، جستجو شده است. با آگاهیهای نوین از ویژگیهای جامعه‌شناختی و عملی زبان و زبان‌آموزان، اهداف آموزشی باید در خود فراگیران جستجو و ریشه‌یابی شود.

حصول به اهداف برنامه مستلزم فرایندی تعاملی از واقعیتهای فرهنگی و اجتماعی - روانی خاص افراد است. نقش اصیل معلمان و فراگیران در این روش‌شناسی، یاد دادن چگونه یاد گرفتن و به‌وجود آوردن احساس مسئولیت در قبال یادگیری است. محتوای مطالب درسی برنامه بایستی پویا باشد. با تمایز بین محتوای هدف و محتوای وسیله و استنتاج وسیله بودن محتوا در خدمت اهداف برنامه آموزشی، باید تحول و قابلیت پیش‌بینی کوتاه‌مدت مطالب درسی را فرض مسلم دانست. به‌طور خلاصه، محتوای هر برنامه آموزشی ۵ معیار گزینش و سازمان‌دهی دارد: تمرکز و ترتیب؛ ارائه زیرمجموعه‌های مطالب؛ تداوم و استمرار مباحث مطروحه و سمت و سوی آنها؛

به طوری که همه مراحل - حتی ارزشیابی هم - با انگاره مذاکره بین معلم و شاگرد سازگار باشد.

فصل دوم تحت عنوان مدیریت فرایند یادگیری با فرض دانستن اینکه تصمیمات معلمان برانگیخته از طبیعت برنامه و اهداف تدریس و نیازهای فراگیران است، اثربخشی آنها را منوط به تسلط به مطالبی که در این بخش طرح شده دانسته است. تصمیم‌سازی مؤثر و در نهایت مدیریت کارآمد فرایند یادگیری نیاز به پیش‌انگاره‌های ذهنی خاصی برای معلم دارد که بسترسازی برای آن به زعم مؤلف، از طریق شناساندن مفاهیم مختلفی صورت می‌گیرد.

فصل سوم نوشته مایکل لويس^۵ یکی از سردمداران رهیافت واژگانی در آموزش زبان است که در نظر دارد جامعیت واژگان در تدوین برنامه درسی از طریق تأثیر بر تعیین محتوای مطالب درسی را به اثبات برساند. به نظر او این روش به طور خارق‌العاده‌ای کارآمد است، اگرچه در نگاه اول واژگان کفایت نمی‌کنند و دسترس‌سازی اجتناب‌ناپذیر جلوه می‌کند. همچنین پاره‌ای تلاشها برای مقبولیت آن از لحاظ آموزشی عقیم مانده است (به عنوان مثال فرهنگ کوبیلد^۶ که تألیفی آموزشی بر اساس فراوانی واژگان است). ولی مؤلف با ارائه دلایلی تأکید بر شناساندن کارآیی چنین رهیافتی دارد. به عقیده او مشخصه بارز این رهیافت نگرش اصولاً متفاوتی است که در نحوه برخورد با متن دارد، چرا که به زبان به مثابه ابزاری بریده از متن معتقد نیست و فعالیت‌هایی برای جهت‌دهی ذهن فراگیران به سوی تشخیص تکه‌های معنایی از طریق افزایش آگاهی آنان ارائه می‌دهد. به نظر او اهمیت متن نه تنها در معرفی محتوای جالب توجه بلکه به عنوان منبع زبانی اصلی برای استخراج اطلاعات واژگانی بر مطالعه و ضبط در اشکال مناسب است.

او استراتژی کلاس را نه در اشتغال ذهن فراگیران به گرامر و لغات جدید، بلکه در تمرکز بر انواع مختلف آیتمهای واژگانی می‌بیند. مهم‌ترین چالشی که این برنامه با آن روبه‌روست به گفته ویدسن تقسیم و تجزیه زبان به بخشهای جداگانه است که با روح ارتباطی زبان در تضاد می‌باشد. اما ویلیس^۷ ضمن قبول فرض ویدسن به دفاع از این برنامه برخاسته و می‌گوید رهیافت واژگانی برای خاتمه دادن این تضادها آمده است و با وجود اینکه زبان را آیتی کرده است ولی روش‌شناسی‌اش بر اساس تحقیقات

دامنه‌دار زبان طبیعی قرار دارد که این تحقیقات خود بر پایه هر چه واقعی‌تر کردن و اقتصادی‌تر کردن آنچه بایستی یاد گرفته شود قرار دارد.

لویس رهیافت واژگانی خود را از تمام انتقادات میرا می‌کند و اظهار می‌دارد که نه تنها واژگان را در سطح پایین محدود نمی‌کند بلکه یادگیری ذخایر عظیم واژگان را تشجیع می‌کند و از قدرت بیان و انتقال مفاهیم واژگان به سمت هدف اصلی بهره می‌جوید. او دو ویژگی دیگر کلمات را در گزینش حداقل هم‌تراز فراوانی آنها می‌داند که قابلیت یادگیری و قدرت بیان و انتقال مفاهیم می‌باشند. او به‌طور خلاصه به ۱۰ شیوه کمک واژگان به ساختن برنامه درسی اشاره دارد. طرز برخورد با کلمات دیگر باید واژگانی باشد تا گرامری و به ریشه کلمات توجه خاص شود. واژگان حاوی معانی بسیار متراکم و پیچیده برای تدریس خارج از متن و کلماتی که تمایل هم‌نشینی با هم دارند یا گفته‌های نهادینه شده آغاز جمله‌ها، ربطهای فراجمله‌ای، هم‌معنیهای داخل یک الگو، کلمات تلخیص و الگوهای استعاری، بایستی در محتوای برنامه درسی جای خاصی برای خود داشته باشند.

فصل چهارم به طراحی یک برنامه درسی بر مبنای گفتگو و بحث می‌پردازد که یک مرحله فراتر از بخش قبل است. حتی محی‌الدین وقتی در کشور خود تأکید بر درستی دستور یا واژگان را کنار زد و در عوض تکیه بر توانایی ارتباط و دستیابی به اهداف زبانی را وجهه همت خود قرار داد، با مخالفت بسیاری روبه‌رو شد. مؤلفان یعنی مک‌کارتی و کارتر^۸ با آوردن مثالهایی از نمونه‌های افراطی و تفریطی رویکردها به توانش زبانی، به مشکلات تفکیک بیش از حد آن پرداخته؛ در حالی که از توانش زبانی بایستی مفهومی یکپارچه گرفته شود. او به نقل از دیگر محققان از مشکلات جدایی مطالب این حوزه سخن‌ها رانده است و از آن سو هم اذعان کرده که اگر همه چیز یک برنامه درسی روی مذاکره باز باشد، اصلاً عملی نیست. نتیجه فصل تأکید و تأییدی بر نگاه «زبان به‌عنوان کل گفتار»^۹ می‌باشد که بایستی مورد عنایت دست‌اندرکاران تهیه و تدوین و برنامه‌ریزی مطالب درسی قرار گیرد؛ چرا که چنین دیدی کل فضای پیش روی ما را برای همیشه تغییر می‌دهد.

فصل پنجم انتقادی بر رویکردی است که محصول توجه ویژه به پایگاههای داده کامپیوتری زبان می‌باشد. نویسنده این بخش نه تنها کاربرد زبان‌شناسی در آموزش زبان

را خیلی هم سهل و ممتنع نمی‌بیند بلکه جستجوی اعجاب برانگیز پیکره کامپیوتری داده‌های بی‌شمار زبانی^۱ را تنها حاوی اطلاعات مفیدی می‌داند که به هیچ‌وجه جایگزین مطالعهٔ زبانها نخواهد شد. به عقیدهٔ او مطالب درسی فقط می‌توانند از یافته‌های مختلف حاصل از تکنولوژی جدید نرم‌افزاری متأثر شوند و نه اینکه کاملاً تحت سلطهٔ بی‌چون‌وچرای آنها باشند. او برای ادعای خود مبنی بر ناکامل بودن و ناکافی بودن پیکرهٔ رایانه‌ای دلایلی قابل تأمل می‌آورد: «این پیکره به‌عنوان یک سری واقعتها نارساست چرا که در عمل گستردگی و پراکندگی و اهمیت وقوع آنها با فراوانی عددی آنها همخوانی و تناظر ندارد. مثلاً برخی عبارات از بس زیاد به کار می‌روند از کنار آنها بدون توجه می‌گذریم ولی برخی در ذهن حک می‌شوند. درست به خاطر اینکه فقط یک بار به کار رفته‌اند. این برجستگیها در داده‌های محض رایانه‌ای به هیچ‌وجه لحاظ نمی‌شود».

مؤلف حتی تدریس همنشینی عبارتها و واژگان را به‌عنوان یک عنصر لازم در یادگیری زبان رد می‌کند و معتقد است اگر چنین گزینشهایی از همنشینی کلمات و عبارات بین انگلیسی‌زبانان وجود دارد، چه دلیلی دارد که همانها در غیر انگلیسی‌زبانان که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم و با مقاصد ویژهٔ خود یاد می‌گیرند، دقیقاً رعایت شود؟ این خصوصیتی است بسته به شرایط اجتماعی و فرهنگی و محلی و منطقی نیست که در تمام دنیا عمومیت یابد؛ چرا که به‌راحتی ممکن است از توصیف به نسخه‌پیچی در مورد زبان بلغزیم! بنابراین معلمان زبان سراسر دنیا بایستی این اختیار را در انتخاب و ساده کردن برنامه‌های درسی خود داشته باشند که آیت‌هایی را که مصرف زیاد ولی برای شرایط کاربردی تهی از معنا هستند و یا کم استفاده ولی پر معنا هستند را تشخیص داده و اقدامی متناسب با نیازهای جامعهٔ فراگیران در انتخاب محتوای مطالب درسی بنمایند. مؤلف عقیدهٔ کارتر را در عین حال که میانه‌رو و مدغن می‌داند اما از اینکه بر اساس زبان‌شناسی پیکره‌ای بنا شده، شایان اظهار تأسف می‌پندارد. او بحث لوئیس، ناظر بر تدریس عبارات با درجهٔ فراوانی بالا را بیش از آنکه عقلانی بداند به مثابهٔ فرمانی مستبدانه به همه برای پیروی از رهیافت واژگانی او در تدریس قلمداد می‌کند. در این پژوهش مؤلف دیدگاههای سخت‌گیرانه و سهل‌گیرانه نسبت به کاربرد یافته‌های پیکره در تدریس زبان انگلیسی را به بحث می‌کشد.

نوآوریها در آموزش زبان انگلیسی / ۸۱

در فصل ششم مؤلف با اذعان به اینکه بیشتر برنامه‌های درسی تدریس نوشتن در آموزش عالی، حول محور شناساندن ژانرهای مختلف نوشته‌ها بوده است، هدف پدید آمدن چنین گرایشی را عرضه توصیفات و مدل‌های دقیق و مناسب از متون عام یا نوعاً برای فهم و تولید بهتر آنها از جانب فراگیران که نویسندگان آینده‌اند می‌داند. اما نباید از نظر دور داشت که این فرایند یک‌دست نیست و تنوع از یک ژانر به ژانر دیگر و داخل ژانرها نیز وجود دارد که همه تابعی از بستر فرهنگی و نظام علمی می‌باشند. دانش نظام‌های علمی لازمه طبیعی نویسنده‌گی دانشگاهی است. در مقاله خانم و آقای هوئینگ ابتدا به رهیافت سویلر^{۱۱} درباره تحلیل ژانر و مطالعات در باب تنوع‌های رشته‌ای در امر نوشتن مقالات دانشگاهی پرداخته شده و سپس مطالعات فرا متن‌ی در نوشتن دانشگاهی مورد بررسی قرار گرفته است. در گام بعد مطالعاتی در سطح عبارت، از متن انجام شده است.

فصل هفتم فتح باب بحث درباره محدودیتهای ناشی از مسائل سازمانی و سیاسی بر برنامه‌ریزی درسی است که بخش دوم کتاب را رقم می‌زند. شاهد روشن تأثیر این مسائل بر حیطه کار معلمان در این بحث تحت عنوان «لینک» که مختصر شده پروژه زبان در برنامه درسی ملی است، می‌باشد. در این مقاله کارتر ابتدا به نظرات دولت و نظرات معلمان در این باب پرداخته و این پروژه در عمل به آموزش ضمن خدمت برای معلمان تبدیل شده که تصمیمات دولت مانند منع انتشار مطالب درسی حاصل از این پروژه، خارج از کنترل دست‌اندرکاران اصلی امر آموزش یعنی معلمان و طراحان برنامه درسی و فراگیران می‌باشد. از آن گذشته مواد درسی تهیه شده نیاز به تطبیق و اصلاح در سه جهت را دارند. اول اینکه مطالب درسی مربوط به مهارت خواندن بایستی با جزئیات بیشتر توسعه یابند که تحقیق عملی بیشتری را می‌طلبد. دوم اینکه بخشهایی مربوط به تفاوت‌های نوشتار با گفتار و تنوع انگلیسی استاندارد در این دو روش است و ارائه مطالب بایستی به محتوای مطالب اضافه شود و سوم اینکه مثال‌های بیشتری برای نشان دادن متون ادبی نیاز است تا دانش درباره زبان را اعم از تاریخچه و تأثیر آن بر ادراک و لذت ادبی تقویت کند. کلاً از دخالت مستقیم دولت در امر آموزش زبان، هم نتایج منفی و هم نتایج مثبتی عاید می‌شود.

در فصل هشتم موقعیت دو زبان جالبی به تصویر کشیده شده است. در برونی برخی دروس به زبان مالای و بقیه به زبان انگلیسی با نسبتی ویژه تدریس می‌شوند و

کم‌کم این نسبت به نفع زبان انگلیسی تغییر می‌کند تا مهارت دو زبان پایاپای شود. اما اشکال کار اینجاست که این تغییر نامتناسب با رشد شناختی فراگیران و به شکل ناگهانی صورت می‌گیرد. مؤلف برای این گفته خود از دلایل ارائه شده توسط کومینز^{۱۳} تحت عنوان دو مهارت اصلی زبان‌آموزی بهره می‌جوید: یکی BICS^{۱۴} یا مهارت‌های پایه‌ای ارتباط با دیگران و دیگری CALP^{۱۵} یعنی خیرگی در زبان به لحاظ شناختی و علمی. در برونی دروسی مانند ریاضیات و علوم که از لحاظ شناختی بسیار سنگین هستند و حجم مفاهیم آنها نسبت به متن انبوه است را در سنی که هنوز CALP فرصت شکل یافتن نداشته، به زبان دوم درس می‌دهند. کارکردهای زبانی در هر جامعه‌ای بسته به سن فراگیران ظهور می‌کنند و برنامه درسی بریتانیا و برخی ممالک اروپایی نقش سن را در گذار از مرحله BICS به CALP به طور ممیزه‌ای لحاظ کرده است. مؤلف در پایان پیشنهاد‌های خود برای بهبود این برنامه درسی، این نکته را به حق گوشزد می‌کند که توسعه برنامه درسی بایستی با در نظر گرفتن موقعیت باشد.

فصل نهم حول محور تغییر نقش و کارکرد زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی و دلایل عدم پذیرش چنین رویکردی تحول‌خواه، از سوی برنامه‌های آمادگی تست، دور می‌زند. تلاش برای اثبات لزوم چنین تحولی را بایستی معلول تغییر جایگاه زبان انگلیسی به‌عنوان مدل‌های مختلف به‌جای یک مدل واحد، پدیدار شدن نوآوری‌های کاربردی محلی زبان انگلیسی در مناطق غیرانگلیسی زبان و تعلق چنین زبانی به همه کسانی که در سرتاسر جهان از آن استفاده می‌کنند و نه فقط به کشورهای که زبان مادریشان انگلیسی است، دانست. یکی از موانع، سیاسی کردن روند پژوهش است به طوری که برخی طرح‌های تحقیقی خواص همیشه بر دیگران ترجیح دارند و نظام سیاسی آنها را تشجیع، حمایت مالی و تقویت می‌کند؛ ولی به دیگر طرح‌ها که در خلاف اهداف سیاسی حرکت کند، انگ می‌زند. در خصوص (انگلیسی‌های دنیا)، سه روند بومی‌سازی تئوریک، ساختاری و جوهری در جریان فرایند است. به‌طور خلاصه پیشنهاد‌های خارق‌العاده‌ای که مؤلف آنها را شرح و بسط داده و از به رسمیت شناختن این زمینه (انگلیسی‌های دنیا) در برنامه‌های آمادگی آموزش زبان تا مبارزه فعال با تسلط سازمانها و عقاید نژادپرستانه که به نابرابری بین فراگیران فرهنگ‌های مختلف دامن می‌زند، در بر می‌گیرد. مؤلف تنوع دیدگاهها را تشویق می‌کند و تأکید می‌کند که

نوآوریها در آموزش زبان انگلیسی / ۸۳

آموزش‌دهندگان حرفه‌ای زبان منحصراً و لزوماً فقط از کشورهایایی نیستند که زبان مادریشان، زبان تحت آموزش باشد. او مسئولیتهایی سنگین را نیز در این راستا به عهده سازمانها می‌گذارد.

فصل دهم ادامه بحث نوآوریهاست که در اینجا شروط پذیرش و به‌کارگیری آنها در یک سؤال جامع گنجانده شده است که، چه کسی چه چیزی را کجا و چه موقع و چگونه اتخاذ می‌کند. تلاشهایی که در قالبهای گوناگون برای پاسخ به این پرسش اساسی صورت گرفته ما را به تغییر در تکیه مطالعاتمان از طرح‌ریزی به سمت اجرا و ارزشیابی رهنمون می‌کند. گرچه تأکید روی این نکته مناسب با تأخیر همراه بوده است، پای ما را به رهیافت فرا ارتباطی طراحی دروس باز کرده و تمرکزمان را به دو نکته معطوف ساخته است: (۱) سنجش اندازه واقعی استفاده معلمان از مطالب درسی و رهیافتهای نو؛ (۲) درجه واقعی بازسازی ارزشهای آموزشی.

فصل یازدهم ناظر بر وضعیتی ویژه و استثنایی در آموزش زبان است که تکنیکهای متناسب با وضعیت هر فرد را حتی در کلاسهای بسیار بزرگ بالای ۱۰۰ نفر قابل اجرا می‌داند. مؤلف این بخش ذکیه سرور^{۱۶} معلمی پاکستانی است که تجربه تدریس از اندونزی و ژاپن تا نیجریه، سنگال و آفریقای جنوبی را داراست و نه تنها معتقد است در یک شرایط بحرانی هم می‌توان خوب درس داد، بلکه می‌شود از ظرفیتهای موجود برای اجرای تکنیکهای گروهی، خودراهبر و خودمختار بهره جست. او به نحو ستایش‌برانگیزی بحث را از حد نظری فراتر برده و به معرفی دقیق و اجرایی روشهای مطلوبش می‌پردازد. لازم به ذکر است که آمار نشان داده که اکثر کلاسهای کشورهایایی چون پاکستان کلاسهای بالای ۱۰۰ نفر هستند و این را با کمال تعجب نباید شرایطی استثنایی نامید بلکه به مشکل روزمره مردم تبدیل شده است!

فصل دوازدهم به ارزش تحلیل نیازهای فراگیران برای برنامه‌های آموزشی بخصوص زبان انگلیسی برای منظوره‌های ویژه پرداخته است. مؤلفان یعنی سویج و استورر^{۱۷} این پژوهش را به بررسی آن دسته قالبهای برنامه‌ریزی درسی اختصاص داده‌اند که فراگیران را فعالانه درگیر تحلیل نیازها و طراحی برنامه می‌کند. پس از ارزیابی یک برنامه درسی که در این راستا در تایلند طراحی و اجرا شده، به خصوصیات قالب یک برنامه زبانی، شناسایی نیازها و تحقق آنها در برنامه و اصلاح و تفکر دوباره

درباره تحلیل نیازها و بسترسازی برنامه از طریق کار روی فعالیتهای آموزشی کلاس، گزارش‌دهی، توسعه و ارزشیابی آنها پرداخته شده است. در پایان اهمیت نقش فراگیران در تعیین محتوای برنامه درسی گوشزد شده و موانع موقعیتی در سر راه این پژوهش که محدودیتهایی بر استنتاج ما تحمیل می‌کند، برشمرده شده است. هدف غایی چنین تحلیلی از نیازها، ترکیب کردن و همزمان کردن طرح و اجرا در برنامه‌ریزی درسی است به طوری که جزء لاینفک هم شوند و بر خلاف آنچه امروز انجام می‌شود طراحی جدا از واقعیتهای عملیاتی، پیش از اجرای برنامه درسی در کلاس اتفاق نیفتد.

فصل سیزدهم به طور کلی به عوامل محدود کننده معلم برای اجرای نوآوری در برنامه درسی می‌پردازد. موفقیت در فعالیتهای اجتماعی زبان‌آموزی که لازمه روشهایی چون تدریس زبان انگلیسی ارتباط‌گرا^{۱۸} است، به شدت تحت تأثیر الزامات اخلاقی سیستمی و ویژگیهای شخصی مخاطبان این روشها قرار می‌گیرد و کیفیت مدیریت تغییر و بهبود در چنین خصوصیاتی، می‌تواند ضامن نجات روشها از ورطه شکست در عمل باشد. در این مقاله، دیفینگ لی،^{۱۹} سعی در تعمیم مطالعه خود در کره بر تمام موقعیتهای تدریس انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی داشته و ضمن آوردن تعاریف روش تدریس زبان انگلیسی ارتباط‌گرا، مشکلاتی نظیر متن برنامه درسی کلان، روشهای قدیمی آموزش زبان، کلاسهای پرجمعیت، کمبود امکانات و تجهیزات را به‌عنوان موانعی سر راه تطبیق کره‌ایها با تدریس زبان انگلیسی ارتباط‌گرا دانسته و با طرح و شرح یک مطالعه میدانی در این زمینه به نتایجی جالب توجه رسیده است. او در نهایت مدعی شده که اگر چنین مشکلاتی مختص کره نیستند اما تعارضی آشکار بین موقعیت تدریس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و تقاضاهای روش تدریس زبان انگلیسی ارتباط‌گرا وجود دارد.

فصل چهاردهم که ظلیعه بخش سوم یعنی برنامه‌ریزی و اجرای تغییر برنامه درسی و بویژه نوآوری در برنامه و مطالب درسی است، لزوم توجه ویژه به مسائل فرهنگی که گاهی در اثر متون حرفه‌ای انسداد پیدا می‌کنند و همچنین راه مقابله با این پدیده را موضوع اصلی قرار داده است. هالیدی مؤلف این فصل حصول به تداوم یا پیوستگی فرهنگی را منوط به ایجاد پلهای معنایی بین فرهنگ نوآورانه و انتظارات فرهنگ سنتی مردمی که با آنها کار می‌کنیم، می‌داند. تنها در این صورت است که

نوآوری ما در برنامه درسی به طرز مطلوب در بستر اجتماعی اجرا می‌شود. اگر بخواهیم دانش‌آموز محوری دچار بوروکراسی نشود و زبان‌آموزان ما در اثر شیوه ارزشیابی مهارت‌های زبانی به ماشین‌های حفظ دروس تبدیل نشوند و گفتگوها و متون ما تکنولوژی زده^{۲۰} نشوند و نتایج یادگیری دروس به کنترل یکسری کارهای برنامه‌ریزی شده تقلیل نیابد، ناچاریم ارتباطات را با در نظر گرفتن ملاحظات فرهنگی تعریف کنیم.

بخش پانزدهم قالبی را برای فرایندهای توسعه دروس مطرح می‌کند. در این راستا، ارزیابی نیازهای آموزشی فراگیران توسط معلم حائز اهمیت فراوان است که شامل جست‌وجو و برداشت اطلاعات در مورد نیازهای زبان‌آموزان برای پاسخ مؤثر در خلال ترم می‌شود. برای فهم بهتر تمایز بین نیازها، مطرح شده که عینی و ذهنی می‌باشند. از میان ابزارهای مختلف برای سنجش این نیازها یک جدول «چک لیست» برای معلمان طراحی شده که نه فقط چک لیست که مبنایی برای صحبت درباره نیازها و فهم و هدایت فرایند توسعه برنامه و مطالب درسی باشد. هر جزء از این جدول به اجزای دیگر بستگی دارد و در کل حکم یک سیستم واحد برای برآورده کردن نیازهای آموزشی و بازتاب پاسخها در برنامه‌ها و مطالب درسی را داراست.

فصل شانزدهم نوشته نیونان^{۲۱} به معرفی یک قسم پژوهش نو در باب آموزش زبان می‌پردازد که تحقیق عملی نام گرفته است. این شکل پژوهش برای جبران خلأ بین تئوری و عمل در آموزش به وجود آمده و تمرین توأم با تفکر و تعمق قبل و بعد از کلاس را جزء مفاهیم کلیدی‌اش می‌شمارد. این‌گونه پژوهشها توسط معلمان با تشخیص یک مشکل در کلاس و ارائه فرضیات در توضیح و پیشنهاد راه حل و اجرا و گزارش نتیجه به قسمت توسعه آموزشگاه، انجام می‌شود. از علل تداوم خلأ این نوع پژوهش، نبود وقت و مهارت و حمایت کافی برای معلمان و ترس از فاش شدن بی‌لیاقتی معلم و برداشت منفی فراتر از کلاس مؤسسه در مقابل دیگرانی که نمی‌شناسیم، می‌باشد.

فصل هفدهم به تحول برنامه درسی در برنامه درسی انگلیسی مهاجران بزرگسال به استرالیا (امپ)^{۲۲} می‌پردازد که بر اساس آموزشهای ژانر طرح‌ریزی شده و از این رهگذر فواید بسیاری عاید فراگیران شده است. برای حمایت از تغییر برنامه درسی امپ، مواد و مطالب درسی بر اساس مدلسازی یک رهیافت بر اساس متن، چاپ و

منتشر شد. معلمان حرفه‌ای در کلاسهای زبان‌شناسی آموزشی، طراحی برنامه درسی و ارزشیابی آموزش دیدند و یکسری تحقیق عملی بر اساس کلاس درس به صورت طرحی ملی با همکاری همه مراکز مربوطه اجرا شد. اطلاعات و نتایج این پژوهشها نیز برای تفکر خلاق و نوآوری در تدریس عملی مورد استفاده قرار گرفت. در اینجا دخالت عوامل سیاسی و اقتصادی این برنامه را بسیار پویا و مطابق با نیاز بازار کرده و جلوی ایستایی، دولتی شدن و یکپارچه شدن آن را گرفته است. البته قضاوت در مورد کیفیت و اثربخشی این برنامه نیاز به گذشت زمان بیشتری دارد.

فصل هجدهم با اذعان به اینکه هیچکس نمی‌داند که زبان چگونه یاد گرفته می‌شود سعی در معرفی زمینه تولید مطالب درسی در نظریه و عمل دارد. ^{۲۳} نویسنده مقاله که گردآورنده کتاب نیز هست با مطرح کردن پرسشهای فراوان، ذهن خواننده را به ژرفنای سؤالات مطرح در کلاس می‌برد و ماحصل تجربه و تفکر خود را در چند قسمت نیازسنجی می‌کند. دوم نیاز برای اهداف بلندمدت است که در تدوین مطالب درسی و روش‌شناسی برنامه‌های آموزشی مستلزم نیازسنجی است. سوم نیاز به اصالت مطالب درسی است که نه تنها بایستی در بستر زبان مورد مطالعه نوشته شده باشند بلکه به‌منظور تدریس در آن زمینه هدفگذاری شده باشند و درک موضوعی آنها مستلزم تخصص در زمینه‌های ویژه نباشد و بالأخره نیاز برای دانش‌آموز محوری بر اساس برداشت از تجربه شخصی مؤلف چهار رهیافت در برنامه‌ریزی و تولید مطالب درسی به تفصیل بررسی شده است که مؤلف در نهایت آنها را فقط در حد راهنما ارزیابی کرده و تصمیم گیرنده اصلی در انتخاب و تولید مطالب درسی را فرد معلمان در تعامل فعال با معلمان دیگر، فراگیران و نویسندگان مطالب درسی دانسته است.

فصل نوزدهم پیرامون نوآوریهای حاصل از رشد سریع تکنولوژی و به کارگیری فناوری اطلاعات در زمینه‌های مختلف علوم از جمله تدریس زبان انگلیسی می‌باشد. مؤلف با اذعان به اینکه مدیریت فاقد کفایت اخیراً باعث نزول بهره‌مندی از یادگیری زبان به کمک کامپیوتر شده، وجود یک فرد حرفه‌ای مشوق تغییر و بهبود به نام هماهنگ کننده یادگیری زبان به کمک کامپیوتر را برای اطمینان بخشی از عملکرد مؤثر آن، کلیدی دانسته است. چنین عاملی نظم کاری خوب را تسهیل و یادگیری زبان به

نوآوریها در آموزش زبان انگلیسی / ۸۷

کمک کامپیوتر را با روش‌شناسی امروزی تطبیق می‌دهد و موجب تشکیل ساختارهای یادگیری با کیفیت بالا می‌شود و از ظرفیتهای موجود مدیران و کاربران به سادگی و به طرز مؤثر به نفع یادگیری بهره می‌جوید.

فصل بیستم از اهداف ارزشیابی سخن به میان آورده که آغازگر فصل پایانی کتاب یعنی ارزشیابی تغییر برنامه درسی نام گرفته است. ریا دیکنز و ژرمن^{۲۴} ارزشیابی را به دو منظور عمده به کار برده‌اند. اول برای منظورهای عام، نظیر پاسخگویی که به ارزشیابی تراکمی مربوط می‌شود و توسعه و بهبود برنامه درسی و معلمان و دیگر افراد حرفه‌ای درگیر مسائل آموزش زبان، که در حیطه ارزشیابی تکوینی می‌گنجد. دوم برای منظورهای خاص، نظیر افزایش آگاهی معلمان از میزان اهمیت ارزشیابی در محیط کلاس درس که به آزمایش توانمندیهای فراگیران محدود نمی‌شود و به عواملی فراتر از محصول بها می‌دهد؛ چرا که ارزیابی میزان موفقیت برنامه درسی نیز بایستی مورد عنایت قرار گیرد. ارزشیابی مطالب درسی از طریق میزان تأثیرپذیری آنها بر فرایند یادگیری و ارزیابی معلمان از طریق مشاهده نزدیک کلاسهای آنان نیز از اهداف ارزشیابی است.

فصل بیست و یکم به یک مطالعه موردی اجرای برنامه درسی در هنگ کنگ اختصاص یافته است. از آنجایی که بسترسازی برای اجرا از طریق استراتژیهای مورد استفاده توسط معلمان و نوآوران و پاسخ فراگیران به نوآوری صورت می‌گیرد، حرکتی نوآورانه در مورد برنامه درسی هدفدار هنگ کنگ^{۲۵} اتفاق افتاده است؛ گرچه در واقع تأثیر شگرفی بر وقایع داخل کلاس نگذاشته است. برنامه درسی هدفدار هنگ کنگ از سه قسمت اهداف، فعالیتها و ارزیابی بر اساس فعالیتها تشکیل شده است و بر این فرض اصلی بنا شده که شاگردان بایستی در یادگیری خود و در ساخت و توسعه دانش، مشارکت فعالانه داشته باشند. یافته‌های پژوهش نشان داده که طرز برخورد و تلقی اولیه معلمان بسیار مثبت بوده که این خود بیانگر اثربخش بودن ابتکار عمل دولت در فراهم نمودن فضای اصلاحات برنامه درسی می‌باشد.

فصل بیست و دوم بر نوعی روش‌شناسی برای پرده‌برداری از تعصب جنسیتی به زبان زنان در نوشتن مطالب درسی مربوط به آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم اشاره دارد که مؤلف (لزیکن)^{۲۶} از طریق تحلیل کتاب درسی سعی در تقویت ایده

خشتی بودن ایدئولوژیک به عنوان وجهه همت کتاب درسی اشاره دارد. همان طور که فرکلاف^{۲۷} ربط زبان و قدرت را بررسی کرده، نیروهای اجتماعی خارجی بر انتخاب نویسنده از شیوه کاربرد زبان، اثر می‌گذارد. تحلیل انتقادی فمینیستی برگرفته از تحلیل انتقادی، بررسی افکار و فرضیات بر مبنای جنسیت و بازتاب آنها در زبان را مد نظر قرار می‌دهد. مؤلف با بررسی محتوایی متون درسی به پژوهشی دست زده که به حضور پررنگ تعصب جنسیتی به سود مردان و به زیان زنان گواهی می‌دهد.

در نتیجه‌گیری پژوهش، مؤلف با ارائه پیشنهادهایی خواستار تغییراتی در تألیف کتب درسی گشته است و همگان را در این روند اصلاحی به مشارکت دعوت کرده تا به لطایف‌الحیل از مباحثه و به تفکر واداشتن مؤلفان گرفته، تا مکاتبه و آگاهی‌بخشی به آنان، به بهبود مطالب از این حیث کمر همت بگمارند. به اعتقاد نویسنده، بازتاب تعصب جنسیتی در مطالب درسی بلافاصله در نقشها و رفتارها و طرز برخورد‌های فرهنگ‌آموزی زبان دوم دیده می‌شود، چرا که فراگیران نقشهای جنسیتی، فرهنگ زبان مادری خود را به خوبی می‌دانند اما در زبان دوم انگاره‌های آنان به طور ناخودآگاه ممکن است در اثر مطالب درسی با بار فرهنگی متعصبانه شکل بگیرد.

این کتاب که عرصه خودنمایی مقالاتی نوگرا و روشنگرانه در بطن خود می‌باشد، مدیون تیزبینی و ویراستارانی است که با ارائه مجموعه حاضر در گردآوری و دسته‌بندی طیف وسیعی از تجربیات طراحان و تهیه‌کنندگان مطالب درسی توفیق یافته‌اند. نقد این کتاب که هم حاوی جامعیت مستلزم یک اثر مبسوط و هم دارای تازگی بایسته یک اثر به روز است، شاید کمی مشکل باشد و موجب درنگ سخن‌سنجان گردد. ولی اگر بگوییم که خود مؤلفان و ویراستاران این کتاب ارزشمند، نقد را سرلوحه کار قرار داده و به آن سفارش مؤکد کرده‌اند، سخنی به گزاف نگفته‌ایم. از این رو آنچه در این گذر به نظر رسیده شایسته است بازگو شود:

محتویات کتاب گویی می‌خواهد با نگاهی واقعی و جزئی در مورد تفاوت‌های ریزین شاخه‌های مختلف، جمع‌بندی مناسبی ارائه دهد و روندی را طی می‌کند که گویی از کلان قضیه برنامه‌ریزی درسی به خرده‌بسته‌های حائز اهمیت برسد. چرا که ارتباط با مخاطب به طریق محلی کردن مفاهیم و خارج کردن آنها از حالت انتزاعی

بستگی عمیقی دارد. بحثهای محوری مطالعات برنامه و مطالب درسی در این بخش جداگانه قرار می‌گیرند تا زمینه و فضا برای بحثهای حاشیهای تر در فصول بعد فراهم شود. لازم به ذکر است که این حواشی در اصل بیش از آنچه تصور می‌رود سرگرم ایفای نقش هستند و در واقع، هدف کتاب در جلب توجه همه متخصصان این حیطه به مجموعه عواملی غیر از صرف جنبه علمی برنامه‌ریزی و نحوه تهیه و ارائه مطالب برمی‌گردد. به بیان دیگر می‌توان گفت هزاره جدید عرصه آگاهی فزاینده معلمان و برنامه‌ریزان و نویسندگان مطالب درسی از شکنندگی آشکار این زمینه علمی در برابر تهاجم و اثر عواملی چون ویژگیهای روان‌شناختی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سازمانی و سیاسی جوامع هدف، خواهد بود که نیاز به ظهور ابتکارهای نو در این رویارویی بزرگ را ناگزیر می‌کند.

اشاره به نقایص پروژه‌هایی که به‌رغم موهبت حمایت دولتی و سیاسی توفیق چندانی نداشته‌اند، این کتاب را بسیار تأمل‌برانگیز ساخته است. این اشارات گویای این حقیقت است که حمایت دولتی و سیاسی به تنهایی نمی‌تواند راهگشا باشد. دخالت سیاستگذاران کلان آموزش تنها موقعی کارساز است که تمام شرایط و عوامل حاوی نقش و اثر، با به‌کارگیری روشهای علمی بی‌طرفانه در نظر گرفته شوند و گرنه این حمایت چه بسا به انسداد و اختلال در آموزش کشور منتهی می‌شود (نظیر برونی). در این بحبوحه مشکلات، آنچه ستایش‌برانگیز می‌نماید، پیروزی اراده علمی برخی معلمان خوش‌فکر و سختکوش است که توانسته‌اند به طرز مسئولانه‌ای با محدودیتهایی چون کلاسهای بسیار پرجمعیت، امکانات ضعیف و ذهنیت منفی یا ناآماده زبان‌آموزان و مؤسسات، از هرگونه بهبود و تغییر نوآورانه، وفق یابند (نظیر ذکویه سرور).

این کتاب از منظر نظریه‌پردازی به دیدگاهی بیشتر بها می‌دهد که برنامه‌ریزی درسی و مطالب کلاسی را طی فرایندی که شامل مذاکره و توافق بین معلم و دانش‌آموز است تهیه و اجرا کند. این ظاهرآ، خلاف اصل اولیه در بهره‌برداری از تمام تجارب موفق در یک علم است. همچنین، این مباحث می‌توانست در طیف وسیع‌تری از ملل پیگیری شود و انتساب نقشهای متنوع‌تری به دولتها و مؤسسات و [بویژه در کشور ما] اولیای زبان‌آموزان بر غنای مجموعه بیفزاید. البته، گردآوری حاضر پس از شرح بر مباحث نظری مطروحه، اولویت را به زیربنای اجرایی نظریات می‌دهد. قوت این کتاب

در ارائه ابزارهای عملی و کارآمد برای تجزیه و تحلیل و توسعه و ارزشیابی برنامه‌ریزی و تدوین مطالب درسی در تدریس زبان نهان است که حوزه رواج آن تا قلمروهای مختلف فرهنگی و جغرافیایی و سازمانی پهنا دارد.

گردآورنده بر نکاتی چند در طول این کتاب تکیه داشته است که از آن جمله جریان سیال و مدام در حال تغییر برنامه درسی در بسترهای گوناگون می‌باشد. او در جمع‌آوری مقالات، گزیده‌ای از مقالات کلاسیک و برجسته را در کتاب گنجانده است که به شایستگی به طرح مباحث و موضوعات روز این زمینه علمی از اقصی نقاط دنیا می‌پردازد. او برای حصول به این مراد ضمن برجسته کردن برداشتهای مختلف، شواهدی عرضه می‌کند که نه تنها برگرفته از ویژگیهای سرشتی مطالب در دنیای انگلیسی‌زبان هستند، بلکه آینه تجربیات و بازتاب مشکلات سایر نقاط دنیا است که به نحوی از زبان انگلیسی استفاده می‌کنند ولی انگلیسی زبان مادری آنها نیست و لذا از لحاظ نقشهای ارتباطی طبعاً وضعی متفاوت و شایان توجه دارند.

اما شاید از معدود اشکالات وارد بر ویراستاران کتاب، خلط بیش از حد مطالبی از نظامهای زیرمجموعه این زمینه علمی است که اگر چه کم و بیش در این گونه گردآوریه‌ها دیده می‌شود، گاه باعث سردرگمی می‌شود و به گفته دانشجویان، فهم و ربط آن به علت نبود زمینه کافی پیشین، غافلگیرکننده و مشقت‌بار است. دشواریهای ناخواسته در درک و به کار بستن این کتاب به دو دلیل به وجود می‌آیند: نخست، دشواری ذاتی خود مطالب که همه پیرامون نوآوری هستند که توضیح بیشتر و روشن‌تر برای فائق آمدن بر مشکلات اجرایی را می‌طلبد؛ چرا که به لحاظ کمیت و چه از نظر کیفیت برای چنین فرایندی که تغییر و بهبود برنامه و مطالب درسی را در همه افقهای ترسیم کرده شایسته نیست. دوم اینکه، یک خلأ از نظر زمانی بین کتب بسیار معروف دیگر در زمینه برنامه و مطالب درسی و این کتاب وجود دارد که در اواخر دهه نود واقع شده و این فاصله تدارک خاصی در مقدمه‌چینی و ارائه تعاریف کلیدی بیشتر را می‌طلبد تا شکاف بین کتاب مورد بحث و دیگر منابع، عمیق نماند. همچنین شایسته بود در گزینش مقالات، حتی الامکان به موضوع تهیه مطالب درسی به شکلی مستقیم‌تر پرداخته می‌شد. باید توجه داشت نوع نگاه کتاب، که از بطن آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی، به مسائل مربوط به بهبود برنامه و مطالب درسی پرداخته، بر

آرایش فصلها و گزینش مقالات اثر داشته، درحالی که در کتب منبع پیشین آگاهی این چینی درباره جایگاه زبان انگلیسی وجود نداشته است. در مدت دو دهه اخیر، نه تنها فرضیات و نظریه‌های آموزش زبان انگلیسی تغییر اساسی داشته بلکه پیش فرضهای ما نیز با پیدایش نظریه‌های «فرا ارتباطی» و «فرا متد»، دچار تحول شده است. بالطبع بازتاب این وقایع در برنامه و مطالب درسی، هم باعث گسترده‌تر شدن این علم و هم باعث پیچیده‌تر شدن آن گردیده است.

پی‌نوشتها

* INNOVATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A READER

Edited by David R. Hall and Ann Hewings.

1. communicative
2. databases
3. Computer-Assisted Language Learning (CALL)
4. Breen & Candlin
5. Michael Lewis
6. Cobuild
7. Willis
8. McCarthy & Carter
9. language-as-discourse
10. Computerized Language Corpora
11. Swales
12. Language In the National Curriculum (LINC)
13. Cummins
14. Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)
15. Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)
16. Zakia Sarwar
17. Savage & Storer
18. Communicative Language Teaching (CLT)
19. Defeng Li
20. technologised
21. Nunan
22. Australian Adult Migrant English Program (AMEP)
23. Hall
24. Rea-Dickins & Germaine
25. Target-Oriented Curriculum (TOC)
26. Lesikin
27. Fairclough

نقد و نظر

نگاهی به پژوهشهای انجام شده در زمینه برنامه‌ها و کتب درسی آموزش زبان دانشگاهها «با رویکردی به پایان‌نامه‌های تحصیلی»

محمدامین ناصح
دانشگاه بیرجند
amin-nasseh@yahoo.com

چکیده

انجام طرح‌های پژوهشی و مطالعات اصیل بدون آگاهی از پیشینه تحقیقات صورت گرفته، تقریباً غیرممکن است. دسترسی به نتایج این مطالعات، زمینه را برای استفاده صحیح از این منابع فراهم می‌آورد و سطح پژوهشهای علمی را ارتقا می‌بخشد. پایان‌نامه‌های تحصیلی به عنوان شاخص تحقیقات دانشگاهی — با تمام اهمیتی که در پیشبرد تحقیقات نظری و کاربردی دارند — به دلیل عدم وجود نظام اطلاعات علمی جامع و متمرکز در کشور، عموماً ناشناخته می‌مانند. مجموعه موضوعی حاضر بر آن است تا به معرفی پایان‌نامه‌های مرتبط با نقد برنامه‌ها و کتب درسی آموزش زبان (عمومی و تخصصی) دانشگاهها پرداخته و در پایان نیز تحلیلی از یافته‌های خود ارائه نماید.

واژه‌های کلیدی

کتاب درسی دانشگاهی، برنامه درسی، آموزش زبان، پایان‌نامه

مقدمه

کتاب درسی به طور اعم و کتاب درسی دانشگاهی به نحو اخص باید دارای ویژگی‌هایی باشد که آن را از کتاب به معنای ابزار کسب اطلاعات عمومی متمایز سازد. ویژگی‌های کتاب دانشگاهی از یکسو با توجه به هدفها و اصولی که در آموزش عالی توسط برنامه‌ریزان ارشد آموزشی تدوین می‌گردد و از سوی دیگر سابقه تحصیلی و آمادگی‌های ذهنی دانشجو تعیین می‌شوند.

در ایران چاپ و انتشار کتاب درسی دانشگاهی به صورت رسمی با تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ شمسی آغاز شد و سپس با بنای دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ شمسی و شروع فعالیت‌های سازمان چاپ و نشر آن در سال ۱۳۱۹ شمسی، نشر کتابهای درسی دانشگاهی در کشور رونق گرفت. شاید بتوان ادعا کرد که در طول پنجاه سال گذشته، به زمینه‌های زبان‌شناختی و آموزش زبانهای اروپایی بخصوص انگلیسی بر دیگر زبانان به علل مختلف اقتصادی و اجتماعی و بویژه سیاسی، بیش از هر رشته دیگری از علوم انسانی توجه شده است.^۱ عموم دانشگاهها و انبوهی از مؤسسات دولتی و خصوصی در سرتاسر دنیا، چه در زمینه نظری چه در وادی عملی، پژوهشهای گسترده‌ای انجام داده‌اند و راهکارهای گوناگون تعبیه کرده‌اند. در این راستا بویژه از سه دهه گذشته تا حال، محققان متعددی مانند چاستین (۱۹۷۱)، تاکر (۱۹۷۵)، کاندلین و برین (۱۹۷۹)، داوود و سلسی مورسیا (۱۹۷۱)، ویلیامز (۱۹۸۳)، هاجینس و واترز (۱۹۸۷)، شلدان (۱۹۸۸)، اسکیرسو (۱۹۹۱)، ار (۱۹۹۶)، لیتل جان (۱۹۹۶) و ... روشها و الگوهای متفاوتی جهت ارزیابی متون انگلیسی مخصوص آموزش به خارجی‌ان طرح‌ریزی و پیشنهاد نموده‌اند.

اساساً هر کتاب آموزش زبان دانشگاهی شامل چند درس، تعدادی متن درسی و مجموعه‌ای از تمرینهای مختلف با اهداف متفاوت می‌باشد که قاعدتاً می‌بایست بخشهای تلفظ، دستور، واژگان و مهارتهای چهارگانه (گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن) را به قدر کافی مورد توجه قرار دهد. کامل بودن لغات و ترکیبات لازم با معانی مختلف در بافت و موقعیت داده شده؛ مناسب بودن سطح مطالب از نظر قابلیت درک؛ متنوع، طبیعی و به‌روز بودن متنها؛ وجود سازوکار لازم برای تقویت فنون خواندن و درک مطلب؛ تأکید بر شیوه‌ها و نظریه‌های آموزشی روز؛ هدایت فراگیران به

اتخاذ استراتژیهای خودیادگیری؛ وجود تمرینات خودآزمایی و مرور مطالب قبلی در فواصل مشخص برحسب مورد؛ تلفیق مطلوب فعالیتهای مربوط به مهارتهای چهارگانه؛ بیان صریح اهداف کل دوره و وجود دستورالعملها و توضیحات کامل برای هر درس؛ تناسب حجم مطالب کتاب با ساعات تدریس و در کل پوشش نظام‌مند برنامه درسی را می‌توان از اهم الگوهای پیشنهادی جهت ارزیابی کتب درسی آموزش زبان برای خارجیان برشمرد. آنچه مسلم است اینکه پیاده‌سازی و عملیاتی کردن این تناسب در قالب یک مجموعه منسجم کار ساده‌ای نیست؛ چرا که هدف کتاب درسی، صرفاً ارائه اطلاعات نمی‌باشد بلکه آموزش روشهای یادگیری نیز در تدوین آن مد نظر است و لذا می‌بایست حاصل این تلاش از حیث محتوا، به منظور ایجاد تغییرات لازم مورد ارزیابی مستمر و دقیق قرار گیرد.

در ایران بررسی شیوه‌های تدوین و نیز ارزیابی کتب درسی دانشگاهی هنوز بسیار نوپاست و به چند کتاب و مقاله محدود می‌شود. با وجود این، بخش شایانی از مطالعات این حوزه، در قالب پایان‌نامه‌های تحصیلی به انجام رسیده که به دلیل ضعف نظام اطلاع‌رسانی دانشگاهی، غالباً ناشناخته مانده‌اند. بدیهی است عدم معرفی این منابع می‌تواند پیشبرد تحقیقات تخصصی در این عرصه را با رکود مواجه کند.

مجموعه موضوعی حاضر که حاصل بررسی عناوین بیش از ۳۰۰۰ رساله دانشگاهی^۲ از ۲۱ مرکز آموزش عالی دولتی و آزاد کشور^۳ در رشته‌های ذی‌ربط^۴ می‌باشد به معرفی ۲۲ پایان‌نامه تحصیلی در زمینه نقد و ارزشیابی برنامه‌ها و کتب آموزش زبان دانشگاهها (عمومی و تخصصی) می‌پردازد. این رساله‌ها که مربوط به فاصله زمانی ۱۹۷۵ - ۲۰۰۲ میلادی می‌باشد، با توجه به سنخیت رشته‌های تحصیلی مورد بررسی در بخشهای تحلیل برنامه آموزشی رشته‌های زبان انگلیسی و بررسی کتب زبان رشته‌های فنی، علوم محض، علوم انسانی، بازرگانی، پزشکی و کلیات، به این شرح ارائه می‌شوند:^۵

معرفی پایان‌نامه‌ها

1. Keyvanfar, Arshya. «The Undergraduate English Translation Major in Iran: A Program Evaluation». Supervised by: Dr. P. Birjandi, Ph.D. in TEFL, Islamic Azad University: Science and Research Branch, 1999.

2. Yaryari, Poonak. «A Comparative Study of Language Proficiency between Students of Literature and Students of Translation in Azad University». Supervised by: Dr. M. Rashtchi, M.A. in TEFL, Islamic Azad University: Tehran Central Branch, 2001.
3. Faghih, Esmail. «A Sample Textbook of English Language for the Mechanical Engineering Students». Supervised by: Dr.P. Atai, M.A. in TEFL, Tehran University, 1975.
4. Yazdjerdi, Katia. «A Summative Evaluation of Two ESP Courses in Engineering at the Islamic Azad University: Shiraz Branch». Supervised by: Dr.Gh. Tajalli, M.A. in TEFL, Islamic Azad University of Shiraz, 2000.
5. Jathi Bonab, Vida. «English for Science Students Focussing on Materials Design with Reference to Architecture». Supervised by: Dr. B. Azabdaftari, M.A. in TEFL, Islamic Azad University of Tabriz, 2000.
6. Ghasemzadeh Aghdam, Abbas. «An Analysis of Problem and Suggested Solution Involving the Text ESP for the Students of Agriculture». Supervised by: Dr. S.M. Ziahosseini, M.A. in TEFL. Tehran University, 1985.
7. Feiz Mahdavi, Mohammad. «Evaluation the ESP Textbook for the Students» of Science. Supervised by: Dr. P. Birjandi, M.A. in TEFL. Tehran University, 1986.
8. Hajipour Sarduie, Simin. «A Survey of Attitude of Humanities and Science Students towards EFL Course in Universities». Supervised by: Dr. P. Maftoon, M.A. in TEFL, Islamic Azad University: Tehran Central Branch, 1998.
9. Nejati, Reza. «The Role of Rhetorical Elements in Reading Oriented ESP Textbook for the Students of History in Iran». Supervised by: Dr. M. Varzegar. M.A. in TEFL, Tehran University, 1993.
10. Moheb, Nargess. «ESP Course Design for the Students of Banking System». Supervised by: Dr. A. Mirhassani, M.A. in TEFL, Islamic Azad University: Tehran Central Branch, 1997.
11. Sepehri, Nasser. «Business English for Business Students». Supervised by: Dr. H. Sarhangian, M.A. in TEFL, Islamic Azad University of Tabriz, 1997.
12. Tavassoli Farahi, Mina. «On the Measuring the Impact of English Instruction on Medical Students Language Proficiency in Shahid Beheshti University of Medical Sciences». Supervised by: Dr. P. Birjandi, M.A. in TEFL, Islamic Azad University: Tehran Central Branch, 1992.
13. Vahid Masoudi, Mahshid. «The Impact of Post-reading Activities on the Degree of Comprehension of ESP Materials for the Students of Physical Education». Supervised by: Dr. P.Birjandi, M.A. in TEFL, Islamic Azad University: Tehran Central Branch, 1999.

14. Zia'i, Shirin. «Innovative ESP-Oriented Material for the Students of Midwifery». Supervised by: Dr. P. Birjandi, M.A. in TEFL, Islamic Azad University: Tehran Central Branch, 1995.
15. Ghal'eh June, Natasha. «Language, Gender and Politics: A Study of EFL Reading Text Material for Women». Supervised by: Dr. F. Ghahramani Ghajar, M.A. in TEFL, Azzahra University, 2002.
16. Khoshragham, Davood. «A Comparative Study of Attitude and Proficiency of Civilian and Military Students toward EFL Course». Supervised by: Dr. A. Mirhassani, M.A. in TEFL, Islamic Azad University: Tehran Central Branch, 2001.
17. Ora'i Kahani, Javad. «The Impact of Shifting Pre-University Book on University Achievement». Supervised by: Dr. M. Yazdani-Moghaddam, M.A. in TEFL, Islamic Azad University of Garmsar, 2001.
18. Miremadi, S. Ali, «A Textbook on Teaching Correct Pronunciation to the Students of Teachers Training Colleges». Supervised by: Dr. P. Ata'i, M.A. in TEFL, Tehran University, 1975.

۱۹. معزی، تابنده، «نگرش دانشجویان به برنامه‌ی دروس انگلیسی عمومی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی»، دانشگاه شیراز، ۱۳۵۵.

۲۰. امین، آوازه، «اهداف آموزش انگلیسی عمومی دانشگاهی در چهارچوب طبقه‌بندی بلوم»، به راهنمایی دکتر عبدالمهدی ریاضی، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه شیراز ۱۳۸۳.

۲۱. خبیری، ستاره، «مطالعه و تحلیل متنی و بررسی کتابهای آموزش زبان فارسی (آزفا)»، به راهنمایی دکتر لطف‌ا... یارمحمدی، کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه شیراز، ۱۳۷۷.

۲۲. استادزاده، زهرا، «ارزیابی کتب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان»، به راهنمایی دکتر جلیل بانان صادقیان، کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۳۷۸.

تحلیل و بررسی

با نگرشی کلی به عناوین پایان‌نامه‌های داخلی انجام شده در زمینه «نقد برنامه‌ها و کتب درسی آموزش زبان دانشگاهها» می‌توان چنین گفت که با وجود محدودیت پژوهشهای این حوزه تا پیش از دهه ۷۰ شمسی، شواهد گویای آن است که این روند مطالعاتی در خلال دهه گذشته از نظر کمی و کیفی رو به بهبود داشته است. در فاصله زمانی

۱۳۵۴-۱۳۷۳، مجموعاً ۵ رساله در این زمینه در گروه‌های آموزشی ذی‌ربط ارائه شده؛ حال آنکه بر اساس آمار موجود، این رقم در سالهای ۱۳۷۳-۱۳۸۲ به ۱۶ رساله رسیده است (هرچند که نرخ رشد آن کند بوده است). نتایج تحلیل آماری - موضوعی اطلاعات مندرج، نشان می‌دهد که نقد و یا نمونه‌سازی کتب درسی دانشگاهی، بیش از تحلیل برنامه‌های آموزشی رشته‌های تحصیلی مد نظر پژوهندگان بوده است و در حوزه بررسی کتابهای درسی آموزشی زبان انگلیسی نیز پوشش یکنواختی در رشته‌های فنی، علوم محض، علوم انسانی و هنر مشاهده نمی‌شود. مطالعات مذکور به ترتیب بسامد وقوع در رشته آموزش زبان انگلیسی، آموزش زبان فارسی و روان‌شناسی تربیتی به انجام رسیده‌اند. لازم به توضیح است که بر اساس آمار موجود، رشته‌های مزبور در حوزه تحلیل و ارزیابی کتب درسی آموزش زبان مدارس، سهم بیشتری را دارا هستند و حتی علاوه بر رشته‌های فوق، در رشته‌های زبان‌شناسی همگانی، زبان و ادبیات فارسی، برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌ریزی آموزشی نیز رساله‌های متعددی با تأکید بر کتابهای درسی آموزش و پرورش به رشته تحریر در آمده‌اند.

از ۲۰ دانشگاه دولتی و آزاد مورد نظر، دانشگاه تهران بیشترین میزان گرایش به تحلیل کتب درسی دانشگاهی را به خود اختصاص داده و سپس دانشگاههای آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تبریز و شیراز در درجه‌های بعدی قرار می‌گیرند. از میان اساتید دانشگاههای مورد نظر نیز به ترتیب آقایان دکتر پرویز بیرجندی، دکتر علی‌اکبر میرحسینی و خانم دکتر پروین عطایی نسبت به راهنمایی رساله‌های این حوزه ابراز علاقه بیشتری نشان داده‌اند. نکته قابل توجهی که از بررسی بیش از ۳۰۰۰ رساله تحصیلی در رشته‌های ذی‌ربط در دانشگاههای مذکور جلب توجه می‌کند این است که در کل، تمایل به نقد و یا نمونه‌سازی کتب درسی دانشگاهی در مقایسه با دیگر حوزه‌های مطالعاتی، از جایگاه چندانی برخوردار نیست؛ که جا دارد با درک این موضوع، مطالعات آتی با جهت‌گیری بیشتری به سمت نقد برنامه‌ها و کتب درسی آموزش زبان دانشگاهها سوق داده شود.

تجربه تدریس دروس زبان عمومی در دانشگاهها حاکی از این واقعیت است که علی‌رغم زبان مادری که در فرایند یادگیری آن - بویژه در دو مهارت ادراک از طریق شنیدن و تولید از طریق بیان - نیازی به معلم و برنامه نیست و هر کودک همزمان با

نگاهی به پژوهشهای انجام شده در زمینه برنامه‌ها و ... / ۱۰۱

رشد مغزی و توانمندیهای فیزیولوژیک خود آن را خواه‌ناخواه می‌آموزد، آموزش و یادگیری زبان دوم، مستلزم هماهنگیها و برنامه‌ریزیهای بسیار دقیق است؛ آن هم در عصر حاضر که یادگیری زبانهای خارجی به عنوان یک ضرورت اجتماعی از اهمیت مضاعفی برخوردار می‌باشد. شاید به همین دلیل از دهه ۱۹۷۰ میلادی در ایران، رشته‌های آموزش زبانهای خارجی به‌عنوان شاخه‌ای از زبان‌شناسی کاربردی با هدف بومی کردن مباحث نظری زبان‌آموزی و کشف راهکارهایی برای فائق آمدن بر مشکلات آموزش و یادگیری زبانهای خارجی در مقطع کارشناسی ارشد ایجاد گردید و تاکنون بیش از ۳۰۰۰ نفر در دوره‌های تحصیلات تکمیلی این رشته‌ها از دانشگاههای دولتی و آزاد کشور فارغ‌التحصیل شده‌اند.

ارزیابی میزان بهره‌وری آموزش زبان انگلیسی عمومی در دانشگاهها، لزوماً با کیفیت ارائه این درس در مدارس کشور ارتباط تنگاتنگی دارد؛ چرا که بخش عمده‌ای از مفاهیم اصلی زبان دوم به جهت انعطاف‌پذیری استعداد ذهنی در فراگیری زبان و نیز رشد مهارت‌های شناختی، در سنین دوره راهنمایی تحصیلی و متوسطه پایه‌گذاری می‌شود. لذا بدیهی است هرگونه برنامه‌ریزی در جهت ارتقای کیفی آموزش زبان در دانشگاهها، ماهواً با اصلاح شیوه‌های آموزشی و مواد درسی مدارس کشور عجین می‌باشد.

از سویی تنوع شیوه‌های پذیرش دانشجو در دانشگاههای کشور از طریق سهمیه‌های مختلف و همچنین ضعف نسبی عموم دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی در دوره متوسطه، موجب می‌شود که دانشجویان با سطح زبانی متفاوت در یک کلاس درس پرجمعیت دانشگاهی حاضر شوند. این واقعیت در مورد دانشگاههای محروم و دور از مرکز به طور مشهود، وجود دارد. بر اساس مدارک مستند سازمان سنجش آموزش کشور، در برخی رشته‌ها شاید نیمی از دانشجویان کلاس، دارای نمره زبان انگلیسی منفی یا ضعیف (زیر ۲۵٪) هستند و باقی دانشجویان از شرایط مطلوب و بعضاً عالی برخوردارند. برآستی در چنین وضعیتی مربی یا استاد مربوطه با این درس سه واحدی و انبوه حاضران در کلاس چه کند؟ شاید فلسفه وجودی درس زبان انگلیسی پیش‌دانشگاهی با توجه به مشکلات زیربنایی دانشجویان و نیز فرایند ذهنی پیچیده یادگیری زبان دوم، به جهت ایجاد فرصتی برای جبران چنین نقطه‌ضعفهایی بوده

است. اما به هر دلیل در سالهای اخیر، عملاً دروس پیش‌دانشگاهی در سیاست کلی وزارت متبوع محکوم به حذف بوده‌اند. این درحالی است که با نگاهی به بندهای متنوع سرفصل درس سه واحدی زبان انگلیسی عمومی، علاوه بر تنگناهای مزبور، عدم تناسب زمان پیشنهادی برای این درس (۶۸ ساعت) با محتوای سرفصل مذکور و در کل، عدم امکان اجرای کامل بخش نظری و عملی آن را می‌توان به روشنی ملاحظه کرد. در این زمینه نیز اگر شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، از گروههای مجری در مورد برنامه آموزشی و سرفصلهای دروس در حال اجرا، به طور پیوسته نظرخواهی کند، مسلماً نواقص برنامه‌ها از طریق پیشنهادهای مربیان و استادان تا حد زیادی مرتفع خواهد شد.

خوشبختانه در خلال سالهای گذشته، کتابهای آموزش زبان انگلیسی متعددی متناسب با رشته‌های تحصیلی دانشجویان توسط «سازمان سمت» به عنوان متولی تهیه متون درسی علوم انسانی دانشگاهها، به رشته تحریر در آمده‌اند که امید است با ادامه نقد سازنده آنها در قالب پروژه‌های دانشجویی و در سایه تعامل مثبت این مرکز با گروههای آموزشی زبانهای خارجی کشور، گرایش به سوی تولید کتابهای مبنایی در این زمینه رونق بیشتری یابد.

پی‌نوشتها

۱. نامه فرهنگستان علوم، ش ۱۲، ص ۶۷.
۲. اطلاعات مورد استفاده در این مقاله بر پایه نتایج طرح پژوهشی «گردآوری و چکیده‌نویسی پایان‌نامه‌های زبان‌شناختی دانشگاههای دولتی و آزاد کشور» می‌باشد که با همکاری معاونت پژوهشی دانشگاه بیرجند در سال ۱۳۸۲ به اتمام رسید.
۳. مراکز آموزش عالی مورد نظر عبارت‌اند از: دانشگاه الزهراء، دانشگاه اصفهان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دانشگاه تربیت مدرس، دانشگاه تربیت معلم، دانشگاه تهران، دانشگاه رازی کرمانشاه، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشگاه شیراز، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشگاه علم و صنعت ایران، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه غیرانتفاعی خاتم و دانشگاههای آزاد اسلامی واحد تبریز، تهران مرکزی، خوراسگان، شیراز، علوم و تحقیقات، گرمسار، نجف‌آباد.

نگاهی به پژوهشهای انجام شده در زمینه برنامه‌ها و ... / ۱۰۳

۴. رشته‌های آموزش زبان انگلیسی، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، زبان‌شناسی همگانی، زبان و ادبیات فارسی، علوم تربیتی.
۵. شماره‌های ۲۰ و ۲۱ از مجموعه پایان‌نامه‌های ارائه شده، مربوط به حوزه آموزش زبان فارسی است و کتابهای مورد بررسی در آنها در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین، به‌عنوان کتاب درسی محسوب می‌شود. بعلاوه الگوهای به کار رفته در ارزیابی آنها تا حد زیادی قابل تعمیم به سایر کتب زبان‌آموزی است.

منابع

- کاردان، علی محمد، «نقش کتاب دانشگاهی و ویژگیهای آن»، سخن سمت، شماره دهم، ۱۳۸۲.
- یارمحمدی، لطف‌ا...، «تحلیل و نقدی بر کتابهای درسی زبان انگلیسی قبل از دانشگاه»، نامه فرهنگستان علوم، شماره ۱۸، ۱۳۸۱.
- Ansary and Baba'i, E. "Universal Characteristics of EFL/ESL Textbooks". The Internet TEST Journal. 8(2), 2002.
- Sheldon, L. "Evaluation of ELT Textbooks and Materials". ELT Journal, 42(4), 1988.
- Williams D. "Developing Criteria for Textbook Evaluation" ELT Journal, 37(3) 1983.

بررسی کتابهای زبان فرانسه در دبیرستانهای ایران

نسرین گرمه‌ای

مرکز دایرةالمعارف بزرگ اسلامی

passiflore 2004 @ yahoo.com

Theme: L'ÉTUDE D'UNE MÉTHODE Analyse des precedes déenseignement des livres de classe proposes par lerninistère de l'Education Nationale Iranienne

دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، مرکز تحصیلات تکمیلی (میرداماد)

رشته آموزش زبان فرانسه، مقطع کارشناسی ارشد

استاد راهنما: شهلا حائری پژوهشگر: لادن فیروزبخت

سال تحصیلی ۷۹-۸۰

مقدمه

در بیشتر کشورها تنظیم برنامه درسی و تهیه و تدوین کتب درسی دانشگاهی در امتداد همان برنامه درسی پیش از دانشگاه است و تفکیک جدی میان مدرسه و دانشگاه وجود ندارد. در واقع آنچه مایه تمایز است اهداف مقاطع مختلف است. از این رو بررسی کتابهای درسی مدارس در اینجا بی‌مناسبت نیست، چه روش‌شناسی این نوع پایان‌نامه‌ها می‌تواند مسیر نیل به اهداف بلندمدت‌تری را هموار کند که معیارهای تهیه و تدوین کتاب درسی از ثمرات آن است.

پایان‌نامه حاضر از سه بخش و هر بخش از چند فصل در ۲۸۴ صفحه با توجیه روش‌شناختی فراهم آمده است. بخش اول حول اسم، حرف تعریف، صفت و ضمیر می‌چرخد. بخش دوم پیرامون فعل، قید، حرف اضافه، حرف ربط و صوت است. بخش سوم به آواشناسی، مهارت خواندن و نوشتن و بالأخره واژگان و اصطلاحات می‌پردازد. هدف، روش، ابزار اندازه‌گیری و طرح پژوهش مؤلف برآستی درخور توجه است.

هدف پژوهش: مطالعه و بررسی کتابهای درسی زبان فرانسه در دبیرستانهای ایران به منظور نمایاندن نهایت بهره‌گیری و کمک به رفع مسائل و مشکلات دانش‌آموزان و معلمان ایرانی عنوان شده است. اما در جایی دیگر هدف از انتخاب این موضوع تأثیر روش تدریس بر سرنوشت آموزش زبان فرانسه گفته شده و عنوان شده است که روش تدریس زبان فرانسه علت اصلی مشکلات، بر سر راه آموزش زبان فرانسه در مدارس ایران بوده است. **روش پژوهش:** بررسی موشکافانه و دقیق کتابهای فرانسه موجود در نظام آموزش دولتی ایران ضمن مقایسه و ویژگیهای آن با متدهای آموزشی جدید بوده است.

ابزار اندازه‌گیری: کتابهای درسی آموزش و پرورش، متدهای جدید آموزشی، منابع ذکر شده در پایان‌نامه و مجله‌های تخصصی آموزشی (هم از منابع فارسی و هم منابع فرانسوی) بوده است.

طرح پژوهش: این طرح ضمن اشاره کوتاهی به تاریخچه آموزش زبان فرانسه در ایران و معرفی کتابهای درسی فرانسه، موشکافانه به بررسی دستور زبان، آواشناسی، متون، املا و نگارش و واژگان می‌پردازد.

در پایان نتیجه می‌گیرد که پس از بررسی دقیق کتابهای موجود در مقایسه آن با چند متد جدید، این متد از نظر آموزشی جزو متدهای قدیمی محسوب می‌شود و از قابلیت‌های سمعی و بصری و جنبه‌های جدید متدهای آموزشی بی‌بهره است. شاید دلیل منسوخ شدن آن این باشد که بیشتر بر روی گرامر و متدهای سنتی تکیه دارد و حال آنکه امروزه با دیدگاههای جدید به آموزش زبان می‌پردازند.

بحث و بررسی

نویسنده موضوع خود را با این پرسشها آغاز می‌کند: از چه زمانی ایرانیان یادگیری زبان فرانسه را آغاز کرده‌اند؟ اولین مدارس فرانسوی تأسیس شده در ایران چه مدارسی هستند؟ چه متدهای آموزشی برای زبان فرانسه در کشور ما متداول است؟

بررسی کتابهای زبان فرانسه در دبیرستانهای ایران / ۱۰۷

هنوز هم مباحث زیادی راجع به ریشه و تاریخ زبان فرانسه در ایران وجود دارد. در جای جای رساله پرسشهای متعدد و قابل تأمل عنوان شده است و مؤلف بارها نگرانی خود را از سرنوشت زبان فرانسه در ایران ابراز می‌دارد. ما بر آن نیستیم که به تاریخچه مدارس فرانسوی در ایران بپردازیم اما شاید اشاره به تاریخ آموزش زبان فرانسه در ایران برای ورود به موضوع اصلی پژوهش و پایان‌نامه حاضر بی‌مناسبت نباشد؛ بویژه آنکه بی‌مهری نسبت به زبان فرانسه و نفوذ بی‌رقیب زبان انگلیسی در ایران برآستی مایه تأسف و نگرانی است.

زبان فرانسه برای مدت زمان طولانی، اولین زبان خارجی در ایران به شمار می‌رفته است و در مدارس، دانشگاهها، مراکز علمی، وزارتخانه‌ها و بخصوص وزارت امور خارجه کاربرد داشته است.

قریب یک قرن و نیم است که کشور ما از طریق این زبان، به علوم مدرن راه پیدا کرده است. شایان ذکر است که گسترش زبان فرانسه در ایران نمی‌بایست به رابطه سیاسی یا استعماری ارتباطی داشته باشد. تاریخ آموزش زبان فرانسه در ایران به عصر صفویه برمی‌گردد. بعد از سقوط دولت صفویه، ایران از هرج و مرج و بی‌نظمی زجر می‌کشید و فقط بنادر و جزایر کوچک خلیج فارس در دسترس اروپاییها بود که به طور منظم به ایران مراجعت نمی‌کردند.

در زمان قاجار، در اوایل قرن نوزدهم، تعداد قابل توجهی از شاهزادگان قاجار زبان فرانسه می‌دانستند. باید خاطرنشان ساخت که در این زمان مدارس زیادی برای نخستین بار تأسیس شده بود. فرانسویان که در اوایل عصر قاجار به ایران مراجعت کرده بودند نیز نقش مهمی در رواج زبان و آداب و رسوم کشورشان ایفا کردند. در این زمان، تأسیس دارالفنون و سپس مدرسه مشیریه، فصل جدیدی در تاریخ فرهنگی کشور گشود.

بعلاوه، همان‌طور که قبلاً اشاره شد، اروپاییانی که به ایران بازگشته بودند، اجازه تأسیس مدارس در بعضی شهرهای ایران را کسب کردند. و بخصوص در زمینه تأسیس مدارس دخترانه موفقیت بزرگی به دست آوردند. بدین ترتیب بود که در سال ۱۸۶۰، لازاریستها، برای اولین مرتبه، مدرسه «سن - لوئی» تهران را بنیان نهادند که فقط برای دختران جوان در نظر گرفته شده بود.

در سال ۱۹۹۰، مدرسه «ژاندارک» در تهران توسط خواهران کاتولیک احداث گردید. این مدرسه همچنین مانند مدرسه‌ای که «مؤسسه مریم» نامیده می‌شد و تا سال ۱۹۷۹ کار می‌کرد، نقش مهمی در آموزش زبان فرانسه به دختران ایرانی ایفا کرد. علاوه بر این مدارس، الیانس - فرانسوی تهران (۱۹۰۰)، مؤسسه فرانکو - ایرانی (۱۹۴۹-۱۹۸۳)، و مدرسه زکریای رازی (۱۹۶۳-۱۹۷۹) پس از سخنرانی متأثرکننده ژنرال شارل دوگل در ایران شروع به کار کردند. دولت ژنرال دوگل نیز تعدادی مدرس فرانسوی در امتیاز کالج معروف البرز تهران قرار داد؛ البته این برنامه پس از مرگ ژنرال دوگل به کار خود خاتمه داد.

همان‌طور که پیشتر اشاره شد، ما به دنبال تهیه تاریخچه مدارس و تاریخ آموزش زبان فرانسه در ایران نیستیم. فقط با تأسف شاهد فروپاشی این آموزش هستیم و قصد دنبال کردن دلایل آن را نیز نداریم و فقط این موضوع را برای بهتر به تصویر کشاندن مشکلات خاطرنشان کردیم؛ امری که امروزه توجه کمی نسبت به آن می‌شود.

در ایران، زبان فرانسه همواره در طول سالیان دراز به کمک متدها و جزوه‌های تدارک یافته فرانسه آموزش داده می‌شد. پس از انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ در ایران و به دنبال انقلاب فرهنگی سال ۱۹۸۱، وزارت آموزش و پرورش ایران نیاز به متدی تدارک یافته در ایران را با توجه به عقاید و باورهای نوآموزان احساس می‌کرد، زیرا متدهای جدیدتر مشکلات انجمن اجتماعی - فرهنگی را برطرف می‌ساخت.

از نقطه نظر روش‌شناسی، کاربرد آموزش مستلزم استفاده از حداقل چهار دسته‌بندی بزرگ برای تجزیه و تحلیل مشکلات است:

- مشکلات مربوط به استخدام دانشجویان؛

- مشکلات مربوط به استخدام استادان؛

- مشکلات مربوط به برنامه؛

- مشکلات مربوط به تجهیزات یا جزوات.

متد مستلزم تکنیکهای مختلف آموزشی آموزش زبانها می‌باشد و از طریق متد است که محتوا و روش آموزش انتخاب می‌گردد و از این طریق کلاسها تشکیل می‌شوند. بنابراین متد آموزشی از اهمیت زیادی برخوردار است.

در این رساله هدف مؤلف ضمن مطالعه و بررسی متد معرفی شده توسط آموزش و پرورش ایران، یافتن نکات مهم و نقایص بوده است. به نظر او، اگر یادگیری زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی با مشکلاتی در ایران روبه‌رو بوده است، به علت روش تدریس یا متد آموزشی می‌باشد. امروزه متد ارائه شده توسط وزارت آموزش و پرورش در ایران تدریس می‌شود. نویسنده پایان‌نامه با تکیه بر مدارک معتبر و برخوردار از استادان زبده کوشید متد مورد بحث را به درستی بشناسد و آنگاه پیشنهادهایی جهت بهبود آموزش زبان فرانسه به دست دهد. بدان امید که در تهیه و تدوین کتابهای درسی به کار بسته شود و از رهگذر آن در بهبود آموزش زبان فرانسه در ایران سهمیم باشد. از آنجا که زمینه کاری وی برای پایان‌نامه حاضر بسیار وسیع بوده است، پژوهش را محدود به بررسی کتابهای دبیرستان کرد، اما در طول این بررسی، متوجه نکات اساسی و مشترک معرفی شده در کالج و کلاسهای پیش‌دانشگاهی نیز شد.

معرفی متد آموزش و پرورش: این متد در ۶ مجلد تهیه شده که شامل دو سال آخر کالج، سه سال دبیرستان و سال آخر دبیرستان که «پیش‌دانشگاهی» نامیده می‌شود، می‌باشد. این روش از متدهای نیمه سمعی - بصری محسوب می‌شود و از، متدی است که در حال حاضر در شماری از مدارس آموزش داده می‌شود.

مخاطب این متد نوجوانان، بخصوص نوآموزان ایرانی در سطح کالج و دبیرستان و بطور کامل مبتدی می‌باشند. نوآموزان اهداف متفاوتی می‌توانند داشته باشند. به عنوان مثال برخی زبان فرانسه را برای یادگیری می‌آموزند و برخی دیگر برای ثبت نام در دانشکده‌های زبان یا حتی برای ارتباط برقرارکردن با فرانسویها این زبان را فرا می‌آموزند. بعلاوه زبان فرانسه همواره مورد علاقه برخی طبقات و برخی رشته‌ها در جامعه ایرانی نیز بوده است.

این متد، بخصوص در سطح دبیرستان از پشتوانه سمعی و بصری مانند فیلم، نوار کاست، اسلاید و ضبط صوت برخوردار نیستند. تجهیزات تکمیلی مانند دفترچه تمرین (کتابچه نوآموزان)، کتاب استاد (راهنمای آموزشی) وجود ندارد و علاوه بر این، مدارس نیز با کمبود کارگاه زبان مواجه هستند.

اهداف این متدها، طبق گفته نویسندگانشان شامل موارد ذیل می‌باشد که همه مهارتهای زبانی را شامل می‌شود:

- گوش کردن و فهمیدن؛

- صحبت کردن و خواندن؛

- نوشتن و امتحان دادن.

هر کتابی به چندین درس تقسیم شده و هر درسی به تنهایی به بخشهای مختلفی مانند گفت و گو، خواندن، اصطلاح، واژگان، متن کوتاه ادبی و تمرینات درک مفهوم و گرامر تقسیم شده است. از سال دوم دبیرستان، با آشناسی که چندان به آن اهمیت داده نشده است، آشنا می‌شویم.

از خلال درسها، به سوژه‌های مختلفی در دیالوگها و خواندنیهای ساخته شده پرداختیم که در کنار دیالوگها چندین تصویر نیز وجود دارد.

به عقیده نویسندگان، هدف این متد ابتدا به صحبت و داشتن نوآموزان، فهمیدن معنی جملات از طریق تصاویر و اشارات ارائه شده توسط استاد، سپس آموزش نحوه خواندن به آنها و پاسخ دادن به سؤالات درک مفهوم به منظور انجام قواعد گرامر و تمرینها می‌باشد. نویسندگان این متد می‌خواستند آموزش این زبان را به واسطه فراگیری اصطلاحات شفاهی شروع کنند. به عنوان مثال سه درس اول سال دوم کالج که کتاب *فرانسه صحبت کنیم* نامیده می‌شود، به طور کامل شفاهی هستند؛ برای اینکه نوآموزان بتوانند در آینده توانایی نوشتاری را کسب کنند.

متد بایستی به یک مهارت زبانی شفاهی یا نوشتاری، سوق داده شود به گونه‌ای که استفاده از متون موثق فرانسوی را فراهم کند. فقط حدود سالهای ۱۹۶۵، متدهای سمعی - بصری بی‌آنکه آشنایی مقدماتی دستور زبان را نادیده انگارند، خواهان برقراری ارتباط بودند. اما این متدها مستلزم تجهیزات پیچیده و بخصوص استادان واجد صلاحیت بالاست که تسلط به بهره‌برداری از متد را داشته باشند.

با بررسی و مطالعه این متد، به این نتیجه می‌رسیم که این متد در اصل روی گرامر پایه‌ریزی شده و قطعاً بخش مهم رساله حاضر نیز به آن اختصاص یافته است. برای شناختن بهتر متد نویسنده، پایان‌نامه را به سه بخش تقسیم کرده‌ایم.

دو بخش اول مربوط به گرامر روی ۹ قسمت گفتاری پایه‌ریزی شده است. به منظور ارائه تصویر گویا و روشن از موضوع، کوشش شده است در آغاز هر بخش تعریف کلی از قواعد گرامری ارائه گردد، سپس بررسی آموزش قواعد گرامری در متد

آموزش و پرورش ایران صورت گرفته است. برای کامل کردن پژوهش، بخشی به مطالعه و بررسی خواندن، نگارش، آواشناسی و واژگان اختصاص یافته که عناصر اصلی متد جدید به شمار می‌روند.

از آنجا که دغدغه نویسنده فقط بهبود آموزش زبان فرانسه در مدارس ایرانی است، این مطالعه به وی این امکان را داد که به کاستیها و نکات مهمی که در یادگیری زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی وجود دارد، پی ببرد.

با توجه به اهمیت متد برای آموزش زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی، مدرسان وظیفه مشکلی برای به اجرا درآوردن متد، مانند سازگاری نوآموزان با متد ارائه شده، آماده کردن تمرینات، تصحیح پاسخها و غیره دارند. گاه در برخی مدارس، نوآموزان زبان فرانسه را به تنهایی و بدون استاد فرا می‌گیرند.

سؤال دیگر نویسنده این است که دقیقاً بدانیم تا چه حد این اقدام می‌تواند مثرم ثمر باشد. وی این متد را با چندین متد معاصر بخصوص با گرامر و آواشناسی مقایسه کرده است. به منظور پیدا کردن احتیاجات و علائق نوآموزان، همچنین پرسشنامه‌هایی را برای نوآموزان و مدرسان تدارک دیده است. هدف او برقراری ارتباط، بین اهداف متد و علائق و احتیاجات نوآموزان بوده است.

سؤالات مهم ارائه شده در پرسشنامه از این قرار است:

هدف نوآموزان، کار این متد طبق گفته آنان و نظرشان در مورد بخشهای مختلف متد آموزش و پرورش ایران. نویسنده عنوان می‌کند که متأسفانه به دلیل مشکلات ادارات، نتوانسته این پرسشنامه‌ها را توزیع کند.

یادگیری یک زبان خارجی مانند زبان فرانسه که به طور کامل با زبان فارسی متفاوت است، مشکلات متعددی ویژه خود دارد. از این رو، به متدی متناسب با آموزش زبان فرانسه برای ایرانیان مورد نیاز می‌باشد، متدی که تمام این مشکلات را در نظر گرفته باشد.

مشکلات نوآموزان ایرانی که این زبان را توسط متد آموزش و پرورش ایران فراگرفته‌اند، نویسنده را بر آن داشت که درباره این متد مطالعه و بررسی کند تا ابعاد بهبود آموزش زبان فرانسه در ایران نمایان شود. با توجه به قیودی که خود را ملزم به رعایت آن می‌دانست، فقط کتابهای دبیرستانی را بررسی کرد و به نکته‌های مهم در

سطوح دیگر توجه داشت. اما از آنجا که کتابهای کالج، پایه و اساس این متد هستند، آنها را بخصوص از لحاظ گرامری مورد بررسی قرار داد. بنابراین تحقیق و بررسی حاضر این فرصت را در اختیار پژوهشگر نهاد تا به نقایص آموزش زبان فرانسه در مدارس ایرانی پی‌برد و مطالب مهم ذیل را طرح و شرح کند:

۱) با بررسی و مطالعه توضیحات ارائه شده درباره گرامر، متوجه شدیم که تمام قواعد گرامری توضیح داده شده‌اند اما گاه پیوستگی منطقی بین توضیحات داده شده وجود ندارد. این متد ادعا می‌کند که از تأکید روی گرامر اجتناب شده است؛ حال آنکه در عمل این متد بخصوص روی گرامر پایه‌ریزی شده است.

۲) با قبول نیاز به متدی که هویت فرهنگی را تأیید کند، متدی که دارای ارزشهای اساسی مانند مذهب، ادبیات و آداب و رسوم باشد، لزوم همخوانی مطالب آن با احتیاجات زبان‌شناسی و زبانی احساس می‌شود. هرچند نیاز به متدی تدارک یافته در ایران با توجه به ارزشهای جامعه ایرانی منطقی و قابل توجیه است اما زبان‌آموزان ایرانی می‌بایست برخی جنبه‌های زندگی اجتماعی و فرهنگی فرانسوی را نیز بشناسند. بدین ترتیب، در ابتدا، متون و دیالوگ‌ها روی فرهنگ ایرانی پایه‌ریزی شده‌اند، اما در سطح دبیرستان، متونی از چندین نویسنده خارجی وجود دارد که مانند بیوگرافی [آن نویسنده] می‌باشد. برخی از این متون درست و کامل و برخی دیگر ناقص هستند. در میان متون ارائه شده، ملاحظه می‌شود که این متون شامل سوژه‌های فرهنگی، اجتماعی، طنزآمیز، مذهبی یا توریستی است.

از طرف دیگر برای درک مفهوم، استاد در مورد محتوای متن سؤالاتی را مطرح می‌کند، سؤالاتی که باعث ایجاد محیطی شفاهی نزد نوآموز می‌گردد و به وی کمک خواهد کرد که هم فکر کند و هم به زبان فرانسه بیندیشد.

۳) طریقه نوشتن از آغاز یادگیری زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی، به همراه دیکته‌های کاربردی مانند دیکته‌های متون حفظ شده یا دیکته‌های آماده شده، آموزش داده می‌شود. این دیکته‌ها برای تمرین قواعد درست‌نویسی و برای کنترل توانایی نوآموزان بکار می‌رود؛ این دیکته‌ها، در جهت خدمت به فعالیت تولید متون نوشتاری کاربرد دارند. با ارائه متون متفاوتی که به عنوان دیکته به کار می‌روند، استادان آزادی

کاملی برای ارائه متونی مطابق سطح نوآموزان دارند تا ذوق نوشتاری آنها را شکوفا سازند.

به نظر نویسنده، متأسفانه این متد بویژه برای زبان نوشتاری نتایج رضایت‌بخشی را بدست نیاورده‌اند.

۴) با توجه به اینکه درک درست از یک زبان بستگی به تلفظ صحیح دارد، متأسفانه فقط از سال دوم دبیرستان با چند تمرین صحیح آواشناسی که به نظر ما کافی نیست، به معرفی آواشناسی می‌پردازد.

به نظر نویسنده، شایسته است زبان‌آموزان ایرانی با نظام آواشناسی و ضابطه‌های آواشناسی فرانسه خیلی زودتر از این آشنا شوند. چرا که باید آواشناسی هرچه زودتر آموزش داده شود؛ و حال آنکه معرفی آواشناسی به سال دوم دبیرستان بدون پشتوانه زبان‌شناسی به تعویق انداخته می‌شود.

برای حساس کردن گوش نوآموز ایرانی، یادگیری قواعد آواشناسی با تمرینهای شفاهی فراوان می‌بایست انجام گیرد. متأسفانه کمبود تجهیزات مناسب مانند کارگاه زبان یا حتی نوارها بسیار به چشم می‌خورد.

۵) از طرف دیگر، عقیده داریم که لغات و اصطلاحات این متد، پاسخگوی نیازهای ارتباطی نوآموزان نیست و تمرینات که گاه شامل مترادفها و متضادها می‌باشد، به اندازه کافی سازنده و ترغیب کننده نیستند. بهتر بود که واژه‌ها و اصطلاحات رایج‌تر زبان گفتاری مطرح می‌شد؛ چرا که اینها ابزار اساسی ارتباط هستند. اینها نکات مهمی بود که برای روشن کردن موضوع به نظر نویسنده لازم و ضروری می‌رسید.

ظاهراً پرسش‌جدی نویسنده این است که برای آموزش همگانی زبان فرانسه چه اقداماتی باید انجام داد؟ سؤالی که از خود تا این مرحله می‌پرسیم این است: که از چه طریقی می‌توان آموزش زبان فرانسه در ایران را توسعه و گسترش داد؟

پیشنهادی که مطرح می‌کند این است که وزارت آموزش و پرورش به تشویق آموزش زبان فرانسه در مدارس بپردازد، دیگر اینکه استادان از آخرین متدهای آموزش زبان فرانسه به عنوان زبان‌خارجی آگاهی بیشتر یابند و به یافته‌های جدید دست یازند و کلاسهای زبان‌شناسی را پیگیری کنند. البته تجهیزات، کتابهای فراوان، آزمایشگاه زبان، کاستها، فیلمها و غیره لازم و ضروری است.

در روش نیمه سمعی - بصری که بیشتر به متد سمعی - بصری نزدیک است، نوآموزان می‌بایست به معنی تسلط پیدا کنند. البته این در صورتی است که به داده‌های غیر زبان‌شناسی مانند حرکات دست و صورت، ایما و اشاره، تصاویر و فیلمها و ... تکیه کنند. به نظر نویسنده، زبان خارجی را می‌بایست بدون توجه به زبان مادری آموزش داد؛ به خصوص تهیه متدی که مطمئن‌تر و سریع‌تر نوآموز را به تسلط واقعی بر زبان آموخته شده، برساند. پس در دبیرستان و در کالج، زبانهای زنده نبایست مانند زبانهای مرده آموزش داده شود. برای خواندن نیز، متون متنوع‌تر که علاقه و میل به خواندن را ایجاد می‌کند، پیشنهاد می‌نماید.

به باور نویسنده متد باید جدید و ترغیب کننده باشد و روی تحقیقات و یافته‌های آموزشی و زبان‌شناسی جدیدتر پایه‌ریزی گردد. در واقع این متد می‌بایست، نقایص متدهای به کار رفته را در کشور ما، با توجه به احتیاجات و علائق نوآموزان جوان ایرانی، برطرف سازد.

زبان فرانسه در طول سالیان دراز، زبان معتبر محسوب می‌شده است و امیدواریم که متدی مؤثر و سودمند بتواند دوباره توجه مردم را جلب کند. این نیاز فقط در صورتی می‌تواند رضایت‌مند واقع شود که گروهی از مدرسان و متخصصان صاحب صلاحیت این وظیفه را وجهه همت خود کنند تا بتوانند متدی مطابق با فرهنگ کشور ما تهیه نمایند؛ چیزی که شاید زمان زیاد و شایستگی بسیار بطلبد.

نویسنده در پایان کار، اهمیت تدارک دیدن متدی جدید را دوباره متذکر می‌شود و امیدوار است که کار او توسط پژوهشگران دیگر به صورتی تدارک یافته و مؤثر پیگیری شود.

تدوین

درسی

مرکز آموزشی مفلین هافتون

پریسا سنجابی
دفتر پژوهشهای فرهنگی
parisasanjabi@hotmail.com

مقدمه

مرکز آموزشی مفلین هافتون (Houghton Mifflin) یکی از مراکز عمده علمی، انتشاراتی و آموزشی است و بیش از یک قرن و نیم در زمینه تولید و نشر آثار علمی و تحقیقاتی بویژه حوزه کتابهای دانشگاهی فعالیت دارد. این مرکز به صورت شراکت خصوصی و با سرمایه‌گذاریهای خانواده توماس ه. لی و بین کاپیتال و مدیریت گروه بلک استون اداره می‌شود. نکته جالب در خصوص مرکز آموزشی مفلین هافتون، برنامه‌ریزی دقیق و تفکیک وظایف به صورت تخصصی تحت نظارت واحدها و شرکتهای مجزا اما مرتبط با هم می‌باشد.

اهداف

شعار برنامه‌ریزان مرکز آموزشی مفلین هافتون این است:
«بیش از یک قرن و نیم است که هدف ما اعتلای زندگی مردم با برآورده ساختن نیازهای آموزشی و سرگرمیهای علمی دوران زندگیشان است»

هدف اصلی این مرکز ارائه برنامه‌هایی است در زمینه اطلاع‌رسانی و روشن ساختن افکار عمومی در عصر نوین. آنها نام نیک خود را ماحصل ترکیب نظریه‌پردازی و فناوری می‌دانند و معتقدند که این امر راههای نوینی را برای افزایش دانش افراد به ارمغان می‌آورد و اساس این تفکر را بر همکاری نزدیک و همه‌جانبه با نویسندگان و سیاست تدوین آثار با کیفیت و دقت بالا نهاده‌اند.

مرکز آموزشی مفلین هافتون، رئوس راهبردی خویش را بدین شرح مطرح می‌کند:

- ما اعتقاد داریم هر انسانی حق تحصیل دارد.
- تلاش ما این است که از بالاترین سطح توقع مخاطبانمان پیشی بگیریم.
- ما به تشویق خلاقیتها و رشد شخصیتها می‌پردازیم و آنها را پرورش می‌دهیم.
- روح همکاری و تعاون را در سراسر برنامه‌هایمان گسترش می‌دهیم.
- از آخرین فناوریها در کارهایمان استفاده می‌کنیم.
- دوره‌های ویژه‌ای را برای آموزشهای مورد نظر خود ترتیب می‌دهیم.

امکانات

مرکز آموزشی مفلین هافتون برای تولید و ارائه آثار گوناگون، بخشهای متنوعی را تأسیس کرده است. وظایف این بخشها عبارتست از:

- تولید کتابهای درسی و تدوین روشهای آموزشی برای تمام مقاطع تحصیلی از جمله دوره‌های ابتدایی، متوسطه، پیش‌دانشگاهی و آموزش عالی.
- تولید ابزارهای تکمیلی در مسیر آموزش و پرورش.
- انجام پروژه‌های مختلف تحقیقاتی.
- طراحی سؤالات امتحانی و آزمونهای گوناگون و اجرای آنها.
- تدوین آثار مرجع.
- نشر و پخش در سطح بین‌المللی.

- ارتقای سطح علمی اساتید ایالت کالیفرنیا.
- تدوین منابع آموزشی قابل استفاده در سایتهای اینترنتی.

آموزش عالی

برنامه‌های این مرکز در خصوص آموزش عالی در قالب برنامه‌های توسعه دانشگاهی که به اختصار به آن (Faculty Development Programs) FDP می‌گویند تعریف می‌شود. هدف این برنامه‌ها ارائه راهکارها و استراتژیهای جدید به منظور حل عملی مشکلات آموزش و فراگیری دانشجویان است. به کارگیری کلاسهای آموزشی و بویژه ایجاد تسهیلات لازم برای استفاده از شبکه‌های اینترنتی از عمده روشهای اتخاذ شده توسط این مرکز محسوب می‌شود.

این مرکز کلیه امکانات یک دانشکده را از کتاب و جزوه و مقاله گرفته تا استاد و کلاس درس — در هر زمان و در هر مکان — با کمک شبکه اینترنت در اختیار دانشجویان و علاقه‌مندان قرار می‌دهد.

برای دریافت اطلاعات بیشتر در این خصوص می‌توان با پیام‌نگار زیر مکاتبه کرد.

mailto: faculty_development @ hmco.com

شرکای همکار مفلین هافتون

مرکز آموزشی مفلین هافتون اهداف و وظایف خود را با همکاری سایر مراکز و مؤسسات تخصصی به انجام می‌رساند. این مراکز به‌عنوان شرکای ده‌گانه مرکز مزبور به‌قرار زیر هستند:

Calabash: انتشارات کالاباش نظامهای آموزشی حرفه‌ای را برای تعلیم‌دهندگان ترتیب می‌دهد تا مهارتهای لازم برای پیشرفت دانش‌آموختگان و علاقه‌مند ساختن آنها به یادگیری را تقویت کند.

Classwell: این انتشارات اولین ناشری است که سیستم خدمات‌رسانی **on line** را برای دوره پیش‌دانشگاهی ارائه داده است تا باعث افزایش کیفیت مواد آموزشی و ابزارهای آموزشی و خدمات آموزشی گردد.

The College Division: واحد کتابهای درسی است و سایر ابزار و منابع مورد نیاز برای دبیرستانها و دانشکده‌ها را فراهم می‌کند.

Great Source: واحد کتب مرجع که مواد مورد نیاز تعلیم‌دهندگان و دانش‌آموختگان را در اختیار آنها می‌گذارد.

The International Division: واحد بین‌المللی است که محصولات مفلین هافتون را در سراسر جهان عرضه می‌کند.

The Riverside Publishing Company: این انتشارات، کتابهای دبستانی و دبیرستانی را که انواع مواد و منابع آموزشی را برای دوره‌های مربوطه آماده می‌کند، چاپ و منتشر می‌کند.

The School Division: واحدی است که انواع مواد و ابزار آموزشی را برای دوره مبتدی و متوسطه چاپ می‌کند.

The Trade & Reference Division: این مرکز وظیفه تدوین و توزیع کتب مرجع و کتب علمی و داستانی را برای رده‌های سنی مختلف از جمله کودکان و نوجوانان و بزرگسالان به عهده دارد.

مأخذ

<http://www.HoughtonMifflin.com/College/Education.htm>