

سرمقاله

تدوین کتاب درسی بر ستونهایی استوار است که از اساسی‌ترین آنها «برنامه‌ریزی درسی» است. استفاده و به عبارتی اجرای کتاب درسی در کلاس، بازخوردهای حاصل از آن، میزان کارآمدی مطالب ارائه شده در کتاب و در کل توفیق یا عدم توفیق یک کتاب درسی منوط به میزان هماهنگی این محصول با برنامه درسی است. برنامه درسی، تعاملات بین برنامه درسی و کتاب درسی و همچنین شیوه تدریس - شیوه برخورد و بهره‌گیری از کتاب درسی - همگی در تدوین و تولید کتاب درسی دانشگاهی مهم و اثرگذار هستند و از همین روست که نمی‌توان کتاب درسی را تافته‌ای جدا بافته و ساخته‌ای منزوی و خودبخود دانست.

در سازمان‌دهی محتوای آموزشی که در قالب کتاب درسی ارائه می‌شود به تعبیر «زایس» دو مفهوم توالی و دامنه از اهمیت خاصی برخوردار است. ملاحظات دقیق در ترتیب ارائه محتوا در محور عمودی و چینش هم عرض مطالب در محور افقی سازماندهی، تحت تأثیر اهداف و شیوه تدریس در زمان محدود قرار دارد. به این ترتیب تارهای درهم تنیده کتاب درسی، شیوه و اهداف تدریس و همچنین برنامه‌ریزی منطقی را نمی‌توان بسادگی از یکدیگر جدا کرد. با این ملاحظات، دامنه مطالعات مربوط به کتاب درسی، به برنامه درسی نیز گسترده می‌شود. از رهگذر همین تعاملات است که اصولاً در کشورهای توسعه‌یافته کتاب درسی یک محصول انجام یافته تلقی نمی‌شود بلکه فرایندی است که طی آن دانشگاه، مدرّس، ناشر و مؤلف سهم مؤثر و بجای خود در جهت بهبود و نزدیک‌سازی ماحصل تولید به اهداف کاربردی را اعمال می‌کنند. برنامه درسی زمینه مطالعه و تدوین کتاب می‌گردد و حاصل کار به مدرّس سپرده می‌شود تا در محک امتحان، میزان کفایت آن سنجیده شود و باز در این چرخه بازخورد آموزشی کتاب به ناشر منعکس می‌گردد تا حاصل آن در مراحل بعدی این فرایند مورد عنایت قرار گیرد. پرداختن به برنامه درسی بازتابهای عملی اجرا و همچنین ارائه راهکارهای تازه حاصل از ارزشیابی کتاب درسی از موضوعات اساسی مطرح در حوزه کتاب درسی است.

کتاب درسی:
نظریه‌ها و تجربه‌ها

زبان تخصصی: بازاندیشی یک رویکرد

(قسمت اول)

مجید خیام‌دار

سازمان مطالعه و تدوین

majid-56 @ yahoo.com

چکیده

زبان تخصصی^۱ یکی از مهمترین نیازهای دانشجویان است که به آن خوب نپرداخته‌ایم. نیاز قطعی و فزاینده به آن را در دنیای امروز - که زندگی در آن با شتاب خیره‌کننده‌ای به ارتباطات وابسته می‌شود - «حس کرده‌ایم»، ولی برای بهره‌مندی جوانان دانشگاهی از آن هنوز باید خیلی تلاش کنیم. ناکارآمدی آموزش زبان تخصصی را می‌توان در سطوح مختلف بررسی کرد. برای این منظور، لازم است ابتدا نگرشهای برنامه‌ریزان، مدرسان و دانشجویان به زبان تخصصی را بدانیم. در این مقاله، چند رهیافت رایج را توصیف و تحلیل می‌کنیم. همچنین، درباره ماهیت زبان تخصصی و طراحی دوره آموزشی برای آن سخن می‌گوییم. قسمت دوم این مقاله - که احتمالاً در شماره آتی همین مجله خواهد آمد - به برنامه درسی، کتاب درسی و مدرس زبان تخصصی اختصاص دارد.

واژه‌های کلیدی

زبان تخصصی، یادگیری، توانش/کنش، نیازسنجی، طراحی دوره آموزش زبان

سخن سمت، شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۳، ص ۹ - ۲۶

مقدمه

در برنامه درسی اکثر رشته‌های دانشگاهی، چند واحد زبان تخصصی پیش‌بینی شده است. سازمان سمت هم دهها عنوان کتاب انگلیسی تخصصی منتشر کرده است. اما کارآیی آنها بستگی به این دارد که عوامل انسانی دخیل در فرایند یادگیری - یاددهی، شامل برنامه‌ریز، مدرس و دانشجو چگونه به این درس بنگرند و از امکانات موجود چگونه استفاده کنند. تا آنجا که می‌دانیم، کلاسهای زبان تخصصی در دانشگاهها کم بازده‌اند و بسیاری از دانشجویان در پایان دوره احساس «ازدست دادگی» می‌کنند.

کوششهایی برای تعریف زبان تخصصی

برای زبان تخصصی می‌توان چند ویژگی اصلی در نظر گرفت. این مشخصه‌ها چارچوبی می‌سازند که همه تصمیم‌گیرها در برنامه‌ریزی، طراحی دوره، تهیه مواد درسی و ارزیابی یادگیری را در برمی‌گیرد. مثلاً استریونس^۲ (۱۹۸۸) ویژگیهای زیر را برای زبان تخصصی برشمرده است:

الف) ویژگیهای ثابت

- طراحی می‌شود تا نیازهای ویژه زبان‌آموز را برآورده کند.
- محتوای آن (موضوع و مضمون) به رشته‌ها، حرفه‌ها و فعالیتهای خاص محدود است.
- تأکید آن بر نحو، واژگان، معناشناسی، و تحلیل گفتمان^۳ مختص این رشته‌هاست.
- با زبان عمومی^۴ فرق دارد.

ب) ویژگیهای متغیر

- محدود به مهارتهای زبانی مشخصی است (مثلاً فقط خواندن).
- برای تدریس آن هیچ روش از پیش طراحی شده‌ای وجود ندارد.

دودلی ایوانس و سنت جان^۵، درهمایشی در ژاپن (۱۹۹۷)، این تعریف را به صورت زیر اصلاح کردند:

الف) ویژگیهای ثابت

- طراحی می شود تا نیازهای ویژه زبان آموز را برآورده کند.
- از فعالیتها و روش (متدولوژی) نهفته در رشته مربوط استفاده می کند.
- تأکید آن بر زبان (دستور، واژگان و گونه کاربردی^۶)، مهارتها، گفتمان^۷ و ژانرهای مربوط است.

ب) ویژگیهای متغیر

- ممکن است محدود به رشته های خاصی باشد و یا برای آنها طراحی شود.
- ممکن است در شرایط خاص، از روش متفاوتی نسبت به روش آموزش زبان عمومی استفاده کند.
- بیشتر برای زبان آموز بزرگسال در مقطع آموزش عالی و یا حرفه ای طراحی می شود.
- عموماً برای دانشجویان رده های متوسط و پیشرفته طراحی می شود.
- اغلب با این فرض پیش می رود که زبان آموز تا حدودی با نظام زبان آشناست، با این حال ممکن است برای مبتدیان هم باشد.

هاچینسون و واترز^۸ (۱۹۸۷) تعریف کلی تری ارائه کرده اند؛ از نظر آنان، زبان تخصصی رویکردی است به آموزش زبان که در آن همه تصمیمها درباره محتوا و روش، بر دلیل زبان آموز برای یادگیری استوار است. ما این تعریف را با آرای خود همسو یافتیم و در ادامه این نوشتار، آن را پایه تحلیلمان قرار خواهیم داد.

انواع زبان تخصصی

دیوید کارور^۹ (۱۹۸۳) زبان تخصصی را به سه نوع تقسیم می کند:

۱. انگلیسی محدود^{۱۰}، مثلاً زبان مورد استفاده کارکنان برج مراقبت فرودگاه.

۲. انگلیسی برای اهداف دانشگاهی و حرفه‌ای^{۱۱}؛ مثلاً برای دانشجویان پزشکی و فنی‌کارها.
 ۳. انگلیسی با موضوعات ویژه^{۱۲}، که منحصرأ برای رفع نیازهای آینده زبان‌آموز طراحی می‌شود تا مثلاً در همایشها حضور مؤثرتری داشته باشد و یا بتواند در مؤسسات خارجی کار کند.

در اینجا ما با نوع دوم سر و کار داریم. توجه کنید که زبان مخصوص^{۱۳} و هدف تخصصی^{۱۴}، دو مفهوم کاملاً متفاوتند. نخستین بار پرن^{۱۵} (۱۹۷۴) بود که هشدار داد این دو ممکن است اشتباهاً به جای یکدیگر به کار روند. به نظر مکی و مونتفورد^{۱۶} (۱۹۸۷) تنها راه عملی برای درک مفهوم زبان مخصوص، این است که آن را مجموعه‌ای از کلمات و عبارتها در نظر بگیریم که از کل زبان گرفته شده‌اند تا همه نیازهای زبان‌آموز را در یک موقعیت، کار و یا حرفه خاص برآورده کنند، در حالیکه هدف تخصصی همان منظور زبان‌آموز از یادگیری زبان است و نه ماهیت زبانی که می‌آموزد. بنابراین، کلمه «تخصصی» در زبان تخصصی باید منظور زبان‌آموز از یادگیری تلقی شود، نه اصطلاحات فنی و یا یک گونه کاربردی خاص.

سیر تکاملی زبان تخصصی

زبان تخصصی، از زمان پیدایش آن در اواخر دهه ۱۹۶۰، شاهد چهار تحول اساسی بوده است و تحول پنجمی هم در حال شکل‌گیری است.

در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰، کسانی مانند پیتر استریونس، جک اور^{۱۷} و جان سویلز^{۱۸} این عقیده را ترویج کردند که چون گونه‌های کاربردی زبان انگلیسی مورد استفاده در شاخه‌های مختلف علوم و فناوری و زبان عمومی یکسان نیست، می‌توان ویژگیهای دستوری و واژگانی رایج این گونه‌های کاربردی را شناسایی کرد و آنگاه، این مختصات زبانی را در برنامه درسی گنجاند. ولی بعداً معلوم شد که ساخت جملات انگلیسی به کاررفته در رشته‌های فنی و زبان عمومی تفاوت چندانی ندارد، جز این که در اولی، زمان

حال ساده، ساخت مجهول و ترکیبهای اسمی بیشتر به کار می‌رود؛ با این حال، همهٔ اینها را در انگلیسی عمومی هم می‌توان پیدا کرد.

با پیدایش تحلیل گفتمان در اوایل دههٔ ۱۹۷۰، نظریهٔ غالب این شد که نباید به بررسی گونهٔ کاربردی اکتفا کرد، زیرا در سطح جمله می‌ماند. در عوض باید دید جملات چگونه در گفتمان باهم ترکیب می‌شوند تا معنا را بسازند. به این ترتیب، الگوهای ساختار متن و ابزار زبانی بیان آنها مورد توجه قرار گرفت. این الگوها محتوای اصلی برنامه‌های درسی زبان تخصصی شد. مثلاً ساختهای بیانی که در علوم و فناوری به کار می‌بردند، متفاوت از آنهایی بود که در روانشناسی به کار می‌رفت. بر پایهٔ این ساختهای متفاوت، مواد درسی متفاوتی تهیه می‌شد.

در مرحلهٔ بعد، به تحلیل موقعیت مقصد^{۱۹} پرداختند - که تأکید را بر دلیل زبان‌آموز برای یادگیری گذاشت. هدف از آموزش زبان تخصصی این بود که به زبان‌آموز امکان بدهد در موقعیت مقصد به خوبی عمل کند. برای این منظور می‌بایست ابتدا موقعیت مقصد شناسایی و سپس ویژگیهای زبانی آن به دقت تحلیل می‌شد. این ویژگیهای زبانی، هستهٔ اصلی برنامهٔ درسی را تشکیل می‌داد. جان مونی^{۲۰} (۱۹۷۸) بعضی از مهمترین نیازهای زبان‌آموز را اینها ذکر کرده است: منظور از ارتباط، محیط ارتباط، ابزار ارتباط، مهارتها، نقشها و ساختهای زبانی. خواهیم دید که این، برداشت ساده‌ای از مفهوم نیاز بود.

چهارمین تحول این بود که از سطح زبان گذشتند و توجه خود را به لایه‌های زیرین کاربرد آن، یعنی فرایندهای ذهن، معطوف کردند. تأکید این رویکرد - که در اوایل دههٔ ۱۹۸۰ نضج گرفت - بر مهارتها و راهبردهای خواندن و درک مطلب در زبان مقصد بود. لب کلام این بود که کاربرد زبان براساس یک لایهٔ نهفته از تعبیرها و تفسیرها صورت می‌گیرد که استخراج معنا را از گفتمان ممکن می‌سازند. بنابراین، کانون توجه باید راهبردهای تعبیر و تفسیر باشد، زیرا آنها به زبان‌آموز امکان می‌دهند تا با الفاظ (شکلهای سطحی^{۲۱}) به خوبی کار کند. حدس زدن معنای واژه از زمینهٔ آن، تعیین نوع متن از روی شکل ظاهری آن، و مقایسهٔ واژه‌های مشابه و هم ریشه^{۲۲} در زبانهای مبدأ و مقصد، چند نمونه از این راهبردها

هستند. در این رهیافت، تأکید بر گونه‌های کاربردی خاص، بی‌مورد است زیرا راهبردها به هیچ گونه کاربردی معینی محدود نیستند. فرض بر این است که مهارت‌های خواندن متن، مختص زبان خاصی نیستند و می‌توان هسته‌ای از زبان (شامل ساختهای گفتگو و شکلهای ارائه مطلب) را در نظر گرفت که کاربرد دانشگاهی داشته باشد، ولی منحصر به یک رشته خاص نباشد. تأکید این رویکرد، بر مهارت‌های خواندن و گوش دادن است. زبان‌آموز، موجود متفکری دانسته می‌شود که می‌تواند فرایندهای تعبیر و تفسیر را - که خود به کار می‌برد - مشاهده و بازگو کند.

در هر یک از چهار مرحله فوق، تأکید بر توصیف کاربرد زبان بود؛ یعنی توصیف صورتهای سطحی (مثلاً در تحلیل گونه‌های کاربردی) و فرایندهای زیرین (مثلاً در رهیافت مبتنی بر مهارتها و راهبردها). در هر صورت، کارکرد اصلی آنها این بود که بگویند مردم با زبان چه می‌کنند. ولی امروزه مسأله اصلی درباره زبان تخصصی، دیگر کاربرد زبان نیست؛ مسأله اصلی، یادگیری است. پس رویکرد ما به زبان تخصصی باید مبتنی بر فهم فرایندهای یادگیری زبان باشد. در ادامه، به بررسی رویکرد اخیر می‌پردازیم.

اهمیت بنیادین آگاهی از نیازهای زبان‌آموز

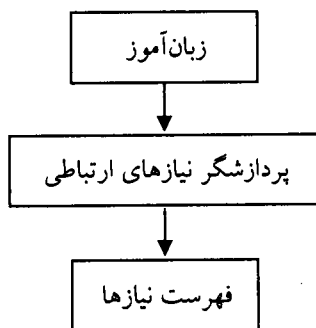
گفتم هاجینسون و واترز (۱۹۸۷) زبان تخصصی را یک رویکرد می‌دانند: «زبان تخصصی را باید رویکرد تلقی کرد، نه فرآورده. زبان تخصصی، نوع خاصی از زبان یا روش نیست و مواد آموزشی ویژه‌ای را شامل نمی‌شود. اگر درست فهمیده باشیم، رویکردی است به یادگیری زبان که بر نیاز زبان‌آموز مبتنی است. پایه و اساس آن، این سؤال ساده است: چرا این زبان‌آموز نیاز دارد یک زبان خارجی را یاد بگیرد؟» (ص ۱۹)

اما این سؤال ممکن است در آغاز هر دوره آموزشی مطرح شود. پس تفاوت زبان تخصصی و زبان عمومی چگونه لحاظ می‌شود؟ به نظر می‌رسد که این تفاوت را باید در آگاهی از نیاز جستجو کنیم، نه در وجود نیاز. اگر زبان‌آموز، مدرس و برنامه‌ریز بدانند که چرا زبان‌آموز به انگلیسی نیاز دارد، این شناخت و آگاهی در انتخاب محتوای درسی دوره

مؤثر خواهد بود. بنابراین، اساس زبان تخصصی، محتوای آن (مثلاً هتلداری، پزشکی و یا مهندسی کامپیوتر) نیست، بلکه تشخیص این است که چرا زبان آموز به انگلیسی نیاز دارد. به بیان دیگر، آنچه که زبان تخصصی را از زبان عمومی متمایز می کند آگاهی از این نیاز است، نه ماهیت آن. پس نیازسنجی^{۲۳} باید جزء تقلیل ناپذیر رویکردمان به آموزش زبان تخصصی باشد. به این ترتیب، با تحلیل نیازهای زبان آموز شروع می کنیم.

تحلیل نیازها

برای تعیین نیازها در موقعیت مقصد، مونی (۱۹۷۸) یک مجموعه روش ارائه کرده و آن را پردازشگر نیازهای ارتباطی (CNP^{۲۴}) نامیده است. این پردازشگر، درواقع، یک بسته پرسش درباره متغیرهای کلیدی ارتباطی (موضوع، زبان آموز و وسیله) است که از آنها می توان در شناسایی نیازهای زبانی هر گروه از زبان آموزان استفاده کرد. برای تحلیل نیازها کافی است این ماشین را به کار بیندازیم.



نمودار شماره ۱ (مدل مونی)

این فرایند مکانیکی، فهرستی از ویژگیهای زبانی موقعیت مقصد تولید می کند، درحالیکه نیازهای واقعی زبان آموز بیش از اینهاست.

در درجه اول، باید نیازهای مقصد^{۲۵} (آنچه که زبان‌آموز نیاز دارد در موقعیت مقصد انجام دهد) را از نیازهای یادگیری (آنچه که زبان‌آموز نیاز دارد انجام دهد تا بیاموزد) تفکیک کرد. به نیازهای یادگیری بعداً خواهیم پرداخت؛ در اینجا، نیازهای مقصد را بررسی می‌کنیم. این نیازها به سه دسته تقسیم می‌شوند: ضروریات^{۲۶}، کمبودها^{۲۷} و خواستها^{۲۸} (هاچینسون و واترز، ۱۹۸۷).

الف) ضروریات

این نیازها را ضروریات موقعیت مقصد تعیین می‌کند، یعنی آنچه که زبان‌آموز باید بداند تا بتواند در موقعیت مقصد به خوبی عمل کند. مثلاً یک پزشک ممکن است نیاز داشته باشد مقاله بخواند، در همایشها شرکت کند و یا از طریق اینترنت با همکارانش در مناطق دیگر ارتباط برقرار کند. او همچنین نیاز خواهد داشت تا ویژگیهای زبانی موقعیت مقصد (شامل مختصات گفتمان، نقشها، ساختار و واژگان) را بداند. این اطلاعات را با کمی زحمت می‌توان از طریق مشاهده موقعیت مقصد و تحلیل مؤلفه‌های آن به دست آورد.

ب) کمبودها

تعیین ضروریات به تنهایی کافی نیست، بلکه باید دانش قبلی زبان‌آموز را هم در نظر گرفت؛ یعنی مهارت مورد نیاز در موقعیت مقصد باید با مهارت قبلی زبان‌آموز مقایسه شود. کمبودها فاصله بین این دو هستند. مثلاً شاید یک ضرورت برای موقعیت مقصد، توانایی خواندن متن در موضوعی خاص باشد. برای این که بدانیم آیا زبان‌آموز به آموزش نیاز دارد تا از پس این کار بر بیاید، باید از میزان تسلط فعلی او در خواندن متن مطلع شویم.

پ) خواستها

تا به اینجا نیازها عینی بود و زبان‌آموز، خود، نقشی در تعیین آنها نداشت. اما به هر حال، او تصویری از نیازهای خود دارد که ممکن است با تلقیات برنامه ریز و مدرس در تضاد باشد. مثلاً ممکن است در تحلیل کمی، نیاز اصلی یک مهندس را توانایی او در خواندن متن

بدانیم، در حالیکه از نظر خودش، اولویت با مکالمه باشد تا در جلساتی که خارجیها حضوردارند «کم نیاورد». پس می‌بینیم که خواستهای فردی زبان‌آموز لزوماً با ضروریاتی که دیگران برای او تشخیص می‌دهند مرتبط نیست - همان‌طور که مدرس و برنامه‌ریز ممکن است در این باره اتفاق نظر نداشته باشند. به هر حال، با توجه به اهمیت انگیزه در یادگیری، باید خواستهای زبان‌آموز را جدی بگیریم. اما این برداشتهای مختلف از مفهوم «نیاز» - درونی و بیرونی - اغلب با هم برخورد می‌کنند که یک نتیجه آن، کاهش انگیزه است. در چنین شرایطی چه می‌توان کرد؟ شاید پاسخ مشخصی برای این پرسش نداشته باشیم و شرایط، تصمیمهای خاصی را ایجاب کند. مهم آن است که از این تفاوتها آگاه باشیم و آنها را در تهیه مواد درسی و روش تدریس لحاظ کنیم. قالب زیر نشان می‌دهد که طراح دوره چه اطلاعاتی را باید از تحلیل نیازهای مقصد به دست آورد:

چارچوب تحلیل نیازهای مقصد

این زبان چه نیازی را برآورده می‌کند؟

- مطالعه؛ کار؛ آموزش؛ ترکیبی از اینها؛ نیازهای دیگر مثل قبولی در آزمون و یا ارتقای شغلی.

از این زبان چگونه استفاده خواهد شد؟

- وسیله: حرف زدن، نوشتن، خواندن؛ مجرا: مثلاً تلفنی و یا رو در رو؛ انواع متن یا گفتمان: مثلاً متون دانشگاهی، سخنرانیها، مکالمات غیررسمی، کتابچه‌های راهنما، کاتالوگها و ...

محتوای آن چه خواهد بود؟

- موضوع: مثلاً پزشکی، معماری و یا مهندسی؛ سطح: مثلاً دانشجوی سال اول و یا کارشناس ارشد.

از این زبان در ارتباط با چه کسانی استفاده خواهد شد؟

- گویشوران بومی و یا غیربومی آن زبان؛ سطح دانش طرف مقابل: مثلاً کارشناس، دانشجو و یا فاقد تحصیلات دانشگاهی؛ رابطه: مثلاً همکار، رئیس یا مأمور.

از این زبان کجا استفاده خواهد شد؟

- محیط فیزیکی: مثلاً اداره، سالن سخنرانی و یا کارخانه؛ بافت انسانی: مثلاً به تنهایی و یا در جلسات؛ بافت زبانی: مثلاً در کشور خود و یا خارج.

از این زبان کی استفاده خواهد شد؟

- همزمان با دوره زبان تخصصی و یا بعد از آن؛ به کرات، هر از چند گاهی، به مقدار کم، به اندازه زیاد.

اما تحلیل نیازها در موقعیت مقصد، محدود به کاربرد زبان است، درحالیکه لازم است درباره یادگیری زبان هم مطالبی بدانیم. اولی به ما می گوید که زبان آموز با زبان چه می کند و دومی نشان می دهد که او چگونه یاد می گیرد آنچه را که با زبان انجام می دهد، انجام دهد. برای این منظور، به رهیافت مبتنی بر یادگیری نیاز داریم. برای تحلیل نیازهای یادگیری می توان از قالب مشابهی استفاده کرد:

چارچوب تحلیل نیازهای یادگیری

چرا زبان آموز در دوره زبان تخصصی شرکت می کند؟

- اجباری یا اختیاری؛ نیاز معلوم یا نامعلوم؛ آیا مقام، پول و یا ارتقای شغلی در میان است؟
زبان آموز فکر می کند چه چیزی را به دست خواهد آورد؟ تلقی او از زبان تخصصی چیست؟ آیا می خواهد انگلیسی خود را تقویت کند یا مایل نیست برای چنین کاری وقت صرف کند؟

زبان آموز چگونه یاد می گیرد؟

- پیشینه یادگیری اش چگونه است؟ تصورش از آموزش و یادگیری چیست؟ کدام روش تدریس، او را مجذوب می کند؟ کدام شیوه ها ممکن است او را خسته و یا گریزان کنند؟
چه منابع و امکاناتی در دسترس اوست؟

- تعداد و صلاحیت حرفه‌ای مدرسان؛ طرز تلقی مدرسان از زبان تخصصی؛ دانش و ذهنیت مدرسان نسبت به موضوع درس؛ مواد درسی؛ وسایل کمک آموزشی؛ فرصت برای فعالیتهای بیرون کلاسی.

زبان‌آموز کیست؟

- سن، جنس، ملیت؛ از انگلیسی چه می‌داند؟ زمینه تخصصی‌اش چیست؟ علائقش کدامند؟ پیشینه اجتماعی و فرهنگی‌اش چگونه است؟ به کدام سبک تدریس خو گرفته است؟ پیش‌فرضهای او نسبت به زبان انگلیسی و فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان چیستند؟ دوره زبان تخصصی کجا برگزار می‌شود؟

- آیا محیط آموزش خسته کننده، پر سر و صدا، کم نور و یا سرد است؟

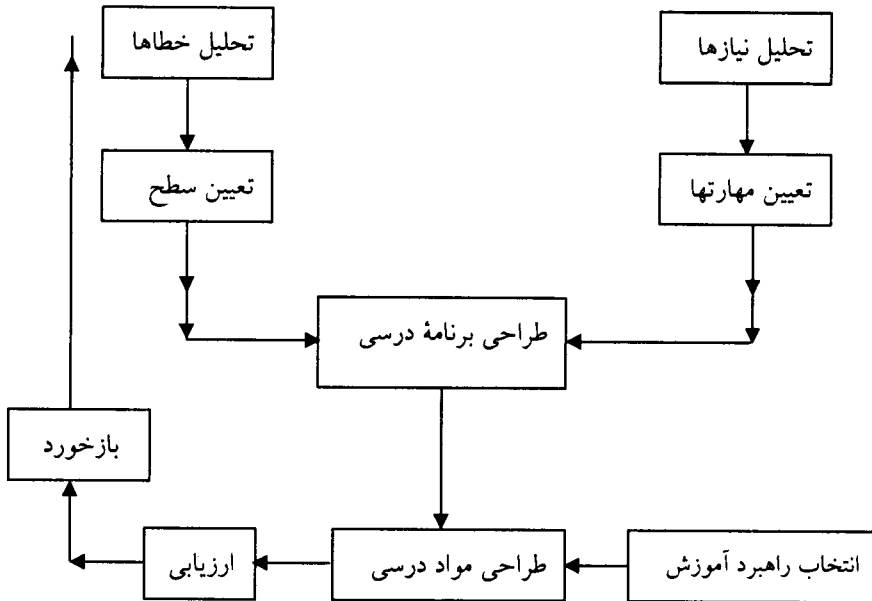
دوره زبان تخصصی کی برگزار می‌شود؟

- در روزهای خاصی از هفته یا هرروز، تمام وقت یا پاره وقت، همزمان با نیاز یا پیش از نیاز.

طراحی دوره برای آموزش زبان تخصصی

پس از نیازسنجی به طراحی دوره می‌رسیم. البته باید توجه داشت که اطلاعات به دست آمده از تحلیل نیازها مستقیماً قابل اعمال در این مرحله نیست و ابتدا باید تفسیر شود. محدودیتهای بیرونی (شامل امکانات کلاسی و زمان)، نظریه‌ها و تجربه کلاس درس، باید در تفسیر این داده‌ها لحاظ گردد.

بل (۱۹۸۱) شمای کلی زیر را برای دوره آموزش زبان ارائه کرده است:



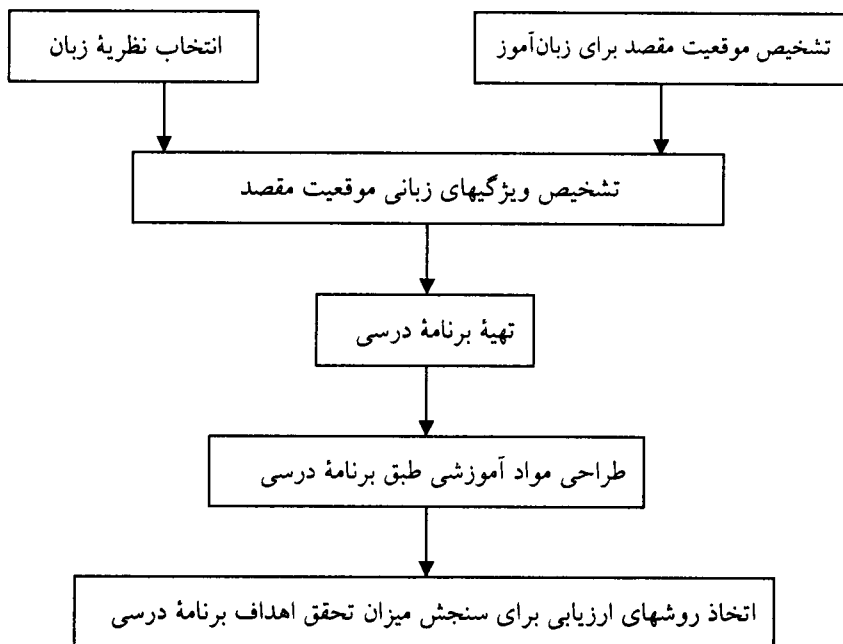
نمودار شماره ۲ (مدل بل)

در این نمودار، شاخه سمت راست مربوط به انتظارات بیرونی از دانشجویان، شاخه سمت چپ با توانش دانشجوی مرتبط است و شاخه زیرین، از فلسفه آموزش برآمده است.

اکنون سه رویکرد اصلی به طراحی دوره زبان تخصصی را بررسی می‌کنیم.

الف - رهیافت زبان محور

در این رهیافت، تحلیل موقعیت مقصد مستقیماً با محتوای دوره مرتبط است. روش کار به صورت زیر است:



نمودار شماره ۳

این فرایند، در نگاه اول، ممکن است منطقی به نظر برسد، ولی معایبی هم دارد که در زیر به مهمترین آنها اشاره می‌کنیم:

۱. از آنجا که با زبان آموز و نیازهایش شروع می‌کند، شاید فکر کنیم یادگیرمحور است، در حالیکه این طور نیست. در واقع، از زبان آموز فقط در تشخیص موقعیت مقصد استفاده می‌کند و از این مرحله به بعد، او را در نظر نمی‌گیرد.

۲. ایستا و انعطاف‌ناپذیر است و اگر در نیازسنجی اولیه خطایی صورت بگیرد، همه فرایند تباه می‌شود. روش باید انعطاف، مجاری بازخورد و قابلیت رواداری خطا داشته باشد تا بتواند به تأثیرات غیرقابل پیش‌بینی پاسخ دهد.

۳. به عوامل مهم دیگر که مستقیماً از تحلیل نیازهای مقصد نتیجه نمی‌شوند بهایی نمی‌دهد. مثلاً جذابیت متون انتخابی یک عامل مهم است که باید در تهیه مواد درسی لحاظ شود، درحالی‌که تحلیل مقوله‌های زبانی، آن را در بر نمی‌گیرد.

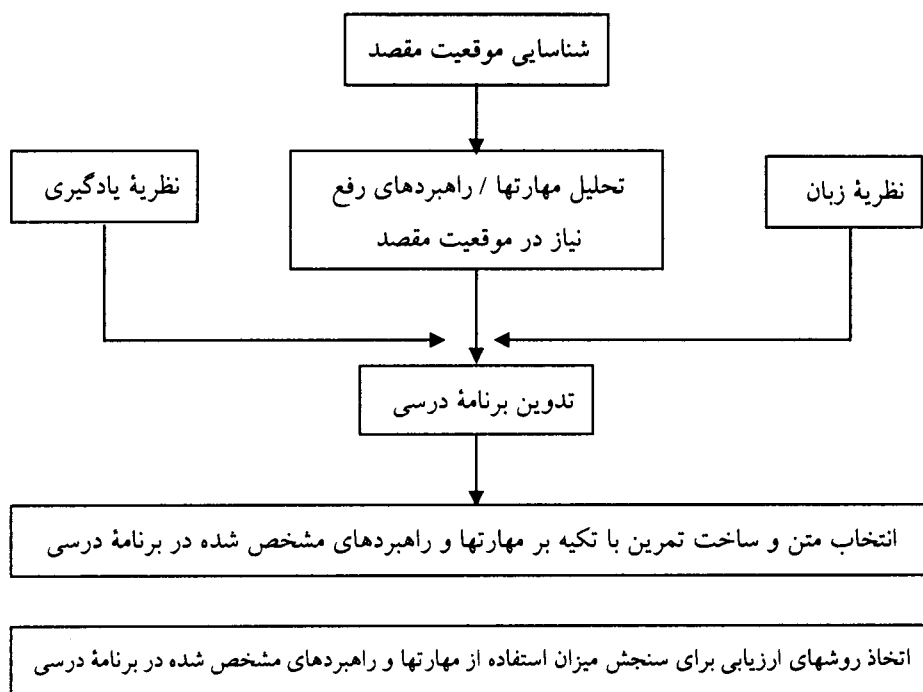
۴. تحلیل زبان محور موقعیت مقصد فقط در سطح کنش^{۲۹} زبانی صورت می‌گیرد و درباره توانش^{۳۰}، چیز زیادی به دست نمی‌دهد.

سادگی و منطقی بودن ظاهری این رهیافت، در واقع، ضعف آن است. فراموش نکنیم که زبان‌آموز، انسان است و یادگیری، فرایندی ساده و منطقی نیست.

ب) رهیافت مهارت محور

این رویکرد، علاوه بر کنش، توانش را هم در نظر می‌گیرد — که شامل مهارتها و راهبردهای درک کلام در پس رفتار زبانی است. بر خلاف رهیافت زبان محور، در اینجا هدفهای قطعی و غیرقابل تغییر برای زبان‌آموز تعریف نمی‌شود؛ بلکه درس زبان تخصصی و موقعیت مقصد، دو سر یک طیف هستند و هدف اصلی این است که زبان‌آموز بتواند در حد توانایی خود از این درس استفاده کند. در واقع، دوره زبان تخصصی، مهارتها و راهبردهای لازم را به زبان‌آموز می‌دهد و فرض بر این است که او پس از پایان دوره، همچنان توانش خود را تقویت خواهد کرد. هدف نهایی آن، این است که از زبان‌آموز یک پردازشگر بهتر اطلاعات بسازد، نه این که دانش زبانی او را افزایش دهد.

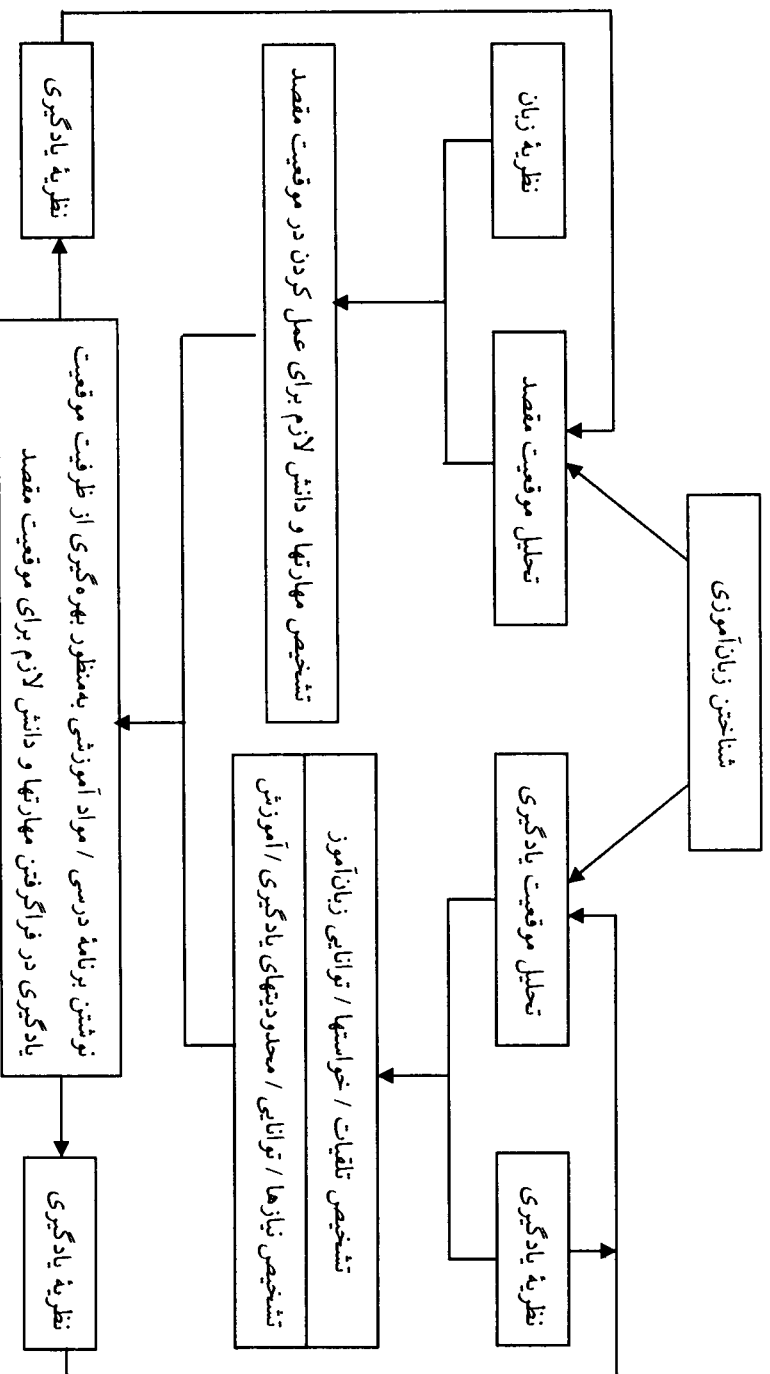
این رهیافت، نسبت به رهیافت زبان‌محور برتریهایی دارد؛ از جمله این که زبان‌آموز را بیشتر به حساب می‌آورد، زیرا زبان را در رابطه با پردازشگری ذهن او در نظر می‌گیرد؛ به جای این که فقط به «کمبود»های زبان‌آموز بپردازد — که مفهومی منفی است — به تواناییهای ذهنی او بها می‌دهد؛ و بالاخره، اهدافی که تعیین می‌کند باز و بی‌کران هستند تا زبان‌آموز چیزی در حد توانایش یاد بگیرد. با این وجود، این رهیافت نیز مانند سلفش، زبان‌آموز را «کاربر» زبان فرض می‌کند و نه یادگیرنده آن. روش کار در نمودار زیر نشان داده شده است:



نمودار شماره ۴

پ) رهیافت یادگیری محور

دیدیم که در رهیافت مهارت محور، از زبان آموز فقط در مرحله نیازسنجی استفاده می شود و پس از آن، او کنار گذاشته می شود. اما رویکرد یادگیری محور، به یک لایه در آن سوی توانش نظر دارد و آن، چگونگی فراگیری این توانش است. به فرایند پیچیده آن توجه کنید:



نمودار شماره ۵

زبان تخصصی: بازاندیشی یک رویکرد / ۲۵

همان طور که می‌بینید، این رهیافت زبان‌آموز را در هر مرحله از فرایند طراحی دوره در نظر می‌گیرد. تأثیر متقابل عوامل، پویایی و غیرخطی بودن فرایند، و مجاری بازخورد، به ارزش آن می‌افزایند.

خلاصه و نتیجه‌گیری

زبان تخصصی، رویکردی است به درس زبان که ریشه در دلیل زبان‌آموز برای یادگیری آن دارد. اگر این تعریف را بپذیریم، باید زبان‌آموز را در تمامی مراحل طراحی دوره آموزشی در نظر بگیریم. اولین گام در زبان تخصصی، تحلیل نیازهای زبان‌آموز است. آگاهی از این نیازها را باید در خود او، یعنی مرکز یادگیری، ارتقا داد و همین، زبان تخصصی را از زبان عمومی متمایز می‌کند. رهیافتهای زبان‌محور و مهارت‌محور به زبان تخصصی از روایی کافی برخوردار نیستند، زیرا زبان‌آموز را، پیش از هر چیز، کاربر زبان فرض می‌کنند و در آنها فرایندهای یادگیری عملاً انکار می‌شود. رویکرد یادگیری‌محور، به جای تکیه بر توصیف ویژگیهای زبانی و یا چگونگی کار با آنها، اولویت را به چگونگی فراگیری توانش لازم برای عمل کردن در موقعیت مقصد می‌دهد. در این رهیافت، طراحی دوره، فرایندی انعطاف‌پذیر، پویا و دارای مجاری بازخورد است که زبان‌آموز و فرایندهای یادگیری‌اش را همواره در تعیین روش و محتوای آموزش لحاظ می‌کند.

پی‌نوشتها

1. English for Specific Purposes (ESP)
2. P. Stevens
3. discourse analysis
4. General English
5. T. Dudley-Evans, st John
6. register
7. discourse
8. T. Hutchinson, A. Waters
9. D. Carver
10. English as a Restricted Language
11. English for Academic and Occupational Purposes
12. English with specific topics
13. special language
14. specialized aim

15. G.Perren
16. R.Mackay, A. Mountford
17. Jack Ewer
18. John Swales
19. target situation analysis
20. J.Munby
21. surface forms
22. cognates
23. needs analysis
24. Communication Needs Processor
25. target needs
26. necessities
27. lacks
28. wants
29. performance
30. competence

منابع

- Bell, R. T. (1981). *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Batsford.
- Carver, D. (1983). *Some Propositions About ESP*. The ESP Journal, 2, 131-137.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackay, R., & Mountford, A. (Eds.). (1978). *English for Specific Purposes: A case study approach*. London: Longman.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perren, G. (1974). *Forward in Teaching Languages to Adults for Special Purposes*. CILT Reports and Papers, 11, London: CILT.
- Strevens, P. (1988). *ESP After Twenty Years: A Re-appraisal*. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.

تناسب قراین فلسفی، آموزشی، و اجتماعی رویکرد ارتباطی با معیارهای تدوین کتب آموزشی زبان انگلیسی

مجید فتاحی‌پور

دانشگاه آزاد اسلامی واحد پرند

majifata@yahoo.com

چکیده

یافتن نقاط تقارن معیارهای مطلوب تدوین کتب درسی دانشگاهی با رویکرد ارتباطی که امروزی‌ترین رویکرد متجلی در نگارش کتب آموزش زبان می‌باشد، اهمیت بسیاری دارد چرا که از ضروریات یک کتاب درسی زبان انگلیسی مطلوب در درجه اول ارتباط کلامی است. دیگر کمتر کسی تمرینهای دستور زبان و محفوظات ثابت و تمرین مکرر آنها را می‌طلبد. بازتاب چنین عقیده و خواسته‌ای در جهت‌گیریهای کلان امروز برنامه و کتابهای درسی نمایان است که در آن با فراهم کردن ضروریات رویکرد ارتباطی (CLT)، تلاش در نیل به چنین هدفی صورت می‌گیرد. در بررسی ریشه‌های مفهومی آموزش زبان انگلیسی عمومی نباید از نظر دور داشت که آموزش تجربی، آموزش فراگیرمحور، برنامه درسی مذاکره‌ای و غیره همزاد و به موازات این روش به وجود آمده‌اند و بر نسج یافتن کتاب آموزشی امروزین، اثر وضعی داشته‌اند.

واژه‌های کلیدی

کتاب درسی زبان انگلیسی، رویکرد ارتباطی، مکالمه، آموزش تجربی، آموزش فراگیر محور، برنامه درسی مذاکره‌ای

مقدمه

بدون شک، شدیدترین تغییر و تحولات برنامه و مطالب درسی در باب کتاب آموزشی زبان انگلیسی که بر دو دهه پایانی قرن بیستم سایه افکند، نظریه ارتباطی یا ارتباط‌گرا^۱ می‌باشد. نظریه ارتباطی در تعریف نیونان^۲، رویکردی است که بیشتر بر توانایی مکالمه و انتقال مفاهیم ذهنی تأکید دارد تا ساختار و نقش و تصور (۱۹۸۸، ص ۱۵۸). غایت زبان‌آموزی در این نوع نگاه، همانا رسیدن به توانایی مکالمه و درک متقابل است و لذا تمرکز قوای زبان‌آموز بر حفظ دستور زبان یا گسترش دایره واژگان قرار نمی‌گیرد.

دیدگاه غالب تا دهه ۱۹۷۰، دید سنتی قانون‌مدار با روش خطی و ساختار محور بود که بر اصالت الگوهای زبان خارجی و تلاش در جهت پرورش مهارت‌های صرفاً دستوری استوار است.

با یک بازنگری مفهومی - که چگونگی آن به شکلی جامع در کتاب برومفیت^۳ (۱۹۸۴) شرح شده است - زبان برای نخستین بار به مثابه ابزاری برای بیان معنا، جانی تازه یافت و قالب‌های خشک مفهومی حاکم بر نظام و نظریه ساختارگرایی را درنوردید. حصول به چنین تشخیصی به پیدایش مفهومی نو و غنی از زبان کمک کرد. پرتو تابان این نگرش جدید، زوایای طراحی دروس و نوشتن کتب آموزشی در زبان انگلیسی را روشنی تازه‌ای بخشید. به طبع از همین رهگذر باید اهداف ارتباطی گوناگونی برای فراگیران گوناگون تصور بشود که بازتاب آن در کتب آموزشی زبان انگلیسی آشکار باشد. در این مسیر، مزایای این رویکرد نسبت به اسلاف و اخلافش، باعث اقبال عمومی به آن شده است. مزیت نسبی این رویکرد به زبان‌آموزی در مقام قیاس با دیدگاه‌های پیشین، اینست که نافی تجربیات گذشتگان نیست و به عنوان مثال از نقش‌های زبان و دستور زبان نیز بهره می‌برد. تمام این ویژگی‌ها، به گفته یارمحمدیان، از سه منبع اهداف آموزشی، اصول برنامه‌ریزی درسی، و روانشناسی یادگیری بدست می‌آید (۱۳۷۷، ص ۱۵۷).

قورچیان با ارایه تفسیری از زاویه‌ای دیگر، دسته‌بندی در بیان مساله را مهم شمرده و برنامه و کتب درسی را از لحاظ عوامل تاثیرگذار در سه حیطه بررسی کرده است: یادگیرنده، جامعه، و موضوع درسی. او اذعان می‌دارد اگر چه دیوبی سالها قبل بر

در نظر گرفتن هر سه عامل تاکید کرد، اما در عمل، یادگیرنده مورد تمرکز تجربه‌گرایان، جامعه مورد تمرکز رفتارگرایان، و موضوع درسی مورد تمرکز سنت‌گرایان قرار گرفت و از این لحاظ رویکردها به یکی از این سه حیطه نزدیک‌تر شدند (۱۳۷۳، ص ۴۹). با این اوصاف رویکرد ارتباطی به تمرکز تجربه‌گرایان نزدیکتر و بر یادگیرنده توجه ویژه دارد.

در بحبوحه دهه‌های پایانی قرن بیستم، رویکردهای هم‌عصری پا به عرصه وجود گذاشتند که بر وضع فعلی آموزش عمومی مدرن و یادگیری و یاددهی زبان انگلیسی اثر فراوانی نهادند و در نتیجه بر ویژگیهای یک کتاب آموزشی زبان انگلیسی امروزی، اثر مهمی داشتند. از این میان لازم است برای هدایت ذهنیت خوانندگان به مواردی بطور گذرا (که به تفصیل در کتاب نیونان آمده) اشاره شود:

دیدگاه فلسفی: فلسفه انسان‌گرایی^۴ و آموختن از دریچه تجربه (آموزش تجربی)^۵

از آنجایی که فلسفه این رویکرد هماهنگ با تحولات اجتماعی قرن بی‌ریزی شده است، بدون شک استدلالها و توجیهاتی را در پس خود دارد که با روح حاکم بر نظریات امروزی سازگار بوده و سخنی از جنس زمان است. طبق برداشتی از نیونان، این رویکرد از یک سو نقش معلم و کتاب را به عنوان تسهیل‌کننده فرآیندی که خود فراگیران در مرکز هستند، تعدیل و تعریف می‌کند تا فراگیران معنای مورد نظر خود را از مطالب کتاب بازسازی کنند؛ و از سوی دیگر با اسکار وایلد هم‌نوا می‌شود که سالها پیش نکته ظریفی گفته بود: آموزش دادن کار خوبی است اما هیچ چیزی را که ارزش یادگیری داشته باشد نمی‌توان (به شکل رسمی) آموزش داد! (۱۹۹۹، ص ۷-۴) گرچه ممکن است در نگاه اول سخن او گزاف به نظر برسد و با این شدت و جسارت پذیرفتنی نباشد اما تیزبینی وایلد در اینجاست که یادگیری واقعی و پایدار را فرآیندی می‌بیند که مستلزم ساخت و پرداخت فردی و خودخواسته فراگیران است و آن را انتقال ساده مفاهیم و دانشها از سر یک دانشمند به مغز فراگیران نمی‌داند. این فرآیند به اعتبار کشف درونی و تجربیات شخصی فراگیران بدست می‌آید و بازسازی معنا نزد فراگیر،

منجر به یادگیری می‌شود. آموختن از دریچه تجربه، در تضاد با رفتارگرایی ارزیابی می‌شود. کتابهای درسی زبان انگلیسی ویژگیهای بسیار متفاوتی از این بابت می‌یابند. در حالیکه کتب آموزشی زبان انگلیسی رفتارگرا دارای الگوها و تکرار و تمرینهای فشرده و فارغ از معنای خاص ارتباطی برای افراد دخیل هستند، کتب آموزشی زبان انگلیسی به شیوه «آموختن از دریچه تجربه» بر تجربیات معنی‌دار گویشوران زبان در موقعیتهای واقعی تاکید دارند و دست معلم و شاگرد را در مواجهه با تمرینات کتاب باز می‌گذارند و محتوا و تمرینهای سازگار با این دیدگاه از ویژگیهایشان به‌شمار می‌رود. دیدگاه ساکن شیوه رفتارگرا در مقابل دیدگاه پویای شیوه تجربی، دیرزمانی است که دیگر رنگی ندارد. نیونان اذعان می‌دارد که موضوعات منتخب برای کتابهای آموزشی با شیوه رفتارگرا، درجه‌بندی و دسته‌بندی سلسله‌مراتبی می‌شد و چه محتوا، و چه محصول از پیش تعیین شده بودند. از آن سمت، موضوعات منتخب برای کتابهای آموزشی با شیوه تجربی، سازماندهی قابل انعطاف و بازتری در کتابهای مکالمه زبان برگزیده‌اند تا فضا را برای حضور پررنگتر فراگیر مهیا کنند (۱۹۹۹، ص ۷-۴). به تعبیری رویکرد فلسفی انسان‌گرا و آموختن از دریچه تجربه، زمینه را برای ظهور و پیدایش افکاری نو در روشها و کتب آموزشی زبان انگلیسی آماده کرده که ازین پس بدانها خواهیم پرداخت.

دیدگاه آموزشی: آموزش فراگیر محور^۶

برخلاف برخی ذهنیتها و آنچه از نام آن ممکن است به ذهن خطور کند، آموزش فراگیر محور قصد ندارد نقش حرفه‌ای معلمان در واگذاری مسئولیت و تکالیف به فراگیران را که بحق باید برای آنها محفوظ بماند، کم‌ارزش کند. برای پاسخ به این سؤال اساسی که چرا فراگیران آنچه را معلمان می‌گویند فرا نمی‌گیرند، باید خود را به‌جای آنها گذاشت و از زاویه دید آنها به مسایل نگریست. جان کلام در بحث فراگیر محوری، درک و اجرای همین اصل می‌باشد. البته نباید از نظر دور داشت که اشتباه است اگر بپنداریم فراگیران به محض ورود می‌توانند درباره کتاب آموزشی و محتوای مطالب درسی جهت ارایه در کلاس، انتخابهایی از روی آگاهی و بی‌نقص داشته باشند. بی‌پرده باید گفت بیشتر آنها به بلوغ تخصصی لازم در این زمینه نرسیده و دید کافی و

باریک‌بینی ویژه‌ای جهت درگیری با این قبیل مسایل ندارند. دراینجاست که با وجود نفی نقش محوری معلم، باید به اهمیت دو چندان ایفای نقش هدایتی او صحنه گذاشت و ایفای آن نقش را تقویت کرد (۱۹۹۹، ص ۱۱-۱۰).

با همه این اوصاف باید توجه داشت اجرای موفق آموزش فراگیر محور و هم‌آوایی آن با رویکرد ارتباطی، نیازمند نگاهی ظریف و دقیق به حدود و ثغور مسایل است. چه بسا ممکنست کمرنگ کردن محوریت معلم، از دید مؤسسات، والدین و فراگیران به منزله ضعف تعبیر شود و مقاومتها و اعتراضاتی در برابر آن قد علم کند. فرآیند اصلاحی باید گام به گام و با توجه به شرایط اجتماعی و محیطی مخاطبان بومی شود تا کامیابی در اجرا تضمین گردد. مؤلف با مشاهده تجربیات موفق و ناموفق، عوامل ظاهری را نیز در کنار غنای درونمایه کتابهای آموزشی زبان انگلیسی، بر اهمیت ارزیابی می‌کند.

دیدگاه اجتماعی: راهکار برنامه درسی مذاکرات^۷

از مصادیق نگاه اجتماعی متداول به آموزش زبان، که بایستی در کتاب درسی مطلوب ما مورد توجه باشد، مکالمه و مذاکره بین افراد دخیل است. چون هدف از تدریس زبان انگلیسی از دریچه کلان، بهره جستن از ابزار ارتباط کلامی است، چنین برنامه‌ای از یک طرف می‌تواند تقاضاهایی از فراگیر زبان، فراخور هدفش، داشته باشد و ازطرف دیگر، روی کمکهایی که آنها می‌توانند به توسعه برنامه آموزشی کنند تا نظراتشان در مطالب درسی لحاظ شود، حساب ویژه‌ای باز کند. سوج و استورر^۸ پویایی یک برنامه درسی مبتنی بر مذاکره را به قابلیت انعطاف و تغییر در خلال ترم محول می‌کنند، درحالیکه سکون آن را در از پیش تعریف شدگی آن برمی‌شمردند (۲۰۰۱، ص ۷-۱۴۶).

مک کارتی و کارتر^۹ اذعان کرده‌اند که اگر همه چیز یک برنامه درسی، روی مذاکره باز باشد اصلاً عملی نیست. نظر آنها، آرایه رویکردی انسجام یافته از نظرات مختلف است که نگاه کلان به زبان بایستی تمام زوایای برنامه را تحت الشعاع خود قرار دهد درحالیکه طرز برخورد ممکن است در لایه‌های زبان بحث شود (۲۰۰۱، ص ۵۶-۹). با توجه به مسایل و شرایط عملی این رویکرد، راهکاری میانه‌رو می‌تواند

کارساز باشد که از یک سو با آموزه‌های این رویکرد هماهنگ باشد و در عین حال عرصه را بر طرح مباحثی که فاقد معیارهای علمی لازمند، تنگ کند.

دیدگاه برنامه‌ریزی آموزشی: دید کلان‌نگر^{۱۰}

دید کلان‌نگر در نظریه ارتباطی، مبین کلان‌نگری آگاهانه‌ایست که این رویکرد را برجسته می‌کند. نیونان با رد دیدگاه تنگ‌نظرانه جدایی برنامه از روش‌شناسی به دیدی گسترده‌تر می‌رسد و بین انتخاب و درجه‌بندی محتوای کتب درسی و گزینش تکالیف عملی تمایزی قایل نمی‌شود (۱۹۹۹، ص ۵). برنامه‌ریزی آموزشی به روش ارتباطی هم اکنون در بطن جریان نظریات مطرح قرار گرفته است. برین و کندلین^{۱۱} اهمیت انسجام محتوای برنامه، مطالب و کتب درسی را در بستر تدریس زبان انگلیسی به عنوان فراگیرترین زبان دنیا با باریک‌بینی بی‌سابقه‌ای، مورد خطاب قرار داده و به مضامینی که طرحی تازه و رسا را پرورانده‌اند، دوام می‌بخشند. از نظر آنان هر برنامه‌ای بایستی به چند سوال اساسی پاسخ دهد: اول اینکه چه بایستی آموخته شود. دوم چگونه آموخته شود. و سوم اینکه به چه مقدار موضوع سوال اول صحیح و موضوع سوال دوم موثر باشند. در این بحث به طور اجمالی به هدف تدریس زبان انگلیسی از دریچه کلی به عنوان 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 جان سخن جای داده شده است (۲۰۰۱، ص ۹). مانبی^{۱۲} اظهار می‌دارد نویسندگان کتب آموزشی در زبان انگلیسی، چهار مهارت توانایی صحبت کردن، نوشتن، شنیدن، و خواندن را به این شکل تقسیم‌بندی موضوعی کرده‌اند: توانایی فهم و درک شنیدن، توانایی تولید زبان در صحبت کردن، توانایی درک مفاهیم خوانده شده، و توانایی تولید زبان به شکل نوشتار (۱۹۸۵، ص ۴۱). این تقسیم‌بندی کم و بیش با رویکردهای مختلف سازگار شده و در کتابهای آموزش زبان به انحاء مختلف تحقق یافته است. رویکرد ارتباطی بر تنوع ترکیبی این فعالیتها افزوده است به طوریکه همان مؤلف به یادداشت‌برداری از سخنرانیها و

نوشتن آزمایشها به عنوان مهارت اشاره داشته است. پرورش موضوعات و واژگان برای فعالیتهای ارتباطی در کتب دانشگاهی را می توان جزئی از اثر رویکرد ارتباطی دانست. این رویکرد، انگاره جدیدی را در عرصه کتب آموزشی زبان انگلیسی رقم زد، زیرا بدین ترتیب مرکز ثقل فرآیند یادگیری از معلم به شاگرد جابجا شده بود. همه فعالیتهای پیش بینی شده در کتاب که اصالت را به محوریت معلم می داد، طوری متحول شد که معلم در ارایه آنها نقش هدایت و نه محوریت داشته باشد. به عنوان مثالی روشن می توان به دیالوگ و ایفای نقش فراگیران در شبه تئاتری کلاسی اشاره کرد که در مقام جانشین، درست از زمان توضیحات مونولوگ (تک صدایی معلم) می کاهد و جای تمرین ملال آور تکرار الگوها پس از خواندن معلم پشت میز نشسته را می گیرد. نظریه تربیتی اخیر به گفته قانندی از برنامه درسی فرآیندمدار حمایت می کند که در تقابل با برنامه درسی موضوع مدار قرار می گیرد. این نظریه فلسفیدنی پراگماتیستی دارد و با روح زمانه سازگارست در حالیکه فلسفه رئالیستی با تعبیری متفاوت، مدتها بود که با برنامه درسی موضوع مدار یک تاز این عرصه بود (۱۳۸۲، ص ۲۷). در ادامه راه پر رهروی این رویکرد، بعید نیست رهیافت فرا ارتباطی طرحی از دروس آینده باشد. گرچه رهیافت اخیر، پای نویسندگان را به تمرکز بیشتر بر تنوع مطالب کتب باز کرده ولی برای سنجش اندازه واقعی استفاده معلمان از مطالب درسی و رهیافتهای نو و درجه واقعی بازسازی ارزشهای آموزشی، لازم است تا راه فراروی این رویکرد روشن شود.

بحث و بررسی

در بررسی چهارچوب مفهومی محتوای کتاب آموزش زبان، سولاتی از قبیل جهت گیری نظری کتاب، انعکاس آخرین تحقیقات در مورد یادگیری زبان در کتاب، و بیان واضح اهداف و همخوانی آنها با دیدگاههای آموزشی زبان مطرح شده است (یارمحمدیان، ۱۳۷۷، ص ۱۵۱). گذشته از این مسأله که کتابهای ما در تناظر با دیدگاههای متداول آموزش زبان قرار گیرد، این رویکرد ارتباطی است که اهم ویژگیهای لازم را داراست. چه بسا رویکردهای قدیمی تر مانند رویکرد ترجمه - دستور

زبان^{۱۳} و رویکرد شناختی^{۱۴} علی‌رغم استفاده زیاد، دیگر با علم روز همراه نیستند و رویکردی چون پست‌متد^{۱۵} نیز علی‌رغم برخورداری از پایه‌های نظری و علمی امروزی، هنوز دارای روشهای عملیاتی کاملاً جا افتاده در اجتماع و مؤسسات آموزشی نیست. رویکرد ارتباطی در طبقه‌بندی‌های رایج جزء دسته دوم رویکردها که به انتقاد از رویکرد علمی - فنی محض برخاسته‌اند، قرار می‌گیرد. قرائن فلسفی و خط‌مشی‌های جدید این رویکرد بر خصوصیات فردی، علایق، تفکر و شخصیت فرد تأکید داشته و بر ابتکار و فرآیندهای تربیتی به‌جای تمرکز بر محتوای ثابت و محصول‌های تربیتی اصرار می‌ورزند. ناپستی تصور کرد که در رویکرد ارتباطی عقلانیت نفی شده بلکه بر عقلانیت همراه با عاطفه و احساس در مقابل عقلانیت فنی و مبتنی بر منطق صوری پافشاری می‌شود. در این رویکرد، تمرکز در یادگیری و تدریس بر فرد یادگیرنده است و محتوا دارای اصالت و ثبات قطعی نیست. استنتاج قاعدی در باب فلسفه‌ورزی کتب دانشگاهی و تطابق آنها با نظام آموزش رسمی دانشگاهی کشور، اینست که ما هنوز غالباً در فضای برنامه موضوع مدار تنفس می‌کنیم و آن هم نه‌بطور زیربنایی بلکه کمرنگ و در عین حال این رویکرد موضوع مدار با وصله‌پینه‌های جنبی اجرا شده است (۱۳۸۲، ص ۲۸). جریان فراگیر رویکردهای نو همچون رویکرد ارتباطی در بطن کتب درسی هنوز با انسداد مواجه است. محتوا تا جایی مهم است که فراگیر مدار باشد و از طریق آن هر فراگیر معنای مخصوص به خودش را استخراج کند (آموختن از دریچه تجربه)، بین فراگیر و معلم در انتخاب محتوا مذاکره صورت گیرد (برنامه درسی مذاکره‌ای) و انتخاب تجارب یادگیری و محتوای درسی به‌عهده فراگیران گذاشته شود. در این رویکرد، یادگیری به‌عنوان یک امر کلی، به‌لحاظ عملی دارای ساختار خطی قابل تجزیه نمی‌باشد (دیدگاه کلان نگر) و گرایش انسان‌گرایی در چهارچوب این رویکرد جلا می‌یابد. چرا که این رویکرد برای نخستین بار حصارهای برنامه‌های خشک و غیرقابل انعطاف را درنوردید و از نادیده انگاشته شدن ویژگیهای انسانی، اجتماعی، فرهنگی، هنری، طبیعی و روانی فراگیران در برنامه‌های رویکردهای دیگر انتقاد کرد. درسهای کتبی که به این روش نگاشته می‌شوند تمرینهایی مبتنی بر تجارب روزمره (آموختن از

دریچه تجربه دارند. در تبیین مبانی فلسفی رویکرد ارتباطی امروز باید گفت که به دسته فلسفه‌هایی که اصطلاحاً سستی خوانده می‌شوند متعلق نیست و بلکه در دسته‌بندی‌های فلسفه‌های جدید می‌گنجد.

فلسفه‌های سستی چون ایده‌آلیسم و رئالیسم اگرچه مانند پایدارگرایی^{۱۶} در تضاد با رویکرد ارتباطی نیستند، تناسبی هم با آن ندارند. تقی‌پورظهیر می‌گوید: در هر دوی آنها، ارزشها و قوانین مطلق و غیرقابل تغییرند. وظیفه دایمی انسان برای درک واقعیت غایی، ارزشهای مطلوب اجتماعی را در ایده‌آلیسم لایتغیر می‌کند و انتقال معرفت واقعی درباره دنیای واقعی در رئالیسم جایی برای آزادی انتخاب شاگردان نمی‌گذارد (۱۳۷۳، ص ۱۲۰-۱۱۵). تمایز آشکار آموزه‌های فلسفه‌های سستی با آموزه‌های رویکرد ارتباطی به این دو مورد محدود نمی‌شود. فلسفه سستی دیگر به طرفداران موضوعات اساسی^{۱۷} اطلاق می‌شود که پایدارگرایان از آن جمله‌اند. یارمحمدیان می‌گوید: چون آنها حقایق را ابدی می‌دانند، محور آموزش را نیز معلم و نه شاگرد برمی‌شمردند و ابتکار عمل در کلاس و تعیین محتوای درس را تماماً به معلمان کار آزموده می‌سپردند و تجربیات ناآزموده کودکان را قابل اعتماد نمی‌دانند و بر انضباط ذهنی تأکید می‌ورزند (۱۳۷۷، ص ۵۱). رویکرد ارتباطی، چنانکه می‌بینیم با چنین برداشتهایی مناسبت و موافقت ندارد و در عوض با فلسفه پیشرفت‌گرایی هم‌صداست که در شکل ناب خود با پراگماتیسم پیوند دارد. پیشرفت‌گرایی^{۱۸} به نظر یارمحمدیان، تغییر را جوهره واقعیت می‌شمرد نه ثبات را و درست برعکس پایدارگرایی، یادگیری را بر مبنای علایق فراگیران و نه انضباط سخت‌گیرانه آموزشی قرار می‌دهد. این اندیشه، نقش معلم را از سلطه و اقتدار به هدایت و راهنمایی تبدیل می‌کند و فراگیر - محوری را رواج می‌دهد. اگرستانسیالیسم نیز به انسان انتخابگر، آزاد و مسئول در قبال انتخاب و آزادی ارج می‌نهد. این انسان در نقش یک فراگیر، خود اهدافش را خلق می‌کند و بر محتوای درس حاکم می‌شود و تحقق خویشتن و آگاهی از جهان را بواسطه درس کسب می‌کند (۱۳۷۷، ص ۵۴-۵۳). محور تقابل بین معلم و شاگرد در این فلسفه، درست مثل رویکرد ارتباطی، مذاکره و گفتگوست که فرآیند انتقال دوطرفه است و نه تلقینی یک طرفه! به نظر می‌رسد آنچه

رنالیسم را از پراگماتیسم جدا می‌کند و علی‌رغم تشابهات اولیه، آنها را از یکدیگر متمایز می‌سازد دربارهٔ رویکرد ارتباطی و تمایز آن با رنالیسم و توافق آن با اصالت تغییر نیز صادق است.

تقی‌پورظهير می‌گوید: وقتی واقعیت «تغییر» است، ستیز با ذهن‌گرایی که وجه تشابه رنالیسم و پراگماتیسم می‌باشد، دیگر قدرت پیوند دادن آنها را به هم ندارد و در اینجا است که تمایزی بزرگ در برداشت این دو از واقعیت به‌عنوان عنصری ثابت یا عنصری جاری و پیوسته در حال تغییر، رخ می‌نماید. ارزشهای نهفته در بطن پذیرش تغییر به‌عنوان یک واقعیت مانند ماهیت اجتماعی و زیستی انسان، نسبی بودن ارزشها براساس نیاز، دموکراسی به‌عنوان روش زندگی و مشارکت هوشمندانه در تقابلات اجتماعی، انکار قطعیت‌ها و الگوهای ثابت و پرورش نگرش تحلیل انتقادی و ارزش نقد در واکنش به بی‌ثباتی‌ها می‌باشند (۱۳۷۳، ص ۱۳۰-۱۲۷). همهٔ آنچه در بالا وصف آن رفت، در تنازع با روشهای پیشین و اسلاف رویکرد ارتباطی و در تناسب و هماهنگی با رویکرد ارتباطی مورد بحث به‌عنوان زیربنای مفهومی کتب درسی زبان خارجی مطلوب در دانشگاهها می‌باشند.

بازتاب رویکرد ارتباطی و تمام تبعات آن کم و بیش در نظام آموزشی کشور نمایان است. گرچه ممکن است شواهدی به‌ظهور مقطعی هر یک از آنها در کتب ما دیده شود اما بنا به اظهار قاندى، تنها وجود ردپایی از رویکردهای روز در کتب ما کافی نیست و با وجود اینکه انقیاد به چهارچوبی خاص نمی‌باید ما را از وجوه مزیت چهارچوبهای دیگر محروم کند اما در عین حال انسجام بیشتری در تبیین و شناخت مبانی فلسفی (آموزشی و اجتماعی) لازم است و تا ما واضع نظریات در باب آموزش و کتب درسی خود نباشیم، بهرهٔ کمی از پیشرفتهای این زمینه نصیبمان خواهد شد (۱۳۸۲، ص ۳۰ و ۳۱).

جهت‌گیری‌های آینده

تعیین جهت‌گیری آینده در این باب بسیار مشکل است و اینکه آیا رویکرد ارتباطی علی‌رغم روشن شدن برخی کاستی‌ها، همچنان به اقتدار خود در صحنهٔ تألیف کتب

درسی آموزش زبان خارجی دانشگاهی ادامه می‌دهد یا خیر، پیش‌بینی بسیار دشواری است؛ اما می‌توان گفت که رویکرد ارتباطی تا به امروز جامع‌ترین، عملی‌ترین و کم‌عیب‌ترین رویکرد در این زمینه بوده است و ادامه حیاتش بستگی به سرعت عملیاتی شدن روشها و رویکردهای جدیدتر دارد. چرا که آنچه اصطلاحاً پُست مند خوانده شده و با رویکردهای پسا مدرنیستی بی‌ارتباط نبوده، و به لحاظ نظری زمینه‌های تغییراتی عظیم را ایجاد کرده، چرا تا به حال نتوانسته در عمل نمودی فراگیر داشته باشد؟ این مسأله جای سؤال دارد که به‌زعم مؤلف، مشکل از عملیاتی نشدن و روشن نبودن چگونگی روش اجرای آنهاست که در صورت اجرایی شدن و کسب مقبولیت عام می‌تواند خلأهای پیشین را پوشش دهد و تکمیل‌کننده رویکردهایی چون رویکرد ارتباطی باشد. البته همانطور که از قراین فلسفی - آموزشی و ... رویکرد مورد بحث این مقاله پیداست بایستی قراین و دلایل متقنی به‌همراه پیشرفتهای چشمگیری در همه حوزه‌ها به منصه ظهور برسد و عوامل تأثیرگذاری حاضر به ایفای نقش مثبت در این زمینه بشوند تا انتظار پیشرفت را در این باب داشته باشیم.

نتیجه

رویکرد ارتباطی با داشتن مزیت‌هایی چون فراگیر محوری و توجه به عوامل شخصی موثر در چگونگی و کارآیی یادگیری آنان، کتاب درسی را به‌عنوان ابزاری برای تدریس دانشگاهی این مهم درمی‌آورد و به مرکزیت و تسلط آن بر کلاس معتقد نیست. به این اعتبار همه نقشها دگرگون شده و معلم در جایگاه تسهیل‌کننده، و فراگیر در مرتبه مسؤول و مختار در یادگیری نشانده می‌شوند. دیدگاه کلان‌نگر یا کل‌گرا که خود حاصل دیدگاه انسان‌گراست در این رویکرد میدان عمل می‌یابد و داد سخن سر می‌دهد که مهارتها و مواد درسی نباید تکه تکه شوند؛ همانطور که معلم و فراگیر شخصیت کامل و کلانی دارند که همیشه با تمام پیچیدگی‌هایشان به رسمیت شناخته می‌شوند، زبان نیز بایستی در بستری معنادار و منسجم از تمام مهارت‌ها به‌علاوه فرهنگ و تجربیات انسانی، آموزش داده شود و همه این خصوصیات بایستی در کتاب درسی

منعکس باشد. آموزش زبان، امروزه از گذرگاهی که رویکرد ارتباطی برایش فراهم کرده، به کتابهایی نیاز دارد که یادگیری از دریچه تجربه، خلاقیت، انگیزش و پویایی افراد و کشف و استنتاج را در متون خود جاری کنند.

کتاب درسی بایستی آیینه تمام نمای رویکردهای روز زمان باشد و در این عصر که رویکرد ارتباطی حرف اول را می‌زند، کتاب به مثابه ابزاری است که تمام مؤلفه‌های فلسفی، اجتماعی، روانی و آموزشی خاص این رویکرد را در خود دارد. کتاب بایستی مجموعه آموزش زبان جامعه را به سمت اهداف پیش‌بینی شده در این رویکرد رهنمون شود، چه بسا کتب درسی دانشگاهی در این زمینه در کشور ما تمایل به عقب ماندن از این قافله داشته باشند و فقط به سطح این چهارچوب مفهومی برسند.

پی‌نوشتها

1. Communicative Language Teaching
2. D. Nunan
3. Brumfit
4. Humanism
5. Experiential Learning
6. Student-centered instruction
7. Negotiative Curriculum
8. W. savage, G.storer
9. M. McCarthy, R. Carter
10. Holistic
11. M.P.Breen, C.N.Candlin
12. J. Munby
13. Grammar-translation
14. Cognitive
15. Post-method
16. Positivism
17. Essentialism
18. Progressivism

منابع فارسی

- تقی‌پورظهیر، علی. مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۷۳.
- قاندي، يحيى. «فلسفه‌ورزی درباره کتاب درسی دانشگاهی». در فصلنامه سخن سمت، سال هشتم، شماره دوازدهم (ص ۲۳-۳۲) تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها، ۱۳۸۲.

- قورچیان، نادر و فروع تن ساز، سیمای تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی: از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۳.
- یارمحمدیان، محمدحسین. اصول برنامه ریزی درسی - مبانی فلسفی، روانشناختی و جامعه شناختی برنامه، ارزشیابی برنامه، تحلیل محتوای برنامه یا کتاب درسی. تهران: انتشارات یادواره کتاب، ۱۳۷۷.

منابع انگلیسی

- Breen M.P. & Candlin C.N. *The Essentials of Communicative Curriculum in Language Teaching*. in *Innovations In English Language Teaching: A Reader*. ed. by D.R. Hall & A. Hewings, London: Routledge, 2001.
- Brumfit, C. J. (ed). 1984 *General English syllabus Design*. Oxford: Pergamon.
- McCarthy M. & Carter R. *Designing the Discourse Syllabus*. in *Innovations In English Language Teaching: A Reader*. ed. by D.R. Hall & A. Hewings, London: Routledge, 2001.
- Munby, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Nunan, D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- Nunan, D. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Savage W. & G-Storer *An Emergent Language Program Framework: Actively Involving Learners in Needs Analysis*. in *Innovations In English Language Teaching: A Reader*. ed. by Hall D.R. & Hewings A. London: Routledge, 2001.

روش وِبِستَر در ثبت فهرست مأخذ، یادداشتها و ارجاعات کتاب‌شناسی (قسمت دوم)

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

چکیده

در ادامه مقاله قبل در شماره ۱۲ «سخن سمت» این مقاله به نحوه ارجاع به کتابها، مجلات، مقالات چاپ نشده و منابعی از این دست می‌پردازد. شاید یکی از مواردی که کمتر به آن پرداخته شده نحوه ارجاع به منابعی غیر از منابع چاپی است که در این مقاله، مقوله‌های مختلف آن مورد بررسی قرار می‌گیرد.

واژه‌های کلیدی

کتابشناسی، شیوه‌های ارجاع، پی‌نوشتها، علائم اختصاری، منابع چاپی و غیرچاپی

کتابها

شیوه و محتوای مداخل

یک مداخل کتابشناسی باید شامل تمام عناصر لازم برای شناسایی آن باشد. عناصری که در اینجا فهرست شده‌اند، به همان ترتیبی است که در شیوه نگارش مداخل مربوط به علوم انسانی به کار می‌رود. در هر بند شماره‌گذاری شده اولین مثال شیوه علوم انسانی را نشان می‌دهد که با علامت (h) مشخص شده و مثال دوم شیوه به کار رفته در علوم انسانی و طبیعی را نشان می‌دهد که با علامت (s) مشخص شده است.

۱. نام نویسنده: نام نویسنده یا نویسندگان در ابتدا قرار می‌گیرد و این بستگی به آن دارد که آیا یک نویسنده یا گروهی از نویسندگان و یا یک سازمان مؤلف اثر باشند. نام همکاران نویسنده به همان ترتیبی که در صفحه عنوان آمده، نوشته می‌شود. در مورد اثری که دارای ویراستار است، نام او پس از نشانه ed. و ویرگول قرار می‌گیرد. (به بند ۴ رجوع کنید). نام نویسنده اول به صورت وارونه یعنی ابتدا نام خانوادگی و سپس نام و به ترتیب الفبایی قرار می‌گیرد. نام سایر نویسندگان به صورت معمولی نوشته می‌شود (نام و نام خانوادگی). در کتابشناسیهایی که از روش علوم انسانی پیروی می‌کنند، نام نویسنده همان گونه که در صفحه عنوان آمده نگاشته می‌شود. معمولاً در روش علوم محض نام خانوادگی و حرف اول نام کوچک، بدون توجه به نحوه نگارش آن در صفحه عنوان آورده می‌شود.

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

(s) Hölldobler, B., and E. O. Wilson. 1990 The ants. Cambridge, Mass: Belknap-Harvard Univ. Press.

در علوم انسانی و برخی از علوم اجتماعی و طبیعی، اگر بیش از سه نویسنده وجود داشت به دنبال اسم نویسنده اول عبارت et al. قرار می‌گیرد. (به جدول ۶ رجوع کنید).

۲. عنوان اثر: در علوم انسانی عنوان با حروف ایتالیک نوشته می‌شود. در علوم محض نیز عنوان معمولاً، اما نه همیشه، به صورت ایتالیک می‌آیند. برای نوشتن عناوین آثار لاتین به دو روش عمل می‌کنند: یا تمام لغات به جز حروف تعریف و حروف

اضافه با حرفهای بزرگ انگلیسی نوشته می‌شود و یا آنکه فقط اولین لغت و یا آسامی و صفات خاص با حروف بزرگ نوشته می‌شوند. در علوم انسانی از روش اول و در علوم طبیعی و اجتماعی از هر دو روش استفاده می‌شود. عناوینی که در مثالهای مربوط به علوم محض در این بخش آورده شده از روش دوم تبعیت می‌کنند. تفاوت دیگر مربوط به عناوین فرعی است. این عناوین در کتابشناسی علوم انسانی آورده می‌شوند، در حالیکه اغلب از کتابشناسی علوم حذف می‌گردند. عناوین فرعی نیز از همان روش عناوین اصلی پیروی می‌کنند.

- (h) Stocking, George W., Jr., ed. *Functionalism Historicized: Essays on British Social Anthropology* vol. 2. *History of Anthropology series*. Madison: Univ. of Wisconsin Press, 1988.
- (s) Stocking, G. W., Jr., ed. 1988. *Functionalism historicized*. Vol. 2. *History of anthropology series* Madison: Univ. of Wisconsin Press.

۳. فصلی از کتاب: برخی مداخل کتابشناسی تنها یک قسمت از کتاب را معرفی می‌کنند، مثل مقاله‌ای از یک مجموعه مقالات یا مقاله‌ای از یک سمپوزیم. برای چنین مداخلی نام آن قسمت داده شده - همچون یک مقاله - در آغاز می‌آید که در داخل گیومه قرار گرفته و در روش کتابشناسی علوم محض بدون گیومه می‌آید. به دنبال آن عنوان کتاب آورده می‌شود. عناوین فصول آثار علمی که توسط یک نویسنده نگاشته شده معمولاً جزو مداخل قرار نمی‌گیرد.

- (h) Mayr, Ernest. "Processes of Speciation in Animals." *Mechanisms of Speciation*. Ed. C. Barigozzi. New York: Alan R. Liss, 1982. 1-19.
- (s) Mayr, E. 1982. *Processes of speciation*. Ed. C. Barigozzi. New York: Alan R. Liss. 1-19.

۴. ویراستار، مترجم و گردآورنده: در آثاری که نویسنده دارد، نام ویراستار، گردآورنده یا مترجم پس از عنوان قرار می‌گیرد و معمولاً به دنبال علائم اختصاری ed. comp. یا trans. یا مجموعه‌ای از هر سه اینها، قرار داده می‌شود. اگر نام نویسنده وجود نداشته باشد، نام ویراستار، گردآورنده یا مترجم در ابتدا قرار می‌گیرد و به دنبال

آن یک ویرگول و سپس علائم اختصاری ed., comp. و trans. با حروف کوچک می‌آید (به مثال بند ۲ رجوع کنید).

۵. نوبت چاپ: اگر کتابی بیش از یکبار چاپ شده باشد، نوبت چاپ آن و سایر اطلاعات مربوطه پس از عنوان قرار داده می‌شود. مثال: ("2d ed.," "1986 ed.," etc.) [چاپ دوم، چاپ ۱۹۸۶ و غیره] اگر نوبت چاپ به جای عدد با حروف نشان داده شود، اولین حرف آن [در زبان انگلیسی] با حرف بزرگ نگاشته می‌شود. (برای مثال "Rev. ed.")

(h) Nowak, Ronald M. *walker's Mammals of the world*. 5th ed. 2 vols. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 1991.

(s) Nowak, R. M. 1991. *walker's Mammals of the world*. 5th ed. 2 vols. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.

۶. شماره جلد یا تعداد مجلدات: در آثار چند جلدی کل تعداد مجلدات را باید پیش از اطلاعات مربوط به چاپ ارائه داد، (مثال "8vols."). در کتابشناسی نیازی به ارائه دقیق شماره مجلدی که از آن استفاده شده نیست، چرا که این اطلاعات قبلاً در ارجاعات داخل متنی ارائه شده‌اند. اگر صرفاً از یکی از این مجلدات استفاده شده باشد، شماره آن مجلد در کتابشناسی می‌آید و در ارجاع داخل متنی، صرفاً شماره صفحات مورد استفاده قید می‌شود، نه شماره جلد. برای مثال به بندهای ۲ و ۵ رجوع کنید.

۷. نام مجموعه: اگر یک کتاب قسمتی از یک مجموعه باشد، باید نام آن مجموعه ذکر شود؛ همچنان که نام کتاب یا شماره مجلدی که در آن مجموعه از آن استفاده شده، می‌آید. نام مجموعه ایتالیک نمی‌شود. (برای مثال به بند ۲ رجوع کنید).

۸. اطلاعات مربوط به نشر: نام شهری که کتاب در آن چاپ شده (و در مواردی که نام شهر مشخص نیست، نام استان) و نام ناشر اثر و سال انتشار همگی مجموعه‌ای را به نام اطلاعات مربوط به نشر تشکیل می‌دهند. اگر مکان نشر یا نام نشر مشخص نبود از علامت "n. p." (no place/publisher.) استفاده می‌شود. اگر تاریخ داده نشده باشد از "n. d." (no date.) استفاده می‌شود. بعد از نام شهر دو نقطه [:] و بعد از نام ناشر ویرگول [,] قرار می‌گیرد. نقطه‌ای بعد از تاریخ گذارده می‌شود که به معنای اتمام

کتابشناسی در علوم انسانی است. در مورد علوم محض، تاریخ بعد از نام نویسنده آورده می‌شود (برای مثال به بندهای ۱ تا ۳ رجوع کنید).

تمام این اطلاعات از صفحه عنوان و صفحه شناسنامه گرفته می‌شوند. اگر در صفحه عنوان بیش از یک شهر ذکر شده بود، تنها نام اولین شهر در کتابشناسی ذکر می‌شود. برخی از کتابها تحت نام تجاری خاصی چاپ می‌شوند که معمولاً در صفحه شناسنامه در بالای نام ناشر، ذکر می‌شود. در کتابشناسی این نام تجارتی همراه با نام ناشر به وسیله خط تیره به هم مربوط می‌شوند (برای مثال "Golden press-western Publishing Co."). شکل کوتاه شده نام ناشر نیز در کتابشناسی به کار می‌رود و این زمانی است که تمام چنین نامهایی به صورت کوتاه شده بیان شوند. در صورت وجود واژه and [و] در نام ناشر در کتابشناسی نیز عیناً قید می‌شود.

در مورد یک اثر چندجلدی که طی چند سال تدوین شده است، تعداد تمام مجلدات و سالهای انتشار آنها ذکر می‌شود. عبارت in press [زیر چاپ] به جای تاریخ اثر در مواردی که اثر مربوطه در حال چاپ شدن است به کار می‌رود.

۹. مکان‌نما: شماره صفحات تنها زمانی به اطلاعات کتابشناسی اضافه می‌شود که قسمتی از یک کتاب مثل داستان یا قطعه‌ای در یک مجموعه یا مقاله‌ای از یک مجموعه انتخاب شده باشد (برای مثال به بند ۳ نگاه کنید). اگر قسمت موردنظر در یک جلد از اثری چندجلدی قرار گرفته باشد، هم شماره جلد و هم شماره صفحات قید می‌گردد.

مقالات مجله‌ها یا سایر نشریات ادواری

شیوه و محتوای مداخل: محتوای کتابشناسی یک مقاله در یک مجله یا سایر نشریات ادواری یا روزنامه‌ها شامل بسیاری از عناصر زیر می‌گردد. مثالهایی که در کتابشناسی علوم انسانی مطرح می‌شود با حرف (h) و روشهای کتابشناسی علوم محض با حرف (s) نشان داده می‌شوند.

۱. نام نویسنده: نام نویسنده به همان صورتیکه در صفحه مربوطه آمده و به همان شیوه نگارش کتابشناسی کتاب ذکر می‌گردد. نام افرادی که به آن نشریه نامه نوشته‌اند یا به نحوی در مجله شراکت داشته‌اند به عنوان مؤلف در نظر گرفته می‌شود.

۲. عنوان مقاله: عنوان مقاله به طور کامل همانگونه که در آن نشریه آمده است، ذکر می‌گردد؛ در علوم انسانی عنوان اصلی و فرعی در داخل گیومه قرار گرفته و اولین کلمه یا اسامی و صفات خاص عنوان با حروف بزرگ [در انگلیسی] نشان داده می‌شود. در شیوه‌ی مربوط به علوم محض، گیومه حذف شده و کل عنوان با حروف بزرگ انگلیسی آورده می‌شود و معمولاً عناوین فرعی نیز حذف می‌گردد.

(h) Gould, Stephen Jay, and Niles Eldredge. "Punctuated Equilibria: The Tempo and Mode of Evolution Reconsidered." *Paleobiology* 3 (1977): 121.

(s) Gould, S. J., and N. Eldredge. 1997. Punctuated Equilibria. *Paleobiology* 3: 121.

۳. نام نشریه: نام نشریه معمولاً به صورت ایتالیک و به همان شیوه‌ای که در مورد کتاب گفته شد، ذکر می‌گردد. این مورد هم در مورد علوم انسانی و هم در مورد علوم محض صادق است. با این حال برخلاف عنوان کتابها، عنوان مقالات ادواری، تماماً با حروف بزرگ انگلیسی، چه در شیوه‌ی علوم انسانی و چه در شیوه‌ی علوم محض در کتابشناسی می‌آیند.

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

(s) Heil, J. 1982. Seeing is believing. *American Philosophical Quarterly* 19: 229-39.

علاوه بر این، اصول خاص دیگری نیز در شیوه‌ی نگارش عنوان مقالات ادواری در هر دو روش وجود دارد. یکی از این اصول حذف حروف تعریف است. مثلاً در عنوان کتاب حرف تعریف قید می‌شود، اما در فهرست الفبایی منظور نمی‌گردد، اما در عنوان مقالات این حروف به کل حذف می‌شود. (برای مثال *American Poetry Review* به جای *The American Poetry Review*). اصل دیگر استفاده از حروف اختصاری برای عناوین مجلات، زمانیکه بیش از یک واژه داشته باشند، است. به جز علوم محض عناوین مقالات به صورت کامل و نه با حروف اختصاری، چنانچه در مثالهای این بخش دیده می‌شود، می‌آیند. حروف اختصاری را بیشتر در نوشته‌های فنی استفاده می‌کنند. هر نظامی قواعد خاص خودش را در خصوص علائم اختصاری مجلات مربوطه دنبال می‌کند.

Am. Philos. Q. [for American Philosophical Quarterly] New Engl. J. Med. [for the New England Journal of Medicine].

اگر عناوین مجلات با عناوینی چون خلاصه مذاکرات، صورت جلسات و آمار سالیانه شروع شود، اغلب اوقات، این عناوین به صورت الفبایی و در انتها قرار می گیرند.

American Philosophical Society proceedings [for proceedings of the American Philosophical Society].

اسامی روزنامه‌ها به همان صورتی که در صفحه اول روزنامه آمده، درج می شود و نام مقاله مورد نظر نیز آورده می شود. زمانیکه بخواهیم اطلاعات دقیق تری ارائه دهیم محل نشر روزنامه در داخل قلاب آورده می شود.

(h) Pitts, Gail. "Money Funds Holding Own."
Morning Union [spring field, Mass.], 23 Aug.
1982, 6.

(s) Pitts, G. 1982. money funds holding own.
Morning Union [spring field, Mass.], 23 Aug.:
6.

۴. سال و شماره نشریه: این اطلاعات پس از نام نشریه می آیند و اطلاعات ریزتر را در مورد آن ارائه می دهند. این مشخصات هم در مورد شماره سال و هم در مورد شماره خود نشریه به همان روشی که برای کتابشناسی در نظر گرفته شده می آید. (برای مثال "۳ (۲): ۳۷-۲۵" به جای سال سوم، شماره ۲، صفحات ۲۵ الی ۳۷). مشخصات سال و شماره باید به همان ترتیبی که در کتابشناسی آورده شده است، بیایند. اگر این اطلاعات به روش دیگری مطرح شوند (مثلاً اطلاعات با جزئیات کامل) بالطبع باید اطلاعات کتابشناسی نیز از این الگو تبعیت کند. معمولاً برای نشریات شماره گذاری نمی شود. مگر زمانیکه شماره مجله مستقل از شماره سال انتشار باشد، که در این صورت برای مشخص کردن بیشتر مجله، شماره آن نیز ذکر می شود. اگر شماره نشریه به سال خاصی ارتباط داشته باشد، همان طور که در مثال زیر نشان داده شده است، پس از شماره مجله، سال مربوطه در داخل پرانتز قرار می گیرد. اما در موضوعات مربوط به علوم محض، سال انتشار بلافاصله بعد از نام مولف می آید.

- (h) Gonzalez, Roseann Duenas. "Teaching Mexican American Students to Write: Capitalizing on the Culture." *English Journal* 71.7 (November 1982): 22-24.
- (s) Gonzalez, R. D. 1982. Teaching Mexican American Students to Write. *English Journal* 71.7 (Nov.): 22-24.

بعضی از این نشریات علاوه بر شماره و سال انتشار، شماره‌های دیگری نیز مثل شماره دوره یا فصل دارند. شماره صفحات معمولاً مستقل از سایر شماره‌ها ذکر می‌شوند. نشریاتی که به صورت مجلات ماهانه چاپ می‌شوند به جای شماره مجله یا شماره سال فقط تاریخ برای آنها به کار برده می‌شود. روزنامه‌ها همیشه با تاریخشان مشخص می‌گردند.

- (h) Lukacs, John. "The End of the Twentieth Century." *Harper's*, January 1993: 39-58.
- (s) Lukacs, J. 1993. The end of the twentieth century. *Harper's*, Jan.: 39-58.

۵. تاریخ نشریه: نشریات ادواری اگر به صورت روزنامه، هفته‌نامه، ماهنامه یا دو ماهنامه باشند معمولاً تنها تاریخ آنها ذکر می‌شود. تاریخ را معمولاً به صورت روز - ماه - سال و بدون هرگونه علائم سجاوندی به کار می‌برند. ("۲۷ اردیبهشت ۱۳۶۷"). این روش بر روش ماه - روز - سال مرجح است. ("۲۷ اردیبهشت ۱۳۶۴"). در خصوص نشریات خارجی از خلاصه نام ماهها به جای نام کامل آنها استفاده می‌شود.

- (h) Preston, Richard. "A Reporter at Large: Crisis in the Hot Zone." *New Yorker*, 26 Oct. 1992: 58.
- (s) Preston, R. 1992. A reporter at large: crisis in the hot zone. *New Yorker*, 26 Oct.: 58.

۶. شماره صفحه: شماره صفحات در تمام موارد در انتهای سایر اطلاعات آورده شده، قرار می‌گیرد. در مورد روزنامه‌ها ممکن است لازم باشد که شماره ستون یا سایر اطلاعات روزنامه‌ای ذکر شود. مثلاً "ستون ششم". اگر مقالات در چند صفحه ارائه شده باشد به صورت زیر آورده می‌شود: ص ۳۸-۴۰؛ ص ص ۱۵۹-۱۶۰. معمولاً علائم اختصاری ص یا ص ص (p. یا pp.) حذف می‌گردند.

مقالات چاپ نشده

اطلاعات کتابشناسی درخصوص اسناد چاپ نشده به یکی از طرق زیر نشان داده می‌شود.

۱. نام نویسنده: نام نویسنده به همان روشی که برای کتابها می‌آمد نوشته می‌شود.

۲. عنوان اثر: اگر سند مربوطه یک عنوان مشخص داشته باشد، درست به همان

شکل که روی اثر درج شده می‌آید (برای منابع انگلیسی با حروف بزرگ) و در داخل

گیومه قرار می‌گیرد. اگر اثر مربوطه عنوان مشخصی نداشته باشد یک عنوان توصیفی

برای آن انتخاب می‌شود. ولی در داخل گیومه قرار نمی‌گیرد.

(h) Johnson, Clive. Letter to Elizabeth O'Hara. 9 Nov. 1916. Johnson Collection, item 5298. California State Historical Society, San Marino, Calif.

(s) Johnson, C. 1916. Letter to Elizabeth O' Hara. 9 Nov. Johnson Collection, item 5298. Located at California State Historical Society, San Marino, Calif.

۳. موضوع اثر: نام این گونه آثار باید محتوای آن را برسانند. مثلاً "نامه‌ای به یک

نویسنده" یا "پایان‌نامهٔ دکتری"؛ در مورد آثاری که عنوان یا نویسندهٔ مشخصی ندارد

اینگونه توصیفها در آغاز قرار می‌گیرد.

۴. تاریخ: اگر تاریخ اثر ذکر شده باشد، باید آن را آورد و اگر ذکر نشده باشد از

اختصار بی‌تاریخ (n. d.) استفاده می‌شود. اگر تاریخ مشخص باشد، اما در سند مربوطه

ذکر نشده باشد، آن را در داخل قلاب می‌آورند.

۵. نام مجموعه و شمارهٔ مربوطه: اگر سند مورد استناد در یک مجموعه متشکل از

چند شماره باشد، اطلاعات مربوطه باید به‌طور کامل ذکر شود. (به مثال‌های زیر توجه

کنید.)

۶. محل تدوین سند: اسم موسسه یا شهری که سند مربوطه در آن قرار دارد در

آخر همهٔ اطلاعات قرار می‌گیرد.

(h) Velasquez, Joyce A. "The Format of Formal Reports." Report prepared for the Southern Engineering Company. Johnson City, Miss., May 29, 1994.

(s) Velasquez, J. A. 1994. The format of formal reports. Report prepared for the Southern Engineering Co. 29 May. Johnson City, Miss.

ترتیب نگارش کتابشناسی

کتابشناسی معمولاً به صورت الفبایی و با رعایت ترتیب تورفتگی‌ها و بیرون آمدگی‌ها نوشته می‌شود. حروف تعریف معرفه و نکره در ردیف الفبایی لحاظ نمی‌شود. تمام مداخل براساس شروع اولین حرف نام خانوادگی نویسنده یا اولین حرف عنوان آثاری که نویسنده ندارند و بر پایه حروف الفبا مرتب می‌شوند. گاهی اوقات کتابشناسی براساس موضوع یا تاریخ انتشار تقسیم می‌شود. اما معمولاً چنین روشهایی توصیه نمی‌شود. مگر در موارد بخصوص که چنین تقسیم‌بندیایی کمک کننده باشند.

بیش از یک اثر از یک نویسنده: بعد از اینکه اولین مدخل از یک نویسنده (یا گروهی از نویسندگان) که دارای چند اثر دیگر نیز هستند آورده شد، آثار بعدی متعاقباً نوشته می‌شود اما به جای تکرار نام نویسنده یا نویسندگان از یک خط بلند استفاده می‌شود. اندازه این خط به اندازه ۶ خط تیره متوالی یا به اندازه ۲ ام - دش پشت سرهم، بعد از این خط بلند یک نقطه یا یک کاما گذاشته می‌شود و در صورت لزوم پس از آن اختصار ed. (ویراستار) می‌آید.

این خط فاصله فقط به جای نام کامل نویسنده (نویسندگان) گذاشته می‌شود، نه سایر اطلاعات. بنابراین این خط فاصله صرفاً برای اسم یا اسامی یکسان به کار برده می‌شود. برای مثال اگر مدخلی با نام ریچارد کرافورد شروع شده باشد و مدخل بعدی اثری از کرافورد با همکاری دیگران باشد، نام آنها در آن مدخل باید حروفچینی شود. اما اگر مدخل بعدی کار دیگری از خود کرافورد باشد، نام وی دیگر حروفچینی نمی‌شود و به جای آن خط فاصله مذکور می‌آید. اگر نویسنده اثری داشته باشد و اثر دیگری را نیز با همکاری دیگران نوشته باشد، اول مدخل اثر انفرادی می‌آید، سپس مدخل اثری که به صورت مشترک بوده است. همین قضیه در مورد اثری که نویسنده آن نقش ویراستار را دارد صادق است؛ به این معنی که اول مدخلی که نویسنده در آن نقش مؤلف را دارد و سپس مدخلی که در آن نویسنده به عنوان ویراستار اثر شناخته شده است، قرار می‌گیرد.

Crawford, Richard. The American Musical
scape ...

-----, Studying American music ...

Crawford, Richard, and Jeffrey Magee. *Jazz
Standards on Record 1990-1942* ...

Crawford, Richard. et al., eds. A celebration
of American Music ...

در حوزه علوم انسانی آثار گوناگون یک نویسنده یا گروهی از نویسندگان براساس عنوان آنها و به ترتیب الفبایی چیده می‌شود، اما در علوم محض و طبیعی این آثار براساس تاریخ انتشار مرتب می‌شوند. اگر نویسنده‌ای بیشتر از یک اثر در یک سال داشته باشد، هر یک از این آثار با گذاردن یک حرف کوچک در کنار شماره سال انتشار از هم مجزا می‌شوند. (1987، 1989a، 1989b، 1990).

عنوان

همانگونه که در ابتدای این فصل گفته شد، بسته به نوع کار، فهرست منابع، تحت عنوان کتابشناسی یا فهرست مآخذ می‌آید. اغلب اوقات در متون علمی، عنوان متون مورد استفاده، به کار برده می‌شود. اگر تنها عبارت متون به کار برود آثار چاپ شده را دربرمی‌گیرد و در این شرایط اطلاعات کتابشناسی در خصوص آثار چاپ نشده، در خود متن باید داده شود. اما عنوان فهرست مآخذ، هم آثار چاپ شده و هم آثار چاپ نشده را دربرمی‌گیرد. در مورد آثاری که زیر چاپ هستند، تحت عنوان متون مورد استفاده قرار می‌گیرند و به جای تاریخ انتشار از عبارت زیر چاپ (in press) استفاده می‌شود، این قاعده شامل "منابع خاص" یا "موارد خاص" نیز می‌شود که در ادامه بحث به آن پرداخته خواهد شد.

حاشیه‌نویسی

در حاشیه‌نویسی مداخل به صورت یک جمله یا یک بند توصیفی، به منظور راهنمایی بیشتر خواننده و آشنایی وی با آثار مفید برای مطالعات تکمیلی آورده می‌شود. این توصیه‌ها می‌تواند در مورد تمام موضوعات یا برخی از آنها باشد. این توضیحات ممکن است در یکی از قالبهای زیر بیاید: یا با یک سطر فاصله یا به صورت تورفتگی، یا با حروف ایرانیک یا ایتالیک و یا به صورت استفاده از حروف ریزتر.

موارد ویژه

در این قسمت برای نگارش کتابشناسی منابع الگوهایی توضیح داده می‌شود که مطابق با الگوهایی که پیش از این توضیح داده شده، نیست. برخی از این موضوعات اسناد چاپ

شده دولتی و برخی نیز اسناد چاپ نشده هستند. این موارد ویژه، تا آنجا که ممکن است براساس الگوهای توضیح داده شده، در مطالب قبلی، تنظیم شده‌اند. این الگوها براساس روشهای متناسب با اصول پانوش و پی‌نوشت‌نویسی، ارجاعات داخل متنی و مداخل کتابشناسی تنظیم و نقطه‌گذاری می‌شوند.

در پاراگرافهای زیر چندین منبع هستند که عناوین آنها در داخل گیومه آمده یا به‌صورت ایتالیک آورده شده است. اینها به منابعی که صرفاً متعلق به علوم انسانی و نوشته‌هایی در زمینه کلیات هستند اشاره می‌کنند.

منابع چاپ نشده

بسیاری از منابع دسته‌بندی شده در زیر اغلب در کتابشناسی‌ها و فهرست منابع آورده نمی‌شوند. در این شرایط اطلاعات کامل در خصوص آنها را باید در داخل خود متن یا در پانوشتها و پی‌نوشتها آورد.

۱. ارتباطات شخصی: اسم شخصی که اطلاعات مربوط به وی ناشی از یک ارتباط شخصی است [مثل مصاحبه]، به عنوان مؤلف در ابتدای کتابشناسی قرار می‌گیرد. به دنبال نام وی یک واژه یا عبارت توضیحی (مثل مصاحبه یا گفتگوی تلفنی) آورده می‌شود. این توضیح در داخل گیومه قرار نمی‌گیرد و ایتالیک هم نمی‌شود. اگر مکان مصاحبه و زمان آن نیز مشخص باشد، باید ذکر شوند. این نوع منابع در فهرست مآخذ به‌ندرت دیده می‌شوند. در متون علمی چنین کاری معمولاً در ارجاعات داخل متنی صورت می‌گیرد. مثلاً: (J. Scott, pers. comm., 1993)

۲. سخنرانی‌ها: مقالات یا سایر مطالب اظهار شده در یک سخنرانی به این صورت فهرست می‌شود. ابتدا نام سخنران، سپس عنوان سخنرانی وی که در داخل گیومه قرار می‌گیرد (اگر عنوان نداشت از یک واژه توصیفی استفاده می‌شود). بعد نام مؤسسه یا متولی برگزاری سمینار و در آخر مکان و تاریخ سخنرانی می‌آید.

Jones, William. "The Future of Western Art" Thursday Evening Club. Cushman, Mass.: 26 Jan. 1981.

۳. برنامه‌های رادیو و تلویزیونی: عنوان برنامه معمولاً در اول فهرست و به‌صورت ایتالیک می‌آید. اگر برنامه مربوطه یک قسمت از یک سریال است عنوان آن

قسمت در داخل گیومه قرار می‌گیرد و نام سریال بدون آنکه ایتالیک شود به دنبال آن می‌آید. اگر ارجاع ما به کارگردان، تهیه‌کننده یا هر شخص خاص دیگری باشد، می‌توان نام وی را پیش از عنوان برنامه آورد. بعد از عنوان نام شبکه تلویزیونی، شبکه استانی یا شهر محل پخش (که این اطلاعات توسط ویرگول از هم جدا می‌شوند نه توسط نقطه) و در خاتمه تاریخ پخش برنامه ذکر می‌شود. بسته به موضوع کار اطلاعات بیشتر را می‌توان پس از عنوان نیز آورد، مثل نام سایر کارگردانان، سایر تهیه‌کنندگان یا سایر دست‌اندرکاران.

Burns, Ken. *Baseball*. PBs. WGBY-TY, spring field, Mass. 28 sept. 1994.

۴. صدای ضبط شده، فیلم و نوار ویدئویی: این موارد معمولاً براساس عنوانشان فهرست‌بندی می‌شوند. اگر نام فیلم‌نامه‌نویس، تهیه‌کننده و کارگردان مدنظر باشند، می‌توانند قبل از عنوان قرار گیرند. عنوان ایتالیک شده پس از اسامی مورد نیاز جهت شناخت بیشتر اثر می‌آید. اسامی نظیر نویسندگان، تهیه‌کنندگان، کارگردانان و سایر دست‌اندرکاران است. برخی از برنامه‌ها ممکن است توضیحات بیشتری را طلب کند، مثل اصطلاحاتی نظیر *حلقه فیلم*، *اسلاید* و *یا نوار ویدئو*. نام کارگردان را با علامت اختصاری *dir.* [در زبان انگلیسی] مشخص می‌کنند. در خاتمه نام متولی، سال تدوین، شماره پرونده و سایر اطلاعات در صورت لزوم اضافه می‌شود. مثال زیر موضوع را روشن‌تر می‌کند.

Mozart, Wolfgang Amadeus. *Symphony No. 34 in ...*. (k. 338). Cond. Iran Fischer. Budapest Festival Orchestra. Compact disc. Hungaroton, HCD 12982. 1988.

۵. آثار هنری: آثار هنری به ترتیب به صورت نام هنرمند، عنوان اثر به ایرانیک، نام موزه یا مجموعه موردنظر و شهر مربوطه می‌آید.

Monet, Claude. *Field of Poppies near Giverny*. Museum of Fine Arts, Boston.

۶. نرم‌افزارهای کامپیوتری: برای ارجاع به نرم‌افزارهای کامپیوتری از روش زیر استفاده می‌شود: نام برنامه‌نویس، اگر شناخته شده باشد، عنوان برنامه که ایتالیک

می‌شود، یک واژه توصیفی مثل نرم‌افزار کامپیوتری، نام متولی کار و سال تولید. اطلاعات بیشتر نظیر اطلاعات سیستمهای پردازش، نرم‌افزاری و طراحی می‌تواند در انتهای کتابشناسی بیاید.

World Atlas. CD-ROM. Navato,: The Software Toolworks, 1990.

۷. میکروفیلم‌ها: میکروفیلم‌ها را براساس اطلاعات مندرج در آنها نظیر مقالات ادواری یا گزارشهای چاپ نشده، با روشی مناسب فهرست می‌کنند. در انتهای پانوشتها و پی‌نوشتها یا در مداخل کتابشناسی یک واژه توصیفی مثل میکروفیلم، میکروفیش و اولتراویش و نیز نام واحد تجاری یا اداری ارائه کننده آن، آورده می‌شود. با این حال، در مورد میکروفیلمهایی که اطلاعات موجود در آن شامل آثار چاپ شده مدون است و در داخل کتابخانه‌ها نگهداری می‌شوند، کتابشناسی براساس خود این آثار تنظیم می‌شود و اشاره‌ای به میکروفیلم نمی‌گردد.

“Marine Mammals; Permit Modification: Naval Facilities Engineering Commission (P&D).”
Federal Register 55. 1:90/ Washington: CIS, 1990.
Microfiche.

۸. اطلاعاتی که از منابع اطلاع‌رسانی دریافت می‌شود: اطلاعاتی که از این‌گونه مراکز اخذ می‌گردد، درست مثل کتابها، مقالات، گزارشها و سایر آثار چاپ شده، تنظیم می‌گردد. در انتهای پانوشت یا پی‌نوشت یا مداخل کتابشناسی نام مرکز ارائه دهنده خبر، جای آن و شماره‌های مخصوص مربوطه آورده می‌شود.

Bean, John P.A *Causal Model of Faculty Research Productivity*. Arlington, Van ERIC, 1982. ED 216 661.

اسناد دولتی

۱. اگر یک سند دولتی نام نویسنده‌ای را با خود داشته باشد، در ابتدای کتابشناسی می‌آید. با این حال اغلب اسناد دولتی توسط یک ارگان تنظیم شده‌اند نه یک شخص. نام سازمان دولتی یا دولت مربوطه در کشورهای خارجی مثل (ایالات متحده، متتان یا شیکاگو) بیشتر اوقات در ابتدا می‌آیند و سپس نام ارگان متولی کار آورده

می‌شود. پس از اینها نام سازمان مسئول چاپ سند آورده می‌شود. این اسامی نباید به صورت خلاصه بیایند.

پس از آن، عنوان به صورت ایتالیک آورده می‌شود و اطلاعات بیشتر مثل شماره سری یا شماره مجلد و سایر اطلاعات مخصوص به سند مربوطه متعاقباً آورده می‌شود. به عنوان مثال اغلب اسناد دولتی کشور آمریکا توسط اداره چاپ دولتی (Government Printing Office)، چاپ می‌شود که در اطلاعات کتابشناسی به صورت GPO می‌آید. در ارجاعات مربوط به اسناد کنگره، معمولاً اختصار GPO حذف می‌شود. چرا که کاملاً شناخته شده است. اختصارات معیار و شناخته شده نیز در این ارجاعات به کار می‌رود. اما ممکن است این اختصارات به صورت کامل نیز به خصوص در زمانیکه برای افکار عمومی چاپ می‌شوند، نوشته شود.

United States. Department of Labor. Employment and Training Administration. Dictionary of Occupational Titles. Rev. 4th ed. Washington: GPO, 1991.

۲. اسناد مربوط به کنگره که به صورت "U.S. Congress" می‌آیند، معمولاً در پانوشتها، پی‌نوشتها یا مداخل کتابشناسی قرار می‌گیرند. ولی در ارجاعات داخل متنی آورده نمی‌شوند. نام‌های ویژه مثل کاخ سفید یا سنا به طور مستقل به کار برده می‌شوند و پس از آن نام کمیته مربوطه قرار می‌گیرد. به دنبال اینها عنوان سند می‌آید که با شماره سند و شماره جلد همراه است. پس از آن تاریخ و شماره‌های خاص بعدی می‌آید.

U.S. Congress. Senate. Subcommittee on Administrative Law and Government Relation of the committee on the Judiciary. Headings on Post Employment. Restrictions for Federal Officers and Employees. 101st cong., 1st sess. 27 Apr. 1989. H.R. 2267.

اسناد ثبت شده کنگره تنها با تاریخ و شماره صفحه با عنوان Congressional Record مشخص می‌شود.

Congressional Record. 29 June 1993: S8 269-70.

۳. صورت جلسات کنگره به شیوه‌ای خاص ثبت می‌شود. علامت اختصاری H.R. را برای صورت جلسات به صورت "H.R. 93" یا "S.190" نشان می‌دهند.

گزارشهای کنگره را می‌توان با علامت اختصاری H. نیز نشان داد (مثلاً "H.Rept. Bos") در هر مورد شماره جلسه کنگره به دنبال عنوان سند می‌آید. همانطور که در مثال قبل نشان داده شده است.

۴. قوانین و مقررات: ارجاع به قوانین و مقررات در پانوشتها یا پی‌نوشتها یا مداخل کتابشناسی صورت می‌گیرد. مگر آنکه اطلاعات کامل در خود متن آورده شده باشد. این اطلاعات را نباید ایتالیک نوشت. در نوشته‌های قانونی از علائم اختصاری زیادی استفاده می‌شود. اما در اغلب نوشته‌هایی که برای افکار عمومی تهیه می‌شوند از این اختصارات تا جای ممکن نباید استفاده کرد. مگر آن دسته از علائم اختصاری که مردم به‌خوبی با آنها آشنا هستند. شماره‌های رومی به‌طور سنتی برای مشخص کردن مواد قانونی به‌کار برده می‌شود. چنانچه در مثال زیر می‌آید.

U.S. Constitution XIII. Indiana Constitution, Art.
III, sec. 2, cl. 4. Trade Agreement Act, Public Law
96-39, sec. 32, 96 th cong., 1st sess., July 26, 1979.
90 stat. 1113 (1976).

آخرین مثالی که در بالا آمده، نمونه‌ای است از شکل خلاصه شده یک ماده قانونی، شماره ماده قبل از نام مجموعه قوانین می‌آید. بنابراین در مثال فوق منظور از 90 ماده شماره 90 از قانون U.S. Statues at Large که در صفحه 1113 شروع می‌شود. شماره‌های کلی در ارجاعات قانونی به کار برده نمی‌شوند. مثال زیر اشاره است به قانون فدرال آمریکا به شماره ماده 28، بخش 17 از قانون U.S. code، همراه با تبصره آن.

28 U.S.C. sec. 17 (1964).
28 U.S.C. sec. 17 (1964), as amended (supp. II,
1966).

۵. مقررات حکومت و دولت فدرال نیز به‌صورت رسمی آورده می‌شود. نظیر مقررات Code of Federal Regulations یا Federal Register که در اینجا ابتدا شماره ماده موردنظر، سپس بخش یا شماره صفحه و در نهایت تاریخ آن ذکر می‌شود.

33 C.F.R. sec. 403. 2 (1980).
43 fed. Reg. 54221 (1978).

موارد دادگاهی

- عناوین مربوط به موارد دادگاهی به صورت ایتالیک در داخل خود متن آورده می شود حتی اگر این عناوین دو بخش مختلف را شامل شوند؛ برای مثال *Turner. v Kellogg* اگر این موارد در فهرست کتابشناسی قرار گیرند، ایتالیک نمی شوند. علامت اختصاری V. (versus به معنای در مقابل) اگر در داخل عنوان باشد با حرف کوچک انگلیسی نوشته می شود. برای مشخص کردن موارد دادگاهی به ترتیب نام مورد، شماره آن، عنوان آن، صفحه ماده قانونی استناد شده و نیز تاریخ ذکر می گردد.

A Minor v. state, 85 Nev. 323, 454 P. 2d 895
(1969).

مثال فوق به دو منبع قانونی اشاره دارد. ماده ۸۵ از گزارش نوادا (Nevada Reports) در صفحه ۳۲۳ و همچنین جلد ۴۵۴ از مجموعه دوم گزارش پاسفیک (Pacific Reporter) در صفحه ۸۹۵؛ معمولاً نام دادگاه تصمیم گیرنده، قبل از تاریخ می آید.

آثار ادبی

- اگر آثار ادبی دارای چندین چاپ باشند براساس نسخه مربوطه از اشعار، داستانها، نمایشنامه ها و رمانها فهرست نویسی می شوند و ارجاع مربوطه به جای شماره صفحه، شماره فصل کتاب، بخش، نمایشنامه، پرده یا سطر مربوطه است. ارجاع به شماره صفحه در آثار منثور و زمانی که چاپ آن کاملاً مشخص باشد صورت می گیرد. اما در آثار منظوم و نمایشنامه های شعرگونه که هر سطر شماره خود را دارد ارجاع به جای صفحه، به سطر مربوطه است.

شماره ۵۴ تنها بدون هرگونه واژه توضیحی مثل بخش، قطعه، نمایشنامه، پرده یا سطر اغلب اوقات در پانوشتها و پی نوشتها بخصوص در ارجاعات داخل متنی قرار داده می شود چون فضای کمی را اشغال می کنند. اگر از شماره ۴ استفاده شود، به راحتی بدون نیاز به هرگونه واژه و یا علامت اختصاری کمکی فهمیده می شود. معمولاً دو شماره با هم به کار می رود: یکی نشان دهنده بخش اصلی اثر و دیگری نشان دهنده بخش فرعی تر آن می باشد. (مثلاً "4.122" برای کتاب شماره ۴، سطر ۱۲۲). این دو شماره با یک نقطه و گاهی یک ویرگول از هم جدا می شوند. اعداد با حروف بزرگ یا

حروف کوچک رومی بیشتر برای نمایشنامه‌ها و پرده‌های آن به کار برده می‌شود، اما اعداد معمولی هم به کار می‌روند.

Hamlet III. li [For act 3, scene 2]

Or

Hamlet 3.2

کتاب مقدس

کتب مقدس معمولاً در فهرست کتابشناسی نمی‌آیند مگر آنکه قسمتی از آنها یا چاپ خاصی از آنها در طی متن مدنظر باشد. ارجاع به این متون شامل نام کتاب (که نباید به صورت ایتالیک یا ایرانیک باشند) و اغلب به صورت خلاصه شده می‌آید، سپس شماره‌های معمولی برای نشان دادن بخش یا آیه موردنظر است. شماره بخشها یا آیه‌ها به صورت سنتی توسط دو نقطه از هم جدا می‌شوند، اما بهتر است به جای آن از نقطه استفاده شود. در مورد کتابهایی که دو یا چند بخش دارند شماره‌های عادی پیش از نام آن کتابها می‌آیند. در ارجاعات مربوط به کتب مقدس هیچ‌گاه شماره صفحه ذکر نمی‌گردد.

نقد و بررسی کتاب درسی

«شحنه باید که دزد در راه است»*

مصادق‌ها و پیامدهای سرقت ادبی

دکتر پاینده

دانشگاه علامه طباطبائی

عضو شورای نویسندگان «ارغنون»

h-payandeh@yahoo.com

چکیده

سرقت ادبی مسبوق به سابقه‌ای بسیار طولانی است، اما در دوره متأخر کمتر در مورد آثار ادبی و بیشتر در مورد تحقیقات ادبی صورت می‌گیرد. نوشته حاضر کوششی است برای تدقیق مفهوم سرقت ادبی از راه بررسی مصداق‌های آن در کتابی با عنوان *نظریه‌های نقد ادبی معاصر*، نوشته مهیار علوی مقدم. در بخش نخست مقاله، ابتدا تعریفی درباره سرقت ادبی ارائه می‌شود و کارآمدی آن برای معلوم کردن مرز میان نگارش نوامیه و اصیل از یک سو و سرقت ادبی از سوی دیگر مورد بحث قرار می‌گیرد. سپس ملاک‌های سرقت ادبی آن‌گونه که در کتاب‌های معانی و بیان و صنایع بدیع توسط قدما توضیح داده شده (به تبیین استاد جلال‌الدین همایی و با استناد به سه ادب‌پژوه سده‌های هفتم و هشتم هجری قمری - علامه سراج‌الدین ابویعقوب یوسف‌بن ابی‌بکر خوارزمی و جلال‌الدین محمدبن عبدالرحمن قزوینی و سعدالدین مسعودبن عمر خراسانی - و نیز با اشاره‌ای به آراء شمس‌الدین محمدبن قیس رازی در کتاب معروف *المعجم فی معانی اشعارالمعجم*) مرور می‌شوند. در بخش دوم مقاله، برخی مصادیق گونه‌های مختلف سرقت ادبی، (نسخ و مسخ و سلخ) در کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* با ذکر مثال و شاهد مورد بحث قرار می‌گیرد. بخش پایانی این نوشتار به بحثی مختصر درباره برخی جنبه‌های حقوقی و نیز برخی پیامدهای اجتماعی و فرهنگی سرقت ادبی اختصاص دارد.

واژه‌های کلیدی

سرقت ادبی، نگارش اصیل، قوانین حمایت از حق مؤلف، تزه‌ای مبتنی بر سرقت ادبی

* «لحن» این مقاله مورد تأیید سخن سمت نیست اما مؤلف محترم هیچ‌گونه تغییر یا اصلاح را در آن نپذیرفت (تحریریه).

سوگند به قلم و آنچه می‌نویسند.

(قرآن، سوره قلم، آیه ۱)

مقدمه

جریان ضدفرهنگی «کتاب‌سازی»، یا به عبارتی وصله و پینه کردن نوشته‌های دیگران و جا زدن آن به عنوان نوشته بدیع و ماحصل تلاش شخصی، در فرهنگ و کشور ما - همچون بسیاری فرهنگ‌ها و کشورهای دیگر - مسبوق به سابقه‌ای بس طولانی است. استاد جلال‌الدین همایی در مجلد دوم از کتاب *فنون بلاغت و صناعات ادبی* به حکایتی در *گلستان* سعدی اشاره می‌کند که مؤید این سابقه طولانی است. در آن حکایت، سعدی از فرد شیادی سخن به میان می‌آورد که «دعوی سیادت و شاعری» می‌کرده اما متعاقباً معلوم می‌شود که نه سیادت داشته است و نه شاعری می‌دانسته، بلکه اشعار انوری را به نام خود به خلق‌الله عرضه می‌داشته و به قول سعدی «شعرش در دیوان انوری یافتند» (همایی، ۱۳۵۴، ص ۳۴۸). تصور این که انوری یا سعدی یا هر شاعر دیگری از به تاراج رفتن حاصل اندیشه و ثمره طبع ظریف و نکته‌سنجش تا چه حد خشمگین و غمین می‌شده است، چندان دشوار نیست. می‌توان افزود که نه فقط شعرا، بلکه اصولاً هر صاحب‌نظری و هر کسی که با قلم خویش در راه گسترش اندیشه‌ای می‌کوشد، از حق‌کشی و بلکه شیادی سارقانی که اموال فکری و معنوی او را به سرقت می‌برند، آزار و ضرر می‌بیند. سرقت ادبی در روزگار ما بیش از آنکه در مورد شعرهای این شاعر و داستانهای آن داستان‌نویس صورت بگیرد، با دستبرد زدن به نوشته‌های تحقیقی پژوهشگران انجام می‌شود. برای مثال در حوزه ادبیات، محقق با صرف روزها و شاید ماه‌ها از عمر خویش مقاله یا کتاب درخور تأملی می‌نویسد و مدتی بعد با کمال حیرت و ناباوری می‌بیند که شخصی بی‌مایه که هرگز رنج آن‌همه تتبع و تحقیق را بر خود هموار نکرده، نظرات او را با دستکاری و اندکی تغییر در نحو و واژگان به نام خود عرضه داشته است. این نوع خسران، هزار بار از خسران مالی بدتر و شاید به کلی جبران‌ناپذیر است. اگر سارقی بی‌انصاف اموال مادی انسان را به سرقت ببرد، ضرر حاصل از این دزدی را شاید بتوان با تلاش دوباره جبران کرد و آن مال از دست‌رفته را

با عین یا مشابه‌اش جایگزین ساخت؛ اما اموال معنوی و اندیشه‌های به یغما رفته را شاید هیچ‌گاه جبران نتوان کرد.

نوشته حاضر کوششی است برای تدقیق مفهوم سرقت ادبی از راه بررسی مصداق‌های آن در کتابی با عنوان *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* (تهران: انتشارات سمت، چاپ اول ۱۳۷۷ و چاپ دوم ۱۳۸۱). بررسی سرقت ادبی در این کتاب که آقای مهیار علوی مقدم مدعی نوشتن آن است، بویژه از این رو ضرورت دارد که کتاب یادشده توسط انتشارات «سمت» و به عنوان کتاب درسی و برای تدریس به دانشجویان (در رشته ادبیات فارسی) منتشر گردیده است. در مقدمه ناشر بر این کتاب آمده است که تأسیس «سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها» («سمت») در سال ۱۳۶۳ با هدف تحقق «یکی از اهداف مهم انقلاب فرهنگی [یعنی] ایجاد دگرگونی اساسی در دروس علوم انسانی دانشگاه‌ها» صورت گرفت و این دگرگونی مستلزم «تدوین منابع مبنایی و علمی معتبر» است (علوی مقدم، ۱۳۷۷، چهارم).^۱ از جمله بر نهادهای نوشته حاضر این است که هم به سبب سرقت ادبی انجام‌شده در این کتاب و هم به سبب آشفتگی‌ها و خطاهای فاحش نظری، این کتاب را نمی‌توان منبعی مبنایی و علمی و معتبر محسوب کرد. در بخش‌های بعدی، نخست نکاتی در تعریف سرقت ادبی ذکر خواهد شد و سپس مصداق این سرقت در کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* با ذکر مثال و شاهد نشان داده می‌شود. بخش پایانی این نوشتار به بحثی مختصر درباره برخی جنبه‌های حقوقی و نیز برخی پیامدهای اجتماعی و فرهنگی سرقت ادبی اختصاص دارد.

۱. سرقت ادبی چیست؟

چنان‌که در آغاز اشاره شد، سرقت آثار و آراء دیگران قدمتی چند صد ساله دارد و هم از این روست که از قرن‌ها پیش محققان و اندیشمندان کوشیده‌اند تا مرز میان نگارش اصیل از یک سو، و اقتباس و تقلید و عاریت گرفتن و انتحال و امثال آن را از سوی دیگر معین کنند. بخشی از دشواری تعیین کردن این مرز از آن‌جا ناشی می‌شود که

منطقاً و محققاً می‌توان پذیرفت که دو یا چند نویسنده یا پژوهشگر، همزمان یا با فاصله زمانی، به اندیشه و نظر یکسان یا مشابهی برسند. به بیان دیگر، صرف مشابهتِ آراء را نمی‌توان بی‌درنگ شاهی مقنع بر سرقت ادبی دانست. به طریق اولی، می‌توان این احتمال را هم متفی ندانست که چه بسا محققى مطلبی را در جایی بخواند و سخت تحت تأثیر آن قرار گیرد و در واقع آن نظر را چنان به قول روانشناسان «درونی» سازد که بعدها همان نظر را ناخودآگاهانه بیان کند بدون این‌که تعلق آن به صاحب اول را به یاد آورد. حتی مشابهت واژگانی و نحوی هم — ولو به احتمالی بسیار ضعیف — می‌تواند تصادفی باشد. از این احتمالات که برشمردیم پیداست که داوری در خصوص سرقتی بودن یا نبودن آراء مطرح شده در هر کتاب یا مقاله‌ای مستلزم باریک‌اندیشی درباره معانی و مصادیق سرقت ادبی است. قضاوت در این خصوص باید بر پایه چنان تعریفی از سرقت ادبی انجام شود که شق‌های محتمل شبیه به سرقت (اما در واقع نگارش اصیل) را شامل نگردد.

به دست دادن تعریفی جامع درباره سرقت ادبی که همه مصداق‌های آن را شامل شود کار سہلی نیست، اما شاید بتوان تعریف زیر را شالوده‌ای برای بحث بیشتر درباره این موضوع دانست: سرقت ادبی عبارت است از استفاده از آراء و نظرات دیگران بدون مشخص کردن این‌که آن آراء و نظرات به دیگران تعلق دارد. سرقت ادبی به شکل‌های مختلفی می‌تواند رخ دهد، از جمله به این صورته‌ها:

۱. رونوشت کردن جملات و عبارات یا حتی تعبیر به‌کار رفته در نوشته‌های دیگران و عدم ذکر مشخصات منبعی که آن جملات یا عبارات یا تعبیر از آنها اخذ شده است.

۲. بازگفتن آراء و نظرات دیگران با جملاتی متفاوت^۲ بدون ذکر منبع آن آراء و نظرات.

۳. بسنده کردن به ذکر منبع در فهرست مراجع و مآخذ و خودداری از ذکر منبع برای نقل قول‌های انجام‌شده از دیگران یا خودداری از ذکر منبع برای آن بخش‌هایی از یک نوشتار که نویسنده در آن‌ها آراء و نظرات دیگران را با جملاتی متفاوت بازگفته است.

تصور عمومی از سرقت ادبی غالباً به بند شماره یک از بندهای سه گانه فوق محدود است. به سخن دیگر، اغلب چنین تصور می شود که فقط اگر نگارنده ای عین نوشته کسی را کلاً یا جزئاً در نوشته خود بیاورد بدون آن که مشخص کند آن نوشته را محقق دیگر به رشته تحریر درآورده، آن گاه وی مرتکب سرقت ادبی گردیده است. در عین این که چنین کاری بی تردید مصداق دزدی فاحش ادبی است، باید گفت چه در گذشته و چه در زمان حاضر، سارقان سست بنیه که از جوهر و اسطقس نگارش بی بهره هستند، تدبیرها و حیل های حیرت آوری برای دزدی از نوشته های دیگران اندیشیده اند. از جمله این که نوشته ای پُر مغز را می خوانند و سپس با عوض کردن الفاظ یا تقدیم و تأخر جملات یا به کار بردن مترادف برای برخی واژه ها، همان نوشته را بازمی نویسند تا وانمود کنند که خودشان صاحب آن اندیشه یا سخن هستند. در چنین صورتی، نویسنده متن اول هم به دشواری می تواند ثابت کند که به نوشته اش دستبرد زده اند، زیرا سارق با خیالی آسوده مدعی می شود که نشانه ای و مدرکی دال بر این سرقت در نوشته دوم یافت نمی شود.

اما شاید شکل نسبتاً متأخرتر و مکارانه تری از سرقت ادبی که در زمانه ما، به ویژه در پایان نامه ها و رساله های دانشجویان تحصیلات تکمیلی، رواج یافته این است که سارق در فهرست منابع و مآخذ یا مراجع، همان کتاب یا مقاله ای را که مورد سرقت قرار داده با مشخصات کامل ذکر می کند. حُسن این حيله (برای سارق) در این است که اگر روزی خواننده بابسیرت و منصفی به دزدی انجام شده از آن منبع پی ببرد، سارق مدعی می شود که قصد دزدی در کار نبوده، نشان به آن نشان که مشخصات کامل آن منبع در فهرست پایان مقاله یا کتاب گنجانده شده است. یا این که سارق مدعی می شود که آگاهانه و تعمداً از مطالب آن منبع استفاده کرده و چنین می پنداشته است که صرف قید کردن مشخصات منبع در فهرست پایانی کفایت می کند. اما باید گفت که هر نویسنده ای موظف است که استفاده خود از نوشته های سایر محققان و نویسندگان را به دقت و بدون ابهام در هر مورد به طور جداگانه با ارجاع خواننده به متن اصلی مشخص کند. فهرست منابع و مآخذ هر نوشته ای صرفاً مبین آثاری است که نویسنده برای تحقیق درباره موضوع و نگارش مقاله یا کتابش به آنها رجوع کرده است. هر گونه نقل قول مستقیم یا غیرمستقیم یا بازنویسی مطالب با الفاظ و نحوی متفاوت، باید با

اذعان به تعلق آن مطالب به نویسنده‌ای دیگر صورت بگیرد. در غیر این صورت، خواننده محق است نتیجه بگیرد که آنچه می‌خواند متعلق به نویسنده آن نوشته است و برای بیان آن مطلب از آراء و نوشته‌های دیگران استفاده‌ای به عمل نیامده است.

تعریفی که در بالا توضیح داده شد، زوایای ناپیدا و پیچیده دستبردهای نگارشی را شاید تا حدودی روشن کند و با معلوم ساختن حدود و ثغور سرقت ادبی، ملاکی برای داوری درباره‌ی این که کدام نوشته را می‌توان نشان‌دهنده تاراج آثار مکتوب و اموال فکری دیگران دانست، به دست دهد. البته در کتابهای معانی و بیان و صنایع بدیع، قدما ملاک‌های مختلف و مشروح‌تری را برای قضاوت در این باره مطرح کرده‌اند و اشاره به پاره‌ای از معروف‌ترین این ملاک‌ها این بحث را کامل‌تر خواهد کرد. در این‌جا برای رعایت اختصار می‌توان به آنچه استاد جلال‌الدین همایی در کتاب خود با عنوان *فنون بلاغت و صناعات ادبی* «سرقات ادبی» نامیده^۳ استناد کرد که در واقع هم جمع‌بندی آراء قدما را شامل می‌گردد و هم دیدگاه خود استاد را. همایی برای تعریف سرقت ادبی از تعاریفی استفاده می‌کند که سه ادب‌پژوه سده‌های هفتم و هشتم هجری قمری در آثارشان مطرح کرده‌اند. این سه محقق عبارت‌اند از: علامه سراج‌الدین ابویعقوب یوسف‌بن ابی‌بکر خوارزمی و جلال‌الدین محمدبن عبدالرحمن قزوینی و سعدالدین مسعودبن عمر خراسانی که به ترتیب مؤلف *مفتاح العلوم* و *تلخیص المفتاح* و *مطول* هستند. همایی با تلفیق آراء خود و سه مؤلف مذکور، انواع سرقت ادبی را تحت یازده عنوان طبقه‌بندی می‌کند که عبارت‌اند از: ۱. نسخ یا انتحال، ۲. مسخ یا اقاره، ۳. سلخ یا المام، ۴. نقل، ۵. شیادی و دغل‌کاری یا دزدی بی برگه و بی نام و نشان، ۶. حل، ۷. عقد، ۸. ترجمه، ۹. اقتباس، ۱۰. توارد، ۱۱. تتبع و تقلید (همایی ۱۳۵۴، ص ۳۵۷). شرح مبسوطی که همایی از این یازده نوع سرقت ارائه می‌دهد، نشان‌دهنده تمایزهای بسیار ظریفی است که در این طبقه‌بندی رعایت شده‌اند. برای مثال، اگر کسی گفته‌های نویسنده‌ای دیگر را از نوشته‌ای بگیرد و با عوض کردن طرز بیان، همان گفته‌ها را راجع به موضوعی دیگر در نوشتاری به امضاء خود منتشر کند، به زعم همایی مرتکب سرقت ادبی از نوع چهارم («نقل») شده، حال آن‌که اگر موضوع را عوض نکند مرتکب سرقت ادبی از نوع سوم («سلخ» یا «المام») گردیده و اگر برخی از عبارات به‌کار رفته در

نوشته اصلی را هم استفاده کند، به سرقت ادبی از نوع دوم («مسخ» یا «اغاره») دست زده است. توضیح این که «نقل» برحسب معنای لغوی این اصطلاح یعنی از جایی به جایی دیگر بردن و در این جا منظور این است که کسی گفته‌های نویسنده‌ای یا مضامین نوشته او را از اثر اصلی به نوشته‌ای جعلی ببرد. «سلخ» و «المام» (به ترتیب به معنای پوست کندن و تقرب به چیزی) زمانی رخ می‌دهد که کسی اندیشه مطرح شده در اثری را بدون نام بردن از مؤلف اصلی و با سبکی متفاوت بازنویسی کند. «اغاره» (به تاراج بردن) یا «مسخ» آن نوعی از سرقت ادبی است که سارق برای رد گم کردن، ترتیب کلمات و جملات را عوض می‌کند و همچنین با توسل به مترادف‌های واژه‌ها یا با شرح و بسط ترکیب‌های زبانی به کار رفته در متن اصلی، متنی دیگر جعل می‌کند که اندیشه‌های مطرح شده در آن در واقع مأخوذ از منبعی ذکر نشده هستند.

تفاوت‌های ظریفی که برشمردیم، باید این موضوع را روشن کرده باشد که استاد همایی با این طبقه‌بندی یازده رکنی تا چه حد کوشیده است تا در تعیین انواع گوناگون سرقت ادبی دقت و باریک‌بینی به خرج دهد، که البته تلاشی درخور تحسین است. لیکن خود استاد نیز متذکر شده است که اکثر مصادیق سرقت ادبی را می‌توان برحسب پنج رکن اول از این یازده نوع مشخص ساخت.^۴ بنابراین در این جا صرفاً موارد اول و پنجم را هم به شرح فوق اضافه می‌کنیم تا توضیحی را که به نقل از استاد همایی درباره شکل‌های عمده سرقت ادبی دادیم، تکمیل کنیم. «نسخ» یا «انتحال»، اولین و بارزترین و انکارناپذیرترین نوع سرقت ادبی است که طی آن، کسی «گفته یا نوشته دیگری را عیناً، حرف به حرف و بی کم و زیاد و بدون تصرف و تغییر، یا با اندک تصرفی» به خود نسبت می‌دهد (همایی، ۱۳۵۴، ص ۳۵۸). این شکل از دستبرد زدن به دسترنج فکری دیگران البته نشانه شیادی و قیحانه است، اما شرح داده شده در کتاب *فنون بلاغت و صناعات ادبی* درباره گونه پنجم از سرقت‌های ادبی («شیادی و دغل کاری یا دزدی بی برگه و بی نام و نشان») حتی از این هم دردناک‌تر است:

شخص دانشمند محقق زحمتکش چه بسا که ماه‌ها و سال‌ها، رنج تبّع و تفحص می‌برد و سرگشته و سراسیمه از این کتاب به آن کتاب و از این کتابخانه به آن کتابخانه می‌دود، تا مطلبی تازه به چنگ می‌آورد، و آن را در

کتابی یا مقاله‌ای می‌نویسد و برای این‌که نوشته خود را مستند و مستدل نموده باشد، مآخذ و سند نوشته خود را هم، در حاشیه غالباً با ذکر صفحه و سطر و دیگر خصوصیات نسخه، به دست می‌دهد، غافل از این‌که وسیله دزدی بی‌برگه و بی‌نام و نشان به دست سارقان شاید ترست ادبی داده است، که نوشته او را انتحال می‌کنند، و به جای این‌که از مؤلف کتاب و نویسنده مقاله نام ببرند، مآخذ او را سند کار خود قرار می‌دهند، با این‌که، شاید در تمام عمر خود، اصلاً آن مآخذ را ندیده و نخوانده باشند. بر فرض هم که ببینند، از عهده فهم آن بر نمی‌آیند. (همایی، ۱۳۵۴، ص ۳۷۰)

این شکل از سرقت ادبی به مفهوم واقعی کلمه ردیلانه است، زیرا هم ثمره سخت‌کوشی فکری دیگران را به تاراج می‌دهد و هم این‌که ظاهراً هیچ ردپایی از سارق بی‌مقدار بی‌انصاف باقی نمی‌ماند. البته همان‌گونه که در بخش بعدی خواهیم دید، به رغم ردالتی که در این شیوه و سایر شیوه‌های سرقت ادبی نهفته است، خداوندی که خود در *قرآن* «به قلم و آنچه می‌نویسند» سوگند یاد کرده است، نهایتاً روی سارقان ادبی را سیاه خواهد کرد و این مکاری‌ها بر ملا خواهد شد، که به قول مولانا (و به نقل از همایی، ۱۳۵۴، ص ۳۹۹):

هر چه در دل داری از مکر و رموز پیش ما پیدا و رسوا همچو روز
و باز به قول حضرت مولانا:
دزد گرچه در شکار کاله است شحنه با خصمانش در دنباله است

۲. مصداق‌های سرقت ادبی در یک کتاب درسی

از جمله دردناک‌ترین رویدادهایی که بر اهل قلم ممکن است حادث شود، روبه‌رو شدن با کتاب یا مقاله‌ای است که تمام یا بخشی از مطالب آن از نوشته‌های خود ایشان به سرقت رفته و به نام دیگری در بازار نظر و اندیشه عرضه شده باشد. راقم این سطور وقتی در نمایشگاه کتاب تهران در اردیبهشت ۱۳۸۰ کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* را اکتیاف کرد، هرگز نمی‌دانست که نوشته‌های خود و برخی از همکاران و دوستانش را

به صورتی مثله شده و مسخ شده و گاه حتی تحریف شده به امضای نویسنده‌ای ناآشنا در آن خواهد یافت. از آنجا که تخصص این نگارنده نظریه و نقد ادبی است، در اولین فرصت مغتنم کتاب را مشتاقانه گشود و با این امید شروع به خواندن کرد که مطالب این کتاب یافته‌ها یا دست‌کم شرح و تبیینی محققانه در زمینه «صورت‌گرایی و ساختارگرایی» را (آن‌چنان که در عنوان فرعی کتاب ذکر شده است) در اختیار او گذارد. اما دریغا که کتاب مذکور این توقع را برنیاورد، بلکه پس از بررسی دقیق معلوم شد که آقای مهیار علوی مقدم (که در بقیه این مقاله، بیشتر با عنوان «نویسنده کتاب» مورد اشاره قرار خواهند گرفت) در واقع این کتاب را به روشی «نوشته‌اند» که از شأن محقق راستین و مؤلف صاحب‌نظر کاملاً به دور است.

بهترین راه اثبات برنهاد فوق، این است که منابع «نویسنده کتاب» را — تا آنجا که به نوشته‌های چندین سال پیش خود من مربوط می‌شود — در این‌جا معلوم کنم و مواردی از دستبردهای ایشان به آن منابع را مثال بزنم. من در سال ۱۳۶۹ مقاله‌ای در معرفی رهیافت شکل‌مبنایانه (فرمالیسم، یا به قول «نویسنده کتاب»، «صورت‌گرایی») در نقد ادبی نوشتم با عنوان «مبانی فرمالیسم در نقد ادبی (با نگاهی به قطعه شعری از سهراب سپهری)». این مقاله در نشریه **کیهان فرهنگی** (شماره ۳، سال هفتم، خرداد ۱۳۶۹، صفحات ۲۶-۳۰) منتشر شد.^۵ مقاله من از دو بخش تشکیل شده بود: در بخش نخست به معرفی آراء نظریه‌پردازان این مکتب پرداخته بودم و در بخش دوم قطعه شعری با عنوان «دنگ . . .» سروده زنده‌یاد سهراب سپهری را بر مبنای اصول و قواعد همین رهیافت نقد کرده بودم. «نویسنده کتاب» کل بخش دوم از مقاله من را در کتاب‌شان گنجانده‌اند (صفحات ۲۱۳ الی ۲۱۵)، بدون این‌که به خواننده بگویند که این نقد را شخص دیگری نوشته است. طبیعتاً خواننده‌ای که این کتاب را می‌خواند، این‌گونه تصور می‌کند که این نقد را «نویسنده کتاب» نوشته است، حال آن‌که شواهد زیر خلاف این موضوع را ثابت می‌کند. در مقاله من (صفحه ۳۰) آمده است:

شعر «دنگ . . .» متشکل از چهار بند است، که هر کدام مرحله‌ای از فرایند طرح‌شدن یک اندیشه محوری است. این اندیشه محوری، ایده گذشت زمان می‌باشد و به همین دلیل واژه‌هایی از قبیل زمان، دم، لحظه،

حال، عمر، گذرا، فرصت و ساعت مجموعاً هفده بار در طول شعر تکرار شده‌اند. از میان تمام این واژه‌ها، کلمه «لحظه» با شش مرتبه تکرار، بیش از واژه‌های دیگری که فکر گذشت زمان را القا می‌کنند، در متن به چشم می‌خورد. بدین ترتیب می‌توان گفت ایده مستتر در تمام شعر، کوتاه بودن واحد زمان (لحظه) در مقیاس بشری است. اما همان‌گونه که خواهیم دید، شاعر متعاقباً نتیجه می‌گیرد که «دوام» از توالی «لحظه» حاصل می‌آید و لذا کل این تصور که زمان گذراست، صرفاً یک تناقض‌نما (paradox) بیش نیست.

حال بنگرید به آنچه «نویسنده کتاب» نظریه‌های نقد ادبی معاصر در صفحات ۴-۲۱۳ نوشته‌اند:

شعر «دنگ . . .». متشکل از چهار بند است. . . . هر یک از این چهار بند نشان‌دهنده مرحله‌ای از فرایند یک اندیشه است — اندیشه گذشت زمان. . . . شاعر برای نشان دادن اندیشه گذشت زمان، واژه‌هایی مانند زمان، دم، لحظه، حال، عمر، گذرا، فرصت و ساعت را هجده بار در تمام طول شعر خود گنجانده است. از میان این واژه‌ها، واژه «لحظه» با شش بار تکرار، بسامد بالایی دارد و بیش از واژه‌های دیگر، اندیشه گذشت زمان را القا می‌کند. . . . به این ترتیب، اندیشه پنهان در تمام طول شعر، کوتاه بودن واحد زمان (لحظه) در مقیاس جهانی است. اما شاعر در سطرهای بعدی، نتیجه می‌گیرد که «دوام» از توالی «لحظه» حاصل می‌شود و در نتیجه کل این تصور که زمان گذراست، پارادوکس است.

آیا هر خواننده‌ای که این دو متن را ولو به‌طور سرسری مقایسه کند به سرقتی که انجام شده است، پی نخواهد برد؟ متن نقل‌قول شده فوق از کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر*، مصداق بارز سلخ و المام است، یعنی آن نوعی از سرقت ادبی که سارق، اندیشه یا نظری را از متنی می‌گیرد و سپس با تغییر الفاظ (مثلاً «پارادوکس» به جای «تناقض‌نما») و جابه‌جا کردن عبارات به شکلی ظاهراً متفاوت بیان می‌کند. در این‌جا می‌توان نمونه‌ای دیگر را هم ذکر کرد تا نشان داده شود که «نویسنده کتاب» *نظریه‌های*

نقد ادبی معاصر به نحوی نظام‌مند مبادرت به سرقت ادبی کرده است. در مقاله من (ایضاً صفحه ۳۰) چنین آمده است:

وجود علامت سه نقطه (...) پس از واژه دنگ، باعث می‌شود که حالت طنین ناشی از پژواک صدای زنگ ساعت در ذهن خواننده تداعی شود. ساعت زمان در «شب عمر» با صفت «گیج» توصیف شده است. شب، پایان چرخه بیست و چهار ساعته شبانه روز است و ترکیب آن با واژه «عمر»، توجیهی است برای این که چرا شاعر ساعت زمان را «گیج» دانسته است. و این هم شکل به سرقت رفته همین متن در صفحه ۲۱۴ کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر*:

وجود علامت سه نقطه (...) پس از واژه دنگ، باعث می‌شود که حالت طنین ناشی از پژواک صدای زنگ ساعت در ذهن خواننده تداعی شود. ... «ساعت زمان» در «شب عمر» با صفت «گیج» توصیف شده است. شب، پایان چرخه بیست و چهار ساعته شبانه روز است و ترکیب آن با واژه «عمر»، نشان‌دهنده گیجی ساعت زمان.

بعید است کسی بتواند مدعی شود که این دو متن هیچ ربطی به یکدیگر ندارند و «نویسنده» متن دوم برحسب یک اتفاق عین همان مطالب و تقریباً عین همان جملاتی را بیان کرده است که من در مقاله خودم هشت سال پیش از انتشار این کتاب نوشته بودم. البته «نویسنده» محترم جملاتی را هم در جای جای این متن سرقت شده گنجانده‌اند، شاید با این تصور که با توسل به این ترفند در مظان اتهام سرقت ادبی قرار نخواهند گرفت. اما ناگفته پیداست که اصل برنده‌های این نقد بر شعر سپهری و حتی جملات و عبارت‌های به کار رفته در آن، از مقاله من برداشته شده‌اند. چنان‌که از این دو نمونه باید معلوم شده باشد، اثبات این که کل مطالبی که در صفحات ۲۱۳ و ۲۱۴ و ۲۱۵ کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* آمده از مقاله من به سرقت رفته کاری بسیار ساده است، ولی برای جلوگیری از اطناب کلام در این جا ترجیح می‌دهم خواننده منصف را به اصل مقاله در *کیهان فرهنگی* ارجاع دهم و در عوض به بررسی سرقت ادبی در بخش‌های دیگری از کتاب بپردازم.

«نویسنده» بخش اول از مقاله من را که به بحث در خصوص آراء فرمالیست‌ها و خاستگاه نظرات آنان می‌پردازد، در بقیه کتاب به صورت پاره - پاره مورد استفاده قرار داده و چنین وانمود کرده که این مطالب حاصل تحقیق و نگارش و ترجمه ایشان است. برای مثال، من در بحثی پیرامون نظرات کلینت بروکس (از نظریه‌پردازان نحله موسوم به «نقد نو» در آمریکا)، بخشی از یکی از مقالات معروف او را ترجمه کردم و در مقاله‌ام از قول او نقل کردم. «نویسنده» عین ترجمه مرا در کتاب نقل قول کرده است، بدون این که بگوید این ترجمه از کیست. در مقاله من (صفحه ۲۷) آمده است:

بروکس این‌طور استدلال می‌کند: «عناصر شعر با یکدیگر مرتبط‌اند، اما نه به صورت گل‌هایی که در یک دسته گل کنار هم گذاشته شده باشند، بلکه ارتباط آنها مانند ارتباط بین گل و دیگر قسمت‌های گیاهی است که می‌روید. زیبایی شعر در حکم گل دادن تمام گیاه است و مستلزم ساقه، برگ و ریشه‌های نهان می‌باشد ... اجزاء شعر با یکدیگر به صورت انداموار و با مضمون شعر به صورت غیرمستقیم مرتبط‌اند ...».

و در کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* (صفحه ۲۵) همین متن به این صورت آمده است:

بروکس ... چنین می‌نویسد: «عناصر شعر با یکدیگر مربوطند؛ اما نه به صورت گل‌هایی که در یک دسته گل کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند، بلکه ارتباط آنها مانند ارتباط گل با دیگر قسمت‌های گیاهی است که می‌روید. زیبایی شعر همانند گل دادن تمام گیاه است و مستلزم ساقه، برگ و ریشه‌های نهان آن است ... اجزاء شعر نیز با یکدیگر به صورت نظام‌مند و ارگانیک و با محتوا و مضمون شعر به صورت غیرمستقیم مربوط است ...».

تفاوت این دو متن در چیست؟ «نویسنده کتاب» عبارت «این‌طور استدلال می‌کند» را تبدیل کرده است به «چنین می‌نویسد»؛ یا کلمه «انداموار» را تبدیل کرده است به «ارگانیک» و به جای «مضمون شعر» نوشته است «محتوا و مضمون شعر». چنان‌که ملاحظه می‌کنید، «نویسنده» خوش‌انصاف با مسکوت گذاشتن نام مترجم این نقل قول و افزودن یک کلمه در این جا و کاستن یک کلمه در آن جا وانمود می‌کند که خودش این

مطلب را ترجمه کرده است، حال آنکه کپی‌برداری ایشان از ترجمه ارائه‌شده در مقاله من کاملاً آشکار و انکارناپذیر است. ایشان به روال همه مراجعی که در پایین صفحات کتاب ذکر کرده‌اند، حتی منبع این نقل‌قول از بروکس را نیز به طور ناقص و تحریف‌شده گنجانده‌اند. منبع مقاله بروکس، همان طور که من در مقاله‌ام ذکر کرده‌ام، این است:

Cleanth Brooks, "Irony as a Principle of Structure", in *Critical Theory since Plato*, ed. H. Adams (New York, 1971), p. 1042.

«نویسنده کتاب» منبع این مقاله را در یک پانویست در صفحه ۲۵ این‌گونه ذکر کرده است:

Brooks, Cleanth; *Irony as a Principle of Structure, in Critical Theory*; p. 1042.

استفاده از ترجمه من و ارجاع خواننده به متن انگلیسی، راقم این سطور را به یاد این گفته حکیمانه استاد همایی می‌اندازد که:

من خود یکی از این جماعت را دیدم که «شفای» ابوعلی سینا را سند نوشته خود قلمداد کرده بود، و در برخورد با وی معلوم شد، که اصلاً در عمر خود کتاب «شفا» را ندیده است و آن را از افسانه «امیر ارسلان» و «سه تفنگدار» امتیاز نمی‌دهد. و پاره‌ای از این جماعت گستاخی را چنان وانمود می‌کنند که اصلاً آن سند و مأخذ را پیش از مؤلف آن کتاب و نویسنده آن مقاله، دیده بودند، و حال آن‌که شاید ابد آن مأخذ را ندیده باشند، و حدود معلومات و تتبعات و وضع کار ایشان هرگز مناسب با آن دعوی نباشد. (همایی، ۱۳۵۴، ص ۳۷۱)

صرف نظر از این‌که ترجمه ارائه‌شده در کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* به غیر از دو سه کلمه عین ترجمه من است و این میزان از مشابهت نمی‌تواند در ترجمه دو مترجم از یک متن واحد صورت بگیرد، باید پرسید «نویسنده» این کتاب چگونه خواننده را به متون اصلی نظریه فرمالیسم در نقد ادبی ارجاع می‌دهد اما نمی‌داند که فرمالیسم و ساختارگرایی دو رهیافت متفاوت در نقد ادبی هستند؟ نقد فرمالیستی من بر شعر سپهری در این کتاب با عنوان جعلی «نقد ساختاری شعر "دنگ"»؛ سهراب سپهری آورده شده است! گویی که فرمالیسم و ساختارگرایی فرقی ندارند! این قبیل

آشفتگی‌ها و خطاهای فاحش نظری، این ظن را تقویت می‌کنند که «نویسنده» به هیچ روی از متون اصلی استفاده نکرده، بلکه برداشت مغلوط و ابتر خود از نوشته‌های دیگران را با تحریف آن نوشته‌ها تلفیق کرده و به خواننده ارائه داده است. «نویسنده کتاب» عین این کار را (به کار بردن ترجمه من یا دیگران بدون ذکر این که خودش مترجم آن مطالب نیست) در چندین مورد دیگر هم انجام داده است که باز به مصداق «مشت نمونه خروار» و به منظور جلوگیری از اطاله کلام از ذکر آن خودداری می‌کنم و خواننده را به مقاله خودم و متن این کتاب ارجاع می‌دهم.

اُس اساس کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* سرقت ادبی است و هم به این دلیل نمونه‌های متعددی از مصادیق استفاده حق‌کُشانه از آثار دیگران را می‌توان از آن مثال آورد. برای نمونه، من در بهمن و اسفند ۱۳۶۹ مقاله‌ای با عنوان «تبلور مضمون شعر در شکل آن (نگاهی به شعر "دریا" سروده شفیع کدکنی)» نوشتم که در *ماهنامه کلک* منتشر گردید (شماره ۱۱ و ۱۲، بهمن و اسفند ۱۳۶۹، صفحات ۳۷-۱۳۴). در این مقاله، من در واقع نمونه‌ای از نقد فرمالیستی را در بررسی قطعه شعری از شفیع کدکنی به دست دادم تا موضوع نقد فرمالیستی برای دانشجویان و علاقه‌مندان ادبیات فارسی روشن‌تر شود. «نویسنده کتاب» *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* این مقاله را نیز عیناً در کتاب‌شان آورده‌اند (صفحات ۲۱۶ تا ۲۱۹) و در یک پانویست در صفحه ۲۱۹ اشاره کرده‌اند: «در نقد و تحلیل ساختاری این شعر از مقاله "تبلور مضمون شعر در شکل آن، نگاهی به شعر دریا" نوشته حسین پاینده، ص ۱۳۴ (ر.ک. کتابشناخت) یاری گرفته‌ام (چهارچوب و ساختار نقد از نگارنده این سطور [یعنی مهیار علوی مقدم] است)». ظاهر امر حکایت از آن دارد که جناب «نویسنده» دست‌کم یک بار منبع خود را ذکر کرده‌اند؛ اما حقیقت امر جز این است. ایشان مدعی شده‌اند که «چهارچوب و ساختار نقد» از خودشان است و فقط از یک صفحه از نقد چهار صفحه‌ای من «یاری» گرفته‌اند، لیکن مقایسه متن نقد در کتاب ایشان با متن مقاله من نشان می‌دهد که در حقیقت ایشان تمام چهار صفحه مطلب من را در کتاب‌شان آورده‌اند و ضمناً هیچ بخشی از «چهارچوب و ساختار نقد» از ایشان نیست. برای اثبات این موضوع، توجه خواننده را به نمونه‌های زیر جلب می‌کنم. در مقاله من (صفحه ۱۳۴) آمده است:

شعر «دریا» سروده شفیع کدکنی نمونه خوبی برای نقد شدن با شیوه نقد فرمالیستی است، به چند دلیل که از جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد: نخست این که، شعر کوتاهی است و فرمالیست‌ها بیشتر اشعاری را مناسب نقد فرمالیستی می‌دانستند که شاعر برای رعایت ایجاز در آن، شکل سروده خود را هرچه غنی‌تر کرده باشد؛ دوم آن که، مضمون شعر (تباین دو ایده سکون و حرکت) به وضوح در شکل آن تبلور یافته است، تا حدی که می‌توان گفت تأثیری که شعر در ذهن خواننده به جا می‌گذارد ... به دلیل چگونگی گفته شدن (شکل) این حرف است.

حال بخوانید شکل به سرقت رفته همین متن را در کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* (صفحه ۲۱۶):

شعر «دریا» به دو دلیل نمونه مناسبی برای نقد و تحلیل فرمالیستی و ساختارگراست:

۱. این شعر کوتاه است و صورت‌گرایان و ساختارگرایان عمدتاً شعرهای کوتاه را برای نقد و تحلیل برمی‌گزینند؛ چرا که شاعر برای رعایت ایجاز، شکل اشعار خود را کوتاه و در عین حال پربار می‌کند.

۲. مضمون این شعر آشکارا در عناصر شکل آن نمود یافته است: تقابل بین دو عنصر «ایستایی» و «حرکت». همین شکل شعر است که تأثیر خاص خود را بر ذهن خواننده بر جای می‌گذارد و کارکرد مضمون شعر را براحتی بر دوش می‌کشد.

آیا مقایسه دو متن فوق نشان می‌دهد که آقای علوی مقدم فقط از مقاله من «یاری» گرفته‌اند و «چهارچوب و ساختار نقد» از خودشان است، یا اینکه ایشان در حقیقت مقاله من را به صورتی مثله شده و تحریف شده رونوشت کرده‌اند؟ کجای «چهارچوب و ساختار» این نقد از ایشان است؟^۶ از کسی که دست به نوشتن کتابی درباره ساختارگرایی می‌زند، بعید است که واژه «ساختار» را این‌طور بی‌معنا به کار ببرد. ولی از آنجا که آقای علوی مقدم در حقیقت هیچ کتابی درباره ساختارگرایی ننوشته‌اند بلکه آثار دیگران را وصله و پینه کرده‌اند، مرتکب این اشتباهات فاحش شده‌اند. از جمله

آشفتگی‌ها و خطاهای بزرگ نظری در این کتاب دقیقاً همین نکته‌ای است که ایشان در این جا گفته‌اند: «صورت‌گرایان و ساختارگرایان عمدتاً شعرهای کوتاه را برای نقد و تحلیل برمی‌گزینند». مطلقاً این گونه نیست! البته فرمالیست‌ها به دلایلی که من به تفصیل در مقالاتم توضیح داده‌ام شعرهای کوتاه را برای نقد شدن مرجح می‌دانستند، ولی ساختارگرایان — درست برعکس فرمالیست‌ها — مجموعه اشعار یک شاعر یا شعرهای سروده شده در یک دوره تاریخی را برای بررسی ساختارگرایانه مناسب می‌دانستند. این قبیل اشتباهات فاحش نظری که در جای‌جای این کتاب مشهود است، هرگونه اعتبار علمی را از آن سلب می‌کند.

به نمونه‌ای دیگر دقت فرمایید. در صفحه ۱۳۶ از مقاله من در نقد شعر «دریا» (یعنی صفحه‌ای که «نویسنده کتاب» اصلاً اشاره‌ای به آن نکرده) آمده است:

به همین دلیل در پایان سطر سوم علامت دو نقطه (:) وجود دارد. این علامت، ذهن خواننده را آماده می‌کند که در سطر بعدی دلیلی برای آنچه شاعر گفته است اقامه می‌شود. این استفاده بجا از علامات سجاوندی را در سطر آخر نیز می‌بینیم زیرا در اینجا عبارت «همه عمر» بین دو علامت مکث (،) آورده شده است و لذا خواننده برای خواندن این عبارت باید مکث کوتاهی را قبل و بعد از آن رعایت کند.

آیا متن زیر (از صفحه ۲۱۸ کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر*) رونوشتی ناشیانه از نقل قول فوق نیست؟

به همین دلیل در پایان سطر سوم، علامت دو نقطه (:) گذاشته شده است. این علامت، ذهن خواننده را آماده می‌کند تا در سطر بعدی تفسیری بر آنچه شاعر گفته است بیابد. این نوع به کارگیری درست و علمی از نشانه‌های سجاوندی را در سطر پایانی نیز می‌بینیم. عبارت «همه عمر» بین دو علامت مکث (ویرگول) قرار گرفته است. در نتیجه خواننده در خواندن این عبارت، مکث کوتاهی — پیش و پس از آن — می‌کند.

آقای علوی مقدم نه فقط حاصل تحقیق هموطنان خود را به عنوان نوشته خودشان جلوه داده‌اند، بلکه از نوشته‌های نویسندگان خارجی نیز به گونه‌ای استفاده

کرده‌اند که خواننده تصور می‌کند ایشان از راه تحقیق فردی به نکات یا بحث‌های ذکرشده در این کتاب رسیده‌اند. در این جا مایلم یک نمونه از این موارد را ذکر کنم که به من و استاد مرحوم سرکار خانم خوزان نیز مربوط می‌شود. من و زنده‌یاد خوزان در سال ۱۳۶۹ کتابی ترجمه کردیم با عنوان *زبان‌شناسی و نقد ادبی* که نشر نی آن را منتشر کرد.^۷ این کتاب دربرگیرنده مجموعه مقالاتی است از سه نظریه‌پرداز خارجی به نام‌های راجر فالر و رومن یاکوبسن و دیوید لاج. در مقاله اول این کتاب (صفحه ۱۷)، فالر در بحث راجع به کاربردپذیری یا کاربردناپذیری زبان‌شناسی در نقد ادبی نقل قولی از زبان‌شناس برجسته، رومن یاکوبسن، می‌آورد که در آن گفته شده است:

شعرشناسی به مسائل ساختار کلام می‌پردازد، درست همان‌طور که در تحلیل نقاشی به ساخت تصویری پرداخته می‌شود. از آن جا که زبان‌شناسی علم جهانی ساختار کلام است، شعرشناسی را باید جزء مکمل زبان‌شناسی دانست.

آقای علوی مقدم در کتاب‌شان عین همین نقل قول را ایضاً در بحث راجع به کاربردپذیری یا کاربردناپذیری زبان‌شناسی در نقد ادبی آورده‌اند، اما به استفاده خودشان از مقاله فالر (که در سایر بخش‌های کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* نیز مشهود است) هیچ اشاره‌ای نکرده و همچنین برای مسکوت گذاردن این‌که این بحث را از کدام منبع اخذ کرده‌اند، به نام مترجمان این نقل قول نیز اشاره نکرده‌اند و در واقع نقل قول را به صورت تحریف‌شده زیر، در صفحه ۱۵۵ کتاب‌شان آورده‌اند:

شعرشناسی به ساختار کلام می‌پردازد، همانند تحلیل نقاشی که به ساختار تصویر می‌پردازد و چون زبان‌شناسی علم جهانی شناخت زبان شعری است (؟!)، شعرشناسی را باید جزء مکمل زبان‌شناسی دانست.

این نحوه استفاده از ترجمه دیگران و عدم ارجاع خواننده به منبعی که این ترجمه از آن جا اخذ شده است، مصداق بارز سرقت ادبی است. «نویسنده کتاب» به روال معمول خودشان، مرجع این نقل قول در زبان اصلی را نیز به صورتی تحریف‌شده ذکر کرده‌اند. مشخصات منبع اصلی آن‌گونه که در ترجمه من و زنده‌یاد خوزان به دست داده شده، به قرار زیر است:

Roman Jakobson, "Concluding Statement: Linguistics and Poetics"; in T. A. Sebeok (ed), *Style in Language* (Cambridge, Mass., 1960), p. 350.

آقای علوی مقدم مشخصات منبع خود را (که در واقع کتاب ترجمه من و مرحوم خانم خوزان است) اعلام نکرده‌اند و در عوض در یک پانویست در صفحه ۱۵۵، منبع انگلیسی را به عنوان مأخذ اصلی خود ذکر کرده‌اند، آن هم به این صورت تحریف‌شده و ناقص:

Jakobson, Roman; *Concluding Statement, Linguistics and Poetics*; p.350.

۳. برخی پیامدهای حقوقی و فرهنگی سرقت ادبی

اهل قلم و پژوهندگان ادبیات، ذاتاً انسان‌هایی حق‌شناس و حق‌گزارند و راقم این سطور اطمینان دارد که خواندن شواهدی که به مصداق «مشت نمونه خروار» در بخش دوم این نوشتار در اثبات برخی مصداق‌های انواع سرقت‌های ادبی در کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* ذکر شد، هر ادب‌دوست منصف و هر ادب‌شناس دود چراغ خورده‌ای را مهموم می‌کند.^۸ با این همه، از یاد نباید برد که صرف همدردی سوت‌دلان برای التیام گذاشتن بر زخم ناشی از این قبیل جفاکاری‌ها کفایت نمی‌کند و از این رو مال‌باختگان معنوی برای شکایت از سارقان ادبی و اعاده حقوق تضییع‌شده خویش می‌توانند به قانون متوسل شوند. از آن‌جا که فرهنگ ما به مالکیت معنوی چندان حساس نیست، چه بسا بسیاری از اهل قلم هم از چند و چون حمایتی که در قوانین رسمی کشور از حق مؤلف به عمل می‌آید به‌طور دقیق آگاه نباشند. اما باید گفت حتی در چارچوب قوانین مدنی موجود، برای اشخاص حقیقی و حقوقی که به سرقت ادبی یا انتشار کتاب‌ها و نوشته‌های آلوده به سرقت ادبی مبادرت می‌کنند، عقوبت و جزایی سنگین در نظر گرفته شده است.

حمایت از حق مؤلف در ایران در ابتدا به شکلی غیرمستقیم و در موادی از «قانون مجازات عمومی» گنجانده شد که در سال ۱۳۱۰ به تصویب رسید. این قانون فصلی با عنوان «دسیسه و تقلب در کسب و تجارت» را شامل می‌گردید که برخی مواد آن به حق مؤلف مربوط می‌شد و در آن از جمله آمده بود که «تألیف تقلبی، اقتباس

غیرمجاز، انتشار غیرقانونی تألیف و به فروش رسانیدن یا در دسترس فروش گذاردن این قبیل تألیفات» مستوجب مجازات کیفری خواهد بود (شفیعی شکیب، اسفند ۱۳۸۱، ص ۲۴). ناگفته پیداست که نص این قانون نیاز به تدقیق بسیار داشت و مشکل می‌شد برای تعیین مواردی که حق مؤلف به دلیل سرقت ادبی نقض گردیده است، به صرف این قانون استناد کرد.

متعاقباً در سال ۱۳۳۴، برای نخستین بار در تاریخ قانون‌گذاری در ایران، چند تن از نمایندگان مجلس شورای ملی طرحی را برای حمایت از حقوق مؤلفان تهیه و ارائه کردند، اما کمیسیون فرهنگی مجلس این طرح را نپذیرفت و لذا تلاش این نمایندگان همراهی نخبشید. سرانجام در سال ۱۳۴۶، وزارت فرهنگ و هنر لایحه‌ای را با عنوان «حمایت از مؤلفان، مصنفان و هنرمندان» تهیه کرد. این لایحه در سال ۱۳۴۷ به مجلس شورای ملی ارائه شد و در سوم آذر ۱۳۴۸، پس از تصویب در مجلس سنا، به دولت ابلاغ گردید. اثرهای مورد حمایت این قانون، مطابق ماده ۲، از جمله «کتاب و رساله و جزوه و نمایشنامه و هر نوشته دیگر علمی و فنی و ادبی و هنری» را شامل می‌شوند (شفیعی شکیب، اردیبهشت ۱۳۸۱، ص ۱۱۷). در این جا ذکر مواد ۲۳ و ۲۴ این قانون (از فصل چهارم آن با عنوان «تخلفات و مجازات‌ها»)، بی‌مناسبت نمی‌نماید:

ماده ۲۳. هر کس تمام یا قسمتی از اثر دیگری را که مورد حمایت این قانون است به نام خود یا به نام پدیدآورنده، بدون اجازه او و یا عالماً عامداً به نام شخص دیگری غیر از پدیدآورنده نشر یا پخش یا عرضه کند، به حبس تأدیبی از شش ماه تا سه سال محکوم خواهد شد.

ماده ۲۴. هر کس بدون اجازه ترجمه دیگری را به نام خود یا دیگری چاپ و پخش و نشر کند، به حبس تأدیبی از سه ماه تا یک سال محکوم خواهد شد. (شفیعی شکیب، اردیبهشت ۱۳۸۱، ص ۱۲۱)

آئین‌نامه اجرایی ماده ۲۱ این قانون در جلسه مورخ ۱۳۵۰/۱۰/۴ به تصویب هیأت دولت رسید. اما از آن جا که در این قانون، حقوق مترجمان چندان ملحوظ نشده بود، لایحه دیگری با عنوان «قانون ترجمه و تکثیر کتب و نشریات و آثار صوتی» در سال ۱۳۵۱ به مجلس شورای ملی ارائه و در سال بعد به تصویب رسید.

قوانین مصوب سال ۱۳۴۸ و ۱۳۵۲، مهم‌ترین قوانینی هستند که در حمایت از حقوق مؤلفان و مترجمان پیش از انقلاب به تصویب رسیده بودند. پس از انقلاب، وزیر فرهنگ و ارشاد اسلامی در سال ۱۳۷۱ در نامه‌ای به رئیس قوه قضائیه، در خصوص معتبر بودن یا نبودن این دو قانون استعلام کرد و رئیس قوه قضائیه در پاسخ کتبی به وزیر فرهنگ و ارشاد اسلامی هر دو قانون را معتبر و لازم‌الرعايه اعلام کرد. بنابراین، هر گونه سرقت ادبی با استناد به «قانون حمایت از مؤلفان، مصنفان و هنرمندان» و نیز «قانون ترجمه و تکثیر کتب و نشریات و آثار صوتی» قابل شکایت رسمی و پیگیری قانونی است.^۹

سرقت ادبی پیامدهای فرهنگی و اجتماعی بسیار وخیم و ناگواری نیز دارد که از آن‌ها نباید غافل بود. رواج این تصور که می‌توان اندیشه دیگران را به سرقت برد و به نام خود منتشر کرد، انگیزه پژوهش را در میان دانشجویان و محققان تضعیف می‌کند. چه حاصل از این که انسان ماه‌ها و سال‌ها عمر خود را صرف تحقیق و نگارش و ترجمه و گسترش علم و فرهنگ کند و بعد سارقی از راه برسد و ثمره آن‌همه رنج و تتبع را به یغما ببرد؟ امروزه سرقت ادبی در پایان‌نامه‌های دوره کارشناسی ارشد و حتی رساله‌های دوره دکتری به نحو مشهودی بیشتر شده است. دانشجویی که خامه نگارش پایان‌نامه اصیل یا رساله بدیع را ندارد، چه بسا با رونوشت‌برداری (به مفهوم انتحال) یا با توسل به سلخ و المام و مسخ و اغاره یا با مکاری فزون‌تر (از راه آنچه استاد همایی «شیادی و دغل‌کاری یا دزدی بی برگه و بی نام و نشان» نام نهاده است)، نوشته‌ای سر هم کند و وصله و پینه آراء و آثار دیگران را تحقیقی ارزشمند جلوه دهد.

راقم این سطور در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و رساله‌های دکتری که در مقام استاد راهنما یا مشاور مسئولیت داشته، بارها شاهد این گونه سرقت‌های ادبی بوده است. در پاره‌ای موارد، اطمینان سارقان به کشف‌ناشدنی بودن سرقت‌های‌شان و گستاخی حاصل از این اطمینان کاذب به حدی بوده است که ایشان استادان راهنما یا مشاور را به چالش می‌طلبند که «اگر می‌توانید، ثابت کنید». در دانشگاه‌های انگلستان برای مقابله با سرقت ادبی، مقرر کرده‌اند که دانشجویان تحصیلات تکمیلی هنگام تسلیم کردن تز، شهادت‌نامه‌ای را امضا کنند که دانشجو در آن اظهار می‌کند این تز قبلاً

به هیچ دانشگاه دیگری ارائه نگردیده و ضمناً خود دانشجو هم در نگارش آن مرتکب سرقت ادبی نشده است. عین همین شهادت‌نامه بعداً باید به عنوان اولین صفحه از تز صحافی شود. در این شهادت‌نامه همچنین به دانشگاه اختیار داده می‌شود که چنانچه سرقت ادبی، پیش از برگزاری جلسه دفاع از تز یا در آن جلسه محرز شد، نمره مردود به آن تز داده شود و چنانچه سرقت ادبی پس از فراغت دانشجو از تحصیل احراز گردید، مدرک تحصیلی اعطاشده به وی از درجه اعتبار ساقط خواهد شد. و فور سرقت‌های ادبی از اینترنت و سهولت این کار، باعث گردید که از حدود یک سال پیش سایت خاصی برای ردیابی و کشف سرقت ادبی از اینترنت تأسیس شود و دانشگاه‌ها با پرداخت وجه حق اشتراک می‌توانند تزه‌های دانشجویان را از این حیث سنجش کنند.^{۱۰}

سخن پایانی

فقدان حساسیت درباره قباح‌ت سرقت ادبی، مشوق میان‌مایگی و بیسوادی و تشجیع‌کننده سارقان ادبی در دانشگاه و فرهنگ است. جای تأسف است که بوروکراتهای آکادمی با بی‌اعتنایی به سرقت ادبی و صحنه گذاشتن بر تزهایی که خود ایشان واقف‌اند شالوده‌شان دزدی از این کتاب یا مقاله و آن سایت اینترنتی است، عملاً به رواج تقلب و تبهکاری در عرصه فرهنگ و جامعه میدان می‌دهند. این روند ضدعلمی و ضداخلاقی که صرفاً باعث جلوگیری از رشد فرهنگ تحقیق در کشور ما است، باید به همت اهل قلم و به یاری ناشران آگاه و متعهد به ایجاد فرهنگی والا، متوقف شود. چشم بستن بر سرقت ادبی و اعطای مدرک تحصیلی به کسانی که چنین تزهایی می‌نویسند، حکم خیانت به فرهنگ و ترویج دزدی را دارد و جز تباهی جامعه در این جهان و سیه‌رویی بوروکراتها در برابر قاضی اعظم در آخرت پیامد دیگری نخواهد داشت. به طریق اولی، انتشار و فروش کتاب درسی‌ای که با دستبرد زدن به نوشته‌های دیگران سرهم‌بندی شده است، حکم فروش اموال به سرقت رفته از دیگران را دارد. کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* که مصداق بارز سرقت ادبی است، هم به سبب سرقتی بودن و هم به دلیل اشتباه‌های فاحشی که در سرتاسر آن مشهود هستند، نمی‌تواند کتاب درسی و الگویی برای تدریس در دانشگاه باشد.

پی‌نوشتها

۱. در مقاله حاضر، کلیه نقل قول‌ها از کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* از چاپ اول این کتاب (۱۳۷۷) صورت گرفته است، اما لازم به تذکر است که چون چاپ دوم این کتاب (۱۳۸۱) عیناً و بی هیچ تغییری مشابه چاپ اول آن است، شماره صفحاتی که مورد ارجاع قرار گرفته‌اند در مورد چاپ دوم نیز صادق‌اند.

2. paraphrase

۳. نویسندگان کتاب‌های بدیع عربی و فارسی قدیم در گذشته فصلی را به «سرقات شعری» اختصاص می‌دادند، اما استاد همایی این عنوان را به «سرقات ادبی» تبدیل کرد تا انواع ژانرها و نیز نوشته‌های مربوط به ادبیات (تحقیقات ادبی، نقد ادبی، یا به‌طور کلی آثار غیرتخیلی) را شامل گردد (همایی، ۱۳۵۴، ص ۳۴۹).

۴. به اعتقاد نگارنده این سطور، الگویی ساده‌تر ولی شاید به همان میزان کارآمد را شمس‌الدین محمدبن قیس رازی در کتاب معروف *المعجم فی معانی اشعارالعجم* (سده هفتم هجری) برنهاد. استاد همایی نیز در کتاب خود به این الگو اشاره می‌کند (همایی ۱۳۵۴، ص ۷-۳۹۶) و ارکان چهارگانه آن را به نقل از *المعجم* (صفحات ۴۵-۳۴۰) شامل انتحال و سلخ و المام و نقل می‌داند. باید افزود که البته نویسنده *المعجم* به‌طور خاص به سرقت‌های شعری نظر داشته است و نه سرقت ادبی به مفهوم عام کلمه که شامل نظریه و نقد ادبی هم می‌شود.

۵. در هر شری چه بسا خیری نهفته باشد. سرقت ادبی «نویسنده کتاب» نظریه‌های نقد ادبی معاصر از این مقاله و برخی دیگر از مقالات من که در اواخر دهه ۱۳۶۰ و اوایل دهه ۱۳۷۰ در برخی نشریات ادبی (مانند *کیهان فرهنگی* و *ماهنامه کلک*) منتشر شده بود، من را به صرافت تجدید چاپ آن مقالات و نیز گزیده‌ای از سایر مقالاتم انداخت. خواننده علاقه‌مند می‌تواند برای خواندن ویراست جدیدی از مقالات یادشده مراجعه کند به کتاب *گفتمان نقد: مقالاتی در نقد ادبی* (تهران: نشر روزنگار، ۱۳۸۲).

۶. ضمناً آقای علوی مقدم عین همین جمله («چهارچوب و ساختار نقد از نگارنده این سطور [یعنی مهیار علوی مقدم] است») را در مورد نقدهای دیگر در کتاب‌شان ذکر کرده‌اند که آنها نیز احتمالاً نوشته ایشان نیست. من یک مورد از این نقدها را بازبینی کردم و معلوم شد که ایشان اثر شخص دیگری را به عنوان نوشته خود جلوه داده‌اند: نقد شعر «پیام گل» سروده مسعود سعد سلمان در صفحات ۱۹۱ الی ۱۹۴ کتاب آقای علوی مقدم، از صفحات ۸۸ الی ۹۱ کتاب *درآمدی بر سبک و سبک‌شناسی در ادبیات نوشته محمود عبادیان* (تهران: انتشارات جهاد دانشگاه تهران، ۱۳۶۸) رونوشت شده است. در این جا من به نقل کردن جمله اول از تحلیل عبادیان و مقایسه آن با جمله اول از «نقدی» که آقای علوی مقدم نوشته است بسنده می‌کنم.

طبیعتاً اگر آقای عبادیان مایل باشند می‌توانند به سهم خود و برای پاس‌داشت ارزش قلم، به سرقتی که از کتاب‌شان صورت گرفته است معترض شوند. در صفحه ۸۸ از کتاب عبادیان تحت عنوان «نگاهی به چکامه و محتوای کلی و تحلیلی سبک آن» آمده است که چکامه مسعود سعد سلمان «فرایند بازگشایی غنچه در جریان باد بهاری است که شاعر آن را به مایه تمثیلی و نمادین سروده است و آن را ضمن گفتگویی تخیلی میان غنچه، باد و می به محتوای چکامه در آورده است». آقای علوی مقدم هم در صفحه ۱۹۱ کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* تحت عنوان «محتوای کلی قصیده» نوشته‌اند که این شعر توصیفی است از «فرایند بازگشایی غنچه در جریان وزش باد بهاری. این محتوای کلی را شاعر ضمن گفتگویی تخیلی میان غنچه، باد و می بیان کرده است». چنان‌که ملاحظه می‌شود، آقای علوی مقدم «چکامه» را به «قصیده» تبدیل کرده‌اند و به جای عبارت «در جریان باد بهاری» نوشته‌اند «در جریان وزش باد بهاری»، و الا نظر ابراز شده در واقع متعلق به عبادیان است.

۷. ویراست دوم این کتاب، با اضافات، در سال ۱۳۸۱ توسط نشر نی منتشر شد. ارجاعات داده‌شده در این مقاله به چاپ اول این کتاب است.

۸. شایان ذکر است که این فقط من نیستم که استدلال می‌کنم مطالب کتاب آقای علوی مقدم به ایشان تعلق ندارد. برای آشنایی با یکی دیگر از منابعی که «نویسنده کتاب» مورد سرقت ادبی قرار داده است، مراجعه کنید به مقاله‌ای با عنوان «یادآوری فروتنانه» که در نشریه کتاب ماه *ادبیات و فلسفه* شماره ۳۷، آبان ۱۳۷۹ منتشر گردید. نویسنده این مقاله (خانم مریم امیری) با دلایل انکارناپذیر ثابت کرده‌اند که آقای علوی مقدم بخشی از مطالب کتاب *نظریه‌های نقد ادبی معاصر* را از پایان‌نامه کارشناسی ارشد یکی از دانشجویان دانشگاه مشهد به سرقت برده است. نام این دانشجو آقای مصطفی علی‌پور است که از پایان‌نامه خود با عنوان «جستاری در واژگان و ساختار زبان شعر امروز» در تاریخ ۷۴/۴/۱۰ در دانشگاه مشهد دفاع کردند و با درجه عالی فارغ‌التحصیل شدند.

۹. کلیه اطلاعات ارائه‌شده در خصوص این قوانین، از شفیع شکیب اردیبهشت ۱۳۸۱ و اسفند ۱۳۸۱ اخذ شده است.

۱۰. برای کسب اطلاعات بیشتر در این باره، مراجعه کنید به

<http://www.jiscpas.ac.uk/>

منابع

– امیری، مریم. «یادآوری فروتنانه». کتاب ماه ادبیات و فلسفه، شماره ۳۷، آبان ۱۳۷۹: ۵–۵۲.

- پاینده، حسین. «مبانی فرمالیسم در نقد ادبی (با نگاهی به قطعه شعری از سهراب سپهری)». کیهان فرهنگی، شماره ۳، سال هفتم، خرداد ۱۳۶۹: ۲۶-۳۰.
- _____. «تبلور مضمون شعر در شکل آن (نگاهی به شعر "دریا" سروده شفیع کدکنی)». ماهنامه کلک، شماره ۱۱ و ۱۲، بهمن و اسفند ۱۳۶۹: ۱۳۷-۱۳۴.
- _____. گفتمان نقد: مقالاتی در نقد ادبی. تهران: نشر روزنگار، ۱۳۸۲.
- شفیع شکیب، مرتضی. حمایت از حق مؤلف: قوانین و مقررات ملی و بین‌المللی. تهران: خانه کتاب، اردیبهشت ۱۳۸۱.
- _____. سخنرانی‌ها و مقالات همایش تخصصی بررسی حقوق نشر کتاب در ایران: چالش‌ها و رهیافت‌ها. تهران: خانه کتاب، اسفند ۱۳۸۱.
- عبادیان، محمود. درآمدی بر سبک و سبک‌شناسی در ادبیات. تهران: انتشارات جهاد دانشگاه تهران، ۱۳۶۸.
- علوی مقدم، مهیار. نظریه‌های نقد ادبی معاصر (صورت‌گرایی و ساختارگرایی). چاپ اول. تهران: انتشارات سمت، ۱۳۷۷.
- فالر، راجر و همکاران. زبان‌شناسی و نقد ادبی. ترجمه مریم خوزان و حسین پاینده. چاپ اول. تهران: نشر نی، ۱۳۶۹.
- همایی، جلال‌الدین. فنون بلاغت و صناعات ادبی، جلد دوم: صنایع معنوی بدیع و سرقات ادبی. تهران: انتشارات دانشگاه سپاهیان انقلاب ایران، ۱۳۵۴.

کتاب درسی معیار در انگلستان

یک بررسی موردی

پیمان متین

دایرةالمعارف بزرگ اسلامی

peymanmatin @ cgie.org

چکیده

هدف این مقاله بررسی یکی از کتابهای درسی دانشگاهی در کشور انگلستان است. آشنایی با معیارهای پذیرفته شده در کشورهای گوناگون، و تجربه‌های ایشان را در بوتۀ نقد گذاردن، به مسیری ختم می‌شود که در آن برای تدوین الگویی مشخص برای امر کتابسازی بر پایه داشته‌های خود، می‌توان گام‌های محکمتری برداشت. این مقاله به بررسی ساختار، محتوای علمی و معیارهای فنی کتاب انسان‌شناسی پزشکی (Medical Anthropology) که از سوی «سازمان ملی معیارهای اطلاع‌رسانی» دارای عالیت‌ترین معیارهای کتابسازی شناخته شده است، می‌پردازد.

واژه‌های کلیدی

کتاب درسی، کتابسازی، کتابشناسی، ویرایش صوری و فنی، صفحه‌پردازی

مقدمه

همانطور که در سرمقاله‌های سه شماره اخیر مجله سخن سمت (شماره‌های ۱۰، ۱۱ و ۱۲) مطرح شده است یکی از اهداف اصلی این نشریه، تدوین معیارهای علمی و تهیه چارچوبهای واحد و شناخته شده به منظور تولید بهینه و روشمند «کتابهای درسی» دانشگاهی در ابعاد گوناگون علمی و فنی می‌باشد. برای این منظور علاوه بر استفاده از آرا و اندیشه‌ها و نظریات نظریه پردازان داخلی و خارجی، معرفی و بررسی و نقد آثار ارائه شده به عنوان کتاب درسی (یا در جایگاه کتاب درسی) نیز مدنظر بوده است تا بتوان با قیاس تجارب گوناگون و ماحصل آنها به غنای اندوخته‌های موجود افزود.

یکی از آثاری که در کشور انگلستان جایگاه textbook را یافته، و «سازمان ملی معیارهای اطلاع‌رسانی» نیز آن را دارای عالیت‌ترین معیارها در امر کتابسازی (متنی و دیجیتالی) دانسته، کتاب *نگرشی تحلیلی بر انسان‌شناسی پزشکی و نظام جهانی نوشته هانس بائر، مریل سینگر و آیدا ساسر* می‌باشد که در سال ۱۹۹۷ در انگلستان و آمریکا چاپ شده است.

در ادامه ضمن ارائه کتابشناسی دقیق این اثر، به بررسی ساختار کتاب از لحاظ کتابسازی، محتوای فنی و محتوای علمی (به طور اجمالی) می‌پردازیم.

Baer, Hans A., Merrill Singer and Ida Susser; *Medical Anthropology and the World System: A Critical Perspective*; London: Bergin & Garvey, 1997, 278 pp+X+3figs + 3 tables.
ISBN: 0-89789-539-8

ساختار صوری کتاب

قطع کتاب وزیری و به ابعاد 23×15^{cm} می‌باشد. جلد کتاب شمیم است طراحی روی جلد بسیار ساده و فقط از اسامی کتاب و نویسندگان در دو رنگ سرمه‌ای و بنفش در زمینه سفید شکل گرفته است.

طراحی پشت جلد نیز به همین نحو به اضافه اطلاعاتی در خصوص کتاب، آدرس ناشر و شابک کتاب، صورت گرفته است. قیمت کتاب ۳۶ پوند استرلینگ است. کتاب ۲۷۸ صفحه است و حدود ۱۰ صفحه حواشی دارد. جالب اینکه داخل کتاب هیچگونه

تصویر رنگی یا سیاه و سفید موجود نیست. تنها ۳ نمودار و ۳ جدول در کل اثر به چشم می‌خورد.

ساختار فنی کتاب

جلد شمیم کتاب از جنس مقوای کارتی مرغوب و پشت سفید است. بر روی آن یک لایه سلفون کشیده شده و کتاب دارای صحافی ته‌چسبی با کیفیت بالاست. جنس کاغذ کتاب که ادعا شده از مرغوبترین نوع کاغذ است مثل کاغذهای ۷۰ گرمی و تا حدی کاهی‌رنگ و فشرده است. پشت جلد کاملاً سفید و روی آن هیچ‌چیز نوشته یا ترسیم نشده است.

اولین صفحه کتاب تنها به عنوان اثر اختصاص دارد و پشت آن نیز کاملاً سفید است. صفحه سوم (ورق دوم) که در واقع صفحه عنوان اصلی است در قسمت بالا عنوان اثر را به‌طور کامل دربر دارد و به دنبال آن اسامی نویسندگان آمده است. در قسمت پایین نیز آرم انتشارات و آدرس کلی ناشر درج شده است. نکته قابل ذکر اینکه ناشر این کتاب، یعنی «برگین و کاروی»، ناشر دانشگاهی یا دولتی نیست. شناسنامه کتاب در صفحه چهار آمده است (این صفحات شماره نخورده است).

در صفحه شناسنامه که از $\frac{1}{3}$ فوقانی شروع می‌شود ابتدا اطلاعات کتابشناسی و کتابخانه‌ای (کتابخانه کنگره) به‌صورت مبسوط آمده، سپس عبارات حقوقی مربوط به «کپی رایت» از جمله «حق چاپ محفوظ است»، و به دنبال اینها به ترتیب: شابک (جلد سخت، جلد نرم)، نوبت چاپ و سال چاپ، نام و نشانی ناشر، محل نشر، اطلاعاتی از نوع کاغذ و در انتها نیز گزارش کوتاهی درباره چگونگی تدوین اثر به روش‌های سنتی و دیجیتال بر پایه معیارهای کتابسازی که در یک چارچوب محاط شده است. در صفحه شناسنامه نشانی از آرم ناشر به چشم نمی‌خورد.

صفحه پنجم، صفحه فهرست است که از $\frac{1}{3}$ فوقانی شروع می‌شود. کتاب دارای ۴ بخش و ۱۱ فصل است. بخش‌ها با اعداد رومی و فصول با اعداد عربی (منظور انگلیسی است) مجزا شده‌اند. قلم متن معرفی بخش‌ها «بولد» (تیره) شده و قلم معرفی پیشگفتار، مأخذ و نمایه با حروف ایتالیک آمده است. فاصله تیرها تا شماره صفحه‌ها

نقطه چین نخورده است. متن پیشگفتار از صفحه فرد (ص ۷) شروع شده که احتمالاً عمداً چنین بوده (به ادامه مقاله نگاه کنید). پیشگفتار نیز از $\frac{1}{3}$ فوقانی صفحه شروع شده است و قلم متن آن با قلم متن اصلی کتاب یکی است. تا آخر پیشگفتار تمام صفحات با اعداد رومی شماره خورده‌اند اما با شروع متن اصلی اعداد عربی (= انگلیسی) شماره صفحات را مشخص می‌کند.

همانطور که گفته شد، کتاب ۴ بخش اصلی دارد. هر کدام از این بخش‌ها (که خود دارای چند فصل می‌باشند) با صفحه عنوانی مخصوص به خود مجزا می‌شوند. این صفحه عنوانها (شامل بخش ۱، بخش ۲، بخش ۳ و بخش ۴) مستقل بوده، از صفحه فرد شروع می‌شوند و پشتشان سفید است. اما باید توجه داشت که شروع فصول کتاب حتماً از صفحه فرد نیست، بلکه هر جا متن قبلی تمام شده باشد بلافاصله فصل جدید معرفی می‌شود؛ حال چه صفحه فرد باشد چه زوج. معرفی هر فصل نیز از $\frac{1}{3}$ فوقانی است. این فضا ثابت است و هر چقدر تیترو طولانی یا کوتاه بوده در همین فضای ثابت جا شده است.

تمام صفحات سرصفحه دارند که به صورت وسط چین بدون خط مجزا کننده مرتب شده است. صفحات زوج تیترو بخشهای کتاب و صفحات فرد تیترو فصلهای کتاب را به عنوان سرصفحه دارند (بجز صفحات مربوط به پیشگفتار، مآخذ و نمایه). شماره صفحات زوج و فرد به طریق معمول در بالای صفحه کنار سرصفحه‌ها با فاصله ثابت آمده است.

کتاب پانویشت و پی‌نوشت ندارد. اندازه متن صفحات با احتساب سرصفحه $11 \times 18/5 \text{ cm}$ است. فاصله متن از دو طرف تقریباً 2 cm ، و از انتهای صفحه 3 cm ، و تا بالای صفحه حدود $1/5 \text{ cm}$ می‌باشد. فاصله سطرها از هم $7/0 \text{ cm}$ است. سرصفحه‌ها از متن اصلی یک سطر فاصله می‌خورند و نوع قلم آنها متفاوت است.

همانطور که پیشتر گفته شد شروع هر مبحث از $\frac{1}{3}$ فوقانی صفحه است. نوع قلم تیتروهای فصول، پیشگفتار، فهرست، مآخذ و نمایه یکی است اما نوع قلم تیترو بخش‌ها فرق کرده و سیاه شده است. شروع متن در هر مبحث با حدود ۴ سطر فاصله نسبت به تیترو اصلی آغاز می‌شود که البته بدون تورفتگی است. تیتروهای اصلی هر بخش

و هر فصل وسط چین است اما تیتريهای داخل متن (چه اصلی و چه فرعی) همگی چپ چین است. با این تفاوت که تیتريهای اصلی (که بزرگتر است) بدون تورفتگی و تیتريهای فرعی (و فرعی تر) که البته کوچکتر هم هست با یک کاراکتر تورفتگی که معادل ۲ فاصله سفید (space) است شروع می شود.

در داخل متن این کتاب ۳ اندازه تیتري بیشتر نیست. تیتري اصلی بزرگتر و سیاه شده، تیتريهای فرعی کوچکتر و سیاه شده و تیتريهای فرعی تر ایتالیک و سیاه نشده است (شکل ۴). شروع متن هر پاراگراف به جز بعد از تیتري اصلی و شروع مبحث با تورفتگی (یک کاراکتر) است.

پاراگرافها بدون فاصله پشت سر هم قرار می گیرند. فاصله تیتري اصلی از بالا تقریباً یک سطر و از خط پایین نیم سطر (به نسبت ۲ به ۱) است. فاصله تیتري فرعی نیز از بالا ۱ سطر و از خط پائین نیم سطر می باشد. اما فاصله تیتريهای فرعی تر از خطهای بالا و پائین یکسان و بدون فاصله است.

متن نقل قولهای طولانی در پاراگرافی مجزا و با قلمی ریزتر یا یک سطر فاصله از پاراگراف بالا و یک سطر فاصله از پاراگراف پائین قرار می گیرد. شروع پاراگرافهای نقل قول بدون تورفتگی است و هیچیک گیومه نمی خورد. البته باید توجه داشت که نقل قولهای کوتاه در داخل گیومه و در لابه لای متن اصلی قرار می گیرند.

یک نکته در مورد تیتريهای اصلی طولانی اینکه اگر آن عنوان در سطر بعدی ادامه یافت، درست در زیر سطر اصلی و بدون تورفتگی می آید. نکته دیگر آنکه اگر در تیتري مزبور عبارتی توصیفی قرار داشت، آن عبارت با همان اندازه و سبک و سیاق پس از علامت دو نقطه قرار می گیرد.

نشانه های نقطه گذاری در متن این کتاب با دقت فراوان بکار برده شده است. این دقت درخصوص ویرگول کاملاً مشهود است در عین حال که کاربرد اندک ویرگول خوانش متن را دچار مشکل نمی کند. اما نکته بسیار عجیب آنکه در این کتاب تا صفحه ۳۰ به هیچ وجه از نقطه، به عنوان یکی از علائم سجاوندی، استفاده نشده است و پس از آن نیز گاه صرفاً در پایان برخی پاراگرافها یا جملات نقطه دیده می شود. راقم این سطور نتوانست دلیلی منطقی برای این روش استفاده از نقطه پیدا کند. گاه از نقطه برای

تفکیک حروف اختصاری استفاده شده و گاه برای همان حروف این امر رعایت نشده است.

به منظور تأکید بر اسمی خاص، آن اسم داخل گیومه آورده شده، اسامی کتابها به صورت ایتالیک درج شده و استفاده از تیره کوتاه و تیره بلند (به اصطلاح ام – دش) کاملاً تعریف شده است. در عمده موارد که از نقطه پایان استفاده نشده، جای آن را یک فاصله سفید پر کرده که به خاطر شروع جمله جدید با حروف بزرگ انگلیسی، خلأ نقطه احساس نمی شود. شاید تلاش ویراستاران در حداقل استفاده از نقطه و ویرگول و نیز سایر نشانه های نقطه گذاری، تدوین متنی ساده تر و القای آرامش بیشتر به ذهن خواننده باشد.

اعداد اگر برای تفکیک مؤلفه های مجزا به کار گرفته شده باشند به صورت چپ چین همراه با نقطه کوچکی پس از آنها (به جز در فهرست کتاب) آمده اند (گاه این وظیفه را به جای اعداد، دایره های کوچک توپر ایفا می کنند)، ولی اگر اعداد در داخل متن به کار رفته باشند در داخل دو پرانتز گذارده شده اند.

ارجاعات این اثر به صورت داخل متنی است که داخل پرانتز قرار گرفته اند. ابتدا نام خانوادگی صاحب اثر، سپس سال چاپ اثر بدون استفاده از هرگونه نشانه، پس از آن دو نقطه (:) و سپس شماره صفحه مورد نظر.

نکته ای در استفاده از نشانه های نقطه گذاری جلب توجه می کند و آن اینکه برای شروع پاراگراف نقل قول گاه در جمله پایانی که نقش معرفی این پاراگراف را دارد، علامت دو نقطه (:) و گاه علامت ویرگول (,) بکار رفته است و گاهی نیز هیچ علامتی نیامده است.

متن جداول و نمودارها با قلمی پررنگ تر تدوین شده است. توضیح و معرفی جداول و نمودارها در بالای آنها و مأخذ آنها با قلمی ریزتر در زیر جدول یا نمودار ثبت شده است. شیوه تقسیم بندی های مکرر در این کتاب به ترتیب استفاده از حروف بزرگ الفبا، سپس اعداد عربی (= انگلیسی) و متعاقباً حروف کوچک الفبا (و همگی با نقطه ای به دنبال خود) می باشد.

قلم متن کتابشناسی متفاوت از قلم متن اثر است و قلم متن نمایه متفاوت از هر دوی اینها.

آخرین صفحه کتاب به معرفی نویسندگان کتاب اختصاص یافته است و پشت آن سفید است. همانطور که گفته شد جلد پشت کتاب به معرفی مختصر اثر همراه با نام کتاب و نویسندگان، شابک و نشانی ناشر پرداخته است. در اینجا نشانی از آرم ناشر دیده نمی‌شود. نکته دیگر آنکه در همین قسمت و در انتهای جلد نام طراح جلد که در اینجا شرکتی خصوصی است، ثبت شده است. قسمت داخلی جلد پشتی کاملاً سفید است. عطف کتاب شامل نام کتاب، نام نویسندگان و آرم ناشر است.

ساختار علمی کتاب

این کتاب را سه تن از متخصصان و محققان این موضوع نگاشته‌اند و به نوعی در نگارش مطالب تفکیک تخصص‌ها به چشم می‌خورد؛ یعنی هم اصول مطرح شده و هم تحلیل و نقد (براساس عنوان کتاب) صورت پذیرفته است. جالب آنکه یکی از نویسندگان خود از تحلیل‌گران و ناقدان معتبر است.

به نوعی ساختار کتاب نیز براساس عنوان کلی و الهام گرفته از آن چیده شده است. یعنی بخش اول کتاب به معرفی اصول و مبانی و تعاریف و تا حدی تاریخچه پرداخته است. این بخش خود دارای دو فصل است که فصل اول به اصول و مبانی و فصل دوم به نظریه‌پردازیهای موجود و روش‌شناسی اختصاص یافته است.

بخش دوم شامل ۶ فصل است و نکته جالب و آموزنده آنکه هر فصل به یک نظریه یا تحقیق صورت گرفته درخصوص هدف اصلی (= عنوان کتاب) اختصاص داده شده است (به ادامه مقاله نگاه کنید).

بخش سوم نیز آگاهانه قسمتی دیگر از عنوان کتاب را به صورت مجزا به خود اختصاص داده است که ۲ فصل را شامل می‌شود.

بخش چهارم که تنها شامل یک فصل می‌شود به نوعی راه مطالعات بعدی و آینده‌نگر را روشن کرده و پیش پای دانشجویان می‌گذارد.

کتاب دارای پیشگفتار جامعی است. آنچه بیش از هر چیز در این پیشگفتار جلب نظر می‌کند، تأکید بر کتاب درسی بودن آن و معرفی و مقایسه سایر منابع به عنوان کتاب درسی در این حوزه است و همین امر تعریف کتاب درسی را از دید مؤلفان و

مخاطبان اثر می‌نمایاند و می‌توان فرق عمده آن را با تلقی رایج از کتاب درسی در دانشگاه‌های ایران بخوبی دریافت.

راقم این سطور چند نکته کلی را از این منظر بیرون کشیده و مطرح می‌کند. اول آنکه به هیچ‌وجه یک کتاب به عنوان مرجع درس (= امتحان و تدریس در کلاس طی ترم تحصیلی) معرفی نمی‌شود. بلکه برای هر موضوع مرتبط با «علم» مذکور، چندین کتاب که می‌توانند به عنوان راهنما و مرجع و محل تحقیق سودمند واقع گردند، معرفی می‌شود. پس اگر درسی دارای دهها موضوع مرتبط باشد، صدها اثر به‌عنوان کتاب درسی می‌تواند محل رجوع «دانش + جو» باشد؛ حال ممکن است در هر یک از این آثار فقط یک مقاله (= یک فصل) مورد استفاده دانشجو باشد. نکته دوم نحوه چیدن و ارتباط متوالی موضوعات (= فصول کتاب) با موضوع اصلی است که درسی بودن آن را مشخص می‌کند. البته منظور این نیست که فصل چهارم دنباله و ادامه فصل سوم است یا اصلاً ارتباطی مستقیم با فصل سوم و دوم و پنجم دارد. بلکه فصل چهارم، موضوع یا تحقیق یا تحلیلی است مستقل اما در ارتباط و حوزه بحث اصلی همان بخش یا عنوان کلی اثر. سوم اینکه اصلاً قرار نیست همه چیز و همه مقولات (حتی مرتبط و وابسته) در یک کتاب جمع شوند. همانطور که قبلاً گفته شد این دانشجو است که از بین دهها کتاب انتخاب می‌کند چه را بخواند و از چه مطلبی برای «تحقیقات» خود استفاده کند. نکته چهارم ساختار علمی نگارش فصول (= مقالات) است. هر فصل در واقع یک مقاله جامع تحقیقی است (حتی اگر در قالب تعریف داشته‌ها باشد). هر یک از مقالات با مقدمه‌ای آغاز می‌گردد، سپس هدف اصلی و روش‌شناسی مقاله و تحقیق مربوطه معرفی می‌شود. هر مبحث کلیدی به‌صورت عنوانی مجزا توضیح داده می‌شود. بر موضوعاتی که از نظر نویسنده حساسیت و دقت بیشتری را طلب می‌کند انگشت گذاشته شده است. ممکن است هر مقاله از چند موضوع اصلی که هر یک شامل موضوعات فرعی دیگری است تشکیل شده باشد. عمدتاً مقالات با یک نتیجه‌گیری خاتمه یافته‌اند (البته در مورد همه مقالات چنین نیست).

* * * *

«سازمان ملی معیارهای اطلاع‌رسانی» برای سنجش کیفیت علمی و محتوایی کتابهای درسی دانشگاهی، معیارهایی را پذیرفته است که براساس امتیازبندی‌های خاص، معدلی

برای کل اثر در نظر گرفته می‌شود. اهداف اصلی این معیارها بر پایهٔ ملاحظات کلی و مهمی نظیر: (۱) توان متن در برقراری ارتباط با مخاطب (در اینجا دانشجو)؛ (۲) تحت پوشش قرار دادن جوامع و فرهنگهای مختلف؛ (۳) توان متن در ایجاد ارتباط و پیوستگی با سایر واحدهای درسی مرتبط و نیز موضوعات میان رشته‌ای؛ (۴) ارائهٔ مثالها و مقیاسهایی برای سنجش و مقایسه به منظور درک بیشتر و (۵) امکان بهره‌وری دانشجو از مجاری مناسب جهت تحقیق و افزایش دامنهٔ اطلاعات، تدوین شده است.

برای هر یک از اهداف فوق، ملاک‌های پذیرفته شده‌ای ارائه شده که براساس میزان برخورداری متن از آنها امتیازبندی از صفر تا ۴ در نظر گرفته می‌شود که حاصل جمع امتیازها توفیق نسبی کتاب را نشان می‌دهد. به این معنا که کتابهای مختلف می‌توانند از معیارهای، امتیازهای مختلفی بدست آورند و موفقیت یک کتاب به معنی قوت در همهٔ معیارها نیست. معدل نسبی کتاب می‌تواند حاصل ضعفها و قوتها در معیارهای مختلف باشد کمااینکه این مطلب در کتاب موردنظر ما نیز دیده می‌شود.

هدف اول: توان متن در برقراری ارتباط با مخاطب (دانشجو)؛ توقع می‌رود در طول متن تمرینها و فعالیتهایی گنجانده شود تا امکاناتی را در جهت فراگیری و فهم بهتر موضوع برای دانشجو فراهم سازد. این شرایط در قالب پرسشهای زیر مطرح می‌شوند:

- آیا تمرینها به دانشجو فرصت ارائهٔ نقطه‌نظرات شخصی خود را می‌دهد؟
- آیا تمرینها به دانشجو فرصت تدوین ساختارهای ذهنی موردنظر خود را می‌دهد؟

- آیا تمرینها امکان تبادل اطلاعات با یکدیگر را به دانشجویان می‌دهد؟
- آیا تمرینها به دانشجویان فرصت گسترش و توسعهٔ دانش و اطلاعات شخصی خود را در کنار بالا بردن مهارت‌هایشان می‌دهد؟

- آیا تمرینها اطلاعات معتبر، موثق و به‌روز را به دانشجویان می‌دهد؟
- آیا واژه‌ها، اصطلاحات و عبارات به‌کار رفته برای دانشجویان مفهوم و شناخته شده هستند؟

- آیا تمرینها براساس واقعیتهای موجود تدوین شده‌اند؟

- آیا تمرینها راهگشا و راهنمای دانشجویان هستند؟

- آیا تمرینها امکان مانور را به دانشجویان به منظور فهم بهتر مطالب می‌دهد؟

- آیا تمرینها مناسب سن و سال دانشجویان هستند؟

این کتاب با کمال تعجب هیچگونه فعالیت و تمرینی در انتهای فصولش ارائه نداده است.

برای هر یک از سؤالات، پاسخی از صفر تا ۴ داده می‌شود.

هدف دوم: تحت پوشش قرار دادن جوامع و فرهنگهای مختلف؛ توقع می‌رود

که در متن از تصاویر، اشکال، جداول، نمودارها و سایر جلوه‌های بصری از جمله عکسهای متنوع از جوامع و فرهنگهای مختلف (درخصوص موضوع مربوطه) استفاده شده باشد. برای معیاربندی این موضوعات سؤالات زیر مطرح می‌شوند:

- آیا تصاویر ارائه شده، تصاویری رایج و شناخته شده هستند؟

- آیا تصاویر ارائه شده، معتبر و واقعی هستند؟

- آیا درخصوص تمام فرهنگهای مورد بحث تصاویری ارائه شده است؟

- آیا این تصاویر، حس کنجکاوی، کاوشگری، تحقیق و تحلیل دانشجو را

برمی‌انگیزند؟

- آیا دانشجو فرصت مشارکت در باورها، اعتقادات و آداب و رسوم مردمان

نواحی مختلف را خواهد داشت؟

- آیا این تصاویر از دانشجو می‌خواهند که موارد فوق را کنکاش و بررسی کند؟

در پایان این مرحله نیز امتیازات جمع بسته می‌شوند.

با آنکه تصویری در این کتاب ارائه نشده است اما جالب اینکه تقریباً تمام جوامع و فرهنگهایی را که در آن انسان‌شناسی پزشکی به صورت علمی مورد مطالعه قرار گرفته است، تحت پوشش قرار می‌دهد. در حقیقت روش کتاب تطبیقی است. بررسی جوامعی نظیر چین، هند، خاورمیانه، اقوام مختلف آمریکای لاتین، سرخپوستها و آسیای جنوب شرقی، از جمله بررسیهای موجود در این کتاب هستند.

هدف سوم: توان متن و ایجاد ارتباط و پیوستگی با سایر واحدهای درسی

مرتبط و نیز موضوعات میان رشته‌ای؛ توقع می‌رود که کتاب طوری تنظیم شود تا امکان

ارتباط با سایر دروس وابسته و واحدهای درسی مرتبط را برای دانشجو فراهم آورد. برای این منظور پرسشهای زیر مطرح می‌گردند:

- آیا دانشجو امکان این را دارد که در حوزه مربوطه، در سایر کتابهای درسی و

نیز واحدهای مرتبط، اطلاعات مشابه و مشترکی بدست آورد؟

- آیا این فرصت برای دانشجو فراهم شده تا اطلاعات قبلی خود و نیز تجربیات

شخصی خود را با موضوع مرتبط کند؟

- آیا این امکان برای دانشجو فراهم شده تا درخصوص موضوع مربوطه بتواند

در پروژه‌های مشابه شرکت کند، از مصاحبه‌ها بهره گیرد، از رسانه‌های شنیداری،

دیداری و نوشتاری بهره برد، و از کتابهای مرجع مثل فرهنگها و دایرةالمعارفها استفاده

کند؟

- آیا متن کتاب، منابع و مآخذ مکفی در اختیار دانشجو گذارده است؟

امتیاز هر یک از پرسشهای فوق در پایان جمع بسته می‌شود.

در این کتاب این مهم به‌خوبی رعایت شده، بطوری که رشته‌های وابسته‌ای

چون جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، انسان‌شناسی، پزشکی، روانشناسی و مردم‌شناسی از

جنبه‌های گوناگون در ارتباط با موضوع، مورد تحقیق و بررسی قرار گرفته‌اند. به‌نظر

می‌رسد این کتاب از لحاظ این معیار حداکثر امتیاز موردنظر را بدست آورده است.

هدف چهارم: ارائه مثالها و مقیاسهایی برای سنجش و مقایسه به‌منظور درک

بیشتر؛ توقع می‌رود که در لابه‌لای متن کتاب، انواع و اقسام مثالها و قیاسها جهت

مقایسه و تطبیق شرایط گوناگون، در اختیار دانشجو گذاشته شده باشد. این مقایسه‌ها

دو جنبه دارد، یکی مقایسه فرهنگها و جوامع گوناگون با هم، و دیگری مقایسه فرهنگ

مربوط به دانشجو با سایر فرهنگها و جوامع. برای این هدف پرسشهای زیر مطرح

شده‌اند:

- آیا متن کتاب درخصوص موضوع مربوطه، به موارد مشابه در فرهنگهای

مختلف اشاره کرده است؟

- آیا محتوای کتاب به دانشجو فرصت تعمیم داشته‌های خود را در فرهنگهای

متفاوت می‌دهد؟

- آیا مقایسه مشترکات و تفاوت‌های دو فرهنگ (فرهنگ دانشجو و سایر فرهنگها)

در طی متن دیده می‌شود؟

- آیا متن این امکان را به دانشجو می‌دهد تا به بررسی و مقایسه مشترکات و

تفاوت‌های موجود میان فرهنگ خود و موضوع مربوطه بپردازد؟

و در آخر، امتیاز هر یک از پرسشهای فوق با هم جمع‌زده می‌شود.

این کتاب سرشار از مثالهای متفاوت در میان اقوام گوناگون، حکومت‌های مختلف و جوامع متفاوت است. از لحاظ این معیار نیز کتاب کاملاً مطابق استاندارد عمل نموده است.

هدف پنجم: امکان بهره‌وری دانشجو از مجاری مناسب جهت تحقیق و افزایش

دامنه اطلاعات؛ توقع می‌رود که متن کتاب شرایط لازم و مکفی را جهت حصول

درخواست‌های زیر در خود دارا باشد:

- آیا از دانشجو خواسته شده تا با جوامع و محیط‌های گوناگون در قالب موضوع

مربوطه، چه به صورت مصاحبه، چه به صورت مکاتبه، چه به صورت تحقیق، و چه

به صورت حضوری، ارتباط برقرار کند؟

- آیا متن کتاب، امکان شناسایی مجاری حرفه‌ای و آکادمیک را درخصوص

اینگونه ارتباطات فراهم آورده است؟

- آیا محتوای کتاب، امکان برقراری ارتباط و همکاری مشترک دانشجو با

فرهنگ‌های دیگر و شرایط دلپذیری را برای انجام چنین فعالیتهایی از سوی

- آیا محتوای کتاب، شرایط دلپذیری را برای انجام چنین فعالیتهایی از سوی

دانشجو، مهیا می‌سازد؟

اینجا نیز مجموع امتیازات پرسشهای فوق محاسبه می‌شود.

معرفی منابع و مآخذ و نیز توضیح و نشانی انجمنها و مجامع مهم و شناخته شده در

این زمینه، کتاب را غنی ساخته و آنرا لایق امتیاز بالا ساخته است. از جمله انجمنهایی

که به معرفی آن پرداخته شده انجمن طب‌سوزنی چین می‌باشد.

در پایان، اهداف را در جدولی قرار داده و مجموع نهایی امتیازهای ۵ مرحله

فوق‌الذکر را محاسبه می‌کنند که امتیاز نهایی بدست آمده، امتیاز کلی کتاب درخصوص

محتوای علمی متن محسوب می‌شود. این جداول این امکان را می‌دهند تا نقاط ضعف و قوت اثر مشخص و ارزیابی شده، در جهت تقویت نقاط ضعف و برطرف ساختن کاستی‌ها، ترتیب اثر داده شود.

نتیجه

آنچه آمد معرفی اجمالی یک کتاب درسی بود. قصد این معرفی تحلیل مطالب کتاب یا نقد آرای نویسندگان نبود بلکه آشنایی با ابعادی از کتاب بود که آن را در کشوری مثل انگلستان به عنوان یک کتاب مطرح و شناخته شده از لحاظ امر کتابسازی از یکسو و از لحاظ درسی (= دانشگاهی) بودن از سوی دیگر مشخص کرده است.

به نظر راقم این سطور، با بررسی و آشنایی با مواردی نظیر این، می‌توان به تدریج به الگویی متناسب - از لحاظ تولید و کتابسازی - در خصوص کتابهای درسی دانشگاهی رسید.

منبع

Baer, Hans A.; Merrill Singer-and Ida Susser, *Medical Anthropology And The World System: A Gritical Perspective*, London: Bergin & Garvey, 1997.

فناوری‌های نو در
حوزه نشر

کتاب الکترونیک

مروری بر پیدایش، مزایا و معایب

مجید کافی امامی
مؤسسه امام علی (قم)
m-kafy@yahoo.com

چکیده

دنیای الکترونیک امروزه چنان گسترده و فراگیر شده است که عدم توجه به جوانب آن محرومیت از شیوه‌های جدید و تولید و انتقال دانش را در پی خواهد داشت. در این مقاله، نویسنده کوشیده است تا مسئله نشر الکترونیکی را از چند جنبه اساسی بررسی کند. ابتدا کتاب الکترونیکی و چیستی آن تعریف و تعدادی از نرم‌افزارهای موجود برای خواندن این کتابها معرفی شده‌اند. در ادامه، تاریخچه‌ای از کتاب الکترونیکی و تحولاتی که این پدیده دنیای نو پشت سر گذاشته ارائه شده است. مزایای کتابهای الکترونیکی بر کتابهای چاپی، مشخصات کتاب الکترونیک، تاریخچه و چگونگی تولید و نشر کتب الکترونیکی، و موانع و مشکلات تولید و نشر الکترونیکی قسمت‌های دیگر این مقاله‌اند که در هر یک تلاش شده به قدر لزوم، سایر جوانب مربوط مطرح و شکافته و شرح گردد.

واژه‌های کلیدی:

تاریخچه نشر، نشر الکترونیکی، کتابخانه مجازی و دیجیتالی، اینترنت، سایت‌ها و شبکه‌ها

مقدمه

تولید و نشر کتاب از قرون وسطی آغاز شد و با اختراع چاپ در دهه ۱۴۵۰ میلادی وارد مرحله‌ای تازه به نام انقلاب گوتنبرگ گردید (کوشا، ۱۳۸۲). از آن زمان تاکنون پیشرفته‌ها و تحولات بسیاری در زمینه فناوری تولید کتاب به وقوع پیوسته است. ظهور کتاب الکترونیک یکی از مهم‌ترین آنهاست. گرچه پیش‌بینی متخصصان مبنی بر پایان یافتن عصر کتابهای سنتی به واقعیت نپیوست، ولی رشد خیره‌کننده فناوری اطلاعات در ربع چهارم قرن بیستم و در سالیان ابتدائی قرن بیست و یکم باعث شد کتاب الکترونیک همچنان به عنوان رقیب جدی کتابهای سنتی مطرح باشد. رویکرد به ابزار جدید باعث سهولت در زندگی و فعالیت‌های بشر امروزی می‌شود و تسریع در رسیدن به اهداف جامعه ایجاد می‌کند. با کنار زدن سوءظن‌ها و پرهیز از این نگرش که ابزار جدید تهدیدآمیزند، می‌توان از تمامی توان و امکانات مفید آن بهره جست و آنرا در خدمت علم و دانش بکار گرفت. کتاب الکترونیکی نیز به خاطر خدمات و امکانات فراوان خود نظر بسیاری را در عالم - اعم از نویسندگان و خوانندگان - به خود جلب کرده است که برخی از آنها به‌قرار ذیل می‌باشد:

- انتقال اطلاعات با سرعتی غیرقابل مقایسه با گذشته؛
- غیرممکن و یا مشکل بودن جلوگیری از انتشار اطلاعات؛
- کمتر بودن هزینه‌های انتقال اطلاعات؛
- وسعت چشمگیر مخاطبان؛
- ازدیاد سرعت بازخورد اطلاعات؛
- متفی یا بسیار کم شدن امکان تحریف اطلاعات؛
- فراهم شدن امکان انتشار افکار بدون حمایت قدرتهای سیاسی؛
- گسترده‌تر شدن دامنه تأثیر اجتماعی، سیاسی و فرهنگی اطلاعات.

کتاب الکترونیکی چیست؟

اختراع رایانه و فناوری اطلاعات و ارتباطات، انقلابی در تاریخ علم بوجود آورده که با رواج هر چه بیشتر رایانه در جزئی‌ترین مسائل روزمره، دنیای ما با سرعت هرچه بیشتر به دنیای الکترونیک و دیجیتال تبدیل می‌شود. کتاب و نشر آن هم از این راه بازمانده

است و ظهور کتاب و نشر الکترونیک به گونه‌ای که در دهه اخیر شاهد آن بوده‌ایم صنعت چاپ و نشر را دستخوش تحولی عظیم کرده است.

ای‌بوک (e-book) یا کتاب الکترونیکی (electronic book)، پدیده‌ای کاملاً تازه در این بین است و می‌رود تا نظام آموزش و اطلاع‌رسانی را با دگرگونی‌هایی اساسی مواجه سازد. بنابر تعریف دایرةالمعارف Wikipedia کتاب الکترونیکی نسخه الکترونیک یا دیجیتال یک کتاب است؛ گرچه کتابهای الکترونیکی صرفاً نسخه‌های الکترونیکی محتوای کتب چاپ شده یا p-book (printed book) نیستند بلکه می‌توانند علاوه بر متن، صوت و سایر امکانات multimedia را نیز شامل شوند همچنین می‌توانند در قالب فایل‌های قابل استفاده توسط رایانه همچون HTML, PDF, Word text و فایل‌های اجرایی EXE در آیند.

البته دو نوع از این فرمت‌ها بیشتر از بقیه معروف هستند. یکی فرمت PDF مربوط به شرکت Adobe و دیگری فرمت LTI که شرکت مایکروسافت روی آن کار می‌کند. این عرصه از محدود عرصه‌هایی است که در آن شرکت مایکروسافت حرف اول را نمی‌زند. فایل‌هایی که با فرمت LTI عرضه می‌شوند می‌بایست توسط نرم‌افزاری به نام Microsoft Reader خوانده شود، ولی این فرمت هنوز نتوانسته مقبولیت چندانی کسب کند (لواسانی، ۱۳۸۲). شاید بیشترین استفاده از ساختار کتب الکترونیکی را در ایران بتوان در انتشار روزنامه‌ها دید. روزنامه‌های ایرانی که به‌حضور در اینترنت علاقه‌مند بودند مخصوصاً قبل از ظهور Unicode که کار با فونتهای فارسی را استاندارد کرد، از این روش استفاده می‌کرده و می‌کنند. در این روش هر صفحه روزنامه به صورت یک فایل نسبتاً حجیم عرضه می‌شود. عرصه دیگری که احتمال دارد خوانندگان با آن برخورد کرده باشند، کتاب‌های راهنمای (Manual) نرم‌افزارهاست که در کنار نرم‌افزارها ولی بصورت یک کتاب الکترونیکی عرضه می‌شوند. قریب به اتفاق این کتابها با نرم‌افزار Adobe Reader قابل مطالعه هستند. در اینگونه کتاب‌های الکترونیکی معمولاً تمام صفحات کتاب پشت سر هم قرار می‌گیرند؛ نکته قابل توجه اینکه در یک کتاب برخلاف روزنامه از تصاویر پرحجم، خبری نیست. بنابراین حجم یک کتاب کامل بطور متوسط از سیصد تا پانصد کیلوبایت بیشتر نخواهد بود، بصورتی که چهار کتاب الکترونیکی را می‌توان در یک فلاپی معمولی قرار داد.

به هر حال بخاطر فوائد و ثمرات بسیار زیاد کتاب‌های الکترونیکی، نهادهای بسیاری همچون نمایشگاه کتاب فرانکفورت، هفت جایزه سالانه برای کتابهای الکترونیکی برگزیده اختصاص داده است که از جمله شامل جایزه‌ای ویژه به مبلغ صد هزار دلار می‌باشد. همچنین جنبشی تحت عنوان پروژه گوتنبرگ (Project Gutenberg) شکل گرفته است که هدف آن تبدیل کتب عادی به کتب الکترونیکی است. نتیجه این جنبش، ایجاد سایت‌های فراوانی جهت نشر کتب الکترونیکی در اینترنت می‌باشد. پیش‌بینی می‌شود تا سال ۲۰۰۵ یک ششم کتابهایی که در آمریکا به فروش می‌رسد، کتب الکترونیکی خواهد بود، تجارتی که ارزش تقریبی آن ۸۰۷ میلیارد دلار می‌باشد. قابل توجه اینکه در زبان انگلیسی برای ابزار مطالعه الکترونیکی (e-book device) تعبیر ای‌بوک (e-book) بکار رفته است. ابزار مطالعه کتاب الکترونیکی دستگاهی است در ابعاد یک کتاب داستان معمولی با وزن تقریبی ۶۰۰ گرم که از آن برای خواندن کتاب‌های الکترونیکی استفاده می‌شود. این دستگاه، اطلاعات خام را بصورت متن در اختیار کاربران قرار می‌دهد. از جمله مارکهای معروف ابزار مطالعه ای‌بوک می‌توان به:

Franklin ebookman Softbook, Hiebook Sony Librie EBR-Palm, Rocket eBook, اشاره کرد.

امروزه کتابهای الکترونیکی را می‌توان از روی انواع رایانه شخصی و دفترچه‌ای و بعضی گوشی‌های تلفن هوشمند مطالعه کرد و کمتر کسی حاضر می‌شود دستگاه جداگانه‌ای برای استفاده از ابزار کتاب الکترونیکی تهیه کند.

تاریخچه کتاب الکترونیکی

سابقه کتاب الکترونیکی به اعتقاد هارولد هنکه (Harold Henke) به سال ۱۹۴۵ میلادی باز می‌گردد. در این سال وانی‌وار بوش (Vannevar Bush) مشاور علمی ریاست جمهوری پیشنهاد کتاب الکترونیکی را تحت عنوان می‌مکس (Memax) مطرح می‌کند (وایلد استورم، ۴۴-۴۵). وُچ (Votsch) در سال ۱۹۹۹ اظهار داشت که آنچه ما آن را پدیده نو کتاب الکترونیکی می‌نامیم، تداوم ایده‌های بوش و کای (Kay) است و آنها نیز

به نوبه خود تداوم پروژه گوتنبرگ در زمینه چاپ هستند. در پروژه بوش در سال ۱۹۴۵ دستگاهی تهیه شد که برخی پژوهشگران آن را اولین کتاب الکترونیکی می‌دانند. این دستگاه حاوی میکروفیلم و یک بازخوان و صفحه‌هایی برای خواندن مطالب بود. در هنگام نیاز کاربر می‌توانست کتاب، عکس، صفحه‌ها و سایر اموری را که روی کاغذ انجام می‌داد، آرشیو و نمایه کند و سپس آن را روزآمد سازد. البته به عقیدهٔ هنکه دستگاه بوش بیشتر به یک سیستم مدیریت مدرک نزدیک بود تا به یک کتاب الکترونیکی (نیکنام، شمارهٔ ۴۷-۴۶).

ولی برخی دیگر از کارشناسان، شروع حیات کتابهای الکترونیکی را در دههٔ ۱۹۶۰ در آزمایشگاه می‌دانند (همان)؛ در سال ۱۹۷۱ به واسطهٔ پروژه گوتنبرگ که متون کلاسیک را، بدون حفظ قانون حق مؤلف، به کتابهای الکترونیکی تبدیل می‌کرد رسماً حیات کتابهای الکترونیکی آغاز شد. در همین سال پروژه مشابهی با نام کتابخانهٔ عمومی اینترنت در دانشگاه کلمبیا انجام گرفت. قابلیت حمل و نقل کتب الکترونیکی یکی از خصیصه‌های دههٔ ۱۹۸۰ است که با پیدایش صفحات نمایش دستی روی دستگاههای کامپیوتری مانند مقابله‌کنندهٔ دیکته کلمات، فرهنگ لغت و گنجواژه‌ها تحقق یافت. در اوایل دههٔ ۱۹۹۰ بعضی از این دستگاهها دایرةالمعارفها را نیز شامل شدند؛ عیب اصلی این دستگاهها این بود که نمی‌شد برای استفاده از آثار مختلف از آنها استفاده کرد. در سال ۱۹۹۱ شرکت سونی برای اولین بار دستگاه کتاب الکترونیک خوان را در ایالات متحده عرضه کرد که ابعاد آن $421 \times 1611 \times 683$ اینچی بود و وزن آن کمتر از دو پوند و قادر بود محتویات یک سی‌دی‌رام هشت سانتی‌متری را که ظرفیت ذخیرهٔ صد هزار صفحه متن چاپی را داشت، نشان دهد. هنگام عرضهٔ این دستگاه به بازار تعداد زیادی از این قبیل لوحها وجود داشت که از آن جمله می‌توان به لوحی اشاره کرد که حاوی محتویات دایرةالمعارف ۲۶ جلدی کامپیتون بود و لوحی که حاوی فرهنگ الکترونیکی American Heritage و گنجواژه الکترونیکی روجتز بود؛ آثار مرجعی نظیر اینها نخستین کتب الکترونیکی بودند. دستگاه تولیدی شرکت سونی کاربردی آسان نداشت ولی با در دست داشتن آن استفاده‌کننده می‌توانست به طرق

مختلف به جستجوی اطلاعات پردازد، مثلاً به دنبال یک موضوع با استفاده از کلمات، یا به دنبال یک موضوع وسیعتر از طریق سیاهه‌ای از کلمات و یا به دنبال یک مقاله از طریق واژه‌های کلیدی موجود در عنوان مقاله و یا از طریق ارجاعات متقابل. در اواخر سال ۱۹۹۱ شرکت اپل یک کامپیوتر شخصی به نام پاوربوک (Power book) را به بازار عرضه کرد که کیفیت بالاتری از دستگاه سونی داشت. در اوایل سال بعد یعنی ۱۹۹۲ شرکت وویج (Voyage) نشر مجموعه‌ای از آثار چند رسانه‌ای را روی سی‌دی آغاز کرد که برای استفاده پاوربوک ساخته شده بود. این شرکت با تولید سی‌دی‌های رامها و سایر امکانات پیشرفته در سال‌های ۱۹۹۷ به بعد، امکان بهره‌گیری از مقالات و کتب الکترونیکی را یکجا بهبود بخشید (همان). در سال ۱۹۹۶ حدود ۲۵۰ عنوان کتاب بر روی شبکه اینترنت قرار داشت و تا پایان قرن بیستم هزاران جلد کتاب به صورت دیجیتالی بر روی اینترنت در دسترس کاربران قرار گرفت و می‌توان گفت که اینترنت به عنوان آخرین عامل در رواج کتب الکترونیکی، بسیار مؤثر بوده است تا حدی که امروزه نمی‌توان آمار دقیقی از تعداد کتابهای الکترونیکی موجود بر روی شبکه اینترنت ارائه داد.

در یک نگاه کلی می‌توان با مقایسه کردن انواع فناوریهای چاپ، تغییر و تحولاتی را که از دهه ۱۴۵۰ تا امروز رخ داده مشاهده نمود (همان).

گوتنبرگ	چاپ افست	کتاب الکترونیکی
قالب حروف	حروف و نشانه‌های رقومی شده	حروف و نشانه‌های رقومی شده
ریخته‌گری	حروف چینی ماشینی	حروف چینی ماشینی پیشرفته و یا عکس دیجیتالی
گارسه	حافظه کامپیوتری	حافظه کامپیوتر - اینترنت
ماشین چاپ دستی	چاپ افست	دستگاه تکثیر سی‌دی و اینترنت
صحافی	صحافی	طراحی
کتاب جلد شده	کتاب جلد شده	سی‌دی - اینترنت

مزایای کتابهای الکترونیکی

کتابهای الکترونیکی در انواع متفاوت ارائه می‌شوند که دو نوع آن بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد. کتابهایی که به صورت سی‌دی منتشر می‌شوند و کتابهایی که با صفحات وب تکثیر می‌یابند. اکنون به بررسی برتریهای کتب الکترونیکی نسبت به کتب چاپی می‌پردازیم:

۱. امکان تجدید ویرایش و نگارش برای کتاب الکترونیکی بسیار آسان است و بر خلاف کتب چاپی که زمان طولانی سپری خواهد شد در این باره زمان در ثانیه‌ها و دقیقه‌ها خلاصه می‌شود.

۲. هزینه تولید و نشر کتب الکترونیک به مراتب بسیار پایین و در سطح نازلی است و همین مسئله عمده‌ترین علت رشد و نضج سریع این نوع کتابهاست. وقتی هزینه تولید کاهش یافت فکرهاى گوناگون، حرفهای متفاوت و ایده‌های جدید فرصت بیشتری برای حضور در پروژه جهانی شدن خواهند یافت.

۳. آرزوی بسیاری از پدیدآورندگان این است که از آنچه منتشر کرده‌اند بازتابی ببینند و خود را در معرض پرسشهایی بیابند که جوابهایش در آثارشان است. ای‌بوک به مدد نرم‌افزارها این امکان را به پدیدآورنده‌اش می‌دهد که به راحتی و به‌طور مستقیم ارتباط بین پدیدآورنده و مخاطب برقرار شود. این ارتباط متقابل در کتب چاپی مستلزم ماهها و بلکه سالها زمان بود ولی اکنون پدیدآورنده به سرعت بازخورد نظراتش را دریافت می‌کند.

۴. مرکز - گریز بودن اینترنت بر کتب الکترونیکی تأثیر داشته و این‌طور نیست که فقط افراد و افکار خاصی قدرت تولید کتب الکترونیکی را داشته و دیگران مصرف کننده صرف باشند. هر خواننده ای‌بوک می‌تواند پدیدآورنده ای‌بوک دیگری به همان گستردگی و با همان شرایط باشد. مرکز‌گریزی باعث شده در این عرصه هرم بلند و نامتوازن قدرت شکل نگیرد و همه در یک سطح به گستردگی جهان بشریت قرار گیرند.

۵. از عمده‌ترین نگرشهای جهانی‌سازی و جهانی‌شدن، توجه خاص به مسائل زیست‌محیطی است که بی‌توجهی به آنها، آینده را تهدید می‌کند. ای‌بوک برخلاف کتب

چاپی که بر محمل کاغذ و مقوا منتشر می‌شوند و برای تولید آنها ناچار باید طبیعت را تخریب کرد، محمل فیزیکی آن جنسیتی غیرطبیعی دارد و برای ساخت آن در تولید جهانی و انبوه، ناچار نیستیم محیط زیست را به ورطه نابودی بکشانیم.

۶. نشر و توزیع کتب الکترونیکی هیچ‌گاه در مرزهای کشورها مسدود نمی‌شود؛ این کتابها مخاطبان جهانی خود را در هر کجا خواهند یافت. کتب چاپی همیشه در گذر از مرزهای متداول، دچار ریزشهای معنایی و فیزیکی می‌شوند که این ایراد بر ای‌بوک‌ها وارد نیست. کتب الکترونیکی با در نوردیدن و زیرپا گذاشتن مرزهای جغرافیایی افکار جهانی را به هم متصل می‌کنند. در واقع هر کتاب الکترونیکی زنجیره‌ای جهانی از افکار و برداشتهای متفاوت است.

۷. چنانچه اشاره شد در تولید و نشر کتب الکترونیکی هیچ محدودیتی برای هیچ کس قابل تصور نیست و این میزان حضور برای همگان و همه فکرها و فرهنگها یکسان است. برای حضور در این عرصه و مشارکت در جهانی شدن فقط داشتن ایده و فکر لازم است و محدودیتهای فنی و تکنیکی چندان جلوه‌گری ندارند که همچون کتب چاپی باعث عدم گسترش جهانی افکار و فرهنگها شوند. همین است که در برخورد با کتب الکترونیکی مختلف، تنوعات فرهنگی گسترده‌ای را می‌توان شاهد بود. حتی این تنوعات در ظاهر و چیدمان کلمات و صفحات نیز پدیدار است. همان طوری که طرح جلد و نحوه چینش و آرایش صفحات یک کتاب فارسی با یک کتاب انگلیسی و یا آلمانی که برای مخاطبین خاص زبان خودشان است متفاوت و قابل تمایز است. همین خصیصه فرهنگی را در چینش صفحات یک ای‌بوک هم می‌توان دریافت کرد. بنابراین تنوع فرهنگی نیز یکی دیگر از مزایای کتاب الکترونیک به حساب می‌آید.

۸. سایر امتیازات و ویژگیهای فنی دیگر که عمده‌تاً شامل موارد ذیل است:

- سهولت پژوهش و جستجو؛
- اتصال مستقیم به منابع دیگر از طریق اینترنت؛
- امکانات چند رسانه‌ای؛
- امکان استفاده هم زمان از امکانات جانبی؛
- سهولت در ذخیره‌سازی و یادداشت‌برداری؛
- امکان تبدیل قالب و شکل فرمت کتاب؛

- حجم کم؛
- سهولت در نگهداری کتابخانه‌ای؛
- جلوگیری از تمام شدن نسخه‌های چاپی (کوشا، ۱۳۸۲).

نشر الکترونیک چیست؟

جهت حضور موفق کتابهای الکترونیکی در عرصه رسانه‌ها و جذب مخاطب و بازاریابی خاص خود، باید مسائلی همچون نشر الکترونیکی را بخوبی درک کرد و با شناخت آن اقدام به تولید و انتشار کتب الکترونیکی نمود. درباره نشر الکترونیکی گرچه نمی‌توان تعریف جامع و مانعی ارائه کرد ولی به اختصار می‌توان گفت: هر سندی که در تولید و توزیع آن از پردازش الکترونیکی استفاده گردد نشر الکترونیکی نامیده می‌شود که می‌تواند مبتنی بر شبکه‌های ارتباطی و اطلاعاتی از قبیل شبکه‌های محلی (Lan) و یا شبکه‌های جهانی (Wan) مانند اینترنت باشد و یا مبتنی بر استفاده از کامپیوتر نظیر سی‌دی‌رام و یا سایر حافظه‌های جانبی کامپیوتر باشد. حتی انتقال اطلاعات از طریق فاکس در صورتی که برای دریافت‌کنندگان متعدد ارسال شود و همچنین هر نوع فایل الکترونیکی که برای دریافت‌کنندگان قابل دسترسی و به‌طور بالقوه قابل بهره‌برداری باشد شامل نشر الکترونیکی می‌شود. فایل ممکن است حاوی واژه‌ها، تصاویر، صدا، multimedia و برنامه‌های رایانه‌ای باشد. هاوکینز (Hawkins) و همکارانش نشر الکترونیکی را استفاده از رسانه‌های الکترونیکی کامپیوتر و مخابرات راه دور برای تحویل اطلاعات به شکل و قالب الکترونیکی به کاربران تعریف کرده‌اند. هاراند (Harand) برای توصیف نشر الکترونیکی از اصطلاح *اعلان الکترونیکی* استفاده می‌کند. این تعبیر او به تابلوی اعلانات الکترونیکی، فهرستهای پیوسته روزنامه‌ها، کتابها، پست و مجلات و نیز خدمات اطلاعاتی که بی‌درنگ قابل دریافت و نصب هستند، نرم‌افزار و حتی کنفرانس از راه دور اشاره دارد. جامعه اروپا در سال ۱۹۹۳ نشر الکترونیکی را هر نوع مطلب در رسانه غیرچاپی که بتوان به صورت الکترونیکی ذخیره کرده تحویل و مورد استفاده قرار داد، تعریف کرده است. مارک اس. فرانکل (Mark S. Frankel) و همکارانش وجود ویژگیهایی را در محیط الکترونیکی ضروری می‌دانند:

- دسترسی عمومی به آن میسر باشد؛

- افراد، گروه‌ها و کاربران ذیربط از وجود آن اطلاعات در محیط الکترونیکی مطلع شوند؛

- یک سیستم طولانی مدت دسترسی و بازیابی اطلاعات در آن تعبیه شده باشد، این امکان نباید دستخوش تغییر شود؛

- مطلب مورد نظر نباید جابجا شود مگر اینکه دلیل قانونی اجتناب‌ناپذیر موجود باشد؛

- هویت آن باید از سوی مؤسسات و سازمانها و مراکز معتبر جهانی شناسایی و تأیید شود و برای همگان بدون ابهام باشد؛

- باید حاوی پیشینه کتاب‌شناختی (فراداده) باشد؛

- دارای آرشیو و امکان ارائه دراز مدت اطلاعات باشد.

توجه به زیرساختهای سخت‌افزاری و نرم‌افزاری محیط الکترونیکی ذخیره اطلاعات که فرانکل و همکارانش به برخی ویژگیهای آن اشاره کرده‌اند از اهمیت خاصی برخوردار است. زیرا موضوعاتی نظیر فراهم بودن پهنای باند مطلوب برای تسریع در انتقال و مبادله، حفظ امنیت سیستم کاربران، سازگاری نرم‌افزار و برخورداری از استانداردهای رایج در نشر الکترونیکی، در فراهم شدن زمینه بهره‌برداری از اطلاعات تأثیر بسزایی دارند.

تاریخچه نشر الکترونیکی

نشر کتاب در عرصه الکترونیک در دهه آخر قرن گذشته و تاکنون دستخوش تغییر و تحولات اساسی شده است. با توجه به مفهوم نشر و انتشار می‌توان تاریخ شروع جدی و گسترده نشر کتاب و ایجاد انگیزه برای تداوم آن را از زمانی دانست که ۴۰۰ هزار نفر در طی چند روز از طریق یک پایگاه اینترنتی، رمان کوتاه استفن کینگ بنام «سوار بر گلوله» را دریافت کردند. خبری که دنیای صنعت نشر کتاب را تکان داد. آنچه این پدیده به صنعت نشر گوشزد کرد این بود که قریب به نیم‌میلیون نفر از سراسر جهان آمادگی دارند تا کتاب مورد علاقه خود را به وسیله رایانه بخوانند. این کشف باعث شد تا تولید و ارسال کتب الکترونیکی در فهرست گزینه‌های عملی و قابل اجرای صنعت

نشر قرار گیرد. هم اکنون نسخه الکترونیکی مجموعه کتابهای هری پاتر در اینترنت منتشر شده و مورد استقبال بسیاری از کاربران اینترنت قرار گرفته است (قوانلوقاجار، ۱۳۸۲).

اگر به عقب تر برگردیم اولین تلاشهایی که در نشر الکترونیکی انجام شد در سال ۱۹۷۳ به وسیله اختراع تکنولوژی متن ویدئویی (video text) بود (ساسانی، شماره ۲۷۹). متن ویدئویی سیستمی است که اطلاعات چاپ شده را بر روی یک دستگاه تلویزیون پخش می کند که بعدها این اطلاعات را می توان بر روی کامپیوترها ارسال کرد. اطلاعات از طریق کابل یا خط تلفن یا کابل تلویزیون ارسال می شود. تلویزیون مشابه متن ویدئویی تکنولوژی پیام نما عمل می کند که همان ارسال کننده خبر و متن توسط صفحه تلویزیون می باشد. انتقال اطلاعات در Teletext به وسیله سیگنال تلویزیونی صورت می گیرد. در سال ۱۹۷۹ توسط Fraces Mintel چنین روشی به شکل مطلوبتری ادامه یافت و در اوایل سال ۱۹۸۰ چندین شرکت روزنامه نگاری آمریکایی بر روی این تکنولوژی جدید سرمایه گذاری کردند. شرکتهایی همچون Knight Ridders، Viewtron، Covidea با شرکت بانکهایی همچون Bank of America Time INC و Chemicat Bank به این تکنولوژی پرداختند و مراکزی همچون Gateway و Mirror این کار را تعقیب نمودند. در اواسط سال ۱۹۸۰ خبررسانی Computer Serve و Dow-Jones از سرویس online استفاده کردند و در سال ۱۹۹۱ پی برده شد که حدود ۱۴۰ روزنامه به صورت online آمادگی دسترسی در اینترنت دارند. همچنین ناشران، شرکتها و افراد مختلفی مجلات، مقاله ها و خبرنامه های بسیاری را برای Usenet ارسال می کردند و هر روزه مجلات و روزنامه های نو و کهنه بر روی شبکه به چشم می خورد. نشر الکترونیکی باعث شد که جان تازه ای به کالبد روزنامه ها و مجلات (در عرصه بین المللی) دمیده شود و مشوقی باشد برای جذب نشر کتاب به عرصه الکترونیکی (همان).

چگونگی تولید و نشر کتب الکترونیکی

جهت تولید و نشر کتب و محتوای الکترونیکی باید از نرم افزارهای خاص استفاده کرد. نرم افزارهایی که برای کتاب الکترونیکی استفاده می شود کامپایلر ای بوک (e-book

(compiler) نامیده می‌شود. کامپایلرهای ای بوک را می‌توان به سه گروه تقسیم‌بندی کرد (ریزپرازنده، ۱۰۶).

- کامپایلرهای PC:

مهمترین کامپایلرها برای رایانه‌های شخصی یا PC می‌باشد. این کامپایلرها در اصل صفحات HTML را به یک فایل قابل اجرا تبدیل می‌کنند و توسط نرم‌افزارهای Internet Explorer که بر روی رایانه‌های شخصی نصب کرده‌اند قابل استفاده شده‌اند. طرز کار بسیاری از کامپایلرهای ای‌بوک ساده است. جهت ساخت یک کتاب الکترونیکی فایل‌های HTML را در برنامه کامپایلر وارد کرده (Import) و در نهایت دکمه را برای کامپایل کردن ای‌بوک می‌زنید؛ افزون بر این کامپایلرها امکاناتی چون اضافه کردن کلمه عبور برای صفحات یا فصل‌های خاصی را فراهم می‌سازند. می‌توان فقط چند صفحه از کتاب را جهت جذب کاربران و آشنایی آنها با کتاب مربوط، بازگذاشته تا اگر خوانندگان از کتاب خوششان بیاید با واریز کردن مبلغی به حساب صاحب کتاب از طریق ای میل، کلمه عبور جهت دیدن مابقی کتاب به خریدار ارسال شود. از آنجایی که کامپایلرهای HTML فایل‌های HTML را بکار می‌گیرند می‌توان محتویات چند رسانه‌ای را نیز به کتابهای الکترونیک اضافه کرد.

- کامپایلرهای چند محیطی (Cross Platform)

گروه دوم گروه چند محیطی است. اینها از فایل‌های PDF شرکت Adobe استفاده می‌کنند. این فایلها را می‌توان از طریق برنامه رایگان Acrobat eBook Reader مورد استفاده قرار داد. برنامه اکروبات، امکانات فراوانی چون بزرگ و کوچک کردن صفحه و نمایش تک صفحه‌ای را در اختیار خواننده می‌گذارد. تولید و ارائه کتاب به صورت فرمت PDF از مزایای بسیاری برخوردار است: می‌توان به آسانی کتاب خود را از فرمت Word به فرمت PDF تبدیل کرد (همان) و از طریق برنامه کمکی Acrobat Distiller 5 امکانات جانبی را در کتاب الکترونیکی ایجاد کرده تا خواننده بتواند تنظیمات چاپ را شخصاً انجام دهد. همچنین می‌توان در کتاب از تصاویر تمام رنگی و فیلم استفاده کرد و با ایجاد لینک‌های خاص به طور مستقیم صفحات وب را فعال کرد. افزون بر این امکانات امنیتی مانند حفاظت با کلمه عبور، غیرفعال کردن چاپ، غیرفعال

کردن کپی برداری از فایل PDF را نیز فراهم می‌سازد. فرمت PDF با محیطهای گوناگون کامپیوتری همچون محیط ویندوز، لینوکس و مکیتاش سازگاری دارد.

– کامپایلرهای دستی برای PDAها:

آخرین گروه نرم‌افزار کتاب الکترونیکی به بازار PDA تعلق دارد. در حال حاضر سه نوع PDA داریم. اولین آن PC جیبی است که سیستم عامل ویندوز CE را اجرا می‌کند، این سیستم عامل شبیه ویندوز ۹۵ است و مختص PDAها می‌باشد. شرکت مایکروسافت یک برنامه افزودنی برای Word تهیه کرده است که امکان می‌دهد تا یک کتاب الکترونیک را برای این قبیل وسایل درست کرد. در حال حاضر وسایل PDA توسط چند شرکت تولید و ساخته می‌شود؛ از جمله وسیله‌ای به نام eBookman توسط شرکت فرانکلین تولید می‌شود و جهت دستیابی به نرم‌افزار مخصوص تولید و خواندن این نوع وسایل می‌توان به سایتهایی همچون www.mobipocket.com مراجعه نمود. شرکت Mobipocket کامپایلرهایی را که روی انواعی از PDAها خوانده می‌شود، ارائه می‌دهد که نسخه استاندارد آن ۱۴۹ دلار و نگارش حرفه‌ای آن ۹۹۹ دلار است که هزینه بالای آن مانع گسترش عمومی شده چرا که هر کسی حاضر به تهیه دستگاه مخصوص کتاب الکترونیکی نیست، بنابراین این نسخه با استقبال کمتری روبرو شده است (همان).

موانع و مشکلات تولید و نشر الکترونیکی

نشر کتاب به صورت الکترونیکی ناشران، مؤلفان و حتی کاربران را با مشکل روبرو کرده است. برخی از مشکلات، بنیادی است و باید با تغییر اساسی کتاب الکترونیکی در صدد حل مشکلات برآمد ولی برخی دیگر از موانع، اساسی نیست و می‌توان با برنامه‌ریزی‌های خاص مشکلات را کنترل و یا حل نمود. این گروه از مشکلات عبارت‌اند از:

۱. دسترسی به خط اینترنت و رایانه: یکی از اولین محدودیتهایی که خوانندگان برای دسترسی به کتب الکترونیکی در اینترنت با آن مواجه هستند دسترسی به خط اینترنت و رایانه است؛ در واقع بسیاری از خوانندگان به‌ویژه در کشورهای در حال رشد دارای امکانات فوق نیستند و همین امر باعث شده است ناشران کتب

الکترونیکی، بخش عظیمی از خوانندگان بالقوه خود را از دست بدهند. با این وجود در طی سالهای اخیر، کاهش روزافزون قیمت رایانه و هزینه اتصال به اینترنت، روزه‌های امیدی را به روی ناشران کتب الکترونیکی گشوده است.

۲. **چگونگی فروش کتب الکترونیکی:** این سؤال مطرح است که چگونه می‌توان کتابهای الکترونیکی را از طریق وب به فروش رساند: نحوه پرداخت هزینه کتاب توسط خوانندگان، ارائه کلمه عبور برای مشاهده کتاب و حفظ مالکیت آن، استفاده از کارت‌های اعتباری برای پرداخت هزینه کتاب از جمله این مشکلات به‌شمار می‌آید.

۳. **حق مؤلف کتب الکترونیکی:** مسائل مربوط به حق مؤلف در کتب الکترونیکی برای ناشران و نویسندگان بسیار پیچیده‌تر و مشکل سازتر از کتب چاپی می‌باشد. استفاده غیرمجاز از کتابهای الکترونیکی و سهولت تکثیر و چسباندن تمام یا بخشی از آنها، ناشران و نویسندگان را با مشکلاتی مواجه ساخته است. در واقع ذخیره، تکثیر، تغییر و ارسال الکترونیکی متون و تصاویر کتب الکترونیکی در بسیاری موارد به‌سادگی صورت می‌گیرد. حتی در کشورهای پیش‌تاز در نشر الکترونیکی، هنوز موضوع حق مؤلف کتب الکترونیکی حل نشده است و ناشران و نویسندگان با دیده تردید به این موضوع می‌نگرند. موضوع حق مؤلف و مالکیت معنوی نشر کتاب در محیط وب را می‌توان یکی از مهم‌ترین چالشها و موانع بر سر راه انتشارات این گونه آثار در قالب الکترونیکی به‌شمار آورد زیرا که از جنبه‌های فناورانه، نشر الکترونیکی پیچیده‌تر است و نیاز به سیاستگذاری کلان در سطوح ملی و یا بین‌المللی دارد. بی‌تردید روند کنونی حاکم بر محیط نشر الکترونیکی، نیازمند اصلاح و بازبینی در مقررات گذشته است. تمهیداتی که ناشران و برخی تولیدکنندگان جهت مقابله با نقض حق تألیف و حق نشر انجام داده‌اند از قرار ذیل است:

- تعیین سطوح حفاظتی برای دسترسی به اطلاعات، شامل الزام کاربر به ثبت نام و درج شناسه ورود که معمولاً با پرداخت هزینه‌ای متناسب با میزان دسترسی و استفاده میسر است.

● قیمت‌گذاری اطلاعات با استفاده از الگوهای قیمت‌گذاری مانند الگوی میزان استفاده، و دفعات دسترسی.

● الزام کاربر به قبول شرایط دسترسی به اطلاعات - البته این قید ضمانت اجرائی ندارد.

● ارائه اطلاعات بر اساس نیاز و درخواست کاربر (دسترسی غیرمستقیم).
● ارائه اطلاعات بر روی سی‌دی به همراه قفلها و محافظهای لازم که ضمانت صددرصد ندارد و باید با تأمین مسائل حقوقی و قضائی و قانونی و جدی گرفتن آن از طرف حکومت‌ها حق کپی رایت را حفظ کرد.

۴. مشکلات مربوط به خواندن کتب الکترونیکی در اینترنت: خواندن متن کتاب بر روی صفحه نمایش رایانه نسبت به رسانه‌های چاپی دشوارتر است. تجربه ثابت کرده است که چشم انسان هنگام خواندن متون بر روی صفحه نمایش رایانه زودتر از رسانه‌های چاپی خسته می‌شود و خواننده نمی‌تواند نظیر کتب چاپی تمرکز لازم را داشته باشد. پایین و بالا بردن صفحه نمایش رایانه نیز برای دنبال کردن متن کتاب نسبت به ورق‌زدن کتاب چاپی مشکل‌تر است و چشم انسان در بسیاری از موارد مطالب را گم می‌کند؛ علاوه بر این نمی‌توان کتاب الکترونیکی در محیط وب را در هر وضعیتی همچون خوابیده و نشسته روی میز مطالعه کرد.

۵. نبود فهرستگان کتب الکترونیکی: خوانندگان از طریق فهرست‌ها یا فهرستگانه‌های ملی و بین‌المللی می‌توانند از کتب چاپی منتشر شده آگاهی حاصل کنند، حال آنکه یک فهرست یا فهرستگان ملی و بین‌المللی مختص کتب الکترونیکی در محیط اینترنت وجود ندارد و آنچه قابل دسترسی است بیشتر مربوط به یک ناشر یا سایت خاص است.

۶. مشکلات استناد به کتب الکترونیکی: ماهیت ناپایدار محیط اینترنت همواره مشکلاتی را برای محققان به منظور استناد پایدار به منابع اطلاعاتی الکترونیکی بوجود آورده است و بسیاری از افراد، اینترنت را دارای مجموعه‌ای از کتابهای مجازی به حساب می‌آورند که امکان دسترسی به طیف وسیعی از منابع و پایگاههای اطلاعاتی را در زمینه‌های مختلف به دست می‌دهد. ولی سؤال اینجاست که آیا این دسترسی همچون کتابخانه‌های حقیقی می‌باشد و آیا منابع موجود در اینترنت همیشه بدون تغییر

قابل دسترسی هستند؟ می‌توان مهمترین مشکلات ناشی از استناد به کتب الکترونیکی را مواردی همچون: ناپدید شدن یا مخدوش شدن مطالب بصورت ویروسی، کم و زیاد شدن مطالب، و تغییر نشانی دسترسی به منابع در اینترنت دانست. بروز چنین مشکلاتی باعث شده است تا برخی محققان برای استفاده و استناد نه تنها به کتب الکترونیکی مراجعه نمی‌کنند بلکه به دیگر منابع اطلاعاتی در اینترنت نیز با دیده تردید می‌نگرند.

۷. **تهدید بهره‌گیریهای سستی از کتب چاپی:** نشر کتاب به صورت الکترونیکی فاقد انواع مختلف بهره‌گیری و مطالعه خاص کتب چاپی می‌باشد. لذت ورق زدن صفحات کتابهای چاپی، مطالعه کتاب قبل از خواب یا در هر حالتی که خواننده احساس راحتی و آرامش کند، به همراه بردن کتاب به مدرسه، سفر و یا محل کار و خواندن آن در هر زمانی که به آن احتیاج است، هدیه دادن و گرفتن کتاب، جمع‌آوری کتابهای مورد علاقه و چیدن آنها در قفسه کتابخانه شخصی به عنوان آثاری ارزشمند و سایر موارد استفاده از کتب چاپی، در کتب الکترونیکی کم‌رنگ گردیده و یا از بین می‌رود.

موارد دیگری نیز می‌توان به معایب نشر الکترونیکی افزود که البته مربوط به کل اطلاعات موجود در اینترنت است که به آن می‌پردازیم:

۸. **بیهوده‌گویی و پراکنده‌گویی:** محیط نشر الکترونیکی ممکن است به نوعی اعتماد به نفس کاذب برای حرفه‌ای و سخن‌رانان بی‌پایه و غیرمستند فراهم کند به گونه‌ای که مطالب فراوان و متون طولانی منتشر گردد اما جز اتلاف وقت جویندگان اطلاعات نتیجه‌ای نداشته باشد.

۹. **غیرواقع‌نمایی (بزرگ‌نمایی):** این امکان وجود دارد که در نشر الکترونیکی بتوان با کمک رسانه‌های صوتی و تصویری و ترفندهای نرم‌افزاری، اندازه هر چیز را بزرگتر و فراتر از آنچه هست جلوه داد. گاهی این جلوه‌های بصری امر را بر تولیدکنندگان آن مشتبه می‌سازد و عناوین فریبنده و غیرواقعی بر مطالب خود که بعضاً عمق چندانی ندارند انتخاب می‌کنند.

۱۰. **نیاز به دانش بهره‌گیری از اینترنت و رایانه:** هنوز برای بسیاری از مردم

استفاده از وسائل الکترونیکی بسیار مشکل است و عملیاتیهای همچون Download

کردن اطلاعات و یا ورق زدن صفحات وب، ذخیره سازی اطلاعات الکترونیکی و سایر موارد مشابه، امری تخصصی تلقی می شود و جهت بهره گیری از کتب الکترونیکی نیاز به دانش آموزی خاص و تجربه کافی می باشد در حالیکه مطالعه کتب چاپی نیاز به چنین تخصصی ندارد (کوشا، شماره ۵۳).

منابع

- انتشار کتاب الکترونیکی، مجله ریزپردازنده، شماره گان ۱۰۶، ۱۳۸۲ ش.
- «بازار کتابهای الکترونیک»، بزرگراه رایانه، شماره گان ۵۷، ۱۳۸۲ ش.
- استیفن اچ. وایلداستورم، «فصل جدیدی از کتابهای الکترونیکی»، ترجمه آذین قاضی میرسعید و فرزانه شکوری، نشریه پیام کتابخانه، شمارگان ۴۴-۴۵.
- بابائی محمود، نشر الکترونیکی، مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران، ۱۳۸۲ ش.
- ساسانی، علی، «و اینک نشر الکترونیکی»، نشریه اطلاعات علمی شمارگان ۲۷۹.
- قوائلوقاجار، «سعید، کتاب الکترونیک»، روزنامه همشهری، مورخ ۱۳۸۲/۸/۱
- کوشا، کیهان، «فرصت ها و چالشهای نشر کتاب در محیط شبکه جهانی وب»، فصلنامه کتاب، شماره گان ۵۳، بهار ۱۳۸۲ ش.
- لواسانی، سیداحمد، «آینده مبهم کتابهای الکترونیکی»، روزنامه ایران ۱۳۸۲/۷/۶.
- نیکنام، مهرداد. «کتاب الکترونیک»، نشریه پیام کتابخانه، شمارگان ۴۶-۴۷

یک مقاله
از یک کتاب درسی

انواع طرحهای شهری ایران

در کتاب درسی «فرایند برنامه‌ریزی شهری ایران»

پروانه شاه‌حسینی

سازمان مطالعه و تدوین «سمت»

shhoseyni @ samt.ac.ir

چکیده

به منظور شناخت دانشجویان گرایش جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری یا جغرافیای شهری از روند برنامه‌ریزی شهری ایران، کتاب «فرایند برنامه‌ریزی شهری ایران» با دیدی کاملاً جغرافیایی تهیه شده است که مقاله حاضر برگرفته از بخشی از این کتاب نوشته دکتر محمدتقی رهنمایی و دکتر پروانه شاه‌حسینی است.

در کتاب فرایند برنامه‌ریزی شهری ایران که به عنوان کتاب درسی مطرح است، سعی شده است تا حدامکان اصول روش تدوین کتاب درسی رعایت شود. اصولی چون شیوه تدوین، توضیح واژگان، ترتیب فصول، نحوه ارجاعات، نتیجه‌گیری و ذکر منابع مورد استفاده در پایان هر فصل و سرانجام ذکر فهرست واژگان انگلیسی به فارسی در پایان کتاب؛ همچنین از نمودار، جدول، نقشه، تصویر و طبقه‌بندی مطالب عنوان شده برای درک بهتر دانشجویان استفاده شده است.

در این مقاله انواع طرحهای شهری به اجرا درآمده در ایران چون طرحهای جامع، هادی، تفصیلی، ساماندهی، آماده‌سازی، نو شهرها یا شهرهای جدید، اسکان‌نود، جامع شهرستان، کالبدی ملی و انتقال پایتخت به اجمال بررسی شده و عوامل عدم تحقق آنها بررسی و تحلیل شده است.

واژه‌های کلیدی

طرح شهری، طرح‌ریزی شهری، برنامه‌ریزی شهری

سخن سمت، شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۳، ص ۱۲۱ - ۱۴۱

ساختار کتاب

کتاب فرایند برنامه‌ریزی شهری ایران به ارزش ۲ واحد درسی برای درس برنامه‌ریزی شهری ایران تدوین شده است و دانشجویان گرایش جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری یا جغرافیای شهری را در مقطع کارشناسی پوشش می‌دهد. لازم است ذکر شود که دانشجویان مقطع کارشناسی رشته معماری و شهرسازی هم می‌توانند از این کتاب بهره ببرند.

از آنجا که این کتاب به‌منظور شناخت دانشجویان گرایش جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری یا جغرافیای شهری از امر برنامه‌ریزی شهری ایران تدوین شده است، با رویکرد جغرافیایی (و نه شهرسازی یا معماری) به موضوع برنامه‌ریزی شهری ایران پرداخته و تجزیه و تحلیل‌های خود را در چهارچوب جغرافیایی انجام داده است. این امر، یعنی داشتن دید جغرافیایی به موضوع برنامه‌ریزی شهری ایران، تاکنون در کتاب‌های موجود در این زمینه سابقه نداشته و به این سبب کتاب حاضر با سایر منابع موجود در بازار متفاوت است و بیشتر مورد استفاده دانشجویان رشته جغرافیاست. همین امر باعث می‌شود تا پدیده نیازسنجی تدوین کتاب بیش از پیش مورد ملاحظه قرار گیرد؛ در واقع یکی از مزایای این کتاب ارائه دیدی بدیع در موضوع است که خود یکی از عوامل موفقیت بالقوه هر محصول فرهنگی بشمار می‌رود.

امروزه برای تهیه طرح‌های شهری از جغرافیدانان نیز استفاده می‌شود، در حقیقت ضرورت استفاده از صاحب‌نظران سایر رشته‌ها - به جز شهرسازان و معماران - در تهیه و اجرای برنامه‌های شهری به اثبات رسیده است و کتاب حاضر می‌تواند کمک زیادی به علاقه‌مندان این تخصص ارائه نماید.

از آنجا که این کتاب چگونگی برنامه‌ریزی شهری ایران را از آغاز زندگی شهری در ایران تا به امروز مورد سنجش قرار داده و به بحث و نقد آن می‌پردازد، عنوان فرایند برنامه‌ریزی شهری ایران بر آن نهاده شده است. بنابراین نهایت تلاش شده است که محتوای کتاب در آینه عنوان آن انعکاس یابد و عنوان، خواننده را به داخل کتاب راهنمایی کند.

شیوه تحقیقی مورد استفاده در تدوین کتاب حاضر، استفاده از روش کتابخانه‌ای و تجارب شخصی از مشارکت در تهیه طرح‌های مختلف شهری بوده است. از این لحاظ می‌توان گفت کتاب درسی حاضر، ماحصل یافته‌های نظری و عملی مؤلفین است که به شکل بومی شده و برای استفاده دانشجویان ایرانی تهیه شده است. همچنین برای تفهیم بهتر موضوعات مورد بحث، از ابزارهایی چون نمودار، نقشه، تصویر و جدول بهره گرفته شده است؛ این ابزارها از ابزارهای محوری منابع جغرافیاست که بدون آنها درک مطلب بسیار سخت شده اما وجود آنها مفاهیم را مصور ساخته به حافظه بصری کمک می‌کند. برای مثال در مورد چگونگی تخصیص بودجه به وزارتخانه‌ها و تأثیر آن بر روند شهرنشینی در دوره رضا شاه یا وضعیت شهرهای جدید، از جدول استفاده شده است یا برای توضیح چگونگی توسعه شهر و تفاوت آن با طرح‌های جامع مصوبه، از نقشه‌های کاربری اراضی بهره گرفته شده است.

کتاب حاضر دارای هشت فصل است که هر یک به اختصار شرح داده می‌شوند.

فصل اول: از آنجا که ابتدا برای ورود به هر بحثی باید واژگان اصلی و تخصصی برای خواننده روشن و شفاف باشد، در این فصل به بررسی ریشه‌ای واژگانی چون برنامه، برنامه‌ریزی، برنامه‌ریزی شهری، طرح‌ریزی شهر و طراحی شهری پرداخته شده است.

فصل دوم: هدف این فصل بررسی موضوعاتی است که انجام برنامه‌ریزی شهری را ضروری می‌سازند؛ از این رو مباحثی چون موضوع‌شناسی مشکلات شهری؛ هدف‌گذاریهای کمی و کیفی؛ ساماندهی وضع موجود؛ ضرورتهای اجتماعی و فرهنگی، اقتصادی، فیزیکی و کالبدی؛ همسویی با روند تحولات توسعه شهری، مدیریتی، اداری، سیاسی و اجرایی برای دانشجویان توضیح داده شده است.

فصل سوم: در گذشته عواملی چون دفاع و تأمین امنیت، وجود منابع آبی مطمئن، جدایی‌گزینی عملکردی و اجتماعی، به پایتختی برگزیده شدن یا نشدن شهرها و غیره در شکل‌گیری و توسعه شهرها و نحوه شهرسازی مؤثر بوده است. اما نخستین اقدامها در زمینه شهرسازی جدید از دوره قاجار بویژه از دوره ناصرالدین شاه آغاز می‌شود و در دوره پهلوی با ارتباطات بیشتر با غرب و اتکاء به درآمدهای نفتی و سرمایه‌گذاریها و وامهای خارجی که اقتصاد ایران را متحول کرد، توسعه می‌یابد. در این

فصل تحولات شهرسازی و برنامه‌ریزی شهری از ابتدا تا پایان دوره پهلوی تجزیه و تحلیل شده است.

فصل چهارم: برای تهیه و اجرای هر طرح شهری بایستی ابتدا تشکیلات اجرایی آن مشخص و تعریف شده و حدود وظایف و اختیارات آنها در قانون شرح داده شود؛ از این رو در فصل چهارم نظام اجرایی و تشکیلات برنامه‌ریزی شهری ایران بررسی شده است.

فصل پنجم: از دوره پهلوی تاکنون ده طرح شهری عمده در ایران تهیه و اجرا شده است. هر یک از این طرحها در عمل با مشکلات و نارساییهایی مواجه بوده‌اند که در این فصل مورد نقد و بررسی قرار گرفته‌اند.

فصل ششم: پس از اینکه طرحهای شهری به وسیله مهندسان مشاور تهیه شد، باید مراحل را برای تصویب و سپس اجرا بگذرانند. در این فصل این مراحل بررسی و تحلیل شده‌اند.

فصل هفتم: در این فصل موضوعاتی که بایستی در طرحهای شهری مورد بحث و بررسی قرار گرفته و بر پایه آنها وضعیت آینده و چگونگی توسعه شهر محاسبه و پیش‌بینی شود، بررسی شده‌اند.

فصل هشتم: در هر طرح شهری چگونگی الگوی توسعه و طراحی شهری مشخص می‌شود. این کار با استفاده از نقشه‌ها، تعیین سرانه‌ها، امکانات و محدودیتهای موجود، چگونگی کنترل و مهار یا تعدیل و هدایت و تقویت توسعه، همچنین گزینه‌های پیشنهادی برای توسعه محقق می‌شود. در فصل هشتم این موضوعات به‌طور کامل بررسی شده‌اند.

در انتهای هر فصل نتیجه‌گیری و فهرست منابع مورد استفاده در هر فصل گنجانده شده است تا دانشجو تحقیقات تخصصی‌تر خود را با توجه به منابع خاص انجام دهد و با منابع متعدد سردرگم نشود. در پایان کتاب، فهرست واژگان انگلیسی به فارسی آورده شده است.

امری که در این کتاب سعی شده تا رعایت شود، شیوه تجزیه و تحلیل یا نقد و بررسی موضوعات مطروحه است؛ در واقع تلاش شده از شرح قضایا به تنهایی پرهیز

شود و شیوه تجزیه و تحلیل به صورت غیرمستقیم به دانشجو آموزش داده شود. همچنین در مواردی که ضرورت آن تشخیص داده شده و متناسب با موضوع مورد بحث، مطالب به صورت طبقه‌بندی، یعنی با شماره‌گذاری آورده شده‌اند. این امر نه تنها مراجعه سریع دانشجو به اطلاعات را آسان می‌سازد بلکه در به‌خاطر سپاری مطالب نیز به وی کمک می‌کند. در مجموع می‌توان گفت که در کتاب فرایند برنامه‌ریزی شهری ایران، تلاش شده تا در حد توان اصول روش تدوین کتاب درسی رعایت شود؛ اصولی چون شیوه تدوین، توضیح واژگان، ترتیب فصول، نحوه ارجاعات، نتیجه‌گیری و ذکر منابع مورد استفاده در هر فصل در پایان همان فصل و سرانجام فهرست واژگان انگلیسی به فارسی.

در اینجا یکی از فصول مورد بررسی در این کتاب، یعنی فصل پنجم با عنوان انواع طرحهای شهری، انتخاب شده تا روش‌شناسی تدوین یک فصل از یک کتاب به صورت عملی و در قالب مقاله معرفی شود.

مقدمه

در تهیه طرحهای شهری باید به این نکته توجه داشت که چون عنصر متغیر شهرها، یعنی انسان هیچ‌گاه ثابت نبوده و همواره سلیقه‌ها و توقعات وی در حال دگرگون شدن است، باید هم این طرحها مطابق با الزامات و عرف زندگی شهرنشینان باشد و هم زمان استفاده از آنها نباید طولانی باشد. براین اساس باید هم از دانش فنی و فناوری جدید در ساخت شهرها بهره برد و هم اینکه هر طرح شهری با توجه به الگوی زیست و معیشت همان شهر تدوین شود.

با وجود این هیچ‌کدام از طرحهای شهری که در ایران تهیه و اجرا شده‌اند، مولود دانش فنی و تجربه عملی جامعه حرفه‌ای شهرسازی و برنامه‌ریزی شهری ایران نبوده‌اند. بلکه اقتباسی از الگوها و تجربیات غربی بوده‌اند که به بعضی از آنها رنگ و بوی وطنی هم داده شده است؛ مانند طرحهای اسکان نود و طرحهای جامع شهرستان.

اقتباس از الگوهای غربی در طرحهای شهری درحالی است که در زمانی ما از طرحهای شهری آنان الگوبرداری کرده‌ایم که بعضی از آن الگوها در کشور مبدأ منسوخ شده بودند. بنابراین با توجه به اینکه:

الف) در طرحهای شهری به عنصر انسان یا توجه نشده یا توجه کمی شده؛
ب) از الگوهای غربی بدون توجه به شیوه زیست و معیشت و سطح فناوری جامعه ما اقتباس شده؛

ج) بعضی از الگوهای طرحهای شهری در کشور مبدأ منسوخ شده؛
می‌توان گفت که طرحهای شهری ایران دچار فرسایش محتوایی شده‌اند و از پشتوانه علمی و اجرایی مطمئنی برخوردار نیستند. به همین علت است که کمتر طرح شهری توانسته به اهداف خود دست یابد.
در این مقاله ابتدا تعریف مختصری از انواع طرحهای شهری که در ایران تهیه شده ارائه و سپس علل ناموفق بودن آنها بررسی می‌شود.

انواع طرحهای شهری

۱. طرح جامع شهری

با وجود تصویب قانون تشکیل انجمنهای شهر در ۱۳۲۸ عملاً مدیریت شهرها زیر نظر وزارت کشور انجام می‌گرفت. افزایش مهاجرت به شهرها و تقاضای فزاینده برای مسکن از یک سو و وجود قوانینی که اجازه هرگونه دخل و تصرف و ساخت و ساز را در اراضی شهری به مالکان می‌داد از سوی دیگر، پدیده سوداگری زمین و مسکن را در شهرها رواج داد. طی چنین روندی و بویژه در نبود طرحهای شهری، اراضی حاشیه شهرها به سرعت زیر ساخت‌وسازها رفتند، بدون اینکه زیرساختهای شهری در آنها انجام گرفته باشد. این دوره که می‌توان از آن به‌عنوان «دوره شهرنشینی^۱ قبل از شهرسازی» نام برد، مرحله توسعه شهرنشینی بی‌برنامه در شهرهای ایران بویژه شهر تهران و شهرهای بزرگ است.

برای به نظم و نسق درآوردن روند توسعه شهری در سال ۱۳۴۲ وزارت آبادانی و مسکن تأسیس شد و در برنامه عمرانی سوم (۱۳۴۱-۱۳۴۶) تهیه طرح‌های جامع^۲ برای شهرهای بزرگ در دستور کار دولت قرار گرفت.

با ملحوظ داشتن هدفهای طرح جامع و مدنظر قرار دادن عوامل تأثیرگذار بر جامعه شهری، نخستین طرح‌های جامع برای هفده شهرستان تهران، بندرلنگه، بندرعباس، تبریز، رشت، اهواز، همدان، شیراز، اصفهان، کرج، قزوین، بندرانزلی، چالوس، نوشهر، سریندر، بابل و بابلسر تهیه شد. این تجربه باعث شد که تهیه طرح‌های جامع برای تمامی شهرها طی برنامه‌های عمرانی چهارم (۱۳۴۷-۱۳۵۱) و پنجم (۱۳۵۲-۱۳۵۶) در دستور کار قرار گیرد.

با وجود آنکه طرح‌های جامع شهری نکات مثبتی داشتند، چون برنامه هدفمندی از آنها در دست نبود و دولت هم به نوعی توسعه شهرنشینی را به دلیل ملاحظات سیاسی زمان تشویق می‌کرد عملاً به ضوابط و الزامات پیشنهادی طرح‌های جامع توجهی نشد؛^۳ از این رو وزارت مسکن و شهرسازی با آگاهی از ناکارآمدی طرح‌های جامع با اندک تغییراتی در شرح خدمات آن، در سال ۱۳۶۳ نام آن را به «طرح‌های توسعه و عمران حوزه نفوذ» تغییر داد و مراحل تهیه آن را به چهار مرحله تقسیم کرد (مشهدی‌زاده دهاقانی، ۱۳۷۴، ص ۲۴). اما فقط مرحله اول این نوع طرح‌ها برای بعضی از شهرها تهیه شده است و این طرح‌ها با مشکلات طرح‌های جامع روبه‌رو شده‌اند؛ از جمله آخرین تصمیم‌گیریهای وزارت مسکن و شهرسازی برای رفع این مشکلات، توجه به تهیه طرح‌هایی با نام «برنامه‌ریزی موضوعی» برای ساماندهی اراضی خارج از محدوده و «برنامه‌ریزی موضعی» برای تعریف کاربری اراضی در محدوده شهرهاست.

۲. طرح‌های هادی

طرح‌های هادی، طرح‌های هدایت‌کننده توسعه هستند و برای شهرهای کوچک با ۲۵ هزار نفر جمعیت یا روستاهایی که توان تبدیل به شهرهای کوچک را دارند تهیه

می‌شوند؛ از این رو فقط به شبکه گذرگاهی و شبکه‌بندی شهرها و روستاها می‌پردازد و الگوی ساده‌ای برای هدایت توسعه ارائه می‌دهد.

طرحهای هادی زیر نظر وزارت کشور و دفاتر فنی استانداریها تهیه می‌شوند. دوره اجرایی آن پنج تا دهساله است و با تعیین حدود فیزیکی توسعه آینده و تهیه نقشه کاربری اراضی و مشخص کردن ویژگیهای شبکه گذرگاهی در مقیاسهای ۱:۲۰۰۰ و ۱:۲۵۰۰، و همچنین تدوین ضوابط ساختمانی و معیارهای اولیه سرانه‌ها، مستندات پایهای را برای هدایت توسعه شهرهای کوچک ارائه می‌دهند.

۳. طرحهای تفصیلی

به علت اینکه طرحهای جامع تنها خطوط کلی اقدامات و توسعه شهری را نشان می‌دهند و مقیاس نقشه‌های آن کوچک بوده و نمی‌توان عملیات اجرایی را از روی آن پیاده کرد، برای اجرایی کردن یافته‌ها و پیشنهادات، مرحله دیگری از عملیات برنامه‌ریزی ضرورت می‌یابد. این مرحله که در زبان حرفه‌ای برنامه‌ریزی شهری مرحله دو یا طرح تفصیلی^۴ نامیده می‌شود، چگونگی اجرا و پیاده کردن تصمیمها را مشخص می‌کند.

با در دست داشتن طرح تفصیلی هر شهری، امکانات ذیل برای مدیریت شهری فراهم می‌شود:

- مشخص شدن انواع کاربریها در سطح شهر؛
- مستند شدن و قانونمند شدن صدور مجوز برای ساخت و سازها؛
- کنترل، هدایت و نظارت بر ساخت و سازهای شهری؛
- اجرای پروژه‌های توسعه و احداث گذرگاهها؛
- اعمال ضوابط بر ساخت و سازهای شهری؛
- حفظ حریمهای طبیعی، زیست محیطی و آثار با ارزش تاریخی و باستانی.

۴. طرحهای ساماندهی

طرحهای ساماندهی برای بازسازی بخشها و محله‌های قدیمی شهرها براساس نظریه اکولوژیک و مدیریت مداری، قبل از دهه ۱۹۷۰ مورد توجه قرار گرفت. این طرحها معمولاً

در نقاطی از شهرها اجرا می‌شود که در نبود طرحهای توسعه شهرها، بناها به‌صورت خودجوش احداث شده و دچار نوعی ناهنجاری فضایی یا عملکردی شده باشند.

این نقاط در شهرها یا بازمانده از دوره‌های قدیم هستند که شرایط و وضعیت فیزیکی آنها دیگر جوابگوی نیازهای امروزی نیست یا اینکه در شرایط اضطرار احداث شده‌اند و باید در مجموعه شهری موجود، به شکل سامان‌یافته‌ای درآیند.

طرحهای ساماندهی می‌توانند فیزیکی یا عملکردی باشند. در ساماندهی فیزیکی معمولاً اصلاح شبکه گذرگاهی، تعریض خیابانها، نوسازی زیرساختها، ایمن‌سازی فضای آمد و شد و غیره از جمله اقدامهایی هستند که به آنها توجه می‌شود.

در طرحهای ساماندهی عملکردی بیشتر به مطلوب کردن شرایط و وضعیت عملکردی فضاها در شهر توجه شدند؛ به عنوان مثال تعریف ضوابط و حریم فعالیتهای تجاری یا خدماتی در یک منطقه مسکونی که شکل گرفته به عهده طرحهای ساماندهی عملکردی است. طرحهای ساماندهی عملکردی طیف وسیعی از پروژه‌های موردی را شامل می‌شود که می‌توانند ابعاد و گستره متفاوتی داشته باشند.

در ایران طی برنامه چهارم عمرانی (۱۳۴۷-۱۳۵۱) به اینگونه طرحها توجه شد. اما در عمل این طرحها با مشکلاتی مواجه شدند. مهمترین طرح ساماندهی که به علت عدم اجرای طرح جامع به طرح ساماندهی تبدیل شده، طرح تهران است. از جمله طرحهای ساماندهی تهران، طرح نواب است.^۵

۵. طرحهای بهسازی بافت قدیم

طرحهای بهسازی بافت قدیم فقط به امر بهسازی در بافتهای قدیمی شهرها می‌پردازد و عملیات نوسازی که ممکن است در طرحهای ساماندهی به اجرا درآید، در این طرحها انجام نمی‌گیرد.

اجرای این طرحها مانند طرحهای ساماندهی با مشکلات قانونی روبه‌رو بود. این مشکل با وضع قوانینی چون قانون شهرداریها در سال ۱۳۴۵ رفع شد؛ به موجب ماده ۱۱۱ این قانون و ماده ۳۳ قانون نوسازی و عمران شهری، به شهرداریها اجازه داده شد متناسب با تشخیص فرد و استفاده از مقررات قانون تملک زمینها (مصوب ۱۳۳۹/۳/۱۷)

عرصه‌هایی را در بافتهای قدیمی شهری به تملک خود درآوردند (حجتی اشرفی، ۱۳۷۰، ص ۴۰ و ۱۱۳/۱).

این قوانین به شهرداریها امکان می‌داد که عملیات بهسازی بافت قدیم و در کنار آن نوسازی را انجام دهند. به همین علت طرحهای بهسازی بافت قدیم با عناوین ذیل به اجرا گذاشته شد:

- طرحهای روانبخشی؛
- طرحهای مرمت و احیا؛
- طرحهای ویژه بافت قدیم برای شهرهای تاریخی کشور؛
- طرحهای تجمع در بافت قدیم؛
- طرحهای احداث مجتمعهای مسکونی برای نوسازی و تغییر در بافت محله‌های قدیمی.

۶. طرحهای آماده‌سازی

از جمله طرحهایی که در سالهای بعد از انقلاب در زمینه توسعه شهرها به اجرا درآمده طرحهای آماده‌سازی است. این طرحها بر اساس قانون زمین شهری مصوب سال ۱۳۵۴ و لغو آن پس از تصویب قانون مالکیت اراضی موات شهری و کیفیت عمران آن در ۱۳۵۸/۴/۱۱ به وسیله شورای انقلاب و اصلاحیه‌های بعد از آن در سال ۱۳۶۰ به وسیله وزارت مسکن و شهرسازی به اجرا درآمدند.

بر اساس این طرحها، دولت زمینهای مصادره شده و دولتی را که در حاشیه شهرها و خارج از محدوده قانونی طرحهای شهری وجود داشت، پس از تهیه نقشه‌های تفکیکی از طریق سازمان زمین شهری در اختیار متقاضیان کم درآمد قرارداد تا بر اساس ضوابط تدوین شده، نسبت به احداث مسکن اقدام کنند.

طی سالهای ۱۳۵۸ - ۱۳۶۰ حدود ۴۶۵ طرح آماده‌سازی تهیه شد و از طریق آنها حدود یک هزار هکتار زمین برای ساخت و ساز شهری در اختیار متقاضیان قرار گرفت (دفتر برنامه‌ریزی و اقتصاد مسکن، ۱۳۷۵).

۷. طرحهای شهرهای جدید یا نوشهرها^۶

شهر جدید یعنی شهری که از نظر اشتغال و خدمات تا حد امکان خودکفا بوده و به شهر مادر وابستگی نداشته باشد (اعتماد، ۱۳۸۰، ص ۲).

اندیشه ساخت شهرهای جدید در کشور از سال ۱۳۶۷ آغاز شد و در برنامه پنجساله اول توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۱۳۶۸-۱۳۷۲) ابتدا ساخت دوازده و سپس ۲۶ شهر جدید پیش‌بینی شد. آنچه که در ایران بیش از هر عامل دیگری اتخاذ چنین تصمیمی را ضروری می‌ساخت، نگرانی از افزایش جمعیت کل کشور و به تبع آن افزایش جمعیت شهری بود.

با انتشار نتایج چهارمین سرشماری عمومی نفوس و مسکن در سال ۱۳۶۵، توجه به مقوله افزایش جمعیت، افزایش تعداد شهرها و افزایش شمار جمعیت شهری در کشور بیشتر شد. بر اساس بعضی برآوردهای جمعیت‌شناسی که در آن روند تحولات جمعیتی دوره ۱۳۵۵ تا ۱۳۶۵ ملاک محاسبه قرار گرفته بود، پیش‌بینی شد که جمعیت کشور در سال ۱۴۰۰ به حدود ۱۳۰ میلیون نفر افزایش خواهد یافت و جمعیت شهرنشین کشور در خوشبینانه‌ترین حالت به ۹۹ تا ۱۱۰ میلیون نفر خواهد رسید (زنجان، ۱۳۶۹، ص ۱۳۴).

افزایش تعداد شهرها و روند فزاینده شهرنشینی، وزارت مسکن و شهرسازی را بر آن داشت که برای اسکان سرریز جمعیتی^۷ شهرهای بزرگ، شهرهای جدیدی احداث کند تا بلکه بتواند توسعه شهری را در حد امکان به سمت و سوی سامان یافته‌ای هدایت کند؛ از این رو شورای عالی شهرسازی و معماری ایران تا پایان سال ۱۳۷۱، ساخت ۲۶ شهر جدید را تصویب و برای اجرا به شرکت عمران شهرهای جدید ابلاغ کرد. بدین ترتیب ساخت ۲۶ شهر جدید (بیشتر در اطراف شهرهای بزرگ و در فاصله پانزده تا هشتاد کیلومتری آنها) در دستور کار وزارت مسکن و شهرسازی قرار گرفت (جدول ۱) (شرکت عمران شهرهای جدید، ۱۳۷۱، ص ۱۰).

در حال حاضر از شهرهای جدید بهارستان و فولاد شهر به طور کامل بهره‌برداری می‌شود و در بعضی دیگر مراحل بهره‌برداری و تکمیل هنوز به پایان نرسیده است.

جدول ۱ مشخصات کلی شهرهای جدید مصوب شورای عالی شهرسازی و معماری تا پایان سال ۱۳۷۱.

ردیف	شهر مادر	نام شهر جدید	فاصله تا شهر مادر (کیلومتر)	مساحت پیش‌بینی شده (هکتار)	جمعیت پیش‌بینی شده به (هزار نفر)	اراضی تملک شده (هکتار)	تصویب در شورای عالی شهرسازی
۱	تهران	هشتگرد	۶۵	۴۰۰۰	۵۰۰	۳۸۰۰	مصوب
۲	تهران	پرند	۴۵	۳۴۰۰	۳۰۰	۲۳۰۰	مصوب
۳	"	پردیس	۳۵	۳۰۰۰	۲۰۰	۶۰۰	"
۴	"	زاویه	۵۰	۲۰۰۰	۲۰۰	-	"
۵	"	اشتهارد	۷۰	۳۰۰۰	۳۰۰	-	"
۶	"	اندیشه	۳۰	۱۰۰۰	۱۰۰	۱۳۰۰	"
۷	اصفهان	بهارستان	۱۵	۲۳۰۰	۳۰۰	۲۳۰۰	"
۸	اصفهان	مجلسی	۸۰	۷۰۰۰	۵۰۰	۷۰۰۰	"
۹	اصفهان	فولادشهر	۴۰	۷۰۰۰	۵۰۰	۵۰۰۰	"
۱۰	مشهد	گلپه‌هار	۴۰	۴۰۰۰	۴۰۰	۴۵۰	"
۱۱	مشهد	بینالود	۴۵	۴۰۰۰	۴۰۰	-	"
"	اراک	مهاجران	۲۸	۷۰۰	۷۰	۴۵۰	"
۱۳	اراک	امیرکبیر	۵۰	۳۰۰۰	۱۰۰	۱۸۰۰	"
۱۴	اراک	محدرفرازان	۲۵	۳۰۰۰	۱۰۰	-	"
۱۵	بوشهر	عالی شهر	۲۵	۴۰۰۰	۱۰۰	۴۰۰۰	"
۱۶	بندرعباس	علوی	۵۵	۳۰۰۰	۳۰۰	۳۰۰۰	"
۱۷	تبریز	سهند	۲۰	۷۰۰۰	۱۵۰	۲۶۰۰	"
۱۸	تبریز	سیس	۵۰	۳۰۰۰	۱۰۰	-	"
۱۹	شیراز	صدرا	۲۵	۴۰۰۰	۲۰۰	۶۰۰۰	"
۲۰	کرمانشاه	سرآرود	۲۰	۲۰۰۰	۲۰۰	-	"
۲۱	اهواز	رامین	۳۵	۳۰۰۰	۲۴۰	-	"
۲۲	زابل	رامشار	۳۰	۱۰۰۰	۷۰	۴۰۰۰	"

ادامه جدول

ردیف	شهر مادر	نام شهر جدید	فاصله تا شهر مادر (کیلومتر)	مساحت پیش بینی شده (هکتار)	جمعیت پیش بینی شده به (هزار نفر)	اراضی تملک شده (هکتار)	تصویب در شورایی شهری
۲۳	چابهار	طیس	۳۰	۱۰۰۰	۵۰	۵۰۰۰	مصوب
۲۴	مازندران	توسان	۲۵	۸۰۰	۱۰۰	۸۰۰	تصویب نشده
۲۵	همدان	ویان	۳۰	۲۰۰۰	۱۰۰	-	"
۲۶	یزد	-	۲۵	۲۰۰۰	۲۰۰	-	"

۸. طرحهای جامع شهرستان

تجربه تهیه طرحهای جامع و هادی نشان داد که عوامل مداخله گر در روند توسعه های شهری، تنها مؤلفه های شناخته شده در شرح خدمات (مانند جمعیت، اقتصاد، و انواع کاربریها) نیستند بلکه مجموعه های شهری در قالب واحدهای سیاسی - اداری خود، همپیوندیهای عملکردی وسیعی دارند که نمی توان آنها را به صورت مجرد و جدای از یکدیگر مورد توجه قرار داد. بر همین اساس وزارت مسکن و شهرسازی در اوایل دهه ۱۳۷۰ تهیه طرحهای جامع شهرستان را در برنامه کاری خود قرار داد و مقرر شد که قبل از تهیه طرحهای جامع و هادی، ابتدا طرح جامع شهرستان تهیه شود.

این دیدگاه نو در نگرش به نظام برنامه ریزی شهری را باید نقطه عطف جدیدی در تفکر برنامه ریزی شهری ایران به شمار آورد. اما از آنجا که طرحهای جامع شهرستان فاقد شرح خدمات تیپ بوده و جامعه حرفه ای هیچ گونه تجربه ای در تهیه اینگونه طرحها نداشتند، محورهای مطالعاتی آنها به صورت کلی تهیه شد اما در نهایت معلوم شد که طراحان ایده طرحهای جامع شهرستان، تفاوتی میان این طرحها و طرحهای توسعه ناحیه ای قائل نبوده اند؛ از این رو واحد شهرسازی وزارت مسکن و شهرسازی در سال ۱۳۷۲ پس از ارزیابی اولیه تعدادی از گزارشهای طرحهای تهیه شده، دستورالعمل جدیدی برای تهیه و بررسی این طرحها تعریف کرد. به موجب این دستورالعمل مقرر شد که عنوان این طرحها به طرحهای جامع ناحیه ای یا توسعه و عمران ناحیه ای تغییر یابد.

طرحهای جامع ناحیه‌ای برای شهرستانهای میانه و اردبیل تهیه شد و به تصویب شورای عالی شهرسازی و معماری نیز رسید. اما سازمان اجرایی آن، یعنی وزارت مسکن و شهرسازی در پیاده کردن طرح با مشکل مقررات و ضوابط سایر سازمانهای ذی‌ربط، مانند وزارتخانه‌های کشاورزی و جهادسازندگی مواجه شد. برای رفع این مشکل، دولت با تخصیص اعتبارات لازم، سازمانهای ذی‌ربط را مکلف کرد تا برای طرحهای توسعه و عمران ناحیه‌ای، طی برنامه دوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی شرح خدمات تیپ تهیه کند.

۹. طرح اسکان نود

طرح اسکان نود به دنبال پیش‌بینی ۱۱۰ میلیون نفری جمعیت در سال ۱۳۹۰ و سکونت هفتاد درصدی این جمعیت در شهرها مورد توجه قرار گرفت. اما از آنجا که تهیه طرحهای اسکان نود با هدفها و شرح خدمات طرحهای جامع شهرستانی و شهرهای جدید همپوشی وسیعی داشت، ادامه آن پس از مدت کوتاهی متوقف شد.

۱۰. طرح کالبدی ملی

انتشار نتایج سرشماری عمومی نفوس و مسکن سال ۱۳۶۵، مدیران و تصمیم‌گیران سطوح بالای مدیریت کشور را با واقعیتهای تازه‌ای در زمینه جمعیت، فضا و فعالیت روبه‌رو ساخت.

این وضعیت زمانی بوجود آمد که دو تجربه در زمینه تهیه طرحهای آمایش سرزمین^۸ با ناکامی و عدم تأیید و تصویب روبه‌رو شده بود؛ از این رو سازمان برنامه و بودجه وقت که مسئولیت اجرای طرحهای آمایش سرزمین را به‌عهده داشت، تمایلی به تکرار چنین طرحهای نشان نداد. بنابراین وزارت مسکن و شهرسازی پس از بررسیهای لازم، در سال ۱۳۷۱ شرح خدمات طرح‌ریزی کالبدی ملی و منطقه‌ای را تدوین کرد (مرکز آموزش، ۱۳۷۱، ص ۴۰) بر اساس این شرح، خدمات طرح کالبدی ملی برای استانهای آذربایجان، گیلان، مازندران و بعضی استانهای دیگر در مقیاس منطقه‌ای تهیه شد، اما چون این طرحها نتوانستند در عمل هدف خود را ارائه دهند، بتدریج دچار فرسایش زمانی گردیده و به سرنوشت طرحهای پیشین مبتلا شدند.

بدین ترتیب تجربه‌ای دیگر از تهیه یک طرح ملی که باید تخصص زمین به کاربریهای مناسب را با مستندات لازم مشخص می‌کرد و در فرا روی آن امکان اعمال مدیریت خردمندانه بر فضا را فراهم می‌ساخت در نیمه راه رها شد و دستاورد آن در حد مکان‌یابی اراضی قابل توسعه در حاشیه شهرها آن هم به صورت کلی خلاصه شد.

۱۱. طرح انتقال پایتخت

در سال ۱۳۶۸ مرکز مطالعات و تحقیقات شهرسازی و معماری ایران انجام مطالعات پایه‌ای را برای انتقال مرکز سیاسی و اداری کشور به عهده گرفت.

براساس مطالعات انجام شده و تصمیم هیأت دولت، مقرر شد تا راهکار تمرکززدایی از تهران به جای انتقال پایتخت از آن، به دلایل مختلف مورد توجه قرار گیرد. در قالب این تصمیم طرحهای مختلفی مانند احداث شهرهای جدید، ساماندهی فعالیتهای عمده، انتقال صنایع مزاحم از تهران و حتی انتقال بازار بزرگ تهران به خارج از شهر، همچنین انتقال وزارتخانه‌ها و سازمانهای اداری و سفارتخانه‌ها به گلندوک مورد توجه قرار گرفت که تاکنون بخشی از این طرحها به اجرا درآمده‌اند. لیکن اجرای این طرحها نیز نتوانست کوچکترین بهبودی در وضعیت شهری تهران ایجاد کند.

تجزیه و تحلیل

در بررسی و ارزیابی علل ناکامی طرحهای شهری توجه به عوامل تأثیرگذار ذیل حایز اهمیت است:

- اصلی‌ترین مؤلفه تأثیرگذار بر کمیت و کیفیت جوامع شهری، یعنی جمعیت، تابع هیچ قانونمندی تعریف شده‌ای نیست.

- محاسبات پیش‌بینیهای جمعیتی که بر اساس فرمولهایی با گزینه‌هایی از نرخ رشد انجام می‌گیرد، ارقام فرضی هستند که فقط در متن گزارشها سندیت داشته و در عمل و واقعیت هیچ‌گونه تضمینی برای تحقق آنها وجود ندارد.

- با دخالت و اعمال سلیقه‌های مسئولان و متولیان شهرها در تهیه طرحهای شهری، معادلات میان مؤلفه‌های تأثیرگذار بر روند توسعه شهری درهم می‌ریزد.

- دانش فنی و مهارت حرفه‌ای موجود در کشور از کیفیت نسبی بالایی برخوردار است. اما مداخله عوامل خارجی در تعریف رهیافتهای عملاً کاربرد این مهارتها را بدون تأثیر می‌سازد.

- فرایند تهیه و تصویب طرحهای شهری فرایندی بسیار طولانی است.
- الگوهای موجود از طرحهای شهری، شهر را به صورت پدیده‌ای مجرد و جدا از حوزه پیرامونی آن می‌نگرد.

- در مقیاس سرزمینی و منطقه‌ای جایگاه هیچ شهری در نظام سلسله مراتبی تعریف و تثبیت نشده است. گذشته از آن از عملکردهای غالب شهرها نیز عموماً اطلاعات درستی در دست نیست؛ از این رو برنامه‌ریزی شهری بر مبنای فرضیاتی انجام می‌گیرد که بیشتر ذهنی هستند نه عینی.

- اصولاً طرحهای شهری که در ایران تهیه می‌شوند، بدون توجه به نوع یا کیفیت کم و بیش یکسان آنها، تنها الگوهای مهندسی برای ساخت و سازها هستند. در شرح خدمات این طرحها به تدوین آیین‌نامه‌های اجرایی ساخت و سازها و ضوابط عملی آن توجهی نمی‌شود. بنابراین توصیه‌های مهندسی هنگامی که به اجرا گذاشته می‌شوند، از نظر عملکرد دچار اختلال شده و توقعات و انتظارات را برآورده نمی‌سازند.

- تنها بعضی از طرحهای شهری برگرفته از مشکلات دوره خویش هستند و برای پاسخگویی به مسائل معینی تعریف شده‌اند؛ مانند طرحهای آماده‌سازی که برای پاسخگویی به بحران زمین و مسکن در سالهای بعد از انقلاب اسلامی تهیه شد.

به علت این نارساییها در فرایند برنامه‌ریزی و تهیه طرحهای شهری بود که وزارت - مسکن و شهرسازی طرح ساختاری - راهبردی را در چهارچوب توسعه پایدار، ارتقای کیفیت محیط شهری و جلب مشارکت مردم، برای اصلاح شیوه‌ها و نظام برنامه‌ریزی شهری ارائه داد.

به نظر می‌رسد که با ارائه طرح ساختاری - راهبردی به وسیله وزارت مسکن و شهرسازی، این وزارتخانه پذیرفته است که تهیه طرحهای کنونی نه فقط پاسخگویی مسائل امروز شهرها نیست بلکه ادامه آن نیز هیچ مشکلی را از شهرها حل نخواهد کرد - جدای از اینکه طرح ساختاری - راهبردی نیز در ستون قیود و شرایط تحقق راهبردها، از اقدامهایی نام برده که انجام آن منوط به اصلاح ساختاری کل نظام اجرایی است. اما در مجموع همین را نیز می‌توان حرکتی مثبت ارزیابی کرد.

نمودار ۱ که در آن سطوح سه گانه طرحهای شهری مشخص شده، نشان می‌دهد که همبستگی سلسله‌مراتبی شهرها به همبستگی موضوعی و محتوایی در تهیه طرحهای آنها نیز نیاز دارد. این بدان معناست که شهرها را (برخلاف آنچه تاکنون در شیوه کاری مهندسان مشاور معمول بوده) نباید به صورت پدیده‌های مجرد نگاه کرد؛ چرا که شهرها به علت وضعیت سلسله‌مراتبی خود از یک سو با شهرهای بزرگتر و کوچکتر از خود همبستگی عملکردی دارند و از سوی دیگر با نواحی روستایی اطراف یا حوزه نفوذ خویش تعاملهای اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و فضایی وسیعی دارند که مکانیزم این تعاملها باید در تهیه طرحهای شهری مورد توجه قرار گیرد.

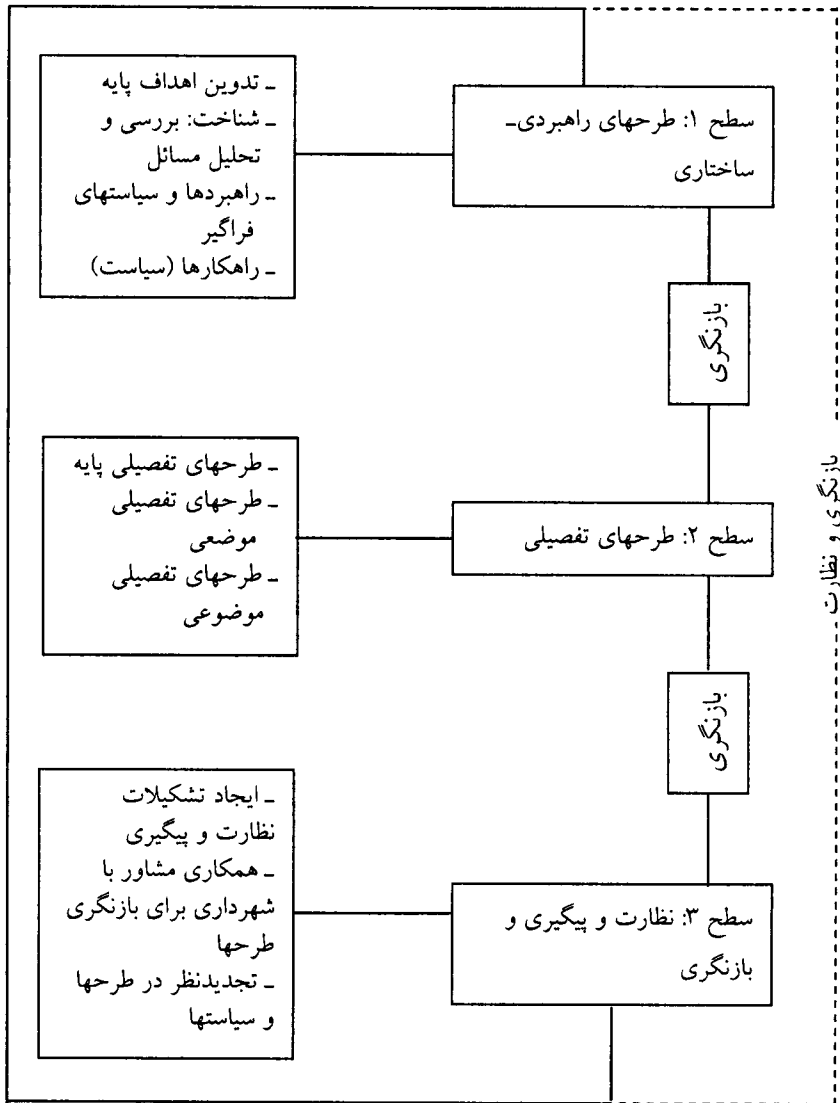
نتیجه‌گیری

- با وجود آنکه در دوره گذشته پنج برنامه عمرانی و یک متمم برای به نظم و نسق درآوردن شهرها تهیه شد، نه تنها از توسعه بی‌رویه شهرها جلوگیری به عمل نیامد که خود برنامه‌ها عاملی برای ایجاد و تشدید مشکلات شهری شدند.

- پس از انقلاب با واگذاری غیراصولی زمین به متقاضیان، مشکلاتی بروز کرد که برای رفع آنها و برنامه‌ریزی و طراحی دقیق این مجموعه‌های زیستی، طرحهای آماده‌سازی زمین مطرح شد. اما به علت کمبود زمین مناسب برای آماده‌سازی در اطراف شهرها، توسعه ناپیوسته شهرها مطرح شد که مکان‌یابی و طراحی شهرهای جدید نتیجه آن است.

- طرحهای جامع شهرستان، کالبدی - منطقه‌ای، اسکان نود و انتقال پایتخت به دلیل اصولی و منطقی نبودن، عدم نظارت صحیح دولت بر آنها و نداشتن بودجه، فناوری و نیروی انسانی ماهر یا در مرحله تهیه باقی ماندند یا به اجرا در نیامدند و یا ناقص اجرا شدند؛ در حالی که جای آنها در نظام طرح‌ریزی شهری ایران خالی است. امید است با اجرای طرح آمایش سرزمین که طبق مصوبه مجلس قرار است از سال ۱۳۸۳ تهیه آن آغاز شود بسیاری از مشکلات طرح‌ریزی شهری ایران برطرف شود.

- به نظر می‌رسد که باید در تدوین راهبردهای فرایند طرح‌ریزی شهری ایران، اصلاحاتی از نظر دیدگاهها، ساختارهای سازمانی و تشکیلاتی و عملکردها انجام شود؛ برای نمونه، کار تهیه طرحهای شهری به عهده شهرداریها واگذار شود و شهرداریها زیر نظر وزارت مسکن و شهرسازی به تهیه طرح و انجام آن اقدام کنند.



نمودار ۱ سطوح سه‌گانه طرح‌های شهری (دبیرخانه شورای عالی شهرسازی و معماری ایران، ۱۳۷۹، ص ۱۹).

پی‌نوشتها

1. urbanization

2. comprehensive planning

۳. براساس بررسی انجام شده بر روی طرحهای جامع شهری، در هیچ یک از شهرها، محدوده‌های موجود با محدوده‌های پیش‌بینی شده انطباق نداشته‌اند (مهندسین مشاور زیستا، ۱۳۷۲، ص ۱۷) یا اینکه هیچ‌گونه پیوندی میان طرحهای شهری و طرحهای ملی با سیاستهای کلان کشور و وضعیت اقتصادی و سیاسی زمان وجود نداشته است (مزینی، ۱۳۷۹، ص ۱۷ - ۱۸). گذشته از آن پیش‌بینیهای جمعیتی، صنعتی، خدماتی و کشاورزی در این طرحها با ضریب خطای بسیار بالایی همراه است؛ برای مثال در مورد جمعیت، حدود هفتاد درصد پیش‌بینیها و در مورد صنعت حدود ۷۵ درصد پیش‌بینیها با اشتباه همراه بوده‌اند. حتی در مورد جهت‌گیری توسعه شهری، برآوردها تنها درباره پنجاه درصد شهرها درست بود و نیمی دیگر از شهرها در جهات دیگر توسعه یافته بودند. ضرایب خطا در زمینه‌های تراکم ساختمانی شبکه‌های پیشنهادی خدمات و عملکردها نیز بالا بوده است (مهندسین مشاور زیستا، ۱۳۷۲، ص ۱ و ۲).

3. Comprehensive Planning

4. detailed planning

۵. همچنین در سالهای بعد از انقلاب، جهاد سازندگی و بنیاد مسکن انقلاب اسلامی در سطح روستاها اقدام به تهیه طرحهای ساماندهی کردند که بعدها به طرحهای هادی روستایی تغییر نام یافت.

6. new towns planning

7. overlap

8. landuse planning / space planning / spatial planning

منابع

- اعتماد، گیتی؛ «آینده شهرسازی ایران»، معماری و شهرسازی؛ شماره‌های ۶۲، ۶۳، دوره نهم، مهر ۱۳۸۰.
- حائری، محمدرضا؛ «رنگ باختن شهر تاریخی و بی‌رنگی تاریخ رشد شهری»، آبادی؛ سال دوم، شماره ششم، ۱۳۷۱.
- حجتی اشرفی، غلامرضا؛ مجموعه کامل قوانین و مقررات شهرداری و شوراهای اسلامی؛ تهران: شهرداری تهران، ۱۳۷۰.
- دبیرخانه شورای عالی شهرسازی و معماری ایران؛ «تجدیدنظر در تعاریف، مفاهیم و محتوای طرحهای توسعه شهری» (خلاصه گزارش طرح پیشنهادی)، شماره پنجم، زمستان، ۱۳۷۹.
- دفتر برنامه‌ریزی و اقتصاد مسکن؛ وضعیت مسکن در ایران: عملکرد و سیاستهای اتخاذ شده در سالهای ۱۳۵۵ تا ۱۳۷۳؛ تهران: سازمان ملی زمین و مسکن، ۱۳۷۵.
- رهنمایی، محمدتقی؛ توانهای محیطی ایران: زمینه‌های جغرافیایی طرح جامع سرزمین؛ تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات شهرسازی و معماری ایران، ۱۳۷۱.

- زنجانی، حبیب‌اله؛ مجموعه مباحث و روشهای شهرسازی: جمعیت؛ تهران: مرکز تحقیقات و مطالعات شهرسازی و معماری، وزارت مسکن و شهرسازی، ۱۳۶۹.
- شرکت عمران شهر جدید، شهرهای جدید؛ تهران: مؤلف، ۱۳۷۱.
- _____؛ نشریه شماره ۱۴؛ تهران: وزارت مسکن و شهرسازی، ۱۳۷۱.
- صفایی، محمود؛ «الگوی فضایی توزیع کمکهای دریافتی از مرکز شهرداریهای کشور و پیامدهای آن»، آموزش رشد جغرافیا؛ سال شانزدهم، ۱۳۸۰.
- عربشاهی، زهرا؛ ارزیابی فرایند برنامه‌ریزی شهری در ایران با تکیه بر برنامه‌های توسعه شهری؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۷۳.
- مرکز آموزش؛ شرح خدمات طرح‌ریزی کالبدی و منطقه‌ای؛ تهران: مرکز آموزش، وزارت مسکن و شهرسازی، ۱۳۷۱.
- مرکز تحقیقات و مطالعات شهرسازی و معماری ایران؛ گزارش توضیح درباره طرح جامع سرزمین و مرجع تهیه و تصویب آن؛ تهران: مؤلف، بی‌تا.
- _____؛ سمینار طرح‌ریزی کالبدی، ایران - لهستان: سخنرانیها، مقالات و جمع‌بندیها؛ تهران: مؤلف، ۱۳۶۸.
- مزینی، منوچهر؛ «آیا طرحهای جامع تحقق‌پذیرند؟ بخش اول»، شهرداریها؛ سال دوم، خرداد ۱۳۷۹.
- مشهدی‌زاده دهقانی، ناصر؛ تحلیلی از ویژگیهای برنامه‌ریزی شهری در ایران؛ تهران: دانشگاه علم و صنعت ایران، ۱۳۷۴.
- مطوف، شریف؛ ارزیابی بازسازی هویزه؛ بی‌م؛ بی‌تا، ۱۳۶۷.
- فلامکی، محمدمنصور؛ باز‌زنده‌سازی بناهای تاریخی؛ تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۷۴.
- مهندسین مشاور جامع ایران، آمایش سرزمین، تهران، شرکت ملی کشت و صنعت و دامپروری پارس ارمغان.
- مهندسین مشاور زیست؛ طرح ارزیابی طرحهای جامع شهری در ایران؛ خلاصه گزارش؛ جلد ۱ تا ۷، تهران: سازمان برنامه و بودجه، ۱۳۷۲.
- مهندسین مشاور شارستان؛ گزارش مقدماتی بررسی مسائل مربوط به انتقال مرکز اداری - سیاسی کشور؛ تهران مؤلف و وزارت مسکن و شهرسازی، ۱۳۶۸.
- مهندسین مشاور شارمند؛ شیوه‌های تحقق طرحهای توسعه شهری، جلد دوم: بررسی تجارب تهیه و اجرای طرحهای توسعه شهری در ایران؛ تهران: سازمان شهرداریهای کشور، ۱۳۷۸.
- نوریان، فرشاد و محمدشریف؛ نگرشی بر روند تهیه طرحهای تفصیلی؛ تهران: شهرداریهای تهران، شرکت پردازش و برنامه‌ریزی شهری، ۱۳۷۵.

نقد و نظر

نقد و بررسی برنامه درسی دوره دکتری رشته برنامه ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت

«ارائه یک برنامه درسی پیشنهادی برای دوره دکتری برنامه ریزی درسی»

رضا نوروززاده، وزارت علوم

Rezanorozzadeh@yahoo.com

محمد آرمند، سازمان مطالعه و تدوین «سمت»

marmand@samt.ac.ir

مقدمه

بدون تردید تربیت نیروی انسانی کارآمد برای مدیریت فعالیتهای در برنامه های توسعه یکی از اهداف اساسی نظام آموزشی هر کشور می باشد. بر همین اساس، نظام آموزش عالی در تأمین و تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص به منظور مشارکت در برنامه های سازندگی هر کشور از نقش و جایگاه مهمی برخوردار است. با توجه به رسالت نظام آموزش عالی در تربیت نیروی انسانی متخصص و سهم عظیم این نیروها در رفع تنگناها و کمک به پیشبرد امور اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و نظامی می توان هدفهای عمده نظام آموزش عالی را در چهار محور ترسیم نمود:

۱. کمک به تحقق هدفهای اجتماعی از طریق زمینه سازی برابری فرصتهای

آموزش عالی؛

۲. برآوردن تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی متناسب با ویژگیها، انگیزه ها،

انتظارات و تحصیلات افراد، پرورش تواناییهای بالقوه شهروندان و تحصیل فرایند یادگیری مستمر؛

۳. پرورش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز توسعه کشور و کمک به حل مسائل جامعه؛

۴. پیشبرد مرزهای دانش و تولید دانش نو (بازرگان، ۱۳۷۴، ص ۵۰).

بدین ترتیب می‌توان گفت، دانشگاه‌ها یکی از منابع اصلی تولید دانش، وسیله انتقال تجارب فرهنگی و علمی انسانها، پرورش دهنده رهبران فکری، سیاسی و مدیران و معلمان فردا هستند و مکانهای مناسبی برای مباحثه و مذاکره در جهت حل مسائل علمی، اجتماعی و ایجاد اصلاحات و ابزارهای سودمند برای پرورش خلاقیت و ارائه نوآوریها و تبادل اطلاعات و همکاریهای بین‌المللی در رابطه با تحقیقات و توسعه تکنولوژیکی می‌باشند (عارفی، ۱۳۸۳، ص ۱۲). برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی هر کشوری، از مهمترین عناصر آن نظام می‌باشد، لذا برنامه درسی هر دوره تحصیلی بایستی در راستای اهداف و وظایف همان دوره، و متناسب با تحولات علمی روز دنیا باشد تا بتواند نقش موثر خود را ایفا نماید. نظام آموزش عالی در قرن حاضر با شرایط و تحولات نوینی روبرو شده است و جامعه از مرحله سنتی و صنعتی به دوران یا عصر فراصنعتی رسیده است. بنابراین نظام آموزش عالی کشور نمی‌تواند با همان عناصر برنامه‌های درسی دوران سنتی و صنعتی در عصر حاضر نیز نقش خود را ایفا نماید (خلیجی، ۱۳۷۶، ص ۷۳).

مسئولان و دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی باید قبل از هر قضاوت و تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی موجود (عدم تغییر، و یا تغییر برنامه درسی اعم از اصلاح و نوآوری در برنامه) نخست به طور سیستماتیک به شناسایی جریانهای تکنولوژیکی، اقتصادی، سیاسی، جمعیتی و فرهنگی که بر آموزش عالی و عناصر آن تأثیر می‌گذارند بپردازند و از نوع و میزان تأثیرات و مسائل و چالش‌های ایجاد شده ناشی از آنها در هریک از اجزای مربوطه آگاه گردند (عارفی، ۱۳۸۳، ص ۹۲).

باتوجه به نقش و اهمیت دوره‌های تحصیلات تکمیلی در ایفای رسالت اصلی آموزش عالی به‌ویژه تربیت نیروی انسانی متخصص و محقق، گسترش مرزهای دانش، و اعتلای موفقیت علمی کشور و مشارکت موثر در توسعه اقتصادی، اجتماعی و

فرهنگی کشور، ضروری است برنامه‌های درسی رشته‌های آموزش عالی متناسب با نیازهای جامعه و دانش علمی هر رشته طراحی شود تا دانش‌آموختگان هریک از رشته‌ها بتوانند در تحقق اهداف آموزش عالی، نقش خود را به نحو احسن ایفا نمایند.

با عنایت به موارد فوق، در این مقاله ابتدا کلیاتی درباره برنامه درسی مطرح شده، سپس به اهداف دوره، شرایط داوطلبان، و مراحل آموزشی و پژوهشی دوره دکتری اشاره شده است؛ در ادامه برنامه‌های درسی دو رشته دکتری برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت مورد مقایسه قرار گرفته و در پایان پس از نقد و بررسی برنامه‌های درسی رشته‌های مورد اشاره، پیشنهاداتی برای بهبود برنامه رشته برنامه‌ریزی درسی ارائه شده است.

تعریف برنامه درسی

واژه برنامه درسی^۱ از ریشه لاتین Race Course به معنای میدان مسابقه و یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف مورد نظر خود برسند (زایس^۲، ۱۹۷۶). علی‌رغم روشن بودن معنی لغوی برنامه درسی، در صحنه تعلیم و تربیت برداشت‌ها از این واژه متفاوت است. برای مثال زایس نوپایی و قراردادستن این حوزه در مراحل شکل‌گیری و تکوین خود، و پرتلی ذات و ماهیت پیچیده و چند بعدی برنامه درسی را از عوامل عدم اجماع بر تعریف واژه برنامه درسی قلمداد نموده اند (عارفی، ۱۳۸۳، ص ۶۹).

در اینجا برای نمونه چند تعریف از تعاریف موجود برای واژه برنامه درسی را از دیدگاه صاحب‌نظران این رشته ذکر می‌کنیم:

- برنامه درسی به عنوان محتوای درس؛

- برنامه درسی به عنوان نتایج یادگیری؛

- برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی (عارفی، ۱۳۸۳، ص ۶۹)؛

- برنامه درسی شامل کلیه تجربیات، مطالعات، بحثها، فعالیتهای گروهی، فردی

و سایر اعمالی است که شاگرد تحت سرپرستی و راهنمایی مدرسه انجام می‌دهد (شریعتمداری، ۱۳۶۵، ص ۱۳۳)؛

– برنامه درسی به محتوای رسمی و غیررسمی، فرایند محتوایی، آموزشهای آشکار و پنهان اطلاق می‌گردد که به وسیله آنها فراگیر تحت هدایت مراکز آموزشی دانش لازم را به دست می‌آورد، مهارتهای لازم را کسب می‌کند و گرایشها، قدرشناسی‌ها و ارزشها را در خود تغییر می‌دهد (ملکی، ص ۲۸).

میل و لوی معتقدند در برنامه درسی مجموعه‌ای از مقاصد درباره فرصتهای اشتغال افراد، تعلیم و تربیت با افراد دیگر و یا اشیاء در محدوده زمانی و مکانی معین، موردنظر است (سیلور و الکساندر، ص ۳۴).

دال^۳ برنامه درسی را شامل تمام تجربیاتی می‌داند که تحت راهنمایی مراکز آموزشی به فراگیر ارائه می‌شود (دال، ۱۹۹۶، ص ۱۳).

بطورکلی تعاریف ارائه شده از برنامه درسی را می‌توان از دو جنبه اساسی مورد بررسی قرارداد:

۱. تاکید بر اهداف و غایات در مقابل تاکید بر وسایل؛
۲. تاکید برعامل درونی (یادگیرنده) در مقابل عامل برونی (فتحی و اجارگاه، ص ۲۳).

برنامه درسی دوره دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت

دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی صرفنظر از اینکه کدامیک از تعابیر مربوط به برنامه درسی را بپذیرند، باید آن را به عنوان یک سازه اجتماعی بشناسند که بایستی مستمراً در معرض بازنگری و اصلاح قرار بگیرد و بطور دینامیک یا پویا در مقابل تغییر و تحولات عوامل خارجی موثر، عکس‌العمل نشان دهد تا بتواند نقش مؤثر خود را به‌عنوان ابزار مهمی برای دستیابی به نتایج تربیتی و رشد و تکامل یادگیرندگان ایفاء نماید (عارفی، ۱۳۸۳).

برنامه‌های درسی آموزش عالی که در زمان حاضر در دانشگاههای ایران وجود دارد، حاصل تلاش و فعالیت عمده نهاد شورای عالی برنامه‌ریزی است که از اواخر سال ۱۳۶۳ فعالیت خود را آغاز نموده و اهدافی همچون ایجاد وحدت و یکپارچگی در نظام آموزش عالی، رعایت کلیه قواعد و اصول برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشی، ایجاد

هماهنگی در برنامه‌های درسی و تحولات آموزشی و تربیت نیروی انسانی، ایجاد ارتباط بین نهاد تصمیم‌گیری و دستگاههای اجرایی و به روز نمودن برنامه‌ها و انطباق آن با نیازهای اجتماعی و اقتصادی کشور را دنبال کرده است (عارفی، ۱۳۸۳، ص ۲۱). در راستای تمرکز زدایی و توسعه مشارکت دانشگاهها در برنامه‌ریزی آموزش عالی، اختیارات برنامه‌ریزی درسی براساس آئین‌نامه واگذاری برنامه‌ریزی درسی به دانشگاهها (مصوب ۱۳۷۹/۲/۱۰ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) به دانشگاههای دارای هیات ممیزه واگذار شده است (وزارت علوم، ۱۳۷۹، ص ۲). براساس این آئین‌نامه دانشگاهها می‌توانند با توجه به عوامل مختلف به بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های دائر خود اقدام نموده، در فرایند تهیه و تدوین برنامه‌ها و سرفصل‌های جدید برنامه درسی اصول و روشهای علمی برنامه‌ریزی درسی را رعایت نمایند و از بررسیهای کارشناسی و یافته‌های پژوهشی مربوطه و همفکری و مشارکت با صاحب‌نظران سایر دانشگاهها استفاده نمایند (وزارت علوم، ۱۳۷۹، ماده ۸).

لذا باتوجه به شرایط عصر حاضر که در آن تحولات تکنولوژیکی، علمی، اجتماعی، و جهانی شدن مطرح است، دانشگاهها باید با توجه به تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی، در خصوص بازنگری برنامه‌های درسی در مقاطع مختلف تحصیلی همت گمارند.

اهداف دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی

دوره دکتری رشته‌های فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی در نود و ششمین جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی مورخ ۶۶/۷/۱۱ به تصویب رسیده^۴، و جهت اجرا به دانشگاهها ابلاغ گردید و از همین تاریخ کلیه دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی مشابه منسوخ شده است و دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی موظف شده‌اند این برنامه جدید را اجرا نمایند.

هدف اصلی از ایجاد دوره دکتری رشته‌های فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی با گرایش تعلیم و تربیت اسلامی را می‌توان در این موارد خلاصه کرد: بالا بردن سطح آموزش، تدریس و پژوهش در جهت نیل به خودکفائی علمی در زمینه‌های مربوط، و تربیت افرادی که ضمن درک اصول و مبانی تعلیم و تربیت بطور اعم و تعلیم و تربیت اسلامی بطور اخص نیازهای آموزشی کشور را تأمین نمایند.

شرایط داوطلبان دوره

داوطلبان ورود به دوره دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی از میان فارغ‌التحصیلان دوره کارشناسی ارشد (فوق لیسانس) رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی که سه سال سابقه آموزشی در دانشگاه یا مراکز تربیتی داشته باشند، انتخاب می‌گردند. داوطلبان ورود به این دوره علاوه بر دارا بودن شرایط عمومی و اختصاصی تعیین شده در آئین‌نامه دوره دکتری باید شرایط زیر را احراز نمایند:

۱. موفقیت در آزمون تخصصی رشته‌های مربوطه؛
۲. موفقیت در آزمون زبان انگلیسی (امتحان زبان انگلیسی در حد استفاده از متون علمی به عمل خواهد آمد)؛
۳. موفقیت در آزمون زبان عربی.

دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی از دو مرحله آموزشی و پژوهشی تشکیل می‌شود:

مرحله آموزشی

هم در دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی و هم در دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشجو موظف است ۳۰ واحد درس را حداقل در چهار نیمسال و حداکثر در شش نیمسال تحصیلی بگذراند (جدول شماره ۱). پس از گذراندن دروس، دانشجو باید در امتحان جامع شرکت کند تا تبخیر نسبی او در رشته معلوم گردد. امتحان جامع در مواردی که استادان راهنما ضروری تشخیص دهند دو بار در مورد دانشجو انجام می‌شود.

مرحله پژوهشی

دانشجو پس از گذراندن امتحان جامع، با راهنمایی استادان، موضوع رساله خود را انتخاب می‌نماید. دانشجو می‌تواند رساله دکتری را حداقل در یک سال و حداکثر در دو سال تهیه و برای دفاع در اختیار استادان راهنما قرار دهد (شورای عالی برنامه‌ریزی، ۱۳۶۶، ص ۲۶)

نقد و بررسی اهداف مرحله آموزشی، پژوهشی و برنامه درسی دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت

۱. برنامه درسی دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی که در تاریخ ۱۳۶۷/۷/۱۱ به تصویب شورای عالی برنامه‌ریزی رسید و برای اجرا به دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی ابلاغ شد، برای آن برهه از زمان مناسب بوده که تجربه زیادی در تهیه و تدوین برنامه‌های دوره تخصصی در نظام آموزش عالی وجود نداشت. اما با توجه به گذشت یک‌دهه از زمان تصویب برنامه‌های مذکور و همچنین به دلیل تحولات علمی دنیای امروز، نیاز به بازنگری برنامه‌های درسی دوره دکتری این رشته‌ها از نظر محتوا و اجرا امری ضروری و لازم است.

۲. هدف اصلی از ایجاد دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی و دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت با گرایش تعلیم و تربیت اسلامی بالا بردن سطح آموزش، تدریس، و پژوهش در جهت نیل به خودکفایی علمی در زمینه‌های مربوط است؛ همچنین تربیت افرادی که ضمن درک اصول و مبانی تعلیم و تربیت بطور اعم و تعلیم و تربیت اسلامی به طور اخص نیازهای آموزشی کشور را تأمین نمایند، از دیگر اهداف ایجاد این دوره‌ها است.

– در اهداف و برنامه‌های دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی و دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت تفاوت قابل توجهی مشاهده نمی‌شود؛ اهداف دوره‌ها خیلی وسیع در نظر گرفته شده است و اضافه کردن دو رشته فرعی به هریک از رشته‌ها که خود یک رشته تخصصی است و نیاز به تحقیق و تفحص خاص دارد، عملاً باعث شده است که دانش‌آموختگان نتوانند به اهداف اصلی دو رشته برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت دست یابند.

– در هدف دوره‌ها روشن نیست که منظور از بالا بردن سطح آموزش، تدریس و پژوهش چیست؟ به نظر می‌رسد آنچه باید به عنوان هدف دوره مطرح باشد، بالا بردن سطح دانش، و به عبارتی هم‌سطح نمودن دانش‌آموختگان با دانش‌آموختگان این رشته‌ها در سایر کشورها به ویژه دانشگاههای معتبر جهان از جنبه نظری و عملی می‌باشد.

– در هدف مذکور بیشتر بر تأمین نیازهای آموزشی کشور تأکید شده است. در واقع هدف دوره دکتری که تولید دانش و علم است در اهداف و برنامه‌ها این دوره‌ها مورد توجه قرار نگرفته است.

– دوره دکتری به دو مرحله آموزشی و پژوهشی تقسیم شده است که این تفکیک یکی از مشکلات این دوره است. در این دوره دانشجویان موظف به گذراندن ۳۰ واحد درسی می‌باشند ولی نکته قابل توجه این است که برای مرحله آموزشی حداقل چهار نیمسال و حداکثر شش نیمسال در نظر گرفته شده در صورتیکه برای مرحله پژوهشی حداقل دو نیمسال و حداکثر چهار نیمسال در نظر گرفته شده است.

همانگونه که ذکر شد یکی از عناصر مهم و اصلی نظام آموزش عالی کشور برنامه‌های درسی آن می‌باشد، در صورتیکه برنامه‌های درسی متناسب با اهداف، نیازها و تحولات علمی، اجتماعی، و غیره نباشد، دانش‌آموختگان مقاطع مختلف تحصیلی قادر به پاسخگویی به نیازهای جامعه نخواهند بود. برنامه‌های درسی دوره‌های مورد نظر به شرح جدول زیر می‌باشد:

جدول شماره ۱ «تطبیق دروس دوره دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی».

دروس دوره دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت		دروس دوره دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی	
نام دروس تخصصی	تعداد واحد	نام دروس تخصصی	تعداد واحد
۱- مکتبهای فلسفی و آراء تربیتی (۱)	۲	۱- برنامه‌ریزی درسی (۱)	۲
۲- مکتبهای فلسفی و آراء تربیتی (۲)	۲	۲- برنامه‌ریزی درسی (۲)	۲
۳- تاریخ اندیشه‌های تربیتی غرب	۲	۳- اقتصاد تعلیم و تربیت	۲
۴- مریان بزرگ	۲	۴- برنامه‌ریزی آموزش ابتدایی	۲
۵- فلسفه تربیتی اسلام	۲	۵- برنامه‌ریزی آموزش متوسطه	۲
جمع واحد تخصصی	۱۰	جمع واحد تخصصی	۱۰
دروس تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی که به عنوان رشته فرعی فلسفه و تعلیم و تربیت ارائه می‌شود	تعداد واحد	دروس تخصصی رشته فلسفه تعلیم و تربیت که به عنوان رشته فرعی برنامه‌ریزی درسی ارائه می‌شود	تعداد واحد

ادامه جدول

۲	۴- مکتبهای فلسفی و آراء تربیتی	۲	۶- برنامه ریزی درسی
۲	۵- مربیان بزرگ	۲	۷- اقتصاد و تعلیم و تربیت
۲	۶- تاریخ اندیشه های تربیتی غرب	۲	۸- برنامه ریزی آموزش متوسطه
۶	جمع واحد و رشته فرعی برنامه ریزی درسی (فلسفه تعلیم و تربیت)	۶	جمع واحد رشته فرعی فلسفه تعلیم و تربیت (برنامه ریزی درسی)
تعداد واحد	دروس مشترک رشته برنامه ریزی درسی با فلسفه تعلیم و تربیت	تعداد واحد	دروس مشترک رشته فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه ریزی درسی
۲	۷- روشهای تحقیق	۲	۹- روشهای تحقیق
۲	۸- روشهای آماری	۲	۱۰- روشهای آماری
۲	۱۱- نظریه یادگیری و روشهای تدریس	۲	۱۱- نظریه یادگیری و روشهای تدریس
۲	۱۲- مبانی نظری مدیریت آموزشی	۲	۱۲- مبانی نظری مدیریت آموزشی
۸	جمع واحد	۸	جمع واحد
تعداد واحد	دروس رشته فرعی تعلیم و تربیت اسلامی دوره دکتری برنامه ریزی درسی	تعداد واحد	دروس رشته فرعی تعلیم و تربیت اسلامی دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت
۲	۱۳- تربیت در روایات: بخش اول	۲	۱۳- تربیت در روایات: بخش اول
۲	نهج البلاغه	۲	نهج البلاغه
۲	۱۴- تربیت در روایات معصومین (بخش دوم)	۲	۱۴- تربیت در روایات معصومین (بخش دوم)
	۱۵- تربیت در قرآن		۱۵- تربیت در قرآن
۶	جمع واحد	۶	جمع واحد
۳۰ واحد	جمع کل واحدهای دوره	۳۰ واحد	جمع کل واحدهای دوره

این جدول بیانگر موارد زیر است:

- دوره آموزشی هر دو رشته شامل ۳۰ واحد درسی می باشد.
- جمع واحد تخصصی برای هر رشته ۱۰ واحد در نظر گرفته شده است.
- برای هر رشته دو رشته تحصیلی فرعی در نظر گرفته شده است.

• دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت شامل رشته‌های فرعی برنامه‌ریزی درسی و تعلیم و تربیت اسلامی و دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی شامل رشته‌های فرعی فلسفه تعلیم و تربیت و تعلیم و تربیت اسلامی می‌باشد. جمع واحدهای رشته‌های فرعی برای هر رشته ۱۲ واحد درسی می‌باشد.

• دروس مشترک هر دو رشته، براساس جدول ۸ واحد درسی شامل روشهای تحقیق (۲ واحد)، روشهای آماری (۲ واحد)، نظریه یادگیری و روشهای تدریس (۲ واحد)، مبانی نظری مدیریت آموزشی (۲ واحد) می‌باشد.

براساس جدول شماره ۱ دروس هر دو دوره به شرح زیر تقسیم‌بندی شده است:

الف) دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت

- دروس تخصصی دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت؛
- دروس تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی (رشته فرعی فلسفه تعلیم و تربیت)؛
- دروس مشترک رشته فلسفه تعلیم و تربیت و رشته برنامه‌ریزی درسی؛
- دروس رشته فرعی تعلیم و تربیت اسلامی در دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت.

ب) دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی

- دروس تخصصی دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی؛
- دروس تخصصی دوره دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت (رشته فرعی برنامه‌ریزی درسی)؛

- دروس مشترک رشته برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت؛
- دروس رشته فرعی تعلیم و تربیت اسلامی در دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت.

نتایجی که از دقت در این تقسیم‌بندی به دست می‌آید به‌قرار زیر است:

۱. به نظر می‌رسد برنامه دوره‌های فوق براساس اصول علمی تدوین نشده باشد. چون این دو دوره در ۲۸ واحد درسی با هم مشترک‌اند. در صورتیکه اگر قرار است دانشجویان برای دو هدف متفاوت تربیت شوند درصد شباهت بین دروس و محتوای

دو رشته به حدی بالاست که نمی‌تواند پاسخگوی هدف مطرح شده در زمینه‌های مربوط باشد.

۲. در برنامه‌های درسی فوق عملاً دروس تخصصی هر رشته به‌عنوان رشته فرعی رشته دیگر مطرح شده است. با این تفاوت که از دروس تخصصی هر دوره فقط دو عنوان درسی (۱) و (۲) وجود دارد که در دوره دیگر فقط از یک عنوان استفاده شده است؛ بطور مثال درس مکتبهای فلسفی و آراء تربیتی (۱) و (۲) دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت تحت عنوان مکتبهای فلسفی و آراء تربیتی در دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی ارائه می‌شود.

۳. با مقایسه جدول برنامه‌های درسی این دو دوره تنها تفاوتی که مشاهده می‌شود این است که در دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دروس مکتبهای فلسفی و آراء تربیتی (۱) و (۲) و فلسفه تربیتی اسلام گنجانده شده است و در دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، دروس برنامه‌ریزی درسی (۱) و (۲) و برنامه‌ریزی درسی آموزش ابتدایی گنجانده شده است.

۴. دروس مشترک هر دو دوره و دروس رشته فرعی تعلیم و تربیت اسلامی بطور کامل بر هم منطبق است.

۵. هر یک از دو دوره، دو رشته فرعی دارد. در واقع در این برنامه بجای تمرکز بر روی رشته‌های اصلی، به دو رشته فرعی پرداخته شده است که این مسأله از اصل تخصص‌گرایی دوره‌های دکتری به دور است.

۶. برنامه درسی این دوره‌ها بیشتر بر دوره آموزشی تأکید دارد نه بر دوره پژوهشی. در صورتیکه بهتر است دانشجویان دوره دکتری از ابتدای ورود با تعیین استاد راهنما و موضوع رساله دوره دکتری، کار پژوهش خود را شروع کنند و در کنار پژوهش، در کلاسهای آموزشی که در مرحله پژوهشی موثر است و مورد تایید استاد راهنما می‌باشد، شرکت کنند.

۷. گرایشهایی که در برنامه دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت ارائه شده‌اند، هریک به گستره‌ای چنان وسیع تعلق دارند که در سطح آموزش عالی، امروزه به‌صورت رشته‌های تحصیلی مجزا مطرح هستند.

۸. در برنامه‌های فوق بعضی از دروس مورد نیاز هر رشته گنجانده نشده است (این موارد در برنامه پیشنهادی ذکر شده است).

۹. ارائه دروس متعدد و پراکنده، تمرکز دانشجویان را بر محور خاص سلب نموده و امکان فعالیتهای تحقیق را فراهم نمی آورد.

۱۰. علیرغم پراکندگی و تعدد دروس هر دوره، دروس مذکور اهداف مورد نظر دوره‌ها را تحقق نمی بخشد.

۱۱. در برنامه به رغبتها، گرایشها و تفاوتهای فردی دانشجویان به اندازه لازم توجه نشده است، در حالیکه توجه به اینگونه امور مورد تأیید صاحب نظران تربیتی است و زمینه را برای فعالیتهای یادگیری ثمربخش و مستمر فراهم می آورد (موسی پور و شعبانی، ۱۳۷۵، ص ۲۷۰).

نتیجه گیری و پیشنهادها

باتوجه به آنچه گذشت بازنگری در برنامه‌های دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت از لحاظ اهداف، برنامه‌ها و منابع و مآخذ و توجه به جنبه پژوهشی ضروری است. مهمتر اینکه اگر برنامه درسی دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی و دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت براساس اصول علمی نباشد پس چه انتظاری از سایر رشته‌ها خواهد بود؟

باتوجه به اینکه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مسئولیت امر برنامه‌ریزی درسی رشته‌ها را به دانشگاهها و موسسات آموزش عالی واگذار نموده است، زمینه برای بازنگری و اصلاح برنامه توسط دانشگاهها فراهم شده است. در همین راستا برای بهبود و بهسازی برنامه‌های دوره‌های دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی پیشنهادهای زیر ارائه می گردد. امید است مورد توجه مسئولان و دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی کشور قرار گیرد. این برنامه پیشنهادی با توجه به اصول زیر تدوین شده است:

۱. نیازسنجی برای تعیین هدف در دوره‌های فوق؛

۲. مطالعه تطبیقی در اهداف و برنامه این رشته‌ها در سایر کشورهای جهان؛
 ۳. توجه به نظرات دانش‌آموختگان رشته‌های فوق در داخل و خارج و دانشجویان
 درحال تحصیل رشته‌های مذکور؛

حال با توجه به نکات فوق برای دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی پیشنهادهای
 زیر ارائه می‌شود:

الف) دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی با تأکید برنامه بر مرحله پژوهش ارائه شود و
 دانشجویان در کلاسهای آموزشی متناسب با حوزه پژوهش، بر اساس نظر استاد راهنما،
 شرکت نمایند.

ب) دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی در دو مرحله آموزشی و پژوهشی ارائه شود؛
 دروس پیشنهادی برای مرحله آموزشی دکتری برنامه‌ریزی درسی به شرح جدول زیر
 می‌باشد:

جدول شماره ۲ برنامه آموزشی پیشنهادی دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی.

ردیف	نام درس	تعداد واحد
۱	زبان تخصصی ۱ و ۲ (پیش نیاز)	۴
۲	برنامه‌ریزی درسی ۱ و ۲	۴
۳	برنامه‌ریزی درسی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه	۴
۴	برنامه‌ریزی درسی آموزشهای علمی کاربردی و فنی حرفه‌ای	۳
۵	برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی	۲
۶	روشهای آماری با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی	۲
۷	روشهای تحقیق با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی	۳
۸	نظریه‌های یادگیری و کاربرد آن در برنامه‌ریزی درسی	۲
۹	الگوهای تدریس و کاربرد آن در برنامه‌ریزی درسی	۲
۱۰	بررسی متون اسلامی با تأکید بر اصول برنامه‌ریزی درسی	۲
جمع کل		۲۸

ویژگیهای برنامه پیشنهادی

- درسهای پیش‌بینی شده در برنامه پیشنهادی کاملاً مرتبط با موضوع رشته برنامه درسی است و درسهایی که ارتباط چندانی با موضوع این رشته نداشته‌اند از قبیل اقتصاد آموزش و پرورش و یا مدیریت آموزش حذف شده‌اند.
- درسهایی که برای کسب مهارتهای لازم برای پژوهش پیش‌بینی شده است از قبیل روشهای تحقیق و روشهای آماری، با تأکید مباحث این رشته باید ارائه شوند.
- نیازهای کشور ما در ارتباط با این رشته در برنامه لحاظ شده است: درسهایی مثل برنامه‌ریزی درسی آموزشهای عالی - کاربردی و فنی - حرفه‌ای و برنامه درسی آموزش عالی، بنا به همین نیاز طرح گردیده‌اند.

پی‌نوشتها

1. Curriculum
2. Zais
3. Doll

۴. برنامه این رشته‌ها در سال ۱۳۶۶ تحت عنوان مشخصات کلی برنامه سرفصل دروس دکتری رشته‌های فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی با رشته فرعی تعلیم و تربیت اسلامی منتشر گردید.

منابع

۱. بازرگان، عباس. «ارزیابی درونی دانشگاه و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳ و ۴ سال سوم، پائیز و زمستان ۷۴.
۲. خلیجی، محسن. «نگاهی کلی به وضعیت آموزش عالی ایران» خلاصه مقالات سمینار آموزش عالی ایران، تهران دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۶.
۳. سیلور و الکساندر. برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، انتشارات آستان قدس رضوی و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت) چ ۵، ۱۳۷۸، ص ۳۴.
۴. شریعتمداری، علی. جامعه و تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۵.

۵. شورای عالی برنامه‌ریزی. مشخصات کلی برنامه سرفصل دروس دکتری رشته‌های فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی با رشته فرعی تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۳۶۶.
۶. عارفی، مرضیه. «بررسی برنامه‌ریزی درسی رشته علوم تربیتی در آموزش عالی ایران و ...» رساله دوره دکتری برنامه درسی، دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۸۳.
۷. فتحی راجاگاه، کورش. اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران - انتشارات ایران زمین، [بی‌تا].
۸. ملکی، حسن. «برنامه‌ریزی درسی راهنمای عمل»، تهران، انتشارات پیام اندیشه، ۱۳۷۹، ص ۲۸.
۹. موسی‌پور، نعمت‌الله، شعبانی و رکی، بختیار. «ارزشیابی برنامه درسی مقطع دکتری رشته‌های علوم تربیتی در ایران» مجموعه مقالات سمینار آموزش عالی در ایران، معاونت پژوهشی دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۵.
۱۰. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. «آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاهها»، ۱۳۷۹، ص ۲.

- Doll, R. Curriculum Improvement, Allyn & Bacon 1990.

- Zais, R. Curriculum, Principles and Foundations. Crowell Company, 1976.

مراكز تهيه و تدوين
منابع درسي



انجمن مؤلفان کتب درسی و دانشگاهی^۱

ترجمه: مریم جابر

سازمان مطالعه و تدوین

Jaber@samt.ac.ir

انجمن مؤلفان کتب درسی و دانشگاهی در سال ۱۹۸۷، با نام انجمن مؤلفان کتب درسی در آمریکا، تأسیس شد. این انجمن برای افرادی تأسیس شد که به توسعه و نشر همه نوع رسانه آموزشی اعم از کتب درسی، نرم افزار، نوار ویدئویی، مقاله، کتب مرجع، خبرنامه، دیسکهای فشرده چندرسانه‌ای و غیره علاقه‌مند بودند.

در تحقق این امور، انجمن مؤلفان کتب درسی و دانشگاهی به نمایندگی از اعضایش، در زمینه‌هایی که به آنها مربوط می‌شود، از جمله مالیات، حقوق انحصاری اثر و تبلیغ و معرفی بهتر آثار آنان در نزد جامعه علمی، فعال است و بهبود کیفیت مطالب آموزشی را نیز به همین‌سان در اولویت نخست قرار داده است. اهداف این انجمن عبارت‌اند از:

۱. ارتقای کیفیت متون درسی و سایر آثار آموزشی‌ای که برای تدریس، پژوهش و مقاصد آموزشی دیگر به کار می‌رود؛
۲. اطلاع رسانی به مؤلفان مطالب درسی و دانشگاهی با توجه به منافع حرفه‌ای آنها در تألیف و آموزش؛
۳. ارائه پیشنهاد، طرح و کمک در انجام اموری که یاری‌دهنده مؤلفان کتب درسی و دانشگاهی عضو این انجمن در رسیدن به منافع حرفه‌ای باشد؛
۴. پشتیبانی از منافع حرفه‌ای مؤلفان و ارتقای این منافع؛

۵. تشکیل گروه‌هایی و جلسات مختلف برای تبادل نظر، پیشرفت و آموزش اعضا؛
۶. حمایت از حقوق مؤلفان در زمینه حقوق انحصاری اثر و شروط انعقاد قرارداد تألیف با ناشران؛
۷. ارتقای تمام فعالیتهای معمول، ارتقای منافع و اهداف مؤلفان کتب درسی و دانشگاهی، ایجاد هماهنگی بین آنها و یاری‌رسانی به ایشان و بهبود شرایط شغلی عمده مؤلفان.

کارگاهها

انجمن مؤلفان کتب درسی و دانشگاهی کارگاههایی در سراسر کشور برقرار ساخته که عمدتاً در فضای دانشگاهها و به صورت جلسه یا کنگره برگزار می‌شود. ذیل برخی از این کارگاهها و مباحث مطرح شده در آنها معرفی می‌شود.

کارگاه بورس پژوهشی، عضویت دائم در هیئت علمی، ترفیع رنوس مطالب این کارگاه عبارت‌اند از:

- مشکلات متداول نظام ترفیع اعضای هیئت علمی؛
- ویژگیهای یک نظام معتبر؛
- بسط تعریف بورس پژوهشی؛
- ویژگیهای بورس پژوهشی ویژگیهای کار پژوهشی؛
- مدارک لازم برای ترفیع و عضویت دائم در هیئت علمی؛
- ارائه مدارک برای دوره‌های آموزشی جدیدتر اعم از: یادگیری خدمات، یادگیری گروهی، عضویت در گروه، کاربرد فناوری؛
- ارائه مدرک در زمینه کارآیی آموزشی.

کارگاه نرم‌افزارهای مؤلفان

این کارگاه به مؤلفان کمک می‌کند تا با فراگیری نحوه استفاده از نرم‌افزارهایی که در تألیف به کار می‌رود، در وقت خود صرفه‌جویی کنند، تعدادی از این نرم‌افزارها

عبارت‌اند از: نرم‌افزارهایی که ساختار متن را تعریف می‌کنند، متن را کنترل می‌کنند، طرح‌هایی ارائه می‌دهند، و امکان هماهنگی، پژوهش، سازمان‌دهی، طراحی، بازبینی، ویرایش، انتقال و بایگانی متون را فراهم می‌سازند.

رئوس مطالب این کارگاه به شرح ذیل است:

- استفاده از نرم‌افزار Word مایکروسافت برای ایجاد هماهنگی بین متون؛

- کاربرد راهبردهایی جهت مدیریت فایل؛

- افزودن تصویر، فیلم، عکس، صدا و فایل‌های ویدئویی به متن؛

- برانگیختن حس خلاقیت مؤلفان و تأمین رضایت خوانندگان با استفاده از ابزار

طراحی و تصویر؛

- تهیه متن‌هایی حرفه‌ای به کمک داده‌های حاصل از اینترنت یا با ایجاد صفحات

کلیشه‌ای و صفحاتی با سبک‌هایی معین؛

- تهیه متون اینترنتی برای خوانندگان؛

- استفاده کارآمد از اینترنت، Gated Web و Deep Web؛

- تحلیل میزان روشنی و وضوح مطالب مندرج در متون؛

- استفاده از ابزارهای مربوط به کتاب‌شناسی جهت کنترل کارآمد پژوهشها؛

- ایجاد عواملی که باعث تعامل بین خواننده و مؤلف می‌شود و خوانندگان را به

ارائه واکنش فرا می‌خواند؛

- استفاده از عبارات کلیدی جهت معرفی متون در اینترنت، به‌طوری که

خوانندگان بتوانند با کمک آنها متون مورد نظر خود را در اینترنت بیابند؛

- تهیه متون اینترنتی و نمونه آثار پژوهشی.

کارگاه «تألیف کنید و ارتقا یابید»: نگارش صحیح و بازبینی سریع

بسیاری بر این عقیده‌اند که مؤلف شدن موهبتی است ذاتی، نه اکتسابی. اما در یک کار تحقیقی، در گروه کنترل که متشکل از چندین محقق بود محققان به روش همیشگی خود به نوشتن پرداختند، درحالی‌که آزمودنی‌های دیگر روزانه بین ۱۵ تا ۳۰ دقیقه وقت صرف نوشتن می‌کردند و به کسی تعهد می‌دادند که به طور روزانه به این کار بپردازند.

سرانجام مشخص شد که نوشته این آزمودنیها ۹ برابر محققان بود (رابرت بویس، ۱۹۸۹). اقدامات زیر به محققان کمک می‌کند که کتابهای بیشتری تألیف کنند:

- نگارش روزانه، به مدت ۱۵-۳۰ دقیقه؛
 - متعهد شدن به کسی یا ناشری جهت تداوم نگارش روزانه؛
 - بازبینی مطالب هر پاراگراف و رابطه آن با جمله اصلی پاراگراف؛
 - فراگیری روش درخواست بازخورد از همکاران جهت اصلاح کار.
- این کارگاه به افراد شرکت‌کننده می‌آموزد که چگونه با انجام کارهایی مشخص و ساده نگارش خود را بهبود بخشند و آن را با سرعت بازبینی و اصلاح کنند.

کارگاه تألیف کتاب درسی یا تخصصی

بسیاری از آموزگاران و متخصصان دیگر معمولاً به فکر می‌افتادند که کتابی تألیف کنند، اما نمی‌دانستند چگونه این ایده را محقق کنند زیرا با صنعت نشر آشنایی نداشتند. این کارگاه درباره تمامی جوانب نویسندگی اطلاعاتی فراهم می‌کند تا افراد بتوانند درباره تألیف کتاب آگاهانه تصمیم بگیرند. فرایند تبدیل یک طرح ذهنی به نوشتار، و فرایند تبدیل نسخه‌ای دستنویس به یک کتاب مباحث این کارگاه را تشکیل می‌دهد. رئوس مطالب این کارگاه عبارت‌اند از:

- عناصر تدریس کارآمد در کلاس؛
- مزیت انضباط؛
- تهیه طرح اولیه؛
- انعقاد یک قرارداد مطمئن با ناشر؛
- ملاحظات قرارداد؛
- کار با ویراستاران؛
- کار با همکاران.

کارگاه موفقیت در نگارش مطبوعاتی

در این کارگاه سردبیر سابق یکی از نشریات علمی درباره انتشار متون علمی دیدگاهی تحلیلی ارائه می‌دهد. وی این بحث را مطرح می‌سازد که چه نوع مقالاتی غالباً در

نشریات منتشر می‌شود و متن چگونه توسط همکاران بررسی می‌شود. در این کارگاه، افراد با این فرایند و نیز با ساختار یک مقاله موفق پژوهشی آشنا می‌شوند. رئوس مطالب این کارگاه به شرح ذیل است:

- نگارش مطبوعاتی موفقیت‌آمیز؛

- طبقه‌بندی نشریات؛

- تکوین ایده‌های پژوهشی؛

- موضوعات جالب؛

- همکاری بین چند مؤلف؛

- اسرار امور تحریریه؛

- ارتقای مهارت نگارش؛

- رعایت معیارها.

کارگاه تهیه طرح اولیه کتاب

هر ناشری برای طرح اولیه کتاب روشی خاص خود دارد. طرحی که مورد استفاده یک ناشر قرار می‌گیرد ممکن است برای ناشری دیگر کاربرد نداشته باشد. این کارگاه به مؤلفان کمک می‌کند برای کتاب خود ناشری مناسب بیابند. نتایج یک تحقیق در مورد تربیت ویراستاران و آنچه آنها در یک طرح اولیه مدنظر قرار می‌دهند در این کارگاه گنجانده شده است. این کارگاه کمک می‌کند تا شرکت‌کنندگان در آن دیدگاهی مشخص‌تر پیدا کنند و جایگاه کتاب خود را در بازار بیابند. رئوس مطالب این کارگاه عبارت‌اند:

- بسط ایده و تبدیل آن به یک کتاب؛

- مهارت‌های نگارش؛

- اجزاء طرح اولیه؛

- ارائه طرح اولیه؛

- مرور طرح اولیه؛

- کارهایی که باید در صورت مردود شدن کتاب انجام داد؛

- کارهایی که باید در صورت پذیرفته شدن کتاب انجام داد.

کارگاه نشر کتاب توسط خود مؤلف

فناوری و نرم‌افزارهای پیشرفته موجب شده است که فرایند نشر کتاب توسط خود مؤلف آسان‌تر از همیشه باشد. مؤلف باید بیاموزد که چگونه می‌تواند کتاب خود را منتشر سازد و کتابی ارزشمند ارائه دهد، و باید بداند که چگونه می‌تواند از حمایت بازار برخوردار شود. تمام این امور کمک می‌کند تا مؤلف خودش کتابش را منتشر سازد. رئوس مطالب این کارگاه عبارت‌اند از:

- نشر کتاب توسط خود مؤلف؛
- ارزیابی امکانات بالقوه برای نشر کتاب توسط خود مؤلف؛
- تأسیس شرکت انتشاراتی توسط خود مؤلف؛
- نشر چاپی در مقابل نشر الکترونیک؛
- تهیه صفحات برای چاپ؛
- رویکردهای کاربردی بازاریابی؛
- ملاحظات مالی؛
- فروش حق تجدید چاپ به یک ناشر؛

کارگاه مذاکره درباره قرارداد تألیف

در این کارگاه مباحث ذیل مطرح می‌شود :

- قدرت مؤلف؛
- حقوق تألیف و هزینه‌های مؤلف؛
- بندهای اصلی قرارداد (واگذاری حقوق نشر، ضمانت، مطلوب بودن نسخه دستنویس، آثار رقابتی، فروش خارجی، کتب نایاب که چاپش تمام شده است)؛
- مذاکره درباره راهبردها و فنون؛
- توجه به ویراستاری که احساساتش جریحه‌دار شده است؛
- محاسبه سود/ضرر ناشر؛
- کارگزاران و وکلا.

ارتباط با سایر انجمنهای تألیفی

این انجمن در سایت اینترنتی خود امکان اتصال به سازمانهای دیگر را فراهم آورده است.

American Society of Journalists and Authors (انجمن روزنامه‌نگاران و مؤلفان آمریکا) این انجمن که در نیویورک مستقر است، غالباً نماینده روزنامه‌نگاران مستقلى است که با مجلات و روزنامه‌ها همکاری می‌کنند. Artists Rights Society (انجمن حمایت از حقوق هنرمندان) این انجمن در نیویورک مستقر است.

Authors Coalition (اتحادیه مؤلفان) این اتحادیه نماینده چندین انجمن مهم نویسندگان آمریکا از جمله انجمن مؤلفان کتب درسی و دانشگاهی است که در جهت منافع مالی اعضایش فعالیت می‌کند.

Authors Guild (جمعیت مؤلفان) این جمعیت که در نیویورک مستقر است نماینده عمده مؤلفان کتب تجاری است.

California Writers Club (باشگاه نویسندگان کالیفرنیا) این باشگاه در سال ۱۹۰۹ توسط جک لندن، جرج استرلینگ، استین لوکاس و هرمان ویتاکر بنیان‌گذاری شد. این انجمن امکان تبادل نظر بین مؤلفان و برگزاری جلسه با سایر مؤلفان، کارگزاران، ویراستاران و ناشران را فراهم می‌سازد.

Dramatists Guild (جمعیت نمایش‌نامه‌نویسان) این انجمن در نیویورک مستقر است و نمایندگی نمایش‌نامه‌نویسان را بر عهده دارد.

Garden Writers Association of America (انجمن گاردن رایترز آمریکا) این انجمن در شهر مانساس ایالت ویرجینیا مستقر است.

Mystery Writers of America (انجمن میستری رایترز آمریکا) این انجمن در شهر استمفورد ایالت کنتیکت واقع است.

National Writers Union (اتحادیه ملی نویسندگان) این اتحادیه که در سال ۱۹۸۱ تشکیل شد به اتحادیه Auto Workers و AFLCIO وابسته است.

Novelists, Inc (شرکت رمان‌نویسان) این شرکت در گراس‌پوینت فارمرز ایالت میشیگان مستقر است.

Romance Writers of America (داستان‌نویسان آمریکا) این انجمن در هیوستون ایالت تگزاس مستقر است.

Science Fiction and Fantasy Writers (نویسندگان داستانهای علمی و تخیلی) این انجمن در شهر هیوزویل ایالت مریلند واقع است.

Sisters in Crime (جنایی‌نویسان) این انجمن در لارنس ایالت کانزاس مستقر است. Small Publishers, Artists and Writers and Network (شبکه‌کوچک ناشران، هنرمندان و نویسندگان) این شبکه در سال ۱۹۹۶ ایجاد شد و شعب آن در سانتاباربارا، کالیفرنیا و هاوایی واقع‌اند.

Society of Academic Authors (انجمن مؤلفان دانشگاهی) این انجمن که در مینسوتا مستقر است از منافع مؤلفان سراسر کشور حمایت می‌کند.

Society of Children's Book Writers and Illustrators (انجمن نویسندگان و طراحان کتاب کودکان) این انجمن در لوس‌انجلس مستقر است.

Songwriters Guild of America (جمعیت ترانه‌سرایان آمریکا) این انجمن در شهر ویهوکن ایالت نیوجرسی واقع است.

پی‌نوشت

1. Text and Academic Authors Association