

## سرمقاله

در پژوهشهایی که در حوزه چگونگی نگارش کتاب درسی صورت می‌گیرد، شاید یکی از سؤالاتی که کمتر بدان پرداخته می‌شود تعامل نگارش کتاب با مطالعه آن باشد، یعنی کتاب درسی چگونه باید خوانده شود؟ نکته جالب اینجاست که اولین و مهم‌ترین پیش‌نیاز خواندن مؤثر و موفقیت‌آمیز کتاب درسی این است که تمامی کتابهای درسی باید بر نوعی «نظام» متمرکز شوند؛ همین نظام است که به محض درونی شدن می‌تواند در حل مشکلات و استدلال مسائل معینی به یادگیرنده کمک کند.

این نظام در واقع منطبق با شیوه تفکر درباره موضوعات خاص است. مثلاً کتاب درسی تاریخ، شیوه تفکر درباره وقایع گذشته را می‌آموزد و کتاب درسی زیست‌شناسی شیوه تفکر درباره موجودات زنده را یاد می‌دهد. بنابراین، هیچ راهی برای یادگیری تاریخ از یک کتاب درسی وجود ندارد جز اینکه ابتدا یاد بگیریم چگونه پاسخ صحیح و مستدل به سؤالات و مشکلات تاریخی بدهیم و روان‌شناسی می‌خوانیم تا از رفتار انسان سر در بیاوریم یعنی به سؤالات معینی درباره مشکلات انسانی پاسخ دهیم.

در طرح‌ریزی این نظام، مقدمه کتاب از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ زیرا ما را با زمینه موضوع آشنا می‌کند و مطالعه دقیق آن دیدی کلی درباره مفاهیم بنیادی در این زمینه می‌دهد. به محض دریافت این دید کلی باید قادر باشیم در درون این نظام بیاندهیم، به برخی سؤالات اساسی پاسخ دهیم و اطلاعات مورد نظر را به دست آوریم. این مرحله برای موفقیت در مطالعه بقیه کتاب بسیار حساس و اساسی است، زیرا اگر درک صحیحی از کل نداشته باشیم نمی‌توانیم اجزاء را به آن کل پیوند دهیم.

راهبرد مطالعه کتاب درسی نباید کل، جزء، جزء، جزء باشد، بلکه باید کل، جزء، کل، جزء، کل، جزء باشد. از طریق پیوند اجزاء به کل، کل را می‌فهمیم، از کل به‌عنوان ابزاری برای ترکیب و ساخت دانش بهره می‌گیریم و از دانش خود از اجزاء به‌عنوان ابزار تحلیل استفاده می‌کنیم.



**کتاب درسی:**

**نظریه‌ها و تجربه‌ها**



## سازندگی حرکتی جدید «نقش فعال یادگیرنده در ساخت دانش»

کوروش گودرزی

دانشگاه آزاد اسلامی بروجرد

Goodarzi49@yahoo.com

### چکیده

امروزه یکی از نظریه‌هایی که در روان‌شناسی به‌خصوص روان‌شناسی یادگیری بسیار مطرح و مباحث زیادی به خود اختصاص داده است، نظریه سازندگی<sup>۱</sup> یا ساختن‌گرایی است. این نظریه در واقع جمع‌بندی جدیدی است از نظریه‌های دانشمندان نظیر پیازه، برونر و ویگوتسکی که در آن بر آموزش شاگرد - محور و نقش فعال یادگیرنده در ساختن دانش خود تأکید دارد. به سخن دیگر، در این نظریه، برخلاف دیدگاه‌های سنتی یادگیری، یادگیرنده به‌عنوان فردی فعال، اجتماعی و خلاق است که با مشارکت در فعالیتها و تجربیات یادگیری، فعالانه و به‌گونه‌ای خلاق دانش و اطلاعات خود را می‌سازد و آن را افزایش می‌دهد.

مطالعه این نظریه برای کلیه افرادی که به نوعی با آموزش سروکار دارند مفید است؛ بنابراین در مقاله حاضر نظریه فوق را بررسی کرده، ضمن مقایسه آن با برخی از نظریه‌های یادگیری، اصول و کاربردهای آموزشی آن را معرفی می‌کنیم.

### واژه‌های کلیدی

نظریه سازندگی، سازندگی یا ساختن‌گرایی، سازندگی روان‌شناختی، سازندگی اجتماعی، آموزش شاگرد - محور.

## مقدمه

یکی از جدیدترین نظریه‌های یادگیری در سالهای اخیر نظریه سازندگی است. این نظریه ریشه در فلسفه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و تعلیم و تربیت داشته، در واقع جمع‌بندی جدیدی است از ایده‌های قبلی و موجود (دیدگاههای دانشمندانی نظیر دیوئی<sup>۲</sup>، پیازه<sup>۳</sup>، برونر<sup>۴</sup> و ویگوتسکی<sup>۵</sup>) در این رشته‌ها.

درک این نظریه برای مربیان و مدرسان بسیار سودمند است، زیرا کاربرد آن برای گسترش تدریس مهم بوده و می‌تواند چهارچوبی آزاد، خلاق و طبیعی‌تری برای یادگیرندگان فراهم نماید (هاور<sup>۶</sup>، ۱۹۹۶).

نکته اصلی در این نظریه این است که یادگیرندگان با ساختن فعالانه آگاهیها و دانش خود بهتر یاد می‌گیرند. به عبارت دیگر، یادگیرندگان نخست، آگاهیهای جدید خود را با آنچه قبلاً می‌دانسته‌اند می‌سازند؛ یعنی آنان با دانش اکتسابی از تجربیات قبلی وارد موقعیتهای یادگیری می‌شوند و سپس با تجربیات یادگیری تازه دانش جدید خود را می‌سازند. دوم، جریان یادگیری آنها فعال است نه منفعل، یعنی یادگیری آنها انتقال انفعالی اطلاعات از یک نفر به نفر دیگر نیست، بلکه یادگیرندگان فعالانه با موقعیت یادگیری مواجه می‌شوند و با استفاده از دانش موجود خود و تجربیات و اطلاعات جدید به یادگیری می‌پردازند؛ چنانچه موقعیت جدید با آگاهیها و ساختارهای شناختی موجود آنان ناهمخوان باشد، آگاهیهای خود را برای تطبیق با تجربیات جدید تغییر می‌دهند. بنابراین، یادگیرندگان طی فرایند یادگیری فعال باقی می‌مانند، اطلاعات و آگاهیهای فعلی خود را به کار می‌برند، به عناصر مناسب در تجربیات یادگیری جدید توجه می‌کنند، در مورد همسانی دانش کسب شده و دانش قبلی خود قضاوت می‌کنند و بر مبنای آن قضاوت، دانش خود را اصلاح می‌کنند (همان).

## نظریه سازندگی یا ساختن گرایی

سازندگی به عنوان نظریه‌ای در معرفت‌شناسی، معناسازی و یادگیری می‌کوشد ماهیت دانش و چگونگی یادگیری انسانها را توجیه کند. این نظریه معتقد است افراد ادراکات یا دانش جدید خود (مفاهیم، اصول، فرضیه‌ها، نظریه‌ها و غیره) را از طریق ایجاد تعامل بین دانسته‌ها، عقاید، ایده‌ها، رویدادها و فعالیت‌های قبلی (ساختارهای شناختی یا طرح‌واره‌ها) خود با امور جدیدی که با آنها برخورد کرده‌اند، خلق می‌نمایند؛ این دانش

به جای آنکه از طریق تقلید یا تکرار حاصل شود به واسطه درگیری با محتوای مطالب یا مسائل به دست می‌آید (جونز<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷).

به عبارت دیگر، نظریه سازندگی معتقد است یادگیری معنی‌دار زمانی رخ می‌دهد که یادگیرندگان از اندیشه‌ها و تجارب خود تفسیرهای شخصی به عمل آورند (سیف، ۱۳۸۰). چهارچوب این نظریه عبارت است از:

۱. نظریه‌ای است در یادگیری.
۲. بر فعالیت یادگیرنده یا کنش متقابل او با موضوع یادگیری تأکید می‌کند.
۳. بر متغیر بودن دانش فرد تأکید می‌کند.
۴. به شخصی بودن دانش اهمیت می‌دهد.
۵. بیشتر بر فرایندهای (چگونگی) تفکر تأکید می‌کند تا بر فرآورده‌های (تولیدات) آن.
۶. و سرانجام به تأثیر متقابل طبیعت و تربیت در رشد تواناییهای ذهنی و یادگیریهای یادگیرندگان اهمیت می‌دهد.

در بین مربیان جدید دو تفسیر عمده در مورد این نظریه ابراز شده است: یکی نظریه سازندگی روان‌شناختی<sup>۸</sup> ژان پیاژه و دیگری نظریه سازندگی اجتماعی<sup>۹</sup> ویگوتسکی. در شکل‌گیری این تفاسیر دو موضوع اساسی مؤثر بوده‌اند:

۱. تعلیم و تربیت برای رشد فردی در مقابل تعلیم و تربیت برای دگرگونی اجتماعی و
۲. میزان تأثیری که بافت اجتماعی بر رشد شناختی افراد می‌گذارد (ایزمت<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۸).

### الف) نظریه سازندگی روان‌شناختی

پیروان این دیدگاه معتقدند هدف تعلیم و تربیت باید آموزش انفرادی باشد و در آن از نیازها و علائق کودک حمایت شود. بنابراین، کودک موضوع مورد مطالعه است و بر رشد شناختی او تأکید می‌شود. این نکته بیانگر رویکرد کودک - محور<sup>۱۱</sup>ی است که می‌کوشد با استفاده از روشهای علمی مسیر طبیعی رشد شناختی کودک را بررسی و شناسایی کند.

در این رویکرد فرض شده است کودکان با ایده‌ها، عقاید و افکاری به کلاس

می‌روند که معلم باید آنها را تغییر دهد یا اصلاح کند؛ معلمی که تسهیل‌کننده بوده و با ابداع تکالیفی حاوی سؤاها و مسائل گوناگون می‌تواند یادگیرندگان را به کسب دانش از طریق کار روی این مسائل تشویق نماید. این تکالیف و تمرینهای آموزشی باید شامل این موارد باشند: یادگیری اکتشافی<sup>۱۲</sup>، فعالیت دستی مانند کنترل و تغییر دادن تکالیفی که مفاهیم موجود و فرایندهای فکری را به نقد می‌کشد و فنون پرسشگری که به گونه‌ای مطلوب عقاید یادگیرندگان را بررسی کرده، آزمون عقاید را تشویق می‌کند.

به بیانی کلی‌تر، به عقیده این رویکرد رشد فرایندی است زیست‌شناختی، طبیعی و ریشه‌دار که تقریباً برای همه افراد، بدون در نظر گرفتن جنسیت، طبقه، نژاد یا بافت فرهنگی و اجتماعی که یادگیری و تجارب زندگی در آن صورت می‌گیرد، فراهم است. بنابراین، این رشد درونی است که اساس یادگیری است نه بافت تاریخی و اجتماعی نظیر قدرت، اقتدار و مکان آموزش دانش رسمی. در نتیجه، این دیدگاه، دیدگاهی غیر بافتی در یادگیری و آموزش است (همان).

### ب) نظریه سازندگی اجتماعی

نظریه سازندگی ویگوتسکی یا نظریه سازندگی اجتماعی، تعلیم و تربیت را عامل مهم در دگرگونی اجتماعی می‌داند و در مورد رشد انسان معتقد است که فرد را درون بافتی اجتماعی - فرهنگی قرار می‌دهد. در این رویکرد رشد فردی بر اثر تعاملات اجتماعی به دست می‌آید، تعاملاتی که در آن معانی فرهنگی را گروه عرضه و فرد آن را دریافت و درونی می‌کند. افراد دانش خود را در تبادل با محیط می‌سازند و در این جریان هم فرد و هم محیط تغییر می‌کند. در این نظریه، موضوع مطالعه ارتباط منطقی (دیالکتیکی) بین فرد و محیط اجتماعی و فرهنگی است. مدارس موقعیتهای اجتماعی و فرهنگی‌اند که در آنجا آموزش و یادگیری صورت می‌گیرد و از ابزارهای فرهنگی (مطالعه کردن، نوشتن، آموزش ریاضیات و شیوه‌های معینی از آموزش سخنرانی و گفتگو) استفاده می‌شود.

به نظر این دیدگاه، نظریه و عمل در خلأ رشد نمی‌کنند بلکه با فرضها و تصورات فرهنگ غالب شکل می‌گیرند. دانش رسمی، موضوع آموزش و هر نوع مواد آموزشی که در آموزش به کار می‌رود، از محیط تاریخی و فرهنگی که آنها را به وجود آورده‌اند، تأثیر می‌پذیرند. برای آنکه دگرگونی اهداف و بازسازی اجتماعی تحقق یابند، باید بافت تعلیم و تربیت تجزیه شده، فرضهای فرهنگی، ارتباطات قوی، و تأثیرات تاریخی که آن را تقویت می‌کنند معرفی و نقد شوند و سپس در صورت ضرورت تغییر

یابند. اشکال سازندگی اجتماعی عبارت‌اند از: سازندگی موقعیت اجتماعی و بازسازی آن، سازندگی اجتماعی - فرهنگی<sup>۱۳</sup>، سازندگی اجتماعی - تاریخی<sup>۱۴</sup> و سازندگی آزاد<sup>۱۵</sup> (ایزمت، ۱۹۹۸).

## مقایسه دیدگاه سازندگی با دو نظریه یادگیری «رفتارگرایی» و «خبرپردازی»

دیدگاه سازندگی در مورد تعریف یادگیری، اصول و کاربردهای آموزشی آن با دو نظریه رفتارگرایی<sup>۱۶</sup> و خبرپردازی<sup>۱۷</sup> (پردازش اطلاعات) تفاوت‌های چشمگیری دارد. در این نظریه، یادگیری برخلاف نظریه رفتارگرایی حاصل شرطی‌سازی و محرک‌های بیرونی نبوده، و یا به زعم نظریه خبرپردازی ناشی از تغییرات به وجود آمده در حافظه نیست. بلکه این نظریه فرایندی است مبتنی بر اکتشاف شخصی<sup>۱۸</sup> که در آن بصیرت و بینش اهمیت خاصی دارد. به عبارت دیگر، در این دیدگاه یادگیری زمانی رخ می‌دهد که افراد شخصاً اطلاعات یا مفاهیم جدید را بر اساس دانش و تجربیات قبلی می‌سازند. همچنین در نظریه سازندگی به نقش یادگیری از طریق حل مسئله و انگیزه‌های درونی در یادگیری اشاره شده، در صورتی که در دو نظریه قبلی به این مسائل چندان پرداخته نشده است.

با مطالعه جدول مقایسه‌ای دیدگاه سازندگی با دو نظریه یادگیری رفتارگرایی و خبرپردازی بهتر می‌توان موضوع را درک کرد.

### جدول مقایسه‌ای دیدگاه سازندگی با دو نظریه رفتارگرایی و خبرپردازی

دیدگاهها	رفتارگرایی	خبرپردازی (پردازش اطلاعات)	سازندگی
۱. پیشینه	- اوایل قرن بیستم - متأثر از ایده‌های بی - اف اسکینر <sup>۱۹</sup> در شرطی‌سازی	- اواسط قرن بیستم - ارائه دو ایده اساسی از سوی جورج میلر <sup>۲۰</sup> : (۱) حافظه کوتاه‌مدت	- اواخر قرن بیستم (اگرچه ایده‌های نظریه سازندگی قبلاً در قرن بیستم در نظریه‌های افرادی چون دیوئی، پیازه، برونر و ویگوتسکی وجود داشت).
	مطالعه پدیده‌های ذهنی درونی.	(نگهداری ۵ تا ۹ قطعه اطلاعات با معنا) و (۲) عمل ذهن انسان مانند	بیستم در نظریه‌های افرادی چون دیوئی، پیازه، برونر و ویگوتسکی وجود داشت).

## ادامه جدول

دیدگاهها	رفتارگرایی	خبرپردازی (پردازش اطلاعات)	سازندگی
		رایانه در ثبت اطلاعات، پردازش، ذخیره آن و سرانجام ارائه پاسخ. واکنشی نسبت به رفتارگرایی.	— ارائه مجموعه‌ای از نظریه‌هایی نظیر یادگیری خلاق، یادگیری اکتشافی و یادگیری موقعیتی. — به وجود آمده از نظریه‌های روان‌شناسی شناختی، روان‌شناسی رشد و انسان‌شناسی.
۲. تعریف یادگیری	— یادگیری یعنی پاسخ به یک محرک، رفتارهای جدید یا ایجاد تغییراتی در رفتار. — تغییر در رفتار آشکار، طی فرایند شرطی‌سازی.	— یادگیری یعنی تغییر در دانش ذخیره شده در حافظه. — تنظیم و برنامه‌ریزی قاعده‌ای جدید برای پردازش اطلاعات.	— یادگیری به‌عنوان فرایندی در ساختن ایده‌ها یا مفاهیم جدید بر اساس دانش یا تجربیات قبلی افراد. — اکتشاف شخصی بر اساس بصیرت و بینش.
۳. اصول یادگیری	— محیط بیرونی، کمک‌کننده به شکل‌دهی رفتار فرد. — محیط با ارائه محرکهای پیشیند کمک‌کننده به ایجاد رفتار. — تأثیر پیامد و عواقب رفتار در بروز مجدد و تکرار آن. — اصول مبتنی بر رفتارگرایی.	تحت تأثیر بودن اصول یادگیری به وسیله فرایندهای درونی نه شرایط بیرونی یعنی: فرایند انتخاب اطلاعات (توجه)، انتقال اطلاعات (رمزگردانی <sup>۲۱</sup> )، و یادآوری آن اطلاعات در زمان مناسب (بازیابی <sup>۲۲</sup> ).	— یادگیری به معنی تغییری در معانی ساخته شده از تجربیات قبلی. — تفسیر و تعبیر شخصی از تجربیات در برابر ارائه عینی یا بازنمایی آن (دیدگاه شناخت‌گرایی). — اصولی مبتنی بر سازندگی.
۴. انواع یادگیری	— یادگیری از طریق تمیز <sup>۲۳</sup> — یادگیری از طریق تعمیم <sup>۲۵</sup> — یادگیری از طریق تداوی <sup>۲۷</sup> — یادگیری از طریق زنجیره‌ای کردن <sup>۲۹</sup>	— اندوزش حسی <sup>۲۶</sup> کوتاه‌مدت — اندوزش حسی <sup>۲۸</sup> درازمدت	— حل مسئله <sup>۲۴</sup>

## ادامه جدول

دیدگاهها	رفتارگرایی	خبرپردازی (پردازش اطلاعات)	سازندگی
۵. راهبردهای رسانه‌ای	- تنوعی از رسانه‌های سنتی	- آموزش با استفاده از رایانه	- محیط حساس و پاسخده و پذیرا
۶. مفهوم کلیدی	- تقویت <sup>۳۰</sup>	- بسط <sup>۳۱</sup>	- انگیزش درونی <sup>۳۲</sup>
۷. کاربردهای آموزش	- تدارک دیدن برای تمرین و بازخورد، یعنی: تعیین اهداف و ریز کردن آنها به اهداف کوچک‌تر، فراهم کردن نشانه‌ها و علائمی جهت راهنمایی دانش‌آموزان به سوی رفتارهای مطلوب و استفاده از پیامدها برای تقویت رفتارهای مطلوب.	- طراحی راهبردهای یادگیری شناختی یعنی: سازماندهی اطلاعات جدید، پیوند دادن اطلاعات جدید با دانش موجود و استفاده از فنونی برای هدایت و حمایت از فرایندهای توجسه، رمزگردانی و بازیابی یادگیرندگان.	- تدارک برای یادگیری تأملی خودمختار و فعال، یعنی: ایجاد یا طرح مسائل «خوب»، واقعاً پیچیده و خلاق فعالیتهای یادگیری گروهی و فراهم کردن الگوها و راهنمایهای مناسب برای فرایند ساختن دانش.

اقتباس از: جونز، ۱۹۹۷ و کاربونل<sup>۳۳</sup>، ۲۰۰۱

## نقش کلاسهای سازنده در نظریه سازندگی

محققان معتقدند کلاسهای سازنده و فرایند آموزشی آنها دارای سه خصوصیت خودگردانی (خودمختاری یادگیرنده)<sup>۳۴</sup>، تعامل<sup>۳۵</sup> و اکتشاف شناختی<sup>۳۶</sup> است که نقش مهمی در یادگیری مطلوب یادگیرندگان دارد.

## الف) خودگردانی یا خودمختاری یادگیرنده

خودمختاری یا خودگردانی یادگیرنده عنصری مهم در کلاس است. مدرسان سازنده یادگیری یادگیرندگان را به شدت کنترل نکرده، آنان را آزاد می‌گذارند. آنان در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی به علائق یادگیرندگان توجه کرده، کمک می‌کنند تا آنان خود مسئولیت یادگیریها را به عهده گیرند.

**ب) تعامل**

آموزش سازنده، تعامل اجتماعی بین یادگیرندگان و بین مدرسان و یادگیرندگان را تقویت می‌کند. این تعامل، فرصتهایی در کلاس برای تعارض‌شناختی و مشارکت گروهی فراهم نموده، سبب ترغیب یادگیرندگان به ارائه دیدگاههای مختلف به یکدیگر و مدرس می‌شود.

**ج) اکتشاف‌شناختی**

پیروان نظریه سازندگی معتقدند تجربیاتی که از طریق اکتشاف مستقیم، دستی و فعال یادگیرنده به دست می‌آید نقش مهمی در رشد تفکر سطح بالا (عملکرد فکری عالی) دارد و مدرس واسطه این نوع از تجربیات است. بنابراین، مدرس سازنده به آنچه آموزش می‌دهد تأکید نمی‌کند، بلکه به چگونگی آموزش توجه دارد و از مطالب درسی به‌عنوان ابزاری برای رشد پردازشهای شناختی سطح بالا استفاده می‌کند. مدرس سازنده به اشتباهات یادگیرندگان خود توجه خاصی داشته، با بررسی و بازسازی آنها به تسهیل یادگیریهای بعدی خود یادگیرندگان می‌پردازد. در این فرایند مهم فنی به کار می‌رود که از فن مصاحبه بالینی پیاز به دست آمده است. یعنی با طرح سؤالاتی نظیر چگونه شما به این پاسخ رسیدید؟ و چطور شما این راه‌حل را پیشنهاد کردید؟ پاسخهای یادگیرندگان حتی پاسخهای نادرست آنان را بررسی می‌کنند.

مدرسان در کلاسهای سازنده در طرح این‌گونه سؤالات مهارت داشته، به یادگیرندگان وقت کافی برای پاسخگویی به آنها را می‌دهند. این سؤالات یادگیرندگان را دچار تعارض‌شناختی کرده، آنها را وادار می‌کند تا با بررسی دقیق مسئله و یافتن راه‌حلهای مناسب بین اطلاعات قبلی و جدید خود تعادل و ارتباط برقرار کنند (پارسونز<sup>۳۷</sup>، هینسون<sup>۳۸</sup> و ساردو - بارون<sup>۳۹</sup>، ۲۰۰۱).

**نقش یادگیرنده در نظریه سازندگی**

در نظریه سازندگی سه نقش متفاوت برای یادگیرنده در نظر گرفته شده است (احمدی، ۱۳۸۰):

۱. یادگیرنده فعال: در فرایند یاددهی - یادگیری باید دستها، گوشها، چشمها، حواس، عواطف و اندیشه فرد به طور هم‌زمان فعال باشد. باید شرایطی فراهم شود تا

یادگیرنده خود دست به تجربه و علم‌آموزی زده، فرضیه بسازد، ایده‌ها و نظریه‌های خود را ارائه کند و با دستکاری و عمل روی مواد واقعی و تجربیات خود به تولید دانش پردازد.

۲. یادگیرنده اجتماعی: یادگیرندگان باید به شیوه مشارکتی در فعالیتها و تجربیات یادگیری سهم و شریک شوند و مدرس نیز از طریق سازماندهی فعالیت‌های گروهی یادگیرندگان شرایطی فراهم نماید تا آنها با یکدیگر همکاری کرده، درباره تجربیات و آموخته‌های خود بحث کنند و به تفسیر و نقد آنها پردازند.

۳. یادگیرنده خلاق: از آنجا که اساس یادگیری و آموزش در این نظریه، فعالیت یادگیرنده است؛ باید فرصتها و تجربیات یادگیری به‌نحوی ایجاد و سازماندهی شود تا تفکر خلاق در یادگیرندگان به کار رفته، رشد نماید. برای رسیدن به این هدف باید مسائل اصلی را مطرح و یادگیرندگان را ترغیب کرد تا درباره آنها فکر کنند، به جمع‌آوری اطلاعات پردازند، حدس بزنند، فرضیه بسازند و با آزمودن فرضیه‌های خود به کشفی دوباره یا اکتشافی تازه دست یابند.

### اصول یادگیری در نظریه سازندگی

این نظریه جهت هدایت تفکر سازنده به برخی اصول اشاره دارد (جونز، ۱۹۹۷) که باید مدرسان به آنها توجه کرده، در حرفه خود به کار گیرند. این اصول عبارت است از:

۱. یادگیری فرایندی است فعال که در آن یادگیرنده با استفاده از درون‌دادهای حسی اقدام به معناسازی می‌کند. یعنی یادگیرنده فعالانه با درگیری با محیط اطراف خویش دانش خود را می‌سازد. او در این راه اطلاعات جدیدی کسب می‌کند و به کمک دانش و آگاهیهای موجود خود آنها را معنی داده، درک می‌کند.

۲. افراد در حین یادگیری دروس، یادگیریهای ضمنی دیگری نیز دارند. به عبارت دیگر، یادگیری هم شامل ساختن معنا و هم ساختن سیستمهایی از معناست. برای مثال، اگر ما ترتیب زمانی (رویداد شماری) داده‌های یک‌سری از رویدادهای تاریخی را یاد گرفته باشیم، به طور هم‌زمان معنای کلمه ترتیب زمانی را هم یاد خواهیم گرفت. هر معنی که می‌سازیم ما را برای معنی دادن به احساسات دیگر که می‌توانیم آنها را در الگوی مشابه قرار دهیم تواناتر می‌سازد.

۳. فعالیت معناسازی، فرایندی ذهنی است. یعنی فرایند معناسازی در ذهن اتفاق

می‌افتد، و اعمال فیزیکی و تجربیات عملی و دستی اگرچه برای یادگیری - به ویژه برای کودکان - ضروری است، کافی نیست. در واقع، باید فعالیتهایی صورت گیرد که ذهن را همانند دست فعال و درگیر کند.

۴. یادگیری مستلزم استفاده از زبان است. زبان ما بر یادگیری ما تأثیر می‌گذارد. در سطح تجربی، پژوهشگران اظهار داشتند که افراد هنگام یادگیری با خودشان صحبت می‌کنند و در سطح کلی‌تر ویگوتسکی مباحثی ارائه کرد که نشان داد زبان و یادگیری به گونه‌ای پیچیده درهم تابیده‌اند.

۵. یادگیری فعالیتی اجتماعی است. یادگیری ما عمیقاً به ارتباط ما با دیگران وابسته است. مدرسان، خانواده‌ها، اطرافیان و بخش عظیمی از آموزش و پرورش سنتی، یادگیرنده را از بیشتر تعاملات اجتماعی دور و آنان را به سوی آموزش و پرورشی هدایت می‌کنند که در آن ارتباط فقط بین یادگیرنده و مواد درسی است. در مقابل، تعلیم و تربیت پیشرو جنبه‌های اجتماعی یادگیری را در نظر می‌گیرد و از گفتگو، تعامل با دیگران و به‌کارگیری دانش در زندگی به‌عنوان جنبه‌های سازنده یادگیری استفاده می‌کند.

۶. یادگیری فرایندی وابسته به بافت و موقعیت یادگیری است. یادگیرنده‌های ما ارتباط تنگاتنگی با آموخته‌های قبلی، اعتقادات، پیشداوریها و هیجانها ما دارد. بنابراین، فرایند یادگیری، فعال و اجتماعی است و نمی‌توانیم یادگیرنده‌های خود را از زندگی خود جدا کنیم.

۷. افراد برای یادگیری نیاز به دانش و آموخته‌های قبلی دارند. ممکن نیست دانش جدیدی آموخته شود، بدون آنکه فرد ساختار رشد یافته‌ای از دانش قبلی را برای ساختن آن نداشته باشد. وقتی که اطلاعات و دانش بیشتری داریم، از توان یادگیری بیشتری هم برخورداریم. بنابراین هر تلاشی برای آموزش باید با توجه به دانش موجود یادگیرنده انجام پذیرد.

۸. برای یادگیری باید زمان گذاشت. یادگیری لحظه‌ای نیست. برای یادگیری معنادار نیاز به بازبینی، تعمق، آزمودن، بازی و استفاده از ایده‌ها داریم؛ این کار، معمولاً با صرف زمان مناسب صورت می‌گیرد. بنابراین، یادگیری زمانی صورت می‌گیرد که تصاویر و افکار در ذهن تکرار و مرور گردند.

۹. انگیزش درونی مؤلفه کلیدی یادگیری است. نه تنها انگیزش به یادگیری کمک می‌کند، بلکه برای یادگیری اساسی و ضروری نیز هست. برای ایجاد انگیزش در

- یادگیرنده روشهایی نظیر ارائه کاربرد آنها در زندگی معرفی شده است.
۱۰. نکات و مطالب ورودی چندگانه در آموزش باید به نحوی فراهم شود که یادگیرنده بتواند سطح یادگیری خود را شناسایی و انتخاب و نیز برای کسب معنای بیشتر آن را تکرار کند.
  ۱۱. تکلیفی اصیل و معتبر برای کلاس طراحی شود. این کار سبب می‌شود یادگیرنده حداکثر انتقال‌پذیری را برای چالشهای جدید، به همان نحو که به نظر می‌رسند داشته باشد.
  ۱۲. برای نشان دادن یا انعکاس پیچیدگی محیطی که یادگیرنده با آن روبه‌رو خواهد شد تکلیف طراحی شود. به عبارت دیگر تکلیفی که بتواند یادگیرنده را در برخورد بهتر با شرایط زندگی یاری کند.
  ۱۳. از تفکر یادگیرنده و به چالش کشیدن آن حمایت شود. یعنی کمک کردن به یادگیرنده در گسترش و آزمودن فرضیه‌هایی که چالشهای موقعیت یادگیری را توجیه می‌کنند.
  ۱۴. یادگیرندگان به آزمودن ایده‌های مخالف با ایده‌ها و مطالب انتخابی ترغیب شوند. به یادگیرندگان اجازه دهید در درون فرایند یادگیری دیدگاههای شخصی خود را با دیدگاههای رایج مقایسه کنند.
  ۱۵. برای تأمل و اندیشه فرصتهایی فراهم شود. تفکر انتقادی مبتنی است بر اندیشه‌ها و تفکرات ما در تلاش برای معنا دادن به زندگی و ایجاد آگاهی و فهم آن. بنابراین، باید برای اندیشیدن روی موضوعات به یادگیرنده فرصت داد و او را در این زمینه ترغیب کرد (جونز، ۱۹۹۷).

### برونر و نظریه سازندگی

- برونر نیز اصول یادگیری نظریه سازندگی را چنین بیان کرده است:
۱. آمادگی: آموزش باید دربرگیرنده تجربیات و موقعیتهایی باشد که یادگیرنده را به یادگیری متمایل کند و او را در این کار قادر سازد.
  ۲. سازماندهی ماریچی یا رو به فزونی: آموزش باید به نحوی سازماندهی شود که یادگیرندگان بتوانند به آسانی آن را درک کنند تا متناسب با توان خود تقویت شوند.
  ۳. فراتر رفتن از اطلاعات کسب شده: آموزش باید برای تسهیل در برون‌یابی و یا پر کردن شکافها و خلأهای یادگیری طراحی و اجرا شود (برونر، ۲۰۰۱).

## کاربردهای آموزشی نظریه سازندگی

همان‌طور که آمد این نظریه، دیدگاه‌های سنتی یادگیری و طراحی آموزشی را به چالش کشید و روشی ارائه کرد که بر فعالیت یادگیرنده تأکید دارد و در واقع یادگیرنده - محور است. برخی از کاربردهای آموزشی این نظریه بدین شرح است:

- ایجاد احساس نارضایتی و عدم تعادل شناختی در یادگیرندگان نسبت به دانش و عقاید قبلی خود: از این طریق یادگیرندگان می‌توانند دانش و تجربیات جدید را بهتر بپذیرند و خود را با آن سازگار کنند. پس مدرسان باید شرایط و محیط یادگیری را فراهم کنند تا بین آگاهیها و ادراکات قبلی یادگیرندگان و تجربیات جدید آنان ناهماهنگی و ناسازگاری ایجاد شود (جونز، ۱۹۹۷ و هاور، ۱۹۹۶).

- تشویق و ترغیب به کنش متقابل و مذاکره اجتماعی بین یادگیرندگان: از آنجا که مشارکت اجتماعی یکی از شرایط مهم یادگیری است، مدرسان باید تعامل گروهی را ترغیب کرده و به یادگیرندگان کمک کنند تا نخست با مقایسه آگاهی و تجربیات خود با دیگر همسالانشان به درک روشنی از وضعیت ادراکی خود دست یابند. دوم، در درون فرایندی گروهی آگاهیها و تجربیات جدید خود را به دست آورده آن را بازسازی کنند، و سوم نظریات خود را بیان کنند و دیدگاه‌های دیگران را بپذیرند (سیف، ۱۳۸۰؛ هاور، ۱۹۹۶ و جونز، ۱۹۹۷).

- به کار نبرد اهداف آموزشی یکنواخت و یکسان برای هر یادگیرنده: با توجه به اینکه رویکرد سازندگی معتقد است همه یادگیرندگان از سطوح یادگیری منحصر به فردی برخوردارند و هر کدام از موقعیت یادگیری، معنای خاص خود را کسب می‌کنند و نیاز به تجربیات متفاوتی برای دست یافتن به سطوح متفاوتی از آگاهی و فهم دارند؛ بنابراین آموزش باید متناسب با سرعت و توان یادگیرنده یا در گروه‌های کوچک یادگیری با قراردادهای یادگیری فردی انجام پذیرد. در ضمن، باید پیچیدگی موضوع درس را با توجه به توان یادگیرنده در نظر گرفت (جونز، ۱۹۹۷؛ سیف، ۱۳۸۰ و هاور، ۱۹۹۶).

- به‌کارگیری روش آموزشی شاگرد - محور<sup>۴۰</sup>: در این روش نخست، مدرس نقش راهنما، آسان‌ساز و کاوشگر را دارد نه نقش توزیع‌کننده دانش، متکلم‌الوحده و همه‌کاره کلاس. دوم، فرصتهایی برای یادگیرندگان فراهم می‌شود تا بسندگی آگاهیهای موجود خود را بیازمایند. سوم، یادگیرندگان به پرسشگری، انتقاد و تنظیم و ارائه ایده‌ها، عقاید و نتیجه‌گیریهایشان تشویق می‌شوند و سرانجام، مدرس و یادگیرنده با همکاری

یکدیگر در مورد محتوای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های مورد نیاز برای یادگیری تصمیم می‌گیرند (سیف، ۱۳۸۰؛ هاور، ۱۹۹۶ و ایزمت، ۱۹۹۸).

- استفاده از تجربیات قبلی و موجود یادگیرنده در ساختن دانش و تجربیات جدید (سازماندهی مجدد تجربیات و ساختارهای ذهنی): همان‌طور که یادگیرندگان باید آگاهیها و تجربیات قبلی خود را در موقعیتهای جدید برای ساختن دانش جدید به کار ببرند، پس مدرسان هم باید یادگیرندگان را در یادگیری درگیر کرده، اطلاعات قبلی آنان را پیش بکشند. آنان باید اطمینان حاصل کنند که تجربیات و یادگیری از مسائل و مطالبی اند که برای یادگیرندگان مهم است، نه برای مدرسان و سیستم آموزشی (هاور، ۱۹۹۶ و احمدی، ۱۳۸۰). به عبارت دیگر، در این نظریه با آموزشهای صرفاً انتقالی مخالفت و اظهار شده است که وقتی اطلاعات از این طریق (مدلهای انتقالی) کسب می‌شوند، معمولاً با دانش و تجربیات قبلی یادگیرندگان یکپارچه نشده و غالباً برای موقعیتهایی نظیر امتحان قابل استفاده‌اند. در مقابل رویکردهای آموزشی مبتنی بر نظریه سازندگی، تولید فهم و آگاهی عمیق‌تر و درونی شده‌تر را در نظر می‌گیرند (ایزمت، ۱۹۹۸).

- ضرورت زمان برای ساختن دانش جدید: اگر دانش جدید فعالانه ساخته می‌شود، پس به زمان کافی نیاز است؛ زمانی که تأمل یادگیرنده در مورد تجربیات جدید، نحوه‌ی صف‌آرایی اطلاعات جدید در برابر اطلاعات قبلی و نحوه‌ی تأثیرات اصلاحی تجربیات و اطلاعات جدید در دیدگاه او از دنیا را تسهیل می‌کند.

سؤال همیشگی مدرس معتقد به نظریه سازندگی از خود چنین است:

- آیا جریان یادگیری در محیط کلاس فرایندی سازنده است؟

- آیا یک ناطق است؟ یا یک تسهیل‌کننده؟

- از محتویات درس تا چه حد آگاه است؟

- آیا به چگونگی یادگیری یادگیرنده توجه شده است؟

این سؤالها برای مدرس فرصتهایی ایجاد می‌کند که آگاهیهای خود را بیازماید و موارد جدیدی بسازد و مطابق اصول روش نظریه سازندگی فعالیت کند (هاور، ۱۹۹۶).

- شرایط ایجادکننده کلاسهای سازنده برای یادگیرندگان: این شرایط عبارت

است از: مواجه شدن یادگیرندگان با مسائل واقعی، تشویق به حل آنها برای بررسی

احتمالات و امکانات، ارائه راه‌حل، مشارکت یادگیرندگان با متخصصان مربوط، آزمودن

ایده‌ها و فرضیه‌ها، تجدید نظر در تفکرات و سرانجام ارائه بهترین راه‌حل (برونر، ۲۰۰۱)

و کتابخانه تعلیم و تربیت منطقه‌ای شمال<sup>۴۱</sup>، ۲۰۰۲).

- به‌کارگیری روش ارزشیابی اصیل<sup>۴۲</sup>: این روش مختص نظریه سازندگی است که در آن از طریق نمایش، ارائه مجموعه کارها و عملکردهای یادگیرندگان یادگیری‌شان سنجیده می‌شود. به عبارت دیگر، در این روش مدرس و یادگیرندگان متقابلاً در مورد عملکرد یکدیگر و نیز یادگیرندگان در مورد عملکرد یکدیگر به داوری می‌پردازند (سیف، ۱۳۸۰).

- آموزش و ترغیب دانش‌آموزان به فراسازندگی<sup>۴۳</sup>: بر اساس دیدگاه سازندگی، یادگیرندگان موفق علاوه بر ساختن دانش و آگاهیهای جدید با استفاده از اطلاعات قبلی خود، از نقش خود در ساختن دانش آگاه می‌شوند. این امر به آنان کمک می‌کند تا از عوامل تشکیل‌دهنده تفکر و دانش‌اندوزی‌شان شناخت حاصل کنند، دیدگاههای خود را بسازند و در عین احترام به دیدگاههای دیگران از آنها دفاع کنند (همان، ۱۳۸۰).

- پهلوی هم نهادن وجوه چندگانه: یعنی موضوع یا مطلب درسی خاصی را از دیدگاههای متفاوت یا با ارائه توضیحات مختلف آموزش داد تا یادگیرندگان آنها را بهتر درک کنند (همان، ۱۳۸۰).

- فراهم آوردن محیط یادگیری پیچیده و واقعی برای یادگیرندگان: به لحاظ پیچیدگی مسائل و موقعیتهای واقعی، محیط آموزشی یادگیرندگان باید طوری باشد که با این‌گونه مسائل روبه‌رو شوند و توانایی برخورد درست با آنها را یاد بگیرند (همان).

پی‌نوشتها

1. constructivist theory
2. Dewy
3. Piaget
4. Bruner
5. Vygotsky
6. Hoover
7. Jones
8. psychology constructivism
9. Social constructivism
10. Ismat
11. child-centered approach
12. discovery learning
13. sociocultural constructivism
14. sociohistorical constructivism
15. emancipatory constructivism

16. behaviorism
17. information processing
18. personal discovery
19. Skinner
20. Miller
21. encoding
22. retrieval
23. discrimination
24. problem solving
25. generalization
26. short-term sensory storage
27. association
28. long-term sensory storage
29. chaining
30. reinforcement
31. elaboration
32. Intrinsic motivation
33. Carbonell
34. student autonomy
35. Interaction
36. cognitive exploration
37. Parsons
38. Hinson
39. Sardo-Brown
40. student-centered instruction
41. North Central Vegal Educational Laboratory
42. authentic evaluation
43. metaconstructivism

## منابع

- احمدی، غلام‌علی (۱۳۸۰)، «کاربرد روش حل مسئله در آموزش علوم»، فصلنامه تعلیم و تربیت (ویژه‌نامه روشهای تدریس)، سال هفدهم، تهران، ص ۱۱-۴۶.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰)، «نظریه سازندگی یادگیری و کاربردهای آموزشی آن»، فصلنامه تعلیم و تربیت (ویژه‌نامه روشهای تدریس)، شماره ۶۱ سال هفدهم، تهران، ص ۶۱-۷۶.
- Bruner.J(2001),*Constructivist*,URL:<http://www.Tip.Psychology.org/byuner.html>
- Carbonell, Leilani (2001), *Learning Theory*, URL:<http://www.my-ecoach.com/idtheline/Leaning Theory.html>
- Hoover, Wesely, A(1996), *The Practice Implications of Constructivism*, URL: <http://www.Sedl.org/Pubs/Sedletter/vol9, no3/Practice.html>.
- Ismat, Abdal-Hagg (1998), *Constructivism in Teacher Education*, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC, URL:<http://www.ericdigests.org/1999-3/theory.html>.

- 
- Jones, Debra (1997), *Focus on the Student: Designing Library Instruction for Critic Thinkers*, URL:<http://www.Carillo.cc.ca.us/thinking/constructivism.html>.
- Parsons, R. D., S. L. Hinson, and D. Sardo-Brown (2001), *Educational Psychology: a Practitioner-Researcher Model of Teaching* (1 st ed), Belmont, USA: Wadsworth, a Division of Thomson Learning, inc.
- Dewey. J. (2001), *Constructivist Learning Theory*, URL: <http://www.Artsined.com/teachingartis/pedag/Dewey.Html>.
- North Central Regional Educational Laboratory (2002), *Constructivist Model for Learning*, URL:<http://www.ncrel.org/Sdrs/areas/issues/content/centareas/science/sc5model.html>.

## آموزش تفکر انتقادی و ادبیات

نیلوفر علانی

مرکز تربیت معلم شهید رجایی قزوین

na\_alae1.1@yahoo.com

### چکیده

این مقاله، ابتدا به ضرورت بازنگری در روشهای آموزش ادبیات می‌پردازد، سپس کارایی ادبیات را در ایجاد نگرشهای مثبت، شناخت فرهنگ جامعه و فرهنگ‌سازی مطرح می‌کند و سرانجام، مبانی نظری آموزش تفکر انتقادی، همچنین فنون عملی این نوع آموزش را بیان کرده محتوای آموزشی جدیدی را هم برای تدوین کتاب فارسی عمومی در مقطع دانشگاه پیشنهاد می‌کند. سرانجام، مزیت به‌کارگیری شیوه نو و فعال تدریس را با تکیه بر تفکر انتقادی برمی‌شمارد.

### واژه‌های کلیدی

آموزش تفکر انتقادی، فارسی عمومی، کاربرد ادبیات، فرهنگ‌شناسی، محتوای آموزشی.

## مقدمه

ایجاد بصیرت و نمایاندن دنیا چنان‌که هست، رسالت پیامبران است تا انسانها در سایه بصیرت عیبه‌ها و نارساییهای دنیایی را بشناسند و از زیانها و ضررها در امان بمانند. رسیدن به «شناخت» و «بصیرت» از نتایج ارزشمند آموزه‌های دینی ما نیز هست و شایسته است که در نظامهای آموزشی کشورمان هم تداوم یابد. بدین معنا که تربیت انسانهای اندیشه‌ور باید در صدر اهداف آموزشی ما قرار گیرد. اما باید پرسید، با توجه به سیل اطلاعات و دانش آسان‌یاب و متنوعی که از ویژگی عصر حاضر است و خارج از کلاسهای درس روح تشنه دانشجویان و دانش‌آموزان ما را سیراب می‌کند، آیا قادریم با آموزشهای خشک و غیر منعطف مخاطبان خود را به سوی شناخت و بصیرت هدایت کنیم؟ و درواقع، یورش اطلاعات در پشت در کلاسهای ما تا چه اندازه با شرایط فرهنگی و مؤلفه‌های جامعه ما منطبق است؟ و وظیفه ما در این میان به‌عنوان مربیان و متولیان آموزشی چیست؟

به نظر می‌رسد روی آوردن به روش و تفکر نقادی و خلاق، یکی از وظایف اساسی ما در آموزش عصر کنونی است؛ آموزشی که با ایجاد فرایندهای زنده و پویای علمی، تقویت روحیه پرسشگری، کنجکاوی و خلاقیت، با روشی کثرت‌گرا و درکی منعطف بتواند مخاطبانی را پرورش دهد که راه بهره‌مندی صحیح از فناوری جدی ارتباطی را دریابند، فرهنگ اصیل، هویت و عزت ملی خود را حفظ کنند و برای مواجهه با شرایط آینده نیز آماده شوند.

از کارآمدترین شیوه‌های نو در آموزش و تدریس، آموزش تفکر انتقادی است. این شیوه در اوایل قرن بیستم در اروپا و آمریکا رواج یافته تاکنون ادامه دارد و به تکامل رسیده است، به طوری که به مرور زمان به تمامی سطوح و مقاطع آموزشی کشورهای مختلف راه یافته است.

البته به دور از هر گونه تعصب و جانبداری می‌توان گفت، نقادی، دعوت به تفکر، آزاداندیشی، مبارزه با خرافه و خرافه‌پرستی، انعطاف فرهنگی (به‌ویژه در شاخه عرفان) از مشخصه‌های فرهنگی - اعتقادی اسلامی ایران است و بسیار پیش‌تر از اروپاییان نیاکان هوشمند ما آنها را دریافته و به کار برده‌اند. به هر حال، در این زمان لازم است که سنت آموزش انفعالی از نظام آموزشی ما رخت بربندد و روش تفکر انتقادی بر پایه اعتقادات و فرهنگ ما، به تعبیری آموزش ایرانی و بومی شده تفکر انتقادی به کار گرفته شود.

در این مقاله قصد داریم با تکیه بر گنجینه گرانقدر ادبیات کشورمان چگونگی آموزش تفکر انتقادی را در آموزش درس فارسی عمومی در مقطع دانشگاه مطرح و آن را از جنبه‌های گوناگون بررسی کنیم.<sup>۱</sup>

## کاربرد هنر ادبیات

باید اعتراف کرد که در آموزش مباحث مختلف به طور جدی، علمی و سامانمند، به شکل‌گیری ساختار فکری و فلسفی، اجتماعی یا مذهبی مخاطبان کمتر توجه می‌شود و چندان وظیفه‌ای در قبال آنان احساس نمی‌شود؛ در نتیجه زمانی که مخاطبان با بحرانهای فکری و ذهنی مواجه می‌شوند و به کمک کارشناسان و معلمان خود نیازمندند به حال خود رها شده یا با ذهنی پر از پرسش به زندگی ادامه می‌دهند.

روشن است که آموزش موضوعات و مختصات علمی و بدیعی در ادبیات وسیله‌ای است که باید ما را به سر منزل مقصود و هدف هدایت کند و این خود، هدف نیست. با توجه به احساس نیازی که بدان اشاره شد، آموزش هدفمند ادبیات<sup>۲</sup> با روشی نو و مطلوب ضرورتی انکارناپذیر در سطح آموزش عالی است، زیرا آموزش معنادار به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی یا درسهای مرتبط با آن می‌تواند در شکل‌گیری نظام ارزشی و درست در فکر و اندیشه مخاطبان خود بسیار مؤثر باشد و قطعاً نظام فکری صحیح و مناسب همراه با مبنایی علمی می‌تواند باعث رشد گردد.

البته استفاده از واژه آموزش برای هنر چندان صحیح نیست؛ هنر فی‌نفسه برای لذت بردن است نه آموزش. اما در پاسخ به این سؤال باید گفت با توجه به ضرباتی که تاکنون بر قامت ادبیات وارد شده است، مثل قطعه‌قطعه کردن شعر هنگام تبدیل آن به نثر در کلاسهای درس، یا بررسی اجباری نکته‌های دستوری در یک غزل شورانگیز، گویا در ارتباط با متون هنری برای آموزش آن ناگزیر از نزدیک شدن به ساحت علم و دور شدن از عرصه هنر هستیم. با وجود این بهتر است پس از توجه به زیبایی و التذاذ از یک اثر ادبی هنری در اندیشه بهره بردن از ادبیات در عرصه‌های ارزشمندتر دیگری نیز باشیم، بدین معنا که غیر از استخراج معنای لغات و نکته‌های دستوری یا به نثر در آوردن شعر بتوانیم پرسشهایمان را از زندگی، فلسفه هستی، شوریدگیها، دردها و رنجها و غیره بر هنر عرضه کنیم تا با دریافت پاسخی مطمئن به آرامش و شادمانی برسیم. در تأیید این معنا لوکاج معتقد است: «آنچه در هنر مهم و دارای ارزش است نگرش به جهان، ایدئولوژی یا جهان‌نگری نهفته در اثر هنری است» (لیف‌شیتز، ۱۳۸۱، ص ۷۸).

ادبیات را می‌توان از دیدگاه‌های دیگری هم بررسی کرد. برای مثال، آن را از دیدگاه جامعه‌شناختی، به منظور شناخت فرهنگ یا فرهنگ‌سازی و احیاناً بازسازی فرهنگی مطالعه کرد و آموزش داد. دیدن چهره واقعی فرهنگ و جامعه ما با تمامی ویژگیهای آن در کلاسهای ادبیات میسر است.

ادبیات در هر دوره به‌شدت تحت تأثیر شرایط اجتماعی - سیاسی خاص دوران خود است. این تأثیر به شکل زبان ویژه، نوع تخیلات هنری، دل‌مشغولیاها و در نتیجه نوع گرایش هنرمند آشکار می‌شود، همان‌گونه که موسیقی هم خالی از انعکاس روح و ذوق جامعه نیست و در کل هنر انعکاسی است از روح جامعه. با مطالعه و آموزش درست به‌خوبی می‌توانیم به مخاطبان خود نشان دهیم که به واقع کیستیم؟ و تا به حال چه کرده‌ایم؟

درواقع هویت فرهنگی هر نسل در ادبیات آن نسل منعکس می‌شود. هر نسلی حق دارد دریابد که با نیاکانش چه نوع پیوندی دارد؟ چگونه میراثی را بر دوش می‌کشد؟ ضرورت حفظ آن میراث و پیوندش با آن چیست؟ آلام و آرزوهای گذشتگان یک اجتماع با ویژگیهای مخصوص به خود چه بوده است، و «اکنون» با تمامی ویژگیهایش به خودی خود پدید نیامده است، پس می‌توان برای تقویت زیباییها و رفع یا کاستن از زشتیهایی که در آینه ادبیات به‌خوبی نمایانده می‌شود مؤثر بود.

### بررسی دو موقعیت

با این توضیحات، آموزش هدفمند در کلاسهای ادبیات، حقایق نهفته را آشکار می‌کند و توجه مخاطبان را برمی‌انگیزد که این امر بسیار مطلوب خواهد بود. برای بیشتر روشن شدن مطلب به دو نمونه قابل بحث و نقد در کلاس ادبیات یعنی «مرثیه» و «مدیحه» اشاره می‌کنیم که در جامعه ایرانی بسیار اثرگذار بوده، ضمن اینکه از اجتماع زمان خود تأثیر پذیرفته است.

مرثیه شکل کامل و منسجم شده برای بیان اندوه شدید است که با تأثیرگذاری کاربرد واژگان خاص خود، واژه‌هایی مانند غم، اشک، ناله، تنهایی و مرگ توانسته است به فرهنگ غم‌اندیشی و سنت ناله و زاری در اجتماع ما کمک زیادی کند. مفهوم غم و اشک در سیر خود تحت تأثیر شرایط خاص به اشکال و انحاء مختلف بروز یافته است. مدیحه نیز شعر شاعران مدحت‌سرا و صلح‌بگیری بود که در موافقت با طرز فکر و ذوق طبقه اشراف حاکم و به منظور جلب حمایت آنان برای گذران زندگی خود به

اغراق در مداحیها و لفاظیها روی می‌آوردند و سبب اشاعه روحیهٔ مردود ارباب و رعیت‌پروری در ابعاد گسترده می‌شدند که گوشه‌ای از حقیقت تلخ تاریخ اجتماعی ماست. از این نمونه‌های قابل بررسی و نقد با جهت‌گیریهای متفاوت در ادبیات فراوان است. در این‌گونه موقعیتهای مدرس باید بتواند در کلاسهای ادبیات این آثار را در بوته نقد و داوری قرار داده آن را ریشه‌یابی کرده و دامنه گسترش روحيات مفید یا مضر موجود در آنها را بررسی کند.

بدین ترتیب متون هنری ادبیات خواهند توانست با برانگیختن اندیشه و تأمل دو هدیهٔ گرانقدر را، که چیزی جز دریافت حقیقت و زیبایی نیست، به مخاطب خود تقدیم کنند؛ همان‌طور که ارسطو می‌گوید ادبیات است که می‌تواند به تلطیف و تطهیر روح و تزکیه نفس منجر شود (زرین‌کوب، ۱۳۸۱، ص ۱۲۱). همچنین تأثیرگذاری و قابلیت ادبیات در اعتلا بخشیدن به درک و حساسیت انسانهای عادی با آموزش درست و به جای آن بیش از پیش آشکار می‌شود.

قبل از هر چیز باید گفت به صرف اینکه سیاست کیفی‌نگری در روشهای تدریس، به‌ویژه در سطوح آموزش عالی، حرکتی دشوار و پرمخاطره است، نباید در را بر روی هر تغییری بست و «شعله‌های خرد»<sup>۳</sup> با گرمایی اندک را کور و نابود کرد؛ بلکه باید کوشید تا آن را به گرمایی باشکوه تبدیل کرد و به آن حرکت آفرید. امید است این طرح با نقد و نظر صاحب نظران و استادان گرانقدر و همکاران محترم حمایت شود، هرچند تا تکامل، هنوز راهی بس طولانی در پیش است.

## پیوند زبان و ادبیات

زبان در معنای عام ابزاری است برای برقراری ارتباط. در این میان، زبان بشری یکی از معانی خاص زبان است که امری زنده و پویا و توانایی بالقوه‌ای است در انسان برای انتقال افکار و آنچه به شکل گفتن و نطق بیان می‌شود. بدیهی است که نطق و منطق در معنای بنیادی، هنر سخن گفتن است. یافته‌های پژوهشی زبان‌شناسان، زبان بشری را دستگاهی می‌داند که با نظام‌مندی و استفاده مختار از زنجیره‌ای از نشانه‌های آوایی و قراردادی به تفاهم یا به تعبیری، به ارتباط با اجتماع می‌پردازد، به طوری که گفتار عامل تفسیر موقعیت‌گوینده است و از شنونده‌ای که در همان موقعیت قرار دارد منتظر واکنش است.

در معنایی کلی، بشر به وسیله زبان با جهان پیرامون خود ارتباط برقرار می‌کند. این نوع خاص از ارتباط دارای چند ویژگی است: ۱) چون بر مبنای حس، تجربه و دانستن قرار دارد، ارتباطی است برون‌گرایانه.<sup>۴</sup> ۲) ارتباطی است به هنجار که با نظام و قوانین جهان هستی هم‌ساز و هماهنگ است و ۳) ارتباطی است درون‌گرایانه<sup>۵</sup> و آن زمانی است که به فراکاوی عواطف خود می‌نشیند و از این راه جهان و حتی هستیهای دیگر را (مانند اسطوره‌ها) می‌آفریند که همه ابداعی و خیالی‌اند و در عین حال با جهان واقعی همبستگی دارند.<sup>۶</sup>

همبستگی بین دو جهان خیالی و واقعی بدین معناست که هنجارگریزی اجتناب‌ناپذیری که در جهان خیالی رخ می‌دهد، سبب از بین رفتن ارتباط او با بیرون نخواهد شد و اصل رسا بودن را همچنان با خود خواهد داشت؛ زیرا باز هم حامل مفهومی ویژه است. زبان در این میان به گونه‌ای است که می‌کوشد تا با نیروی ساحره‌اش عاطفه و احساس موجود در زبان معمول و متعارف را شدت بخشد؛ شدتی که زبان معمول و قاعده‌مند نه تنها با خود ندارد، هرگز هم نمی‌تواند داشته باشد.

دانش حاصل برخورد برون‌گرایانه انسان با جهان هستی است. در این راه، بخش هوش طبیعی انسان که وظیفه‌اش ساخت نظام معرفتی از داده‌های حسی است دخالت مستقیم دارد (کوروش صفوی، ۱۳۷۷، ص ۲۰). اما هنر حاصل برخورد درون‌گرایانه انسان است؛ یعنی «کاربردی از تصورات خلاقه و فراتر از هوش طبیعی است و بنا به گفته اورات<sup>۷</sup> می‌تواند آمیزه‌ای از جنون باشد» (همانجا).

باید گفت، هنر و دانش دو مقوله کاملاً مجزا از یکدیگرند. ارنست کاسیرر، فیلسوف و فرهنگ‌شناس معروف معتقد است: «زبان و دانش هر یک فرایند «تجزیه و انتزاع»‌اند، در حالی که هنر فرایند پیوسته «انضمامی کردن» است. زبان و دانش «تلخیص» واقعیتها هستند، اما هنر «تشدید» واقعیتهاست» (کاسیرر، ۱۳۶۰، ص ۲۰۱).

هنر در زبان دارای دو نقش است: یکی کاربرد آن در کلام (هنر کلامی)، یعنی کاربرد هنرمندانه در کلام (مانند سرودن نظم) (کوروش صفوی، ۱۳۷۳، ص ۱۳۰) و دیگری نقش‌مندی ادبی است که به تعبیر مارتینه «نقش زیبایی‌آفرینی» است (مانند شعر) (همان، ص ۳۴). تمایز این دو در این است که کانون توجه در اولی ابتدا بر کلام و پس از آن بر پیام استوار شده است و در دومی، بیشترین توجه متمرکز بر پیام است، ضمن آنکه باید در نظر داشت در نقش ادبی و شاعرانه زبان، پدیدار شدن زیبایی با عدول و انحراف از قاعده و هنجار به وقوع می‌پیوندد.

بنابراین، می‌توان ادعا کرد زبان ادب و آنچه موسوم به ادبیات است، زبانی است هنری و متعالی و کاملاً متمایز از زبان روزمره. زبانی که ارزشمندی آن با میزان ادبیتش سنجیده می‌شود؛ هرچند ادبیت یا هنری بودن یک اثر مانع از شناخت یا دریافت پیام آن نخواهد بود، بلکه می‌توان با روشی علمی (مثلاً با توجه به حاصل پژوهشهای سوسور<sup>۸</sup> (۱۹۶۶) به چند و چون دلالت‌های ادبی اثر پی برد؛ زیرا زبان ادبی هم مانند زبان عادی نشانه‌های<sup>۹</sup> خاص خود را خلق کرده است. «نظریه‌پردازان ادبی و زبان‌شناسان ساختارگرا بر پایه دانش نشانه‌شناسی پیشنهاد می‌کنند، که باید نشانه‌ها را بشناسیم و دریابیم که زبان شاعرانه از کدام دسته از این نشانه‌ها تشکیل می‌شود و اصولاً ادبیات این نشانه‌ها را چگونه به کار می‌گیرد» (میرعمادی، ۱۳۷۹، ص ۳۴۶).

پس از شناخت دال و مدلول در یک اثر ادبی می‌توان نظامی توصیفی از ارزشها یا احتمالاً ضد ارزشهای فرهنگی آن را تهیه کرد و به قضاوت و داوری نشست. می‌توان نتیجه گرفت که ادبیات تنها شهود و جذب و هیجان ناشی از برانگیختگی عواطف نیست، بلکه با دوری از تقلیل‌گرایی در ادبیات، پیوند ادبیات با جامعه و وجود مختلف آن را متذکر می‌شود، وجوهی مانند روان‌شناسی، معرفت‌شناختی و فرهنگ‌شناختی.

پرداختن به هستی‌شناسی زبان در این زمینه بسیار وسیع و تخصصی است و باید آن را به زبان‌شناسان و متخصصان سپرد؛ نگارنده نیز در چنین مقامی نیست و تنها کوشیده است شاید بتواند تا حدودی رابطه زبان و ادبیات را دریابد.

### مبانی نظری آموزش تفکر انتقادی

دانشمندان بر این باورند که انسان با مشاهده فعال در جهان هستی به ادراک جهان می‌رسد و پیشرفت علم ثمره دریافت انتقادی انسان از عالم هستی است. بر این اساس، چون و چرا کردن، ویژگی تفکر پویا و زنده و برعکس فرهنگ سکوت نشانه تفکر مرده و انفعالی است. برای تشکیل ساخت معرفتی در ذهن، برخورد پویا داشتن با موضوعات و حقایق، اصلی انکارناپذیر است، زیرا پویندگی بهترین نوع مواجهه با پدیده‌هاست که سرانجام به شکل‌گیری الگوی تفکر و فهم در مشاهده‌کننده خواهد انجامید.

با تحول مبانی نظری در رویکردهای علمی، نظامهای آموزشی نیز بر انگاره ساخت معرفت با تکیه بر فاعلیت یادگیرنده شکل گرفته‌اند و بر اساس تلاش ذهنی، کاوش و پرسشگری و چالش شخص یادگیرنده با محتوای آموزشی موضوعیت

یافته‌اند. از مشهورترین نظریه‌پردازان آموزش تفکر انتقادی می‌توان انیس<sup>۱</sup>، پاول<sup>۱۱</sup>، فریره<sup>۱۲</sup>، بلک<sup>۱۳</sup> و مایرز<sup>۱۴</sup> (۱۳۷۴) را نام برد. چکیده و عصاره نظریه آنان در آموزش تفکر انتقادی بر مبنای دموکراتیزه کردن آموزش است که منجر به آزادسازی تواناییهای بالقوه و فعلیت بخشیدن آن می‌شود.

در این نوع آموزش، کلاس به حلقه‌ای مشارکتی تبدیل می‌شود که از شناخت حسی به سوی شناخت عمیق و آگاهی نقاد در حرکت است و با سیر در ماورای نگرشها و تصورات خود محور به توسعه فرایند فکری و در نهایت به بلوغ و تکامل (البته در حد معقول) می‌رسد. در این شیوه، مخاطبان از تفکر عینی به سوی تفکر انتزاعی هدایت می‌شوند، و این روندی برخلاف شیوه آموزش سنتی است. برای مثال، در آموزش ادبیات به روش سنتی، استاد ابتدا موضوعات اصلی و مفاهیم را ارائه می‌دهد، سپس اگر قرار باشد دانشجویان چیزی را بیابند و داشته می‌شوند تا آموخته‌های خود را در متون نمونه دنبال کنند و تنها نقش تأییدکننده و پذیرنده صرف را دارند؛ آنان قرار نیست چیزی را کشف کنند، دریابند و بپذیرند یا نپذیرند.

اما در آموزش انتقادی، استاد ابتدا روش آموزش را به طور کامل توضیح می‌دهد، پس از آن چهارچوب تجزیه و تحلیل را پی‌ریزی می‌کند و قالبهای بنیادین بحث را آموزش می‌دهد، سرانجام با طرح مسئله دانشجویان را با موضوع درگیر می‌کند و هر دانشجو محور فکر و فرضیه خود را تنظیم کرده از طریق آزمون و خطا و مشارکت گروهی می‌کوشد تا در ماورای تصورات حاصل از معانی تحت‌اللفظی متن به تفاسیر گسترده و ابداع و ابتکار عمل برسد.

به دلیل ماهیت ویژه این الگو که حرکتی از درون یادگیرنده به بیرون است و آموزشی القایی و از بالا به پایین نیست، استاد فقط نقش هماهنگ‌کننده را دارد و به فراخور فعالیت دانشجویان با طرح پرسشهای اضافی به هدایت و ساماندهی آنان می‌پردازد و می‌کوشد تا آنان خودگردانی را تجربه کنند. همچنین استاد فضایی برای جدلهای فکری به منظور بهبود قوای کلامی و تفکر دموکراتیک در کلاس به وجود می‌آورد.

آموزش از راه تفکر انتقادی و آموزش تفکر انتقادی در دورنمای خود، رسیدن به مؤلفه‌هایی را مد نظر دارد که اهم آنها عبارت است از: (۱) پدید آمدن تفکر خلاق و انتقادی، (۲) مهارت پژوهشگری، (۳) مهارت طرح مسئله، (۴) ارتباطات مؤثر، (۵) خودآگاهی، (۶) استقلال اندیشه، (۷) ساختار هویت شخصیتی، (۸) خوداندیشی و دگراندیشی، (۹) آفرینش‌گری و (۱۰) دوری از سطحی‌نگری.

## مراحل و فنون تجربی نگرش جدید در تدریس

شیوه معمول در معرفی یک ساختار پژوهشی جدید این است که ابتدا اهداف و محتوای آموزشی جدید شناسانده شده و سپس روشها یا متدولوژی کار مطرح شود. اما به دلیل خاص بودن موضوع و شاید تازگی آن در آموزش ادبیات ابتدا به شرح روش تدریس می‌پردازیم و سپس اهداف آن را بررسی می‌کنیم.

طرح جدید پیشنهادی برای آموزش فارسی عمومی، با الهام از شیوه‌های گوناگون و جدید تدریس، از تلفیق چند روش با تکیه بر آموزش تفکر انتقادی تشکیل شده که پس از مطالعه جنبه‌های گوناگون و اجرای متعدد آزمایشی آن به نتیجه‌ای قطعی رسیده است؛ بازخورد مثبت دانشجویان نسبت به این طرح و موفقیت بسیار بالای آن، سبب شده است تا این مقاله نگاشته شود.

این طرح در کاربست روشهای پیشرفته شیوه کلاس‌داری باز و مشارکتی است و استاد مدیریت آموزش را بر عهده دارد و در پیوند بین تعلیم و تربیت و مشارکت دوجانبه بین استاد و دانشجو می‌کوشد. اجرای روش پیشنهادی دارای مراحل است که به ترتیب معرفی می‌شود:

۱. اولین قدم تغییر شیوه کلاس‌داری است. در این راه نخستین مرحله تغییر آرایش کلاس و چیدن صندلیهاست، زیرا محیط باید در درجه اول برای تعامل راحت بین همه دانشجویان و همچنین استاد آماده باشد، بنابراین کلاس را به گروههای کوچک سه یا چهار نفری تقسیم کرده دانشجویان را به شکل گرد یا چهارگوش، چهره‌به‌چهره قرار می‌دهیم. گروه‌بندی یا به درخواست و تمایل خود دانشجویان و یا استاد صورت می‌گیرد. البته در صورت مشاهده عدم فعالیت از سوی برخی از دانشجویان برای کنش متقابل و مؤثر با سایرین می‌توان افراد گروه را در جلسات بعد تغییر داد. از مشکلات این مرحله، پدید آمدن قدری بی‌نظمی و سر و صداست که در یکی دو جلسه اول مشاهده می‌شود، اما در ادامه جلسات، قبل از ورود استاد به کلاس همگی آماده خواهند بود.

۲. مرحله دوم که باید گفت اصل و جان کلام در این بخش است، به نقد و تحلیل یک متن اختصاص دارد. گفتنی است، هرگاه در این مقاله واژه نقد یا تحلیل به کار می‌رود، منظور نقد حرفه‌ای یعنی توجه به برجستگیها و ضعفهای یک متن و کشف چشم‌اندازهای مبتکرانه یا تأویلهای پیچیده و ارائه راهکارهای مختلف نیست. به هیچ

وجه هم انتظار نمی‌رود دانشجویان از نتایج نحله‌های فکری و آخرین فنون نقد ادبی و هنری آگاهی داشته باشند، بلکه منظور دریافت پیام یک اثر هنری و سپس ارزشیابی آن به شکلی ساده و فراخور میزان تجربه و اطلاعات آنان خواهد بود تا در چهارچوبی در حد خود بتوانند سره را از ناسره تشخیص دهند، به نگرشهای مثبت برسند و با رویکردی جدی به سمت خرد و خردورزی هدایت شوند.

در ابتدای این مرحله استاد متنی را در اختیار دانشجویان قرار داده، با روشی مناسب همراه با توضیحات لازم چهارچوب نقد و تحلیل را بیان می‌کند. سپس وی پرسشی که درباره درون‌مایه و هدف اصلی متن است مطرح کرده آنان را برمی‌انگیزد تا مشارکت و همفکری کرده، در زمان تعیین شده جواب پرسش را بیابند. سپس گروهها با استفاده از توضیحات داده شده همچنین با اطلاعاتی که قبلاً با مطالعه کتاب معرفی شده از سوی استاد به دست آورده‌اند به نقد و تحلیل متن می‌پردازند و می‌کوشند تا پاسخ پرسش استاد را بیابند.

در این شیوه آموزش، کتابخوانی جایگزین تحقیقات مرسوم دانشجویی است. با طرح پیش مطالعه و خواندن کتاب، دانشجویان موظف می‌شوند حاصل اطلاعات خود را به صورت یادداشت‌برداری و طبقه‌بندی شده به کلاس بیاورند و از آن استفاده کنند. در این شیوه آنان نه تنها با روش مطالعه هدفمند آشنا می‌شوند، بلکه یادداشت‌برداری از یک متن را هم یاد می‌گیرند که از اقدامات اولیه برای نوشتن انواع مقالات است. همین‌طور در ایجاد ارتباط و انسجام بین آموخته‌های خود با دیگر افراد گروه از راه همفکری و مشارکت مهارت می‌یابند.

تعداد کتابهایی که برای مطالعه و آمادگی و آشنایی با متن معرفی می‌شود نباید زیاد باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود طی یک ترم بیش از سه یا چهار کتاب معرفی نشوند و آن هم با فاصله زمانی معین باشد. این کتابهای باید مرتبط با متنی باشد که قرار است در کلاس درس بررسی شود. مثلاً برای ورود به بحث عرفان و خواندن مثنوی ارائه اطلاعاتی مختصر برای آشنایی دانشجو با عرفان و تصوف لازم است چون دانشجویی که هنوز با اصطلاحاتی مانند: عارف و سالک، عشق حقیقی، وحدت وجود، می، سماع و خرقه آشنایی کافی ندارد بهره مناسبی از مطالعه مثنوی یا سایر متون صوفیه نخواهد برد. ویژگی این کتابها باید به گونه‌ای باشد که قابل فهم و درک برای دانشجوی در سطح متوسط بوده و در بازار یا کتابخانه‌ها هم موجود باشد.

سرانجام، همان‌طور که گفتیم، دانشجویان برای پرسشی که در کلاس طرح

می‌شود می‌توانند با همفکری پاسخی کتبی و مختصر تهیه کنند (توضیحات بیشتر هنگام پاسخگویی به طور شفاهی داده می‌شود). در این میان می‌توان بسته به میزان درک زیباشناسانه آنان از آثار هنری به زیبایی‌شناسی متونشان هم توجه کرد و از آنان خواست ظرایف هنری و آرایه‌های ادبی را هم بیابند، هرچند ممکن است در بعضی از آثار اندیشه حاکم قابل تأمل‌تر از بررسی زیباییهای هنری متن باشد. بنابراین، با توجه به نوع متن، نوع فعالیت هم تنظیم می‌شود. متنی که بررسی می‌شود باید زیرنویس مناسب داشته باشد تا افراد برای دریافت معنی یک لغت سرگردان نشوند و با درک درست از معانی واژه‌ها بتوانند فعالیت بهتر و مفیدتری انجام دهند.

هنگامی که گروه برای یافتن پاسخ همفکری می‌کند، استاد به تناوب در گروه‌های مختلف شرکت می‌کند و چون هدف اصلی درست اندیشیدن است می‌کوشد با رفع اشکالات احتمالی یا راهنماییهای لازم در کاربرد درست واژه، دقایق هنری متن، شناسایی ویژگیهای دوره پیدایی اثر و غیره گروه را برای رسیدن به پاسخ صحیح هدایت کند. در این مرحله آرامش و سکوت در کلاس برای تعمیق اندیشه بسیار مهم است و با ذکر این نکته که برترین پاسخ انتخاب و معرفی خواهد شد، گروهها برای فاش نشدن نتیجه زحمت و همفکریشان در بین گروههای دیگر، می‌کوشند به آرامی به بحث و تبادل نظر پردازند.

۳. در مرحله سوم، گروهها نتیجه مشارکت و پاسخ خود را به نوبت بیان می‌کنند و پاسخ آنان در کلاس نقد و تحلیل می‌شود. در این مرحله هدایت داورها و نقدها و اداره کلاس اهمیت بسیاری دارد. استاد باید با توانمندی علمی لازم و با استفاده از فنون مختلف کلاس را کنترل و مسیر بحث را به سوی هدف اصلی راهنمایی کند. محیط کلاس هم باید سرشار از امنیت بوده هر فرد احساس کند می‌تواند نظر خود را حتی اگر نادرست هم باشد، به راحتی بگوید و نظرش برای همه قابل احترام است. پس، فضای کلاس باید به گونه‌ای ساماندهی شود که همه در بحث شرکت کنند، حرف زدن در جمع را تمرین کنند، اعتقادات و مهارت‌هایشان را بشناسند و به خود اعتماد کرده به آن احترام بگذارند، مشارکت و همفکری با دیگران را بیاموزند، و تحمل شنیدن نظر مخالف و احترام به او را در خود ارتقا دهند و در صورت درک اشتباه خود آن را بپذیرند و اصلاح کنند.

۴. مرحله چهارم، زمان اعلام نمره گروهها و انتخاب گروه برتر است.

۵. در مرحله پنجم در صورت نیاز کتاب مورد نظر برای مطالعه و آمادگی در

جلسه آینده برای بررسی متن جدید و یافتن پاسخی دیگر معرفی می‌شود. آنچه در اجرای مراحل پنجگانه باید بدان توجه داشت، اهمیت تنظیم وقت و زمان کلاس است؛ زیرا نتیجه مطلوب زمانی به بار می‌نشیند که دانشجویان فرصت کافی برای دستیابی به اطلاعات لازم و ترکیب و اصلاح آن در جلسه مشارکت با افراد گروه را داشته باشند. اگر زمان تعیین شده در هر مرحله، نامناسب یعنی کم یا زیاد باشد، ممکن است منجر به عدم تمرکز، احساس ناکامی و شکست دانشجویان شده توانایی‌شان از بین برود. بنابراین موضوع پرسشها باید حساب شده و قابل دسترسی در وقت تعیین شده باشد.

شایسته است همواره به ایجاد تنوع و جلوگیری از تکراری شدن و یکنواختی شیوه تدریس توجه و مطالب را برای حداکثر پانزده جلسه دوساعته برنامه‌ریزی کرد. جلساتی هم برای نگارش و آموزشهای لازم در این زمینه را با همان شیوه مشارکتی و گروهی پیش‌بینی کرد. گاهی هم اداره کلاس را بر عهده گروهی گذاشت که داوطلبانه و اختیاری اعلام آمادگی کرده و می‌خواهند درباره موضوعی یا تکمیل بررسیهای جلسات گذشته و یا طرح بحثی جدید، که به شکل گروهی تحقیق کرده‌اند صحبت کنند. به هر حال، با برنامه‌ریزی جلسات نگارش و کنفرانسهای گروهی فرصت مطالعه بیشتر برای کتاب معرفی شده هم فراهم می‌شود.

### ساختار و طرح اجمالی محتوای آموزشی در کتاب درسی

محتوای آموزشی دارای اهدافی اساسی است که جهت اختصار به دو مورد آن می‌پردازیم: هدف اول، آکاوی متون ادبی برای شناسایی علل و عوامل ریشه‌های فرهنگی اجتماع ما و رسیدن به افقهای نواندیش است؛ بدین معنا که در نظر است در حالی که ارزشهای اصیل ایرانی - اسلامی ما پاس داشته می‌شود حصارهای حبس‌کننده ذهن و اندیشه و نیز بنای باورهای جزمی خراب و عمارتی نو‌پی‌ریزی شود. باید اعتراف کرد ورود به عرصه خطیر فرهنگ بسیار پرخطر است و انتخاب درست آثاری که متناسب با میزان درک، علاقه، نیاز، دانش و تجربه جوان دانشجو باشد بسیار اهمیت دارد و نیازمند دقت فراوان است. پیشنهاد می‌شود برای جلوگیری از رفتن به بیراهه و گمراه کردن مخاطب، از صاحب نظران رشته‌های دیگر غیر از ادبیات، مانند جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، فلسفه و زبان‌شناسی خواست تا درستی انتخاب متون و

اهداف مورد نظر را تأیید کنند. دومین هدف، ایجاد یا تقویت نیروی تخیل و پرورش نیروی تجسم و توصیف است؛ منظور از این هدف رشد قدرت آفرینش در مخاطب برای ابداع و ابتکار است.

شاخصه‌ها و مؤلفه‌های پیشنهادی در شکل‌گیری محتوای کتاب برای آموزشی نو به طور مختصر بدین قرار است:

۱. در پیوند بین زبان و ادبیات این امر محرز است که هنرمند در عرصه ادبیات ناگزیر از به کار بردن زبان به‌عنوان ابزار و عنصر اصلی کار خود است؛ همان‌طور که تندیسگر هنرمند با استفاده از ابزار و مصالح ویژه پیکری را می‌تراشد و اثر هنری خلق می‌کند. اما جای بسی شگفتی است اگر به جای توجه به زیباییهای هنری پیکر خلق شده، توجه مخاطب تنها به ابزار و مصالح تشکیل‌دهنده آن باشد. رابطه زبان و ادبیات نیز این‌گونه است، یعنی اگر در بررسی متون ادبی به منظور آموزش فقط به زبان پرداخت، کار پسندیده‌ای نیست.

اما برای درک متون هنری که به ناچار باید از زبان هنری و ادب به سوی زبان عادی حرکت کرد، لازم است قبلاً «زبان» را به‌درستی شناخت و هنجارها، معیارها و قواعد آن را با عنوان «زبان آگاهی» آموخت. بنابراین، پیشنهاد می‌شود آموزش زبان را به‌عنوان بحثی مجزا و تفکیک شده از متون ادبی در بخشی از این ماده درسی گنجانند. عناوین قابل طرح در این بخش بدین قرارند: تعریف زبان و ساختار آن، نقشهای زبان (ارجاعی، عاطفی، فرازبانی و غیره)، جایگاه نقشهای زبان در آموزش و انواع زبان (عادی، علمی محاوره‌ای و ادبی). بهتر است همه این موارد به شیوه‌ای جدید و نو عرضه شود، زیرا در آموزش قبل از دانشگاه در کتاب *زبان فارسی* فقط به برخی از موضوعات زبان و زبان‌شناسی اشاره شده و ارائه موضوعات به همان شکل و هدف قبلی، تکرار مطالب قبل است و این کار منطقی نیست ضمن اینکه از تأثیر آموزش هم به‌شدت می‌کاهد. پس از این آموزشها می‌توان مهارتهای ویژه زبان‌آموزی را آموزش داد؛ مانند مهارت یافتن در انواع خواندن، مثلاً چگونگی خواندن متون ادبی مثل غنایی، حماسی و انواع دیگر؛ خواندن آهنگین یا چگونگی خواندن یک متن به منظور یادگیری و کسب اطلاعات یا برای به‌خاطر سپاری و غیره. اما آنچه در کلاسها مشهود است اگر نخواهیم بگوییم خواندن در سطح ابتدایی است قطعاً خواندن با اسلوب منظم و علمی هم نیست. در حالی که مطالعه نوشته‌های ادبی به خواندن تحلیلی یا نوع پیچیده‌تر و فعال‌تر یعنی خواندن تلفیقی نیاز دارد.

پس آموزش با زبان و مباحث مربوط به آن، همچنین فراگیری مهارت‌های یاد شده در زبان‌آموزی می‌توان آثار ادبی - هنری را مطالعه و درک کرد. به عبارت دیگر، پس از دریافت فهمی از زبان عادی است که می‌توان به فهمی از زبان هنری (زبان شاعرانه) رسید، در حالی که شیوه متداول و رایج کنونی مطالعه توأم زبان و ادبیات است که دانشجو را در این دو حیطه سرگردان می‌کند.

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که فراهم ساختن بستری مناسب برای موفقیت و رسیدن به درک صحیح و یادگیری پایدار و عمیق در سایر درسها در گرو آموزش درست، علمی و پربار ادبیات است؛ این مطلب بیانگر وابستگی زیاد سایر علوم به ادبیات و ضرورت توجه کافی به این درس است.

۲. موضوع بااهمیت دیگر توجه به عنصر لذت‌بخشی در انتخاب متون است، که در کتابهای موجود کمتر بدان توجه شده است. اگر قرار باشد معیارهای لذت‌بخش بودن یک متن ذکر شود می‌توان به زیبایی متن و توانایی آن در برقراری ارتباط مؤثر با مخاطب اشاره کرد؛ یعنی خواننده قادر باشد به هندسه فکری صاحب اثر وارد شود، پیامهای پنهان را کشف کند، خلاقیتها، ابداعات و زیبایی تصویرهای هنری را درک کند و با ارضای حس نیاز به زیبایی لذت برسد و البته با اجازه ورود به نقد و تحلیل پیام به لذتی مضاعف دست یابد. به تعبیری دیگر، رسیدن به آگاهی و التذاد را توأمآ تجربه کند.

کلاس ادبیات باید با تأثیرگذاری مفید بتواند به‌عنوان آرام‌بخشی برای رفع تشویشها، ناخشنودیها و دلزدگیهای افراد عمل کند و پناهگاهی باشد برای آنان که از قید و بندها و امور روزمره، انواع اضطرابها و هیجانات ناشی از زندگی ماشینی دلخسته‌اند و می‌خواهند با پرواز در اوج زیباییها، بی‌وزنی و شادمانی را تجربه کنند، به نشاط و لذت برسند و با تخلیه هیجانات بتوانند مسئولیتها، تعهدات و برنامه‌های زندگی خود را بهتر و مفیدتر اجرا کنند.

۳. پیشهاد بعدی در مورد متون انتخابی برای کتاب است؛ کتابی که بیشتر به «چه چیزی» را «چگونه» آموزش دهیم می‌اندیشد، نه فقط به «چه مقدار» آموزش دهیم. کتابی که حجم آن در نظر است، با انتخاب متونی از نظم و نثر که طبق نظمی مشخص کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند، ضمن آشنا کردن خواننده با انواع ادبی مشهور و قدیمی انواع جدید و امروزی آن را هم که به دنیای ادبیات راه یافته‌اند معرفی می‌کند. محتوای کتاب شامل نمونه‌هایی از ادب کلاسیک فارسی و آثار در خور توجه ادبیات معاصر است. در این مسیر نمونه‌های متنوع و مختلفی انتخاب می‌شود؛ چه آنها که تنها به

جولانهای خیال و سوداگری توجه دارند، یا آثار متعالی که از بیان مسائل خرد، خاص و مقطعی به دورند و گرایشها در وجود صاحب اثر توجه او را به نوع انسان معطوف ساخته ضمن حفظ اعتبار هنری و خلاقیت و غنای ادبی به آثاری فراگیر، فرا زمان، و فرا مکان تبدیل شده‌اند.

در انتخاب نمونه‌هایی از ادبیات معاصر مؤلفه‌ها و معیارهای بااهمیت در یک اثر از قرار: منطبق بودن با نوع تفکر اجتماعی، چگونگی تفکر فلسفی و مذهبی، درک اجتماعی و احترام به اعتقادات جامعه خواهد بود و نیز گروه اندکی از ادبیات معاصر که با معیارهای متفاوتی به وجود آمده‌اند - منظور آثاری است که با گسستن از ویژگیهای جامعه ما جهانی و فلسفه‌ای ساختگی ارائه می‌دهند و جزء آثار موتاژ شده از فرهنگ و فلسفه غرب هستند - تنها برای آگاهی از وجود آنها و به صورت فهرست‌وار آورده می‌شوند.

۴. آخرین موضوع توجه به روند آموزش مفاهیم است. بهترین شکل حرکتی است از جزء به کل، جزئی که رفته‌رفته کامل می‌شود. روش معمول در آموزشهای فعلی این‌گونه است که ابتدا مفهوم اساسی درس بیان می‌شود و هدف این است که بنای کاملی از شناخت موضوع در ذهن مخاطب پدید آید؛ پس از آن با پرسشهایی متنوع از تثبیت آموزش در ذهن فراگیر اطمینان حاصل می‌شود. در حالی که آموزش در شکل حرکت از جزء به کل روندی کاملاً متفاوت دارد. این روش از الگوی تدریس دانشمندی به نام «هیلدا تابا»<sup>۱۵</sup> الهام گرفته و ابداع و نظر این دانشمند را در تدوین فصل یا فصول یک کتاب تعمیم داده است. در این الگو، ذهن مخاطب با حرکتی استقرایی موفق می‌شود در پایان درس، مفهوم یا مفاهیم اساسی را دریابد (عزتی‌پرور و اسماعیلی، ۱۳۸۲، ص ۱۰). این حرکت دارای مراحل تکوین مفهوم (طبقه‌بندی مطالب و بیان وجوه افتراق یا اشتراک)، تفسیر مطالب (کشف روابط علی و معلولی) و کاربرد اصول (فرضیه‌سازی و پس از آن تصدیق یا تأیید فرضیه‌ها) است. در این نوع آموزش، که شکلی دیگر از آموزش تفکر نقاد و خلاق و هدفش پروراندن اندیشه است، مخاطب فراتر از یک مستمع خواهد بود و در کشف مفاهیم درسی با تکیه بر تجارب و دریافتهای شخصی خود دخالت می‌کند. این حرکت در یک درس می‌تواند برای رسیدن به هدفی مشخص و در ارتباط چند درس با یکدیگر و حتی تا پایان یک فصل ادامه یابد. بنابراین، کتاب باید به گونه‌ای تدوین شود که در پایان هر فصل، مفاهیم با فرایندی منظم طبقه‌بندی شده، دریافت شوند و فراگیر به مرور با تحلیل و ارزیابی مواد آن فصل به نتیجه‌ای قابل قبول برسد.

برای نمونه، به مجبور یا مختار بودن انسان در عرصه هستی اشاره می‌کنیم که اتفاقاً در ادبیات ما شواهد بسیاری هم دارد. این موضوع ابتدا در یک درس مستقل مطرح می‌شود، به این ترتیب که تمامی مفاهیم یک غزل یا یک متن پس از استخراج و فهرست‌بندی بر اساس موضوعات مطرح در آنها یا تشابهات و تفاوتها دسته‌بندی می‌شوند. بعد از آن موضوع قابل بحث (جبر و اختیار) با مشارکت فکری کشف می‌شود و پس از یافتن پاسخ برای پرسشی که در جلسه مطرح شده است، آن پاسخ در گروه تفسیر و نقد شده، سرانجام نظر مورد موافق گروه برگزیده می‌شود. اما برای جلسه بعد متنی پیش‌بینی می‌شود که نظری کاملاً متفاوت با درس قبل دارد و درسهای بعدی هم همان مفهوم را با رنگ و بویی دیگر عرضه می‌کنند. در این صورت با گذشت چند درس و رویارویی با عقاید مختلف و در کشاکش اندیشه‌های متضاد انتظار می‌رود بتوان به نتیجه‌ای قابل قبول رسید.

در آموزش نگارش هم، به‌عنوان نمونه، به آموزش مقاله‌نویسی اشاره می‌شود. ابتدا مراحل نوشتن یک مقاله به صورت تفکیک و بیان اجزاء یک مقاله در کتاب گنجانده می‌شود؛ مانند: روش تحقیق (تقسیم به موضوعات فرعی)، یادداشت‌برداری، تنظیم کتابنامه، شناخت قسمت‌های مختلف یک مقاله و هر مطلب دیگری که در آموزش این مطلب ضروری است. همچنین آموزش قسمت‌های مختلف مقاله از مقدمه و اجزاء آن آغاز شده پس از کامل شدن آموزش به کار اصلی پرداخته و در پایان هم مقاله‌نویسی به‌عنوان یک نوع از انواع نوشته به طور کامل و مبسوط ارائه می‌شود. تمامی مراحل به صورت عملی و مشارکتی اجرا می‌شود.

### نتیجه یک تجربه

هر فصل از کتاب که با هدفمندی و به شکل منسجم تدوین شده است نیاز به مطالعه بسیار و پیش‌بینی رفتار فراگیران در پایان فصل دارد تا بتوان با آمادگی بیشتر و توانمندی، آموزش را هدایت کرد. مثلاً نتیجه بررسیهایی که درباره موضوع جبر و اختیار شده است می‌تواند این باشد که در جهان هستی نظامی علی و بی‌نقص حاکم است و ناظم آن خداوند یکتاست و آزادی و اختیار انسان با رسیدن به شناخت قوانین نظام هستی و درک ضرورتها میسر خواهد شد. تا وقتی که آدمی علل هر چیز را کشف نکرده به علت جهلی که گریبانگیر اوست در آن مواضع مجبور است و اختیاری ندارد،

مثل آگاهی و شناخت انسان از قانون جاذبه که یکی از قوی‌ترین جبرها در عالم هستی است، اما آگاه شدن انسان و علم او به این جبر یا قانون سبب شده تا آنجا که نیاز است بر آن قانون غلبه کند و در آن مواضع به آزادی برسد؛ نمود این آزادی، پرواز انسان در آسمان با هواپیماهای غول‌پیکر است.

بنابراین، طبق همین قانونمندی خاص نظام هستی که محتوم و قطعی است ناکامیها و شکستهای آدمی در زندگی فردی و اجتماعی نتایج درست راههای انتخاب شده و اهداف غلط خود اوست؛ به قول حافظ «پیر ما گفت خطا بر قلم صنع نرفت». با بحث در این باره می‌کوشیم نگرشهای خاصی تبلیغ و ترویج شود؛ مانند: قبول مسئولیت در قبال اعمال و در نتیجه مبرا دانستن دیگران در پیدایش ناکامیها، بالا بردن سطح آگاهی در علت بروز حوادث و پدیده‌ها، ضرورت یادگیری راهکارهای مختلف برای موفق شدن در زندگی فردی و ارتباطات اجتماعی، پرورش نیروی تفکر و پیروی از تعقل. اما نتیجه به دست آمده ممکن است به ایجاد روحیه یأس و ناامیدی منجر شود، بدین معنا که افراد از پی بردن به تمامی اسباب و علل بلاها و اتفاقات نامطلوب و پیشگیری از آنها خود را ناتوان بدانند و حتی ترس از آینده در وجود آنها رخنه کند. با پیش‌بینی این موضوع، برای رفع آن، باید ابتدا با بیانی گیرا و مؤثر با تکیه بر دستاوردهای جدید شاخه‌های علوم بر تقویت روحیه خداباوری آنان پرداخت و بعد از آن اصل «بداء» در اسلام را مطرح کرد، یعنی این اعتقاد که تنها خداوند می‌تواند هر لحظه مقتضیات را تغییر دهد و جریانات را به شکلی دیگر درآورد. در روایات داریم «ما عبدا... به شیء مثل البداء»؛ خدا به چیزی چون بداء بزرگ شمرده نشده است (کلینی، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۴۲۰)

با اشاره به این موضوع، نیاز دایمی انسان به خداوند یادآوری شده، روحیه اتکال و امیدواری به رفع بلاها از سوی خداوند تقویت می‌شود؛ همچنین به قدرت و توانایی خود انسان هم به تنهایی در رسیدن به خوشبختی و موفقیت یا ناکامی و بدبختی تأکید شده است.

گاهی ممکن است افراد یک گروه پیامی که از یک متن دریافت می‌کنند نپذیرند که آن زمان، بررسی تأثیر آن پیام در به وجود آمدن نگرش خاص در جامعه است؛ مانند نظری که گروهی در یکی از جلسات درس در رد توصیه یک متن بر سکوت و خاموشی و چون و چرا نکردن در مورد مسائل جامعه داد و در مورد ضرب‌المثل «زبان سرخ سر سبز می‌دهد بر باد» نقدهای جالبی بیان کرد. باید گفت دیدن معارضات فکری

آنان در رد و شکستن بتهای ذهنی و غلط جا افتاده در اجتماع، بسیار لذت بخش است. جسارت آنان در نفی افکار و عقاید بیانگر توانمندی ذهنی و ظرفیت علم آموز است که باید به آن اجازه بالندگی داد.

## ارزشیابی پایانی

ارزشیابی پایانی نیز متناسب با طرح پیشنهادی است. در این راه تلاش شده است تا با تحول روش ارزشیابی سنتی شیوه‌ای مطلوب پدید آید و موانع و مشکلات متداول و معمول در روش ارزشیابی قدیمی از بین برود؛ ضمن اینکه انگیزه و موفقیت بیشتری هم به ارمغان می‌آورد.

البته به نظر می‌رسد خواننده به یقین دریافته است که در طرح پیشنهادی شده، آزمون و موفقیت در کسب نمره هدف اصلی نیست، بلکه هدف آن چیزی است که در جای‌جای بحث آمد. اما علت طراحی ارزشیابی پایانی به شکل جدید، برگزاری جدی آزمون در نظام آموزشی کشور ماست، به طوری که رسمی شدن نتیجه زحمات یک دوره آموزشی مشروط بر انجام آزمون پایانی است.

به هر حال آزمون پایان یک دوره تحصیلی، دیگر به شیوه معمول و متداول گذشته انجام نخواهد شد. کل نمره از دو بخش تشکیل می‌شود:

۱. بخش عمده یعنی دوسوم آن شامل این موارد است: الف) کیفیت مطالعه کتابهای معرفی شده که فعالیتی فردی است و در جلسات مخصوص به خود نمره‌گذاری شده است، ب) میانگین نمره‌های اخذ شده گروه در کل جلسات مشارکت (در هر جلسه به فعالیت گروه نمره داده و آن نمره برای هر یک از افراد گروه به طور یکسان در نظر گرفته می‌شود). این شیوه نمره دادن و تأثیر نوع فعالیت افراد در سرنوشت یکدیگر از عوامل مؤثر برای انجام فعالیت مناسب و لازم و مشارکت و همفکری بهتر با یکدیگر است.

۲. یک سوم باقی مانده نمره از طریق آزمون کتبی اعمال خواهد شد. سؤالات آن از بین پرسشهای مطرح شده در جلسات طی ترم انتخاب می‌شود که هر گروه پاسخ خود را با توجه به بهترین پاسخ اصلاح کرده و به‌درستی و نادرستی آن پی برده است. در همان جلسات اولیه، اطلاع دانشجویان از چگونگی برگزاری امتحان پایانی و روش نمره‌گذاری یکی از عوامل مؤثر در ایجاد رغبت، شوق و انگیزه لازم برای حضور و همکاری جدی‌تر آنان در جلسات خواهد بود.

## نتیجه‌گیری

نتیجه‌ شیوه‌های قدیمی تدریس، انتقال اطلاعات از استاد به دانشجوست. این شیوه ممکن است دانشجو را به انباری از اطلاعات ادبی و غیره تبدیل کند. اما امروزه که در آموزش رسیدن به سطح فراشناخت مطرح است، این‌گونه آموزش از نظر سطوح شناختی در پایین‌ترین سطح، یعنی در سطح دانش<sup>۱۶</sup> قرار دارد و آموزشی «پاسخ‌مدار» بر مبنای اطاعت محض و ناپایدار است که به «چرا» و «چگونه» نمی‌پردازد و ادراکات زنده‌ای در مخاطب پدید نمی‌آورد. اگر دانشجو با خود بیندیشد که دانستن یا ندانستن این مطالب چه سودی دارد و در کجا به کار می‌آید، اندیشه‌ای به گزاف نیست و باید حق را به او داد. درواقع، درک و دریافتی این‌چنین از ادبیات ارزشمند ما، دون جایگاه و منزلت واقعی ادبیات و زحمات نوابغ ما در این راه برای ماندگاری پرافتخارمان در عرصه جهانی است.

به نظر می‌رسد آموزش سنتی تجویزی است و بنا دارد با پند و موعظه ادبی و بر حذر داشتن، مخاطب را متعالی سازد؛ اما در عمل نسلی منفعل و بی‌علاقه به بار می‌آورد. دانشجویانی که آموزش می‌بینند تا فقط به دیده تحسین آنان را بنگرند و شیفته و مجذوب باشند، به طردشدگی ذهنی سوق داده می‌شوند و خاموشی پیش می‌گیرند. در حالی که با بازسازی دانش و دگرگونی روش در آموزش ادبیات می‌توان لذت تفکر، آگاهی، ابراز وجود، انتقاد و سخن گفتن را به مخاطبان چشاند و درس ادبیات را نیز از خستی، منزوی و حاشیه‌ای بودن و تحقیر رهانید.

تدریس در این‌گونه کلاسها نه تنها برای استاد خشک و یکنواخت نیست، بلکه برای او و دانشجو لذت‌بخش، نشاط‌آور و مطلوب است. این وضع نشانه‌ی علاقه ما به پرورش عقلانیت و روحیه تحقیق در آموزش نیز هست، زیرا در آموزش به پرورش روحیه پرسشگری، نقد و مشارکت پرداخته‌ایم؛ آموزشی که بر رشد توان ذهنی مخاطب و تمرین اندیشه یا پدید آمدن آن تمرکز خواهد داشت.

با توجه به هم راستا نبودن روش تدریس به شیوه تفکر انتقادی با کتابهای درسی موجود، نگارنده این مقاله تهیه مقدمات تدوین کتابی با ساختاری متفاوت و مناسب برای اجرای چنین طرحی را در اولویت پژوهشی خود قرار داده است. ضمن اینکه در برابر استادانی که تاکنون در راه تدوین و تألیف کتابهای فارسی عمومی زحمت کشیده و تجربه اندوخته‌اند، سر تعظیم و احترام فرود می‌آورد و نقد و نظر محترم آنان را به دیده منت دارد، خواهان چشم‌یاری و یابوری در گشایش چشم‌اندازهای تازه برای کامل شدن و تثبیت این طرح است.

## پی‌نوشت

۱. این درس در مراکز آموزش عالی و دانشگاهها با عنوانهای مختلف ارائه می‌شود، مانند: زبان فارسی، زبان و ادبیات فارسی، ادبیات فارسی و فارسی عمومی که در این مقاله از عنوان فارسی عمومی استفاده شده است؛ هرچند این عنوان هم دارای اشکال است و قابل قبول نگارنده نیست.
۲. مقصود از آموزش ادبیات و اهدافی که در این مقاله مد نظر است، قدری با اهداف کتابهای درسی اعم از دانشگاهی و غیر دانشگاهی و سایر مقاطع تفاوت دارد. دیدگاه کتابهای درسی به ادبیات، صرفاً دیدگاهی ابزاری برای القای اهداف از پیش تعیین شده است و در این راه با کمی مسامحه شاید بتوان گفت به: کاربرد ادبیات در کتابهای ادبی همچون *دانش‌نامه میسرری، نصاب‌الصبیان و جورجیکس (Georgics)* اثر ویرژیل نزدیک می‌شوند. اینها کتابهایی‌اند که دانش نظری یا مباحث علمی را آموزش می‌دهند (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۷۹، ص ۱۰۱). حال آنکه توجه این مقاله به آموزش به‌عنوان ابزاری است برای بررسی و تأثیر نقشهای گوناگون ادبیات. در این مسیر هر دو گونه ادبیات را - یعنی هم شاخه‌ای که فقط به آموزش می‌انديشد و تخیل و هنر ناب کم‌تر در آن راه یافته است و هم ادبیات هنری و متعالی - می‌توان بررسی کرد. در کل، این مقال با تقلیل ادبیات به‌عنوان وسیله‌ای برای القا و تبلیغ اندیشه‌ای خاص موافق نیست.
۳. مأخوذ از شعر ققنوس نیما:

از آن زمان که زردی خورشید روی موج  
 کم‌رنگ مانده است و به ساحل گرفته اوج  
 بانگ شغال، و مرد دهاتی  
 کرده است روشن آتش پنهان خانه را.  
 قرمز به چشم، شعله خردی  
 خط می‌کشد به زیر دو چشم درشت شب؛  
 و ندر نقاط خلقتند در عبور.

4. objective
5. subjective
6. correlation
7. Huart
8. Saussure

۹. نشانه عبارت است از هر چیزی که نماینده چیز دیگری غیر از خودش باشد. به عبارت دیگر، هر چیزی که بر چیز دیگری جز خودش دلالت کند «نشانه» نام دارد.

10. Ennis
11. Paul
12. Freire
13. Black
14. Meyers

۱۵. شاخه اصلی تحقیق و پژوهش هیلدا تابا (Hilda Taba) برنامه‌ریزی رسمی است. متأسفانه تا به حال کتابی از ایشان با این موضوع در ایران ترجمه نشده و در منابع مختلف الگوهای تدریس هم فقط به نام ایشان و پیشنهادشان درباره الگوی تفکر استقرایی اشاره شده است.

۱۶. طبقه‌بندی بلوم شامل ۶ سطح است: دانش، فهمیدن، به کار بستن، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی.

## منابع

- زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۸۱)، *ارسطو و فن شعر*، چاپ سوم، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- صفوی، کورش (۱۳۷۷)، *زبان و ذهن*، تهران: انتشارات هرمس.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۳)، *از زبان‌شناسی به ادبیات*، تهران: نشر چشمه.
- کاسیرر، ارنست (۱۳۶۰)، *فلسفه و فرهنگ*، ترجمه بزرگ نادرزاده، تهران: مرکز ایرانی مطالعه فرهنگها (وابسته به وزارت فرهنگ و آموزش عالی).
- کلینی، یعقوب (۱۳۷۲)، *اصول کافی*، ترجمه آیه‌آ... شیخ محمدباقر کمره‌ای، چاپ دوم، تهران: انتشارات اسوه.
- گلدمن، لوئیس (۱۳۷۱)، *جامعه‌شناسی ادبیات*، ترجمه محمدجعفر پوینده، تهران: هوش و ابتکار.
- لیف‌شیتز، میخائیل (۱۳۸۱)، *فلسفه هنر از دیدگاه مارکس*، ترجمه مجید مددی، تهران: آگاه.
- مارتینه، آندره (۱۳۸۰)، *مبانی زبان‌شناسی عمومی (اصول و روشهای زبان‌شناسی نقش‌گرا)*، ترجمه: هرمز میلانیان، تهران: هرمس.
- مایرز، چت (۱۳۷۴)، *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمه خدایار ابیلی، تهران: سمت.
- میرعمادی، سیدعلی (۱۳۷۹)، *مجموعه مقالات چهارمین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی*، جلد اول، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- ذوالفقاری، حسن و دیگران (۱۳۷۹)، *زبان و ادبیات فارسی عمومی*، تهران: نشر چشمه.
- عزتی‌پور، احمد و محسن اسماعیلی (۱۳۸۲)، *کتاب معلم زبان فارسی (۳)*، تهران: شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.
- Saussure, Ferdinand (1966), *Course in General Linguistics*, Translated by Wade Baskin, Mc. Graw Hill.

## منابع برای اطلاعات بیشتر

- آدلر مارتیمر، جی و ون دورن چارلز (۱۳۷۱)، *چگونه کتاب بخوانیم*، ترجمه محمد صراف تهرانی، چاپ سوم، مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.
- آقازاده، محرم و محمد احدیان (۱۳۸۰)، *راهنمای روشهای نوین تدریس برای آموزش و کارآموزی*، چاپ دوم، تهران: آبیژ.
- حق‌شناس، علی محمد (۱۳۷۰)، *مقالات ادبی، زبان‌شناختی*، تهران: انتشارات نیلوفر.
- شریعتمداری، دکتر سیدعلی (۱۳۸۰)، *چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی*، تهران: سمت.
- کاستل، ای. بی (۱۳۶۴)، *آموزش و پرورش کهن و نوین*، ترجمه مهین میلانی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی (وابسته به وزارت فرهنگ و آموزش عالی).
- Culler, Jonathan (1989), *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and Study of Literature*, London: Routledge and Kegan Paul, p 10.
- David W. Johnson & Roger T. Johnson (1987), *Learning together and alone*, Prentice Hill.
- Moghaddam, Fathali, M. (1998), *Social Psychology Exploring Universities, Across Cultures*, Freeman and Company.



## درآمدی بر آموزش فلسفه

ملیحه صابری نجف آبادی  
مرکز تحقیق سازمان مطالعه و تدوین  
saber\_malih@yahoo.com

### چکیده

فلسفه‌ورزی در جهان معاصر که حاصل تفکر و اندیشه بنیادی انسان در شناخت هستی است، امروزه جنبه و حوزه‌های گوناگونی به خود گرفته است. اهمیت فلسفه‌های سنتی و تنوع فلسفه‌های ترکیبی و کاربردی، آموزش دانشگاهی این دستاورد گرانبها، هر روز پیچیده‌تر و تخصصی‌تر شده، به طوری که تحقق اهداف این آموزش جز با بازنگری مکرر و بازسازی سرفصل و برنامه درسی آن ممکن نیست.

این نوشتار رهیافتی است در تبیین مبانی و محورهای اصلی آموزش دانش و فهم فلسفی و همچنین پرورش مهارت‌های مربوط به این رشته که لازم است در تدوین برنامه درسی لحاظ شود.

### واژه‌های کلیدی

آموزش فلسفه، جایگاه فلسفه، حوزه‌های فلسفه، روش آموزش، مهارت‌های فلسفی.

## مقدمه

محور اصلی دانش فلسفه، فهم عقلانی جهان و جایگاه انسان در آن و نیز تفکری خردمندانه دربارهٔ حقیقت و بنیاد موجودات است. به گفتهٔ ارسطو<sup>۱</sup>، فلسفه در جستجوی اصل و علتها و بررسی بودنهاست تا راز حقیقت آشکار شود. ظهور فلسفه با بیداری میل جستجوگری، گرایش ذاتی و علم‌جویی بشر و به همراه طرح سؤالهای بنیادی دربارهٔ هستی بوده است. بشر همواره با بی‌قراری خواستار درک عمیق و تفسیر جهان و جایگاه خود در آن است. به عبارت دیگر، از همان زمان که وی زبان به پرسش گشود و از علل پدیده‌ها سؤال کرد (حنا الفاخوری، ۱۳۶۷)، فلسفه به وجود آمد. بنابراین، فلسفه‌ورزی انسان در تمام دوران تاریخ وجود دارد. برحسب این نیاز بشری نظریات و مکاتب فراوانی به وجود آمده‌اند.

تا آنجا که ما می‌دانیم تاریخ آموزش آکادمیک فلسفه به حدود ۲۴۰۰ سال قبل بازمی‌گردد. آکادِمیا<sup>۲</sup> اولین مدرسه‌ای بود که افلاطون آن را در حوالی آتن تأسیس کرد تا در آن فلسفه را تعلیم دهد؛ فلسفه‌ای که درس کشف حقیقت و شناخت هستی می‌داد. از نظر افلاطون فیلسوف کسی بود که بر مدینهٔ فاضله ریاست داشت و سلامت و سعادت جامعه را تضمین می‌کرد. در آن روزگار فلسفه همهٔ زمینه‌های علم را زیر سلطه خود داشت و پیشاهنگ تمام پیشرفتهای علمی و عقلی بود. به گفتهٔ ویل دورانت در آن روزگار تواناترین مردان برای جانسپاری در راه فلسفه آماده بودند چنان‌که سقراط شهادت در راه فلسفه را بر گریز از برابر دشمنان آن ترجیح داد. افلاطون دوبار جان خود را به خطر انداخت تا دولتی مبتنی بر حکمت و فلسفه تشکیل دهد. مارکوس اورلیوس آن را از تاج و تخت خود بیشتر دوست می‌داشت و برونو به خاطر وفاداری به فلسفه زنده به آتش افکنده شد (ویل دورانت، ۱۳۶۹، ص ۳).

روزگاری بود که پادشاهان و پاپان از فلسفه می‌ترسیدند و برای حفظ حکومت پیروان آن را به زندان می‌انداختند. آتن پروتاگوراس را از خود براند و اسکندریه در برابر هیپاتیا به لرزه درآمد. دیونوسیوس و پسرش حکومت سیرازکوز را به افلاطون پیشنهاد کردند و کمک شاهانه اسکندر به ارسطو او را دانشمندترین مرد تاریخ ساخت و از او در برابر دشمنانش پشتیبانی کرد (همانجا). در آن روزگار فلسفه محترم بود و چیزی شریف‌تر از دوست داشتن حقیقت نبود.

با پیشرفت علوم، فلسفه تحول بسیاری یافت. در شرق مسلمانان با استفاده از

میراث فلسفی یونان و بهره‌گیری از آموزه‌های دینی، دستاورد گرانبهایی به نام فلسفه اسلامی پدید آوردند. در غرب، بعد از رنسانس، فلسفه شاخه‌های متعددی یافت و فلسفه‌های مضاف مانند فلسفه اخلاق، فلسفه هنر، فلسفه علم، فلسفه دین و فلسفه معرفت به وجود آمد؛ هرچند به ظاهر تفوق و سیطره خود را در علوم از دست داد و حضور طوفانی آن جای خود را به نسیمی ملایم و کم تأثیر داد، به قول ویل دورانت این امر ناشی از آن بود که فلسفه «ثمرات پیروزی خود را به دختران خود یعنی علوم واگذار کرده است» (همانجا). اما فلسفه راه خود را به سوی مجهولات و سرزمینهای کشف نشده ادامه داد و در این کار اشتباهی ملکوتی سیری ناپذیر دارد (ویل دورانت، ۱۳۵۷، ص ۳). به همین دلیل فلسفه بی‌پایان، متغیر و دامن‌اش در حال گسترش است و این گسترش بر دو امر مبتنی است یکی تحرک درونی خود فلسفه و دیگری اشراف بر مسائل جدید که از خارج فلسفه پدید آمده‌اند.

بنابراین فلسفه در تألیف اندیشه‌های عمیق و کارساز که به فهم بهتر جهان و حل مسائل و معتقدات فکری و فرهنگی و سیاسی و اخلاقی و حتی عملکرد شهروندان کشور منجر می‌شود نقش اساسی دارد. به عبارت دیگر، فلسفه موضوعی حاشیه‌ای و مجرد نیست که در حوزه‌های خاص انتزاعی به کار آید، بلکه نقشی حیاتی در تثبیت پایه‌های علم و فرهنگ هر جامعه داشته، در رأس علوم قرار دارد.

همراه با پیشرفت و توسعه گسترده علوم، فلسفه نیز با گرایشها و رویکردها و مباحث جدید و تخصصی وارد این حوزه گردید، به طوری که فلسفه‌های ترکیبی و کاربردی در کنار فلسفه‌های سنتی قرار گرفت و آموزش دانشگاهی آن را پیچیده و دارای جنبه‌های گوناگون کرد؛ البته اجرای موفق آن جز با نظارت و دقت همه‌جانبه بر جنبه و رویکردهای آن ممکن نیست.

مقاله حاضر ضمن آنکه اشاره به جنبه‌های فلسفه دارد، قالبی کلی برای مطالعه و آموزش دانشگاهی آن ارائه می‌دهد تا خطوط کلی و رئوس مطالب و اهداف آموزش آن مشخص شود. ابتدا، حوزه‌های مختلف مطالعات فلسفی را معرفی می‌کنیم و سپس به شرایط کلی آموزش دانشگاهی آن می‌پردازیم.

## حوزه‌های مطالعات فلسفی

حوزه‌های مطالعات فلسفی عبارت است از:

۱. فلسفه عمومی، شامل بررسی نظریاتی است که موضوع آن وسیع‌ترین قلمرو

را دارد. تحت این عنوان، عناوینی مانند وجود، حقیقت، زمان، علیت، اختیار، نفس و بدن، علم، عقلانیت، منطق، معنا، تکلیف، خیر، زیبایی، تفسیر و تاریخ قرار دارد.

۲. مطالعه فلسفی حوزه‌های خاص تجربه و تحقیق انسان، مانند زبان، علوم تجربی، علوم اجتماعی، سیاست، حقوق، تعلیم و تربیت، مذهب، ادبیات، هنر و ریاضیات.

۳. مطالعه تاریخ فلسفه که در آن سنت‌های گوناگون فلسفی بررسی می‌شود. در بسیاری از فرهنگها و سنتها تاریخ فلسفه به هزاران سال قبل مربوط می‌شود. در غرب بیش از ۲۵۰۰ سال از عمر آن می‌گذرد و فلسفه‌های ایرانی و هندی قدمتی سه هزار ساله دارند. مطالعه تاریخ فلسفه، مطالعه اندیشه‌ها و مسائل فلسفی در رویدادهای مختلف تاریخی و تبیین میزان پیوند و ارتباط اندیشه‌های فلسفی با یکدیگر و تأثیرگذاری بر هم است. زیرا اندیشه‌های فلسفی پیوند محکمی با یکدیگر دارند و تأثیر و تأثر فلاسفه بر هم و بر نظامهای فلسفی چنان است که کمتر فیلسوفی را می‌توان یافت که متأثر از فیلسوفان پیش از خود نباشند، به طوری که تاریخ فلسفه نمایانگر سیر تطور افکار فلسفی است. کانون مطالعات تاریخ فلسفه، به‌خصوص فلسفه غرب آن هم مطالعه آثار کلاسیک آن، از دوران سقراط به بعد است. فلسفه‌هایی دیگر نیز مانند فلسفه اسلامی، بودایی و هند هم مورد توجه است.

این خاصیت فلسفه است که نظریات پیشین را به‌عنوان مباحثی زنده و چالش‌ساز برای دیدگاههای معاصر مطرح می‌سازد.

### تفاوت رویکردها

مسئلاً مکاتب فلسفی در روش، رویکرد، علایق و تأکیدات خاص با هم متفاوت‌اند. مثلاً فلسفه تحلیلی که عمدتاً با تحلیل لفظ و معنا ارتباط دارد و ریشه آن به آثار فرگه<sup>۳</sup>، ویتگنشتاین<sup>۴</sup>، برتراند راسل<sup>۵</sup>، مور<sup>۶</sup> و پوزیتیویستهای حلقه وین برمی‌گردد، مدعی است که گزاره‌های غیر تحلیلی و غیر تجربی تحقیق‌ناپذیر و بنابراین مهم‌ل و بی‌معنایند (سرل، ۱۳۸۰) و با فلسفه اگزیستانسیالیسم که وجود انسان را مقدم بر ماهیت او می‌داند (به تعبیر هایدگر<sup>۷</sup> انسان پاره‌سنگی است که در عالم وجود رها شده و خودش ماهیت خود را می‌سازد. هر انسانی استعداد انتخاب اهداف، ارزشها، گرایشها و راه زندگی خودش را دارد و به همین دلیل باید شخصاً و آزادانه اقدام کند) تفاوت دارد (موسوی، ۱۳۷۳). بدیهی است بررسی موضوعات فلسفه در هر مکتب با توجه به علایق و اصول

علايق و اصول و مباني آن مکتب انجام می‌شود. دانشجو باید با توجه به پایه‌های اعتقادی این مکاتب، موضوعات کلی فلسفه عمومی را بررسی کند؛ آموزش دانشگاهی فلسفه جز با تبیین دقیق و موشکافانه اصول و پایه‌های این مکاتب ممکن نیست.

### ساختار برنامه

دامنه مطالب فلسفی، آن هم در خود آموزش و مطالعه به روش دانشگاهی، آن قدر وسیع است که آموزش مباحث و نظریات فلسفی در دانشگاه به طور کامل امکان‌پذیر نیست و به ناچار باید برخی مباحث آن گزینش شود. این گزینش تحت شرایط و محدودیت‌هایی است که به نوع فلسفه (سنتی و یا کاربردی)، گرایش و سطح تحصیلی دانشجویان مربوط است. بدیهی است سرفصل برنامه درسی با توجه به این محدودیت‌ها طراحی می‌شود. دانشجویان باید واحدهای درسی را به منظور کسب دانش فلسفی گزینش کنند و مهارت‌های عمومی و اختصاصی آن رشته را به دست آورند که کلیات آن بدین شرح است:

### الف) دانش و درک محتوا

دانشجویان باید مفاد اصلی موضوعات ذیل را فرا گیرند:

۱. نظریات و ادله تعدادی از فلاسفه مهم در تاریخ فلسفه،
  ۲. برخی از نظریات و ادله اصلی در زمینه منطق، متافیزیک، معرفت‌شناسی و فلسفه نفس،
  ۳. برخی از نظریات و ادله اصلی مربوط به فلسفه اخلاق، فلسفه سیاست و فلسفه اجتماعی به معنای وسیع کلمه و
  ۴. آگاهی از مباحث عمده، شایع و رایج تحقیق و بحث و فحص فلسفی.
- مسئله برنامه اختصاصی که به یک نسبت به گرایش فلسفی خاص تعلق دارد باید در زمینه سنت یا ستهای دیگر فلسفی اطلاعاتی برای دانشجویان فراهم سازد. مثلاً دانشجویان رشته فلسفه سیاسی باید فرصت مطالعه فلسفه غرب را هم داشته باشند.
- نحوه آموزش:** مسلماً روش واحدی برای تعلیم فلسفه، به گونه‌ای که متناسب با تمام مسائل فلسفه باشد وجود ندارد. اما فلسفه‌ورزی به طور منحصر به فرد با شیوه‌هایی صورت می‌گیرد که عبارت است از: طرح سؤال، آزمودن آراء، برخورد انتقادی با آنها،

ایجاد، شدت و حدت بخشیدن به تمایزات، ابداع واژگان جدید، نقد و تفسیر مجدد متون اصلی، بررسی موضوعاتی که در تاریخ فلسفه مطرح شده‌اند، به کارگیری شیوه‌های منطق صوری، سازماندهی و ارزیابی ادله مستدل و انجام آزمونهای فکری یا نظم دادن به اسناد و مدارکی که از نتایج مربوط اخذ شده‌اند.

### ب) مهارتها

آنچه آموزش فلسفه را در هر جامعه ضروری می‌سازد کارایی آن در رفع مشکلات با هویت اساساً انتزاعی است که به صورتهای مختلف وجود دارد. بنابراین، دانشجویان فلسفه برای پرداختن به چنین مسائلی باید طیفی از مهارتهای فلسفی را کسب نمایند. این مهارتها دو دسته‌اند: (۱) مهارتهای فلسفه و (۲) مهارتهای عمومی.

#### ۱. مهارتهای فلسفه:

- تشخیص موضوعات زیربنایی در همه انواع مباحثات.
- دقت تفکر و بیان در تحلیل و نظم و نسق بخشیدن به مسائل پیچیده و بحث‌برانگیز.
- حساسیت نسبت به تفسیر متونی که به دورانهای تاریخی و سنن گوناگون مربوط است.
- ارزیابی دقیق ادله متون.
- توانایی در به کارگیری اصطلاحات تخصصی فلسفی و نقد آنها.
- توانایی در چکیده‌نویسی، تحلیل و اقامه ادله صحیح و شناسایی مطالعه‌های منطقی.
- توانایی تشخیص اشتباهات مربوط به روش‌شناسی، فنون بلاغی، فرضیات پنهان<sup>۸</sup>، ابهام<sup>۹</sup> و سطحی‌نگری<sup>۱۰</sup>.
- توانایی حرکت میان تعمیم و بحث کاملاً تخصصی، اختراع یا کشف مثالهایی که به زیان و یا به نفع یک موضوع ذکر می‌شود و تشخیص ملاحظات مربوط از غیر مربوط.
- قدرت اندیشیدن به آراء و شیوه‌های تفکر ناآشنا، بررسی نقادانه پیش‌فرضها و روشهای موجود در محدوده این رشته.
- دانشجوی فلسفه باید بتواند از مرزهای سنتی موضوعات فلسفی عبور کرده با درک محدودیتها و امتیازات رشته‌های دیگر، آموزه‌های فلسفی را در آنها پیاده کند و مهارتها و فنون فلسفی را در مورد موضوعات خارج از دانشگاه به کار گیرد؛ به طوری

- که بتواند با استفاده از توانایی این علم به پرسشهای جدید جهان معاصر پاسخ دهد.
۲. **مهارتهای عمومی:** فارغ‌التحصیلان علاوه بر مهارتهای خاص رشته فلسفه، باید با مهارتهای دیگر هم به مطالعه و تحقیق در علوم انسانی بیفزایند. آنان باید یاد بگیرند که:
- با دقت به سخنرانیهای پیچیده گوش دهند.
  - موضوعات متنوع تخصصی و غیر تخصصی را به دقت بخوانند.
  - به طور کارآمد و مؤثر از کتابخانه استفاده کنند.
  - بر روی منابع شفاهی و کتبی، تأمل دقیق و نقادانه داشته باشند و قابلیتهای تجزیه و تحلیل ذهن را به کار گیرند.
  - مطالب مهم را به موقع به خاطر بسپارند و در مواقع لازم آنها را به یاد آورند.
  - به مجموعه پیچیده اطلاعات نظم بخشند.
  - در ارزیابی مواد و مطالب ادله قاطع اقامه کنند.
  - ارزیابی روشن و منسجمی از نکات و مسائل، به صورت مکتوب یا غیر مکتوب ارائه کنند.
- دانشجویان باید با اجرای برنامه‌هایی در چهارچوب فضای آموزشی، برای توسعه مهارتهای ذیل فرصت لازم را داشته باشند.
- آشنایی و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، پردازش اصطلاحات جدید و روزآمد، و گردش و بهره‌برداری از شبکه ارتباطات جهانی.
  - جستجوی اطلاعات و بازیابی آنها با استفاده از منابع رایانه‌ای برای دستیابی به منابع و کتابشناسیها.

### ویژگیهای دانشجو

رشته فلسفه، رشته‌ای است کاملاً انتزاعی؛ از این رو تنها کسانی باید به این رشته بپردازند که از استعدادی بالا و ذهنی منسجم و قدرتمند و استوار برخوردار باشند. اذهان ناتوان، متلون و مذبذب و سست به هیچ وجه نباید به این رشته روی آورند و گرنه دچار شبهات و سرگستگی می‌شوند و نمی‌توانند از آنها بیرون بیایند. علاوه بر این، فلسفه‌آموز باید استادی فرهیخته در علم و عمل داشته باشد که با تعلیم و تربیت گفتاری و رفتاری وی تربیت شود. بسیاری از علوم را می‌توان بدون استاد فرا گرفت، اما آموختن فلسفه بدون استادی فرهیخته و حکیم در علم و عمل بسیار دشوار است و عموماً مایه سرگستگی می‌شود.

مطالعه فلسفه باعث رشد طیفی از خصوصیات فردی می‌شود که در زمینه اشتغال کار بسیار اهمیت دارد. این امر باعث تقویت توانایی فارغ‌التحصیلان در اشتغال، یادگیری مادام‌العمر و رشد و پویایی علمی جامعه علمی خواهد شد. در ذیل به ویژگیهای دانشجوی فلسفه اشاره می‌شود:

- توانایی ایجاد انگیزه برای خود،
- توانایی انجام کار به طور مستقل،
- مدیریت کلی زمان‌بندی در برنامه‌های شخصی،
- دارا بودن ذهن انعطاف‌پذیر و قابل تطبیق با موقعیتهای جدید و
- توانایی تفکر خلاق، مستقل و نقادانه از خود.

### تعلیم و تعلم

اشکال متنوع تعلیم و تعلم در فلسفه می‌تواند مفید باشد، از جمله:

- درس گفتارهای استادان.
- کلاسهای راهنمایی (که در آنها استاد فقط راهنمایی می‌کند ولی تدریس نمی‌کند).
- سمینارها که در آنها دانشجویان باید به نوبت عناوینی را معرفی کنند.
- دوره‌های خواندن تحت نظارت، همراه با ارائه مقالات برای بحث با یک استاد راهنما.

- نگارش رساله‌ای پر مطلب تحت نظارت شخصی دیگر.
- تشکیل گروههای بحث الکترونیکی.
- تشکیل گروههای دیگری که میان خود دانشجویان بحث در گیرد.

### روشهای دیگر

آموزش فلسفه باید فرایندی فعال داشته باشد. در این کار دانشجو باید روشهای ذیل را به کار گیرد:

- خواندن متفکرانه که با فهرست مناسبی از کتب خواندنی شروع می‌شود.
- مباحثه و گفتگو در کلاسهای راهنمایی، سمینارها یا به هر شکل دیگر.
- ارائه مکتوب از مطالعه انجام شده، ارزیابی منتقدانه درباره آن و بررسی واکنش دیگران نسبت به آن.
- انجام تمرینهای متنوع و پیچیده در منطق صوری.

## ارزشیابی

هدف از ارزشیابی در رشته فلسفه، آزمودن دو موضوع است: ۱) دانش و درک مجموعه‌ای از مواد درسی و ۲) توانایی در استدلال دقیق، منتقدانه، خلاق و مستقل. به منظور دستیابی به این هدف، بسیاری از روشهای مستقل و تلفیقی را می‌توان به کار گرفت که مهم‌ترین آنها چنین است:

- برگزاری امتحانات رسمی، چه آنها که تصحیح می‌شوند، چه آنها که تصحیح نمی‌شوند و چه آنها که در آنها استفاده از متن آزاد است.

- مقالات ارزیابی شده.

- نمونه‌هایی از تکالیف پایان ترم.

- رساله‌ها.

- ارزیابی رسمی از عملکرد دانشجویان در ارائه مقاله زنده و نیز برپایی مباحثات، از سخنرانیهای سمیناری گرفته تا امتحانات شفاهی رسمی.

معیار موفقیت دانشجو، بازتابی است از علم و درک او از رشته فلسفه و روشها و شیوه‌های متنوع آن، همراه با مجموعه‌ای از مهارتهایی که باید کسب کند.

در پایان خاطر نشان می‌شود که هدف از موارد فوق توجه دادن طراحان و کارشناسان آموزشی به مبانی و اصول کلی و رئوس مسائل مورد نیاز در طراحی برنامه‌ریزی درسی رشته فلسفه است تا شاید افق جدیدی برای بازنگری در سرفصل و ورود به مباحث جدید فلسفی گشوده شود. همچنین دست‌اندرکاران بتوانند برای نیل به اهداف آموزش که مهم‌ترین آن پرورش متفکرانی قابل و برخوردار از ذهن پرسشگر، خلاق و نقاد و آگاه به معضلات جامعه است - متفکرانی که با قرار گرفتن در مسیر رشد و توسعه جامعه علمی و متخصصان اهل فن امروز فلسفه می‌توانند مشکلات اعتقادی و بومی و غیر بومی این مرز و بوم را حل کنند - از آن بهره گیرند.

## پی‌نوشتها

1. Aristotle (384-322 BC)
2. Academia
3. Ferege, Gottlob (1848-1929)
4. Wittgenstein, Ludwig (1889-1951)
5. Russell-Bertrand (1872-1970)
6. Moore, G. E (1973-1958)
7. Heidegger, Martin (1889-1979)

8. unnoticed assumption
9. vagueness
10. superficially

## منابع

- سرل، جان آر (۱۳۸۰)، *نگرشهای نوین در فلسفه*، ترجمه محمد سعیدی مهر، دانشگاه قم: مؤسسه فرهنگی طه.
- ویل دورانت (۱۳۵۷)، *تاریخ فلسفه*، ترجمه عباس زریاب خویی، تهران: شرکت سهامی کتابهای جیبی.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۶۹)، *لذات فلسفه*، ترجمه عباس زریاب خویی، تهران: انتشارات انقلاب اسلامی.
- حنا الفاخوری، خلیل الجتر (۱۳۶۷)، *تاریخ فلسفه در جهان اسلامی*، ترجمه عبدالمحمد آیتی، تهران: انتشارات انقلاب اسلامی.
- موسوی، ولی... (۱۳۷۳)، *سیمای انسان آرمانی از دیدگاه افلاطون*، مارکسیسم، نیچه، اگزیستانسیالیسم و اسلام، گیلان: جهاد دانشگاهی دانشگاه گیلان.
- Aber (1991), *International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press.
- Doll, R.(1990) *Curriculum improvement*, Allyn and Bacon.
- Purta, T. (1991), *Civic Education, the international Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press.
- "The Quality Assurance Agency for Higher Education"(2000), [www. qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk)

## کتاب فارسی عمومی در آینه نقد و جستار

عباس جبارنژاد

دانشکده علوم پزشکی یاسوج

Abas\_jabarnezhad@yahoo.com

### چکیده

در فرایند آموزش، کتاب درسی از لحاظ محتوای آموزشی و شیوه تدریس مهم‌ترین عامل آموزشی محسوب می‌گردد. کتاب فارسی عمومی عمر بیست و چند ساله‌ای دارد و این در حالی است که روشهای کهنه تدوین و تدریس علوم گوناگون از جنبه‌های مختلف بسیار دگرگون شده‌اند.

هدف از نگارش این مقاله نقد ساختاری و محتوایی کتاب فارسی عمومی است. در این تحقیق به نگارش زبان و اهداف آن، تحول زبان، زبان و ادبیات فارسی، اهداف تدریس زبان و ادبیات فارسی، اهداف کلی درسهای کتاب فارسی عمومی، و ویژگیهای کتاب درسی می‌پردازیم. نیز کتاب فارسی عمومی را در جستاری به شیوه نقد و انتقاد، و ارائه پیشنهاد بررسی می‌کنیم.

### واژه‌های کلیدی

فارسی عمومی، تدریس، زبان، نقد ادبیات، پیشنهاد.

## مقدمه

شکرشکن شوند همه طوطیان هند      زین قند پارسی که به بنگاله می‌رود  
(دیوان حافظ)

آنچه از لابه‌لای اوراق درخشان فرهنگ و هنر به شکوه کهن بوم ایران برمی‌آید این است که زبان و ادبیات شیرین فارسی، طی روزگاران حیات پر بار گذشته خویش نه تنها با انگبین نوشین خود پهنه سند تا مدیترانه و بین‌النهرین تا ماوراءالنهر را زلالی مفرح‌سان می‌آشاماند، بلکه در اوج گسترش، بلوغ و عزت و اقتدار آن، با دیگر زبانهای زنده دنیای آن روز شکوهش را ابجدخوانی بیش نبودند.

پرواضح است که این ناموس ورجاوند نژاد ایرانی تا صد و پنجاه سال پیش زبان اداری و درباری شبه‌قاره هند بود و در همین دوره شاعران و نویسندگان بزرگی آثار بسیار ارزشمندی را بر پهنه اقیانوس ادب پارسی افزودند و بدین‌وسیله آن را بیش از پیش غنا، اعتلا و اعتبار بخشیدند.

وازانجا که دشمنان دیرین فرهنگ فارسی دریافته بودند زبان و فرهنگ هر ملت نماد و نمود شخصیت، هویت و صلابت آن ملت است، با ترفندهای مزورانه و نیز تمسک به کشمکشهای سیاسی و داخلی چنان تومار حیات آن را در هم پیچیدند که اینک در فراسوی مرزهای ایران کنونی جز دو جریان مخدوش ادبی دری و تاجیکی نمود برجسته‌ای از آن باقی نمانده است.

هرچند زبان بی‌بدیل فارسی دیرگاهی است که «بار قومیت و ملیت ایرانی را بر پشت دارد» (دفتر انتشارات کمک آموزشی، ۱۳۷۴، ص ۷) و ما را از آنچه بوده و کرده‌ایم منصفانه و بی‌هیچ چشمداستی آگاه می‌سازد، باید اذعان کرد که اینک به‌عنوان طلایه‌داران زبان فارسی چنان ارج و اهمیت آن را نادیده انگاشته‌ایم که نه تنها برای بسط و اعتلای آن اهتمام چندانی به کار نمی‌بریم، بلکه با ترجیح دادن زبانهایی چون عربی و انگلیسی به گونه‌ای حیثیت آن را به بازی گرفته‌ایم که گویی باید چنان زبانهای مرده خوارزمی و سُغدی افول آن را نیز روزی به سوگ بنشینیم.

برای نمونه، رسانه‌های صوتی، تصویری و نوشتاری ما که خود باید متولی، حافظ و اشاعه‌دهنده زبان و فرهنگ ایرانی باشند، چنان ساحت مقدس آن را با آفات آوایی، صرفی نحوی و معنایی آلوده ساخته‌اند که به آب زمزم و کوثر سپید نتوان کرد.

## زبان و اهداف آن

با شنیدن واژه زبان معانی گوناگونی چون زبانهای زنده بشری، اندام گفتاری، زبان حیوانات، زبان رستنیها و زبان رایانه‌ای به ذهن متبادر می‌گردد. همچنین در برخی از زبانها، مثل فارسی و فرانسوی، خود واژه زبان هم به عنوان زبان در معنی اندام گفتاری و هم به عنوان ابزار تفکر نوع بشر است.

اما از مهم‌ترین مفاهیم زبان در حوزه زبان‌شناسی معاصر یکی در بیان ناصر خسرو است که «نطق» نام دارد: «هر نفس ناطقه را صفتی جوهری است» (ناصر خسرو قبادیانی، ۱۳۳۲، ص ۱۸۵) و دیگری همان قول و گفتار است که از نطق برخاسته و ما امروزه آن را به سه دیدگاه‌آوایی، واژگانی و دستوری تقسیم می‌کنیم. زبان‌شناسان بزرگ دنیا نوع اول را که گونه‌ای توانایی ذهنی منحصر به جامعه انسانی قلمداد می‌کنند و نوع دوم را دستمایه آن عده از افراد بشر می‌دانند که از قدرت گفتار بهره‌مندند.

آندره مارتینه نیز هر دو مفهوم را متعلق به نوع بشر می‌داند و همه کاربردهای دیگر آن را استعاری و رمزگانی می‌شمارد و استعمال آنها را مربوط به حوزه ادبیات می‌داند (مارتینه، مبانی زبان‌شناسی عمومی، ۱۳۸۰، ص ۷-۸). به عقیده هگل زبان نظام دلالتی اندیشه است که تصورات عقل را در مقابل عنصری برونی می‌نمایاند (بورشه و همکاران، ۱۳۷۷، ص ۴-۶).

از دیدگاه آئنسن نیز، نقش و کار کلام برانگیختن نیروهایی است که تاکنون پنهان یا سترون بوده‌اند (چامسکی، ۱۳۷۹، ص ۳-۴). بورشه نیز به آن نوعی ابزار ارتباطی می‌گوید که گروهی از مردم آن را برای ایجاد ارتباط با یکدیگر به کار می‌برند، ولی برای گروههای دیگر قابل درک نیست (بورشه و همکاران، ص ۷۷).

و سرانجام جان لاک اهداف زبان را در گفتگوی ما با دیگران برآوردن سه نقش می‌داند: نخست، آگاه کردن دیگران از افکار و نظرات ما؛ دوم، انجام این کار به ساده‌ترین و سریع‌ترین شکل ممکن و سوم از همین طریق انتقال دانش کسب شده از پدیده‌ها (همان، ص ۴۷).

بنابراین، گستردگی، پیچیدگی، زیبایی، ظرافت، تحول‌پذیری و تحول‌آفرینی، انعطاف فراوان، تجسم بخشیدن، بیان و استدلال کردن، نتیجه گرفتن و حدیث نفس از ویژگیها و اهداف مهم زبان بوده و همه بزرگان حوزه زبان‌شناسی آنها را در تعاریف خود به کار برده‌اند.

علاوه بر این، زبان خود پدیده‌ای است که تمایزات میان پدیده‌ها را مشخص می‌سازد، واجهایش در هر زبانی محدود، معین و متفاوت است، و روابط متقابلشان از زبانی به زبان دیگر فرق می‌کند.

## تحول زبان

زبان به‌عنوان نهادی اجتماعی همگام و همراه با تغییر و تحولات جوامع گوناگون دگرگون شده است. بدیهی است که انسان بنا به نیازهای روزافزون ارتباطی و عاطفی خود ناگزیر به انجام چنین امری است.

از آنجا که در زنجیرهٔ زبان، گفتار بر نوشتار مقدم است، این تحول و دگرگونی ابتدا در گفتار تحقق یافته و سپس وارد حوزه نوشتار شده است.

افراد و جوامعی هم که در شرایط متفاوتی زندگی می‌کردند، نیازشان به زبان، واژگان و ساختار دستوری ناهمگون متفاوت بود، زیرا واژگان، اصطلاحات، کنایات و دیگر مقوله‌های هر زبان آینهٔ تمام‌نمای فرهنگ قوم و گروهی است که به آن زبان سخن می‌گویند. پس در همین راستا بود که زبان به موازات نیازهای گوناگون بشر از یک سو و گسترش دامنه آگاهی و دانش بشر از سوی دیگر، روزبه‌روز گسترش بیشتری یافته و شمار واژگان آن افزون‌تر و گونه‌های قالبها و ساختارهای دستوری آن فراوان‌تر و پیچیده‌تر شده است.

آندره مارتینه علاوه بر آنکه نیازهای ارتباطی و عاطفی را، که از عصری به عصر دیگر دستخوش تغییر بوده است، از دلایل تحول و تطور زبان می‌داند، گرایش به فعالیت ذهنی و بدنی انسان را دلیل دیگر آن به شمار می‌آورد (مارتینه، تراز دگرگونیهای آوایی، ۱۳۸۰، ص ۲۴۱). هرچند که این خود نوعی نیاز بشری بوده است.

با کمی تأمل درمی‌یابیم که این تغییر و تحولات هم در زبان گفتار و هم در زبان نوشتار، هم در صورت و ساختار و هم در مضمون و محتوا صورت می‌گیرد. این تغییرات چنان بنیادین، عمیق، گسترده و پیچیده‌اند که پرداختن به آنها نه تنها در این مقال نمی‌گنجد، بلکه نیاز به بررسی طولانی و مطالعه کتبی در این زمینه دارد. اما به دو نمونه از این تحولات در حوزه زبان فارسی اشاره می‌کنیم. برای مثال، اگر بخواهیم زبان فارسی بعد از اسلام را از نظر تغییر و تحولات واژگانی بررسی کنیم، درمی‌یابیم که تا قرن چهارم هجری زبان فارسی در همه جنبه‌ها دستخوش هجوم فرهنگ عربی بوده

است؛ در حکومت‌های غزنوی، سلجوقی و صفویه سیل واژگان ترکی، و در برهه‌ای نیز مغولی به زبان فارسی سرازیر گشت. در دوران قاجاریه علاوه بر واژگان ترکی، ورود واژه‌های فرانسوی و روسی به این زبان آغاز گردید و متعاقب آن نیز واژگان انگلیسی و امریکایی راه یافت.

همچنین در عصر مشروطیت تغییرات قابل ملاحظه ساختاری و محتوایی در زبان و ادبیات فارسی پدید آمد که تا حدودی زمینه را برای تحولات زبان و ادبیات سده اخیر آماده ساخت. در این دوره زبان شعر و نثر، ساده و بازاری گردید و مسائل سیاسی و اجتماعی به زبان راه یافت. همچنین داستان‌نویسی، نقد سیاسی و نمایشنامه‌نویسی به شیوه اروپاییان در حوزه زبان و ادبیات وارد شد.

از تغییر و تحولات زبان و ادبیات معاصر نیز باید به پدیده شعر نو، آغاز به کار زبان محاوره در ادبیات، جایگزینی واژگان بیگانه به وسیله فرهنگستان زبان و ورود و ترجمه واژگان بیگانه به زبان اشاره کرد.

## زبان و ادبیات فارسی

در ابتدا این نکته به ذهن می‌رسد که آیا زبان و ادبیات دو مقوله جداگانه‌اند و یا تار و پود بنیادین یک رشته محسوب می‌گردند؟ به عبارتی آشکارتر آیا می‌توان بین زبان و ادبیات مرزی قائل شد یا نه؟ علاوه بر این کدامیک از این دو در زنجیره زبان تقدم یا تأخر دارد؟ تا آنجا که می‌دانیم در مملکت ما برای آموزش زبان و ادبیات فارسی تاکنون تقسیم‌بندی و طبقه‌بندی خاصی صورت نگرفته است، جز اینکه آن را به دو مقوله نظم و نثر یا شعر و نثر یا شعر و نثر تقسیم کرده‌اند. در حوزه سبک‌شناسی نیز تطبیق نداشتن عناوین سبک‌های شعر فارسی با موازین علمی کاملاً مشهود و انکارناپذیر است.

«به اعتقاد هاورانک، فرایند خودکاری زبان در اصل به کارگیری عناصر زبان است، به گونه‌ای که به قصد بیان موضوعی به کار می‌رود، بدون آنکه شیوه بیان جلب نظر کند و مورد توجه اصلی قرار گیرد. ولی برجسته‌سازی [فرایند غیر خودکاری = حوزه ادبیات] به کارگیری عناصر زبان است، به گونه‌ای که شیوه بیان جلب نظر کند، غیر متعارف باشد و در مقابل فرایند خودکاری زبان غیر خودکار باشد» (صفوی، ۱۳۸۰، ص ۵۷).

آنچه کتب زبان‌شناسی در این باره آورده‌اند مؤید این نکته است که شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن چهار مرحله مهم آموزش زبان در حوزه زبان‌شناسی است و

زبان ضمن اینکه ابزار بیان اغراض و تمنیات درونی ماست، تعلیم آن از زمره مهارتهای عملی و کاربردی است. حال آنکه ادبیات نوعی هنجارگریزی و زبان‌پریشی است که عواطف و احساسات ما را بیان می‌کند و جزو آموزشهای نظری محسوب می‌گردد؛ برای رسیدن به آن باید از پل زبان عبور کرد.

دکتر اسلامی ندوشن زبان و ادبیات را وابسته به هم می‌داند، اما آموزش آن دو را جدا از هم در نظر می‌گیرد. زیرا به اعتقاد او زبان وسیله بیان مقصود است، حال آنکه ادبیات از آن فراتر رفته احساس و فکر ادبی را بیان می‌کند. وی این دو را در نوع و درجه با هم متفاوت می‌شمارد و می‌گوید: نخست باید مقدمات زبان را آموخت تا به ادبیات رسید. او همچنین ادبیات را نهادی اجتماعی می‌داند که زبان را به‌عنوان وسیله خویش به کار می‌گیرد و جلوه‌گاه راستین تمامیت فرهنگ یک جامعه و آینه تمام‌نمای آن است؛ حال آنکه زبان پایه آموزشی شاخه‌های دانش بشری است (دفتر انتشارات کمک آموزشی، ص ۸).

برخی از ادبا معتقدند که زبان فارسی را باید از راه ادبیات یاد داد و عده‌ای نیز باور دارند که ادبیات به خاطر ارزش هنری و زیبایی‌اش مطالعه می‌شود، نه به منظور یاد دادن و یاد گرفتن زبان فارسی.

یاکوبسن شش جزء تشکیل‌دهنده فرایند ارتباطی را، یعنی گوینده، مخاطب، مجرای ارتباطی، رمز، پیام و موضوع، که حاصل معنی است تعیین‌کننده نقشهای شش‌گانه زبان می‌داند و ضمن آنکه معنی‌شناسی، واژه‌شناسی، نشانه‌شناسی و واج‌شناسی را در قلمرو زبان قرار می‌دهد، ادبیات را علم نوشتار در مفهوم و مصداق ادبی آن به شمار می‌آورد (صفوی، ص ۵۴).

هنگام مطالعه نظم یا نثر، دو مسئله مورد بررسی قرار می‌گیرد: پیام نویسنده چیست و چگونه وی آن را بیان می‌کند. مسئله نخست در ارتباط با محتوای اثر ادبی قرار می‌گیرد [ادبیات] و مسئله دوم به صورت آن ارتباط دارد [زبان]. این دو رابطه متقابل با یکدیگر دارند و بدون در نظر گرفتن این دو و طریقی که این اندیشه‌ها به کمک زبان بیان می‌شود نمی‌توان اثر ادبی را درک کرد یا از آن لذت برد (اس. فابک، ۱۳۷۲، ص ۵۷۰).

نتیجه اینکه جوهر زبان خودکار، مثلاً در الفیه ابن‌مالک و امثال آن، وابسته به صورت زبان است، در حالی که جوهر ادبیات بر بنیادگریز از هنجارهای زبان خودکار استوار بوده و به محتوای زبان وابسته است.

## اهداف تدریس زبان و ادبیات فارسی

پیش از ورود به اصل مطلب باید گفت به طور کلی تدریس زبان و ادبیات فارسی فنی بسیار مهم و در عین حال هنری بسیار ظریف و پیچیده است؛ زیرا غالباً یک حقیقت را در شرایط متفاوت با زبان و شیوه‌های گوناگونی می‌توان عرضه داشت و در این راه کسانی موفق خواهند بود که از هر حیث استعداد، توانایی، آمادگی و مهم‌تر از همه ذوق و انگیزه این امر مهم را داشته باشند.

تدریس انواع گوناگون دانشها، قضاوتها و تصمیم‌گیریها را دارد و مستلزم مهارتهای ارتباطی، فن روابط انسانی و مجموعه‌ای از صفات دیگر است که برای توسعه آنها به روابط متقابل و تخصص حرفه‌ای نیاز است (کالاها و کلارک، ۱۳۷۵، ص ۱۰).

بدیهی است که پس از فراهم آمدن نیروی مستعد و توانمند در این عرصه، باید هدف و فلسفه تدریس و آموزش زبان و ادبیات فارسی برای متولیان آن مشخص باشد؛ یعنی آنان واقف باشند که چه چیز معین و صریحی را می‌خواهند به دانشجو بیاموزند و نیز آن را چگونه و با چه روشی تعلیم دهند. همچنین باید معیاری موجود باشد تا اندوخته‌ها و آموخته‌های دانشجو بر اساس آن سنجیده و آزمایش گردد، زیرا در غیر این صورت، معلم و دانشجو هر دو به دلایل عدیده‌ای سردرگم خواهند ماند و راه به جایی نخواهند برد.

غالباً کمال مطلوب در تدریس زبان و ادبیات فارسی دستیابی به ارکان والای هنر است تا به تبع آن افکار بکر و اندیشه‌های توانمند بیش از پیش متعالی و متبلور شوند و استعدادهای نهفته به سر منزل اهداف غایی رهنمون گردند.

تا آنجا که می‌دانیم آگاهی نظری بر ساختمان زبان که آن را در همه دوره‌های تحصیلی تجربه کرده‌ایم چیزی از نوع یادگیری خبری است. حال آنکه در جهان کنونی با آن همه پیشرفت در شاخه‌های مختلف علوم، نوشتن یک گزارش، مقاله، رساله و حتی یک نامه اداری مهارتی است عملی که یادگیری آن مستلزم ممارست فراوان است.

آگاهان فنون تدریس اذعان می‌دارند که هدف و فلسفه تدریس زبان و ادبیات فارسی تربیت و تقویت حس شنوایی، یعنی تمرین خوب گوش دادن، تجربه کافی در خواندن، مهارت در نوشتن و ورزیدگی در گفتن است و در این مورد روی حافظه سمعی و مهارت در نوشتن تأکید و توصیه فراوان‌تری دارند، زیرا آنان معتقدند که آموزش کاربردهای عملی زبان برای زندگی در جامعه‌ای پرتکاپو بر آموزش کاربرد ادبی آن برتری دارد و این در حالی است که نه شیوه تدریس و آموزش زبان و ادبیات

فارسی تغییر و تحول یافته است، نه در هیچ یک از دوره‌ها و مقاطع تحصیلی زبان و ادبیات فارسی جدی گرفته می‌شود و نه هم کسانی که در دانشگاه به این رشته راه می‌یابند استعداد، توان و انگیزه‌ای در حد سایر رشته‌های علوم پایه را دارند.

### اهداف کلی درسهای کتاب فارسی

چنان‌که می‌دانیم در همه دوره‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی درس یا دروسی را تحت عنوان ادبیات فارسی به تناسب هر دوره یا مقطع چنان گنجانده‌اند که بتوانند در پرتو این امر به اهداف مورد نظر که همانا تسلط بر جنبه‌های مختلف زبان مادری است دست یابند.

بی‌شک آنچه اندیشه‌ها و افکار سترون بشری را به منصفه ظهور می‌رساند و بین ارائه‌کننده و مخاطب ارتباط زبانی یا عاطفی برقرار می‌سازد جهان متنوع و بی‌منتهای جملات، اصطلاحات، واژه‌ها و نشانه‌هاست و همه آنها در نوشته‌ها و کتابها انعکاس و تجلی می‌یابند.

صاحب نظر آن دروس زبان و ادبیات فارسی در بررسی متون آن در مقاطع مختلف اهدافی را معرفی کرده‌اند (قاسم پورمقدم، ۱۳۷۶) که به ترتیب اهمیت و اولویت عبارت است از:

۱. گنجاندن گنجینه‌ای از لغات گوناگون که از دوره ابتدایی به تدریج و متناسب با ظرفیت حافظه و نیروی درک دانش‌آموزان و دانشجویان در کتب درسی می‌آید تا آنان با به خاطر سپردن آنها راه را برای مراحل بعدی هموار سازند.
۲. گنجاندن نمونه‌های زیبا و پاکیزه از شعر، نظم و نثر سنتی و امروزی که طی آن نویسنده یا نویسندگان اهداف ثانویه‌ای چون معرفی یک رمان، قطعه ادبی، داستان و اسطوره را هم مد نظر دارند.
۳. ارائه پیام یا نکات تربیتی، اخلاقی یا دینی.
۴. پرداختن به شرح حال بزرگان علم، دین، ادب، عرفان و ایثار.
۵. ارائه مطالبی تحت عنوان تحمیدیه، نعت و منقبت در آغاز کتاب.
۶. تحلیل و معرفی یک کتاب، یا افکار یک ادیب، فقیه، عارف، متکلم، فیلسوف و یا یک اندیشمند.
۷. گنجاندن غزلهایی سرشار از نکات و اصطلاحات عشقی - عرفانی و یا عرفانی

محض.

۸. معرفی انواع قالبهای شعر کهن و نو و گونه‌های مختلف نثر از نظر سبکی و بیانی.
  ۹. معرفی گونه‌هایی از ادبیات مقاومت داخلی یا جهانی.
  ۱۰. ارائه انواع ادبی حماسی، غنایی و تعلیمی.
  ۱۱. معرفی گونه‌هایی از ادبیات تطبیقی در کتاب.
  ۱۲. ارائه گونه‌هایی از ادبیات جهانی اعم از شعر و نثر.
- بی‌شک موارد دوازده‌گانه فوق تقریباً مهم‌ترین مواردی‌اند که می‌توان در متون فارسی درسی آنها را دریافت؛ البته اهداف دیگری نیز مد نظر نویسندگان یا نویسندگان کتابهای درسی بوده است. اما این سؤال مطرح است که آیا همین موارد می‌توانند در فهم و تفهیم مطالب کتب درسی ما را یاریگر و دانشجو را رهنمون باشند؟ و آیا معیار و ملاکی برای ارزیابی آنها از قبل وجود داشته است یا خیر؟

### ویژگیهای کتاب درسی فارسی عمومی

در فرایند آموزش کتاب درسی از نظر محتوای آموزشی و شیوه تدریس مهم‌ترین عنصر و ماده آموزشی است. اگرچه کتاب درسی صرفاً ابزاری آموزشی است، از جنبه‌های گوناگون بیشترین و مهم‌ترین ارزش را در روند آموزشی دارد.

در نظام تعلیم و تربیت هدف هر برنامه درسی، آموزشی و مهارتی ایجاد تحول و دگرگونی در دانش‌آموز و دانشجویست و این امر میسر نمی‌گردد مگر اینکه دست‌اندرکاران و مؤلفان کتب درسی در برنامه‌های درسی کهنه تجدید نظر کرده، کارشناسانه و روان‌شناسانه کتبی را تألیف و تدوین کنند که از نظر محتوایی دربرگیرنده هر سه حیطه آموزشی باشد.

«کتاب درسی که موضوعی محوری برای زبان‌آموز و معلم است و تا حد زیادی فعالیت‌های روزانه کلاس را تعیین می‌کند، در درون چرخه آموزشی جزئی اصلی است و به اعتبار آن زبان‌آموزان و معلمان می‌توانند خود تصمیم بگیرند. همچنین کتاب درسی نقش مهمی در آموزش دارد، زیرا تا اندازه زیادی تنها عامل تعیین‌کننده محتوا و قالب تدریس است» (الس و همکاران، ۱۳۷۲، ص ۵۶۲).

همچنین در تألیف کتب درسی باید به اهداف برنامه درسی، موقعیت آموزشی و شیوه‌ای که مدرسه بر اساس آن سازماندهی شده است استناد کرد.

«کتابهای درسی برای برنامه‌ریزی آموزشی بسیار مفیدند، زیرا: ۱) می‌توان از آنها

به‌عنوان یک مجموعه نظام‌یافته و یک ساختار استفاده کرد، (۲) برگزیده مطالبی‌اند که می‌توان از آنها به‌عنوان مبنایی برای تعیین محتوای دوره و مشخص کردن مطالب مهم استفاده کرد، (۳) مجموعه‌ای از فعالیتها و پیشنهادها برای روشها و شیوه‌های تدریس‌اند و (۴) دارای اطلاعاتی در زمینه مطالب خواندنی دیگر، منابع، وسایل کمک آموزشی و سایر مواد و ابزار آموزشی‌اند». (کالاهان و کلارک، ص ۴۳۷).

کتابهای درسی همچنین می‌توانند زمینه مناسبی برای تهیه فعالیت‌های یادگیری (بحث، پژوهش و فعالیت‌های تحقیقی) که نیاز به تفکر انتقادی بیشتر و فرایندهای ذهنی عالی‌تری دارند باشد.

در کتابهای درسی باید نظام زبانی مشترک بین نویسندگان و خواننده به‌گونه‌ای بیان شود که خواننده به‌راحتی بتواند ضمن درک صحیح یک شعر یا قسمتی از یک نثر از آن نیز لذت ببرد و در وجودش انگیزه و اهتمام لازم برای پیگیری بیشتر و عمیق‌تر ایجاد شود.

به عقیده دکتر اسلامی ندوشن غالباً کتابهای درسی مبهم‌اند و دانش‌آموزان و دانشجویان را به خواندن و مطالعه مفیدتر تشویق نمی‌کنند. وی نیز آنها را تصنعی می‌داند، زیرا «تفاوت‌های دانش‌آموزان، از لحاظ استعداد، علایق و هدفها در نظر گرفته نمی‌شود» و «بیشتر متون جنبه تعلیمی و اخلاقی دارند و از جهت ظرافت‌های هنری و ادبی چندان گیرایی نداشته و شور و شوقی بر نمی‌انگیزند» (دفتر انتشارات کمک آموزشی، ص ۹۶).

بدون شک باید کتابهای درسی را مورد تجدید نظر قرار داد تا آن حالت تاریک و بی‌روح از آنها برخیزد و مطالبشان برای دانشجو چنان دلنشین و جذاب گردد که او را بیش از پیش به سوی جوهر ادب سوق دهد؛ در غیر این صورت، چنان خاطر ذهن دانشجو را مشوش و مخدوش می‌کنند که تنها انگیزه کسب نمره آنان را به مطالعه چنین آثاری وا می‌دارد.

### کتاب فارسی عمومی در جستاری به شیوه نقد

در این مبحث انتقاد و پیشنهادهایی ارائه می‌شود که توجه به آنها ضروری است:

- مهم‌ترین نکته آنکه متولیان کتاب فارسی عمومی تاکنون تعریف جامعی از آن ارائه نداده و نیز مشخص نکرده‌اند که این درس، آن هم با عنوان یک درس عمومی، برای دستیابی به کدام‌یک از اهداف دوگانه آموزش نظری و کاربردی زبان و ادبیات

فارسی است. همچنین آنان مشخص نکرده‌اند که چگونه و با چه روش و ابزارهایی می‌توان به این امر مهم جامه عمل پوشاند به گونه‌ای که بتوان خواست معلم و مخاطب را برآورد و آن را به سرمنزل مقصود رساند.

● کتاب برگزیده متون ادب فارسی با نام درس زبان و ادبیات فارسی همخوانی و تناسب کاملی ندارد؛ در چشم‌انداز کلی خواهیم دید که مطالب آن صرفاً شامل دو مقوله نظم و نثر ادبی است که نه تنها قرار گرفتن دروس توالی منطقی چندانی ندارد، بلکه چیزی هم که مؤید تفکیک حوزه زبان و ادب باشد در آن به چشم نمی‌خورد. توجه به اینکه در شرایط کنونی، به تبع گستره وسیع علوم و فنون و نیز گسترش روزافزون دامنه آگاهی و دانش بشری، روشهای کهنه تدوین و تدریس علوم گوناگون در جنبه‌های مختلف کمی و کیفی دگرگونیهای بسیاری داشته است، چنین تحولی نه از لحاظ ساختار و نه از لحاظ مایه در حوزه زبان و ادبیات فارسی درسی به طور اعم و فارسی عمومی به طور اخص تحقق نیافته است.

● به نظر نگارنده نادیده گرفتن کاستیهای موجود در فارسی عمومی ناشی از بی‌توجهی نسبت به زبان و ادبیات فارسی است و تا روزی که شاهد تغییر در نگرشها و تحقق دگرگونیهای کلی و عمیق در آن نباشیم، در زمینه تغییر و تحول فارسی عمومی راه به جایی نخواهیم برد. برای مثال، بسیاری از دانشجویان این مرز و بوم که انواع گوناگون متون نظم و نثر کهن را در دانشگاه یاد گرفته‌اند، هنگامی که وارد زنجیره کار و جامعه می‌شوند به‌راحتی نمی‌توانند یک قولنامه، اجاره‌نامه، مقاله، گزارش و یا حتی یک نامه اداری را تنظیم کنند. این امری کاملاً بدیهی است، زیرا نباید انتظار داشت که دانشجویان پس از گذراندن چند متن ادبی بتوانند کاربردهای عملی زبان را بیاموزند و اینجاست که ما باید به خود بیاییم و دریابیم عیب کار در کجا و در چیست؟

● به‌علاوه، کسانی هم که در دانشگاه با زبان و فرهنگ رودکی، فردوسی، سنایی، بیهقی و سعدالدین وروانی آشنایی یافته‌اند، متأسفانه - بنا به دلایل مختلف - در حوزه زبان و ادبیات معاصر نه تنها تخصص کافی ندارند، بلکه بدون هیچ دلیل منطقی به ادبیات روزمره ما بی‌اعتنا هستند؛ حال آنکه این ادبیات در همه جنبه‌های زندگی و فرهنگی ما حضوری ملموس‌تر از ادبیات کهن دارد و این بی‌توجهی به هیچ وجه توجیه‌شدنی نیست.

● از دیگر کاستیها و نابسامانیهای موجود در حوزه زبان و ادب فارسی، ورود افسار گسیخته واژه‌های عاریتی است. این واژه‌ها آن‌چنان ساحت مقدس زبان را آلوده‌اند

که نه تنها فرهنگستان زبان، بلکه هیچ متولی دیگری تا سالیان سال نمی‌تواند از عهده پالایش زبان برآید و راهکاری اصولی و منطقی در این زمینه ارائه دهد؛ زیرا بسیاری از این واژگان جزء لاینفک زبان گشته‌اند و معادلشان هم در زبان چندان متداول نیست. از طرفی کلمات عربی چنان در زبان فارسی ماندگار شده‌اند که نباید به آنها بی‌توجه بود.

● همچنین در حوزه نگارش کتابهای درسی روشهای متناقضی وجود دارد که سبب بی‌اعتمادی و سردرگمی معلم و دانشجو شده، نمی‌دانند کدام شیوه و رسم‌الخط را به کار گیرند.

### الف) انتقادات

بنابراین، ضمن پوزش از مؤلفان گرانقدر فارسی عمومی موارد انتقادی و پیشنهادی مطرح می‌شود، باشد که مورد توجه مؤلفان زبان و ادب فارسی قرار گرفته، هرچه سریع‌تر تغییر و تحول اصولی صورت گیرد.

۱. در شعر و نثر کتاب فارسی عمومی بی‌دقتی و کم‌ذوقی به وضوح دیده می‌شود، به طوری که به جای گزینش بهترین آثار پدیدآورندگان غالباً مطالب درجه دو و سه انتخاب شده‌اند.

۲. بین حوزه زبان و ادبیات مرزبندی اصولی تعیین نشده و آنچه به چشم می‌خورد صرف ادبیات کم‌جاذبه است.

۳. در حوزه‌های سبکی و گونه‌ای و نیز از نوع ساده و دشوار، ارتباط منطقی و اصولی بین مطالب متن وجود ندارد.

۴. مطالب کتاب بیشتر صبغه دینی - اخلاقی داشته، اما بر شیرینی و گیرایی ادبی آن تأکید نشده است.

۵. گسترش حوزه ادبی در زمینه‌های مختلف کتاب لحاظ نشده است.

۶. حجم برخی از دروس و نیز بعضی از مطالب طولانی و کسالت‌زاست.

۷. متن کتاب از گستره عظیم و گوناگون ادبیات جهانی بی‌بهره است.

۸. طرح روی جلد کتاب چشم نواز نیست و با متن و محتوا تناسب کامل و زیبایی برقرار نکرده است.

۹. در حوزه ادبیات شیعی و نیز ادبیات مقاومت مطلب زیبا و پسندیده‌ای نیامده

است.

۱۰. مجالی برای طرح و ارائه زیباییهای سخن فراهم نگردیده است.
۱۱. رسم الخط کتاب یک دست نیست و ناخوشایند است.
۱۲. زیرنویسها ناقص، معیوب و ناکافی است.
۱۳. اغلب مطالب متن به آثار کهن - بیشتر شعر - اختصاص یافته است.
۱۴. کتاب موجود عمر بیست و چندساله‌ای دارد و نیاز دانشجو را در زمینه‌های مختلف فرهنگی امروزی برآورده نمی‌سازد.
۱۵. آوردن رباعیات فلسفی آن هم در آغاز کتاب پیام زیبایی ندارد.
۱۶. شعر باغ از فرخی سیستانی، دماوند از بهار، خزان از ناصر خسرو و حلاج از شفیعی کدکنی در متن کتاب، نه تنها نمونه‌های بهین شعری آنان نیست، بلکه درشت و نازیبا هستند.
۱۷. به ادبیات معاصر در زمینه‌ها و موضوعات گوناگون شعر و نثر، چندان توجه نشده است.
۱۸. موضوعات طنز و سرگرمی در کتاب بسیار کم‌رنگ‌اند.

### ب) پیشنهادها

۱. ساعات درس، دست‌کم از سه ساعت به چهار ساعت تغییر یابد.
۲. کتاب در سه زمینه زبان‌شناسی، آیین نگارش و ادبیات تدوین گردد.
۳. گزینش مطالب ادبی به گونه‌ای باشد که ایجاد شوق، امید و انبساط نماید و هم برای معلم و دانشجو کشش و جاذبه داشته باشد.
۴. امروزه مهم‌ترین مسئله زبان فارسی برای دانشجو مواردی چون تعلیم نگارش، روش تحقیق، مقاله‌نگاری، گزارش‌نویسی و نوشتن رساله است؛ پس در تدوین جدید کتاب فارسی عمومی باید به این موارد توجه کرد و نیز نمونه‌هایی از مقالات مستقل تحقیقی و ادبی را در آن گنجانند.
۵. در زمینه ادبیات معاصر، شعر و نثرهایی انتخاب شوند که ضمن زیبایی صوری از لحاظ فکری و بیانی مخدوش نباشد.
۶. در متن دروسی گنجانده شود که نشان‌دهنده وجدان، تعهد فداکاری و ایثار باشد.
۷. علاوه بر دو مقوله نظم و نثر، قطعه‌های ادبی زیبا از نویسندگان داخلی و خارجی آورده شود.
۸. در متن مبحثی تحت عنوان واژه‌های جایگزین در حوزه‌های اجتماعی،

فرهنگی و ادبی آورده شود.

۹. مطالب به فرهنگ و زندگی دانشجوی کنونی نزدیک تر گردد.

۱۰. برای دانشجویانی که از درس ادبیات در آزمون سراسری کمتر از ۵۰ درصد کسب کرده‌اند درس پیش‌نیاز ارائه گردد.

### منابع

- اس. فابک، جولیا (۱۳۷۲)، *زبان‌شناسی و زبان*، ترجمه خسرو غلامعلی زاده، چاپ دوم، انتشارات آستان قدس.
- الس، تنوان و همکاران (۱۳۷۲)، *زبان‌شناسی کاربردی*، ترجمه محمود الیاسی، انتشارات آستان قدس.
- بورشه و همکاران (۱۳۷۷)، *زبان‌شناسی و ادبیات*، ترجمه کورش صفوی، تهران: انتشارات هرمس.
- چامسکی، نوام (۱۳۷۹)، *زبان و اندیشه*، ترجمه کورش صفوی، تهران: انتشارات هرمس.
- دفتر انتشارات کمک‌آموزشی (۱۳۷۴)، *مجله رشد (آموزش زبان و ادب فارسی)*، «گفتگو با محمدعلی اسلامی ندوشن»، شماره ۳۸، سال دهم.
- ذوالفقاری، حسن (۱۳۷۶)، *در قلمرو آموزش زبان و ادب فارسی*، انتشارات مجمع علمی آموزش زبان و ادب فارسی.
- صفوی، کورش (۱۳۸۰)، *گفتارهایی در زبان‌شناسی*، تهران: انتشارات هرمس.
- قاسم پورمقدم، حسین (۱۳۷۶)، *خلاصه مقالات نخستین مجمع علمی آموزشی زبان و ادب فارسی*، انتشارات مجمع علمی آموزشی زبان و ادب فارسی.
- کالاهان، جوزف اف. و لئونارد داج کلارک (۱۳۷۵)، *آموزش در دوره متوسطه*، ترجمه جواد طهوریان، چاپ چهارم، انتشارات آستان قدس.
- مارتینه، آندره (۱۳۸۰)، *تراز دگرگونیهای آوایی*، ترجمه هرمز میلانیان، تهران: انتشارات هرمس.
- (۱۳۸۰)، *میانی زبان‌شناسی عمومی*، ترجمه هرمز میلانیان، تهران: انتشارات هرمس.
- ناصرخسرو قبادیانی (۱۳۳۲)، *جامع‌الحکمتین*، به تصحیح و مقدمه فارسی و فرانسوی هنری کربین و محمد معین، ویرایش دوم، تهران: طهوری.

**نقد و نظر**



## بررسی مهم‌ترین منابع و مآخذ عصر سلجوقی (۲) «تواریخ مربوط به شاخه‌های سلجوقیان، تواریخ محلی و سفرنامه‌ها و تحقیقات عصر جدید»

معصومه ذوالفقاریان

آموزش و پرورش دامغان

### مقدمه

پس از وفات ملک‌شاه که دوره اختلافات داخلی محسوب می‌شود، سلسله‌های مجزایی از سلاجقه به نام سلاجقه روم، سلاجقه کرمان (آل قاورد)، سلاجقه عراق و سلاجقه شام روی کار آمدند؛ در این میان، سلاجقه روم از مهم‌ترین آنها، تا حدودی سراسر شبه‌جزیره آسیای صغیر را به زیر سیطره خود درآوردند. این دولت عمر طولانی داشت اما در پی نزاعهای شاهزادگان بر سر قدرت به اضمحلال گرایید و سرانجام به دست مغولان از هم پاشید. سلجوقیان کرمان (آل قاورد) نیز سلسله‌ای منسوب به قاورد بن چغری بیگ بن میکائیل بن سلجوقی بود که حدود ۱۵۰ سال (۴۴۲-۵۸۳ ه. ق) بر کرمان، سیستان و بلوچستان و گاه بر فارس و عمان فرمان راند. یک سال پس از ورود سلطان محمد بن خوارزمشاه به کرمان، ملک دینار غز بر او تاخت و کرمان را تصرف کرد و حکومت آل قاورد را برانداخت.

سلاجقه عراق، شاخه‌ای از سلسله سلاجقه از اولاد سلطان محمد بن ملک‌شاه بودند که از ۵۹۵-۵۱۱ ه. ق در ولایات عراق و گاه فارس و خوزستان و بیشتر در آذربایجان و کردستان سلطنت کردند. طغرل بن ارسلان آخرین سلطان سلجوقی عراق بود و سلطنتش به دست خوارزمشاهیان منقرض گشت.

سلاجقه شام حکومتی بود که تتش آن را در شام تشکیل داد. سلاطین سلجوقی

به دمشق اهمیت بسیاری می‌دادند، زیرا دمشق سرزمینی بود که می‌توانستند نفوذ خود را از طریق آن در غرب گسترش دهند چنانچه از زمان طغرل وارد موصل و بخشهای جنوبی آن شدند؛ در نظر آنان سوریه ایالتی مرزی بین آنان به‌عنوان قهرمانان سنی مذهب و رقبایشان، فاطمیان، محسوب می‌شدند. سوریه از نظر مذهبی، اجتماعی و سیاسی سرزمینی گوناگون بود و تشیع در میان قبایل عرب مسلمان و امارت‌نشینهای آن نفوذ زیادی داشت. سرانجام سلاجقه شام به دست اتابکان بوری<sup>۱</sup> در سال ۵۱۱ ه. ق منقرض شد.

قبل از بررسی منابع مربوط باید خاطر نشان کرد که چندان منابع مختص به سلاجقه شام و عراق در دست نبوده و می‌توان با مراجعه به منابع عمومی از جمله تاریخ آل سلجوق در آناتولی (۱۳۷۷)، *زبدة النصره و نخبة العصره* (بنداری اصفهانی، ۲۵۳۶) و *مجمع‌الانساب* (شبانکاره‌ای، ۱۳۶۳) اطلاعاتی کسب کرد. مقاله حاضر در ادامه مقاله قبل، به تواریخ شاخه‌های مربوط به سلجوقیان، تواریخ ملی و سفرنامه‌ها و تحقیقات عصر جدید آنها (در ادامه شماره ۱-۳) می‌پردازد. گفتنی است که هدف نگارنده تنها معرفی مهم‌ترین منابع و شناساندن آنها به دانش‌پژوهان است.

#### ۴. تواریخ مربوط به شاخه‌های سلاجقه

##### تاریخ آل سلجوق در آناتولی

نام مؤلف این اثر در جایی ذکر نشده است. کتاب اصل و نسب سلاجقه روم را معرفی می‌کند و وقایع آن را از ابتدای تشکیل دولت تا عصر سلطان علاء‌الدین کیقباد چهارم (۶۶۵ ه. ق) شرح می‌دهد. تاریخ تألیف کتاب با خط نویسنده آن سال ۷۶۵ آمده است. این اثر همچنین مطالب مهم و سودمندی درباره عصر سلجوقی تا طغرل سوم دارد؛ با وجود این مؤلف آن در باب تاریخ مغول اشتباهاتی مرتکب شده است. کتاب اسلوبی ساده و روان داشته، شیوه نگارش و رسم‌الخط آن از ویژگی دوران مؤلف است.

##### مسامرة الاخبار و مسایرة الاخبار (تاریخ سلاجقه)

این اثر تألیف محمود بن محمد آقسرائی (۱۳۶۲) است. وی از منشیان دربار سلاجقه روم بود و مدت مدیدی را در نزدیکی حکمرانان مغول و سلاجقه روم به امور دیوانی پرداخت. آقسرائی این اثر را در سال ۷۲۳ ه. ق به نام امیر تیمورتاش پسر امیر چوپان

نویان نوشت که در آن حوادث عصر سلجوقی از آغاز تا زمان تشکیل این دولت، شرح حال سلاجقه روم و ایران تا اوایل حکومت تیمورتاش تا آسیای صغیر آمده است. مؤلف اطلاعات فراوانی درباره سلاجقه روم و روابط آنان با ایلخانان مغول داده است.

#### *الوامر العلائیه فی الامور العلائیه / مسالک الابصار فی مسالک الامصار / تقارير المناسب*

کتاب *الوامر العلائیه* نوشته یحیی بن محمد ابن بی‌بی و از معتبرترین کتابهای عصر سلجوقی است؛ هر چند نگارشی مبالغه‌آمیز دارد و در مواردی لغاتی مهجور به کار برده است. از آنجا که هربرت دودا<sup>۲</sup> از استادان ترک‌شناس دانشگاه وین توجه خاصی به تاریخ عثمانی داشته و تحقیقات گسترده‌ای در زمینه منابع فارسی سلاجقه روم انجام داده است این اثر را به آلمانی ترجمه کرده است (متی و کدی، ۱۳۷۱، ص ۸۷).

*مسالک الابصار ...* تألیف شهاب‌الدین احمد بن فضل‌العمری است که اطلاعات اندکی در مورد سلاجقه روم آسیای صغیر داده است. همچنین مؤلف و تاریخ تألیف *تقارير المناسب* مشخص نیست و درباره امیر تیمورتاش نویان نگاشته شده است (همان).

#### *عقد‌العلی للموقف الاعلی (تاریخ کرمان)*

افضل‌الدین کرمانی ابتدا رساله منشیان‌ای به نام *عقد‌العلی للموقف الاعلی* را در سلطنت ملک دینار<sup>۳</sup> تألیف کرد. بعدها در مورد سلجوقیان ملحقاتی به کتاب افزود و آن را *بدایع‌الزمان فی وقایع کرمان* (۱۳۲۶) نامید که اینک اثری جز به نام *المضاف الی بدایع‌الزمان* موجود نیست. مؤلف این اثر خود در دوره حکومت سلاجقه کرمان می‌زیسته و شاهد وقایع، شورشها، تسلط غزها و غلبه ملک‌دینار بر این منطقه بوده است. وی در این کتاب اطلاعاتی درباره سلسله آل صفار، آل الیاس، غزنویان و سلجوقیان قاورودی آورده است. برخی از نویسندگان از جمله حافظ ابرو (۱۳۶۴) محمد بن ابراهیم (۱۳۴۳) و حسنی یزدی (۱۳۳۱) مطالبی از کتاب *بدایع‌الزمان فی وقایع کرمان* در آثار خود آورده‌اند (کمال‌الدین حلمی، ۱۳۸۳).

#### *تاریخ یمینی / تاریخ ابن‌الوردی*

*تاریخ یمینی*، اثر جرفاذقانی (۱۳۴۵)، ترجمه کتاب *العقبی* است و نویسنده وقایع

سلطنت محمود غزنوی را شرح می‌دهد. اهمیت این اثر به واسطه ملحقات ابوشرف جرفاذقانی معاصر با طغرل آخرین پادشاه سلجوقی عراق است که از نظر شرح وقایع قرن ششم بسیار باارزش است. جرفاذقانی تاریخ یمینی را در سال ۶۰۳ ه. ق ترجمه کرد. از تواریخ دیگری که به حوادث عصر سلجوقیان عراق می‌پردازد تاریخ ابن الوردی اثر عمر ابن الوردی (بی‌تا) است.

### تاریخ دمشق

این اثر تألیف حمزه بن اسد ابن قلاسی (۱۹۰۸ م.) از جمله کتابهای تاریخ سلاجقه شام است که چگونگی روی کارآمدن این سلسله و انقراض آن (۵۱۱ ه. ق) به دست اتابکان بوری را شرح داده است.

### ۵. تواریخ محلی و سفرنامه‌ها

برخی از کتابها مربوط به تواریخ محلی و ایالتی‌اند و در دوره سلجوقیان تألیف شده‌اند. این آثار هر چند مربوط به تاریخ سلجوقیان نیستند، اهمیت بسیاری دارند؛ مانند تاریخ طبرستان (بی‌تا) از ابن اسفندیار در مورد ایالات جنوبی دریای خزر، تاریخ سیستان (۱۳۳۶) از مؤلفی گمنام (سده ششم ه. ق) و فارسنامه ابن بلخی (۱۳۶۳) از منابع جغرافیایی - تاریخی که ابن زرکوب شیرازی (۱۳۵۰) آن را به اختصار در اثرش به نام شیرازنامه ادامه داده است.

### تاریخ سلجوقیان و غز در کرمان

این اثر را محمد بن ابراهیم در حدود سال ۱۰۲۵ ه. ق نگاشته و در آن عمدتاً به اوضاع شهر کرمان در عصر سلجوقیان پرداخته است. این امر ناشی از دلبستگی نویسنده به محدوده محلی بوده، البته گزارش مختصری از سلجوقیان عراق و تاریخ کرمان تا برآمدن قراختانیان هم داده است (محمد بن ابراهیم، ۱۳۴۳).

### تاریخ بیهقی / تاریخ طبرستان

تاریخ بیهقی تألیف ابوالحسن زید بن محمد بیهقی معروف به ابن فندق به سال ۵۶۳ ه. ق

است (صفا، ۱۳۳۹، ص ۹۹۵). این کتاب به شرح نویسندگان، اهل ادب و سادات پرداخته، اطلاعات غنی درباره تاریخ و جغرافیای بیهق داده است.

تاریخ طبرستان نوشته محمد بن اسفندیار در اوایل قرن هفتم هجری است. این اثر به تاریخ طبرستان، سادات دیالمه، سلسله آل زیار، چگونگی وضعیت سلسله‌های غزنوی و سلجوقی و احوال پادشاهان آل باوند و وقایع منطقه طبرستان تا سال ۶۰۶ ه. ق پرداخته است.

#### فارسنامه ابن بلخی / شیرازنامه

فارسنامه ابن بلخی اثری است در احوال و آثار شهرهای فارس که آن را ابن بلخی به دستور غیاث‌الدین محمد (۴۹۸-۵۱۱ ه. ق)، برادر برکیارق و سلطان سلجوقی به رشته تحریر درآورد. وقایع این کتاب از تاریخ صدر اسلام تا روزگار نویسنده است. وی در مواردی به سلسله‌های پیش از اسلام نیز توجه کرده است.

در سال ۷۴۴ ه. ق ابن زرکوب شیرازی شیرازنامه را نوشت. این تاریخ وقایع شیراز را تا سال ۷۴۴ ه. ق دنبال کرده است و نیز اشاراتی به بویه‌یان و سادات شیراز دارد (روزنتال، ۱۳۶۵، ص ۲۸۸).

#### سفرنامه ابن فضلان

این سفرنامه تألیف احمد بن فضلان بن عباس (۱۳۵۵) از قدیم‌ترین سفرنامه‌های به جا مانده از اواخر قرن سوم و اوایل قرن چهارم هجری است. ابن فضلان عضو هیئتی از سوی المقتدر بالله برای آموختن مسائل دینی بود و برای این کار از بغداد سفر خود را آغاز کرد (۳۰۹ ه. ق). وی از همدان، ری و تهران امروزی تا دشتهای ولگای طبری رفت. اهمیت این اثر ارائه اطلاعاتی جغرافیایی درباره شهرها، دریاها و ممالک آن عصر است که مؤلف خود دیده است.

#### سفرنامه ابودلف

ابودلف مسعر بن المهلهل الخزرچی (۱۳۵۴) شاعری عرب بود که در نیمه قرن چهارم هجری به ایران، هند و چین سفر کرد. نسخه خطی سفرنامه وی در کتابخانه آستان قدس رضوی مشهد موجود است و مینوروسکی تحقیقاتی روی آن انجام داده و

تعلیقاتی بر آن افزوده است (دانش پژوه، ۱۳۸۰، ص ۶۸). از این نسخه خطی که بدان اشاره شد عکس برداری شده است. این سفرنامه حاوی ۴ رساله است. تاریخ تحریر آن ذکر نشده است.

## ۶. تحقیقات عصر جدید

### تحقیقات ایرانیان

وزارت در عهد سلاجقه بزرگ (۱۳۳۸) اثر عباس اقبال هنوز یگانه اثر قابل ذکری است که یک ایرانی درباره دوره سلجوقی تألیف کرده است. این اثر مجموعه اطلاعات وسیعی درباره شخصیت وزرای سلجوقی ارائه می‌کند، اما به سبب فقدان دیدگاهی نظری در تحقیق گاه به ساده اندیشیهایی انجامیده است. هدف نویسنده بیشتر نمایاندن محیط زندگی و شغلی وزرای بزرگ سلجوقی بوده که تا حدی ناشناخته مانده‌اند. این امر ناشی از سرودن شعرها و مدایح زیادی بود که شعرا برای این وزرا و بزرگان درباری می‌سرودند و برای همین شخصیت چندان شناخته شده‌ای ندارند. در عین حال، در مواردی به طور ابهام و کمتر از وزرایی چون شخص خواجه نظام‌الملک و کندری (ص ۴۲-۴۶) نام می‌برد و سریع می‌گذرد. لذا به همه وزرا به یک درجه نپرداخته است، از جمله به وزاری سنجر (ص ۵۵۲-۵۵۳)، و گاه کوتاهیایی در برخی از موارد از وی دیده می‌شود، از جمله در مورد قتل خواجه نظام‌الملک (ص ۴۹) و تا حدی از تغییر ضرورت‌های اجتماعی و سیاسی و دیوانی این دوره مانند اقطاع‌داری غافل است. همچنین وی در انتساب لقب وزیر به افراد لغزشهایی دارد و به راحتی هر کدخدایی را که خدمت امیری می‌کرده وزیر نامیده است (ص ۳۶-۳۷)؛ در حالی که طبق تعریف وزارت در فقه سیاسی آن ایام، در وزیر نامیدن دیوان‌سالارانی که قبل از ورود طغرل به بغداد در خدمت او بودند، جای تأمل است. اثر دیگر عباس اقبال *تاریخ مغول* (۱۳۶۵) است که به طور مختصر به سلاجقه روم پرداخته است.

ساختار اداری سلجوقی در دو تألیف *سعادت‌نامه* و *قانون السعادت* در سیاحت نوشته فلک علائی تبریزی آمده و میرکمال نبی‌پور پس از تجزیه و تحلیلی دقیق در رساله دکتری خود آن را به زبان آلمانی ترجمه کرده است (بیات، ۱۳۷۰، ص ۸۷).

متأسفانه مقالات راجع به سلاجقه در مطبوعات جدید و علمی ایران اندک

است، از جمله آنها، مقاله «به قدرت رسیدن طغرل سلجوقی» نوشته حسینقلی مویدی که صرفاً وقایع عهد طغرل را بررسی کرده است (۱۳۵۱، ص ۸۹۱-۹۲۲). همچنین بیشتر مقالاتی که ارائه شده‌اند فاقد ثمربخشی علمی برای مطالعه‌کنندگان آن است و باید تنها به کوششهای جدی و در خور توجه محققان جدید در این راستا امید داشت، مانند مقالاتی که ابوالفضل نبی (۱۳۷۰) و بابرام (۱۳۷۱) و سایر محققان نگاشته‌اند (ورهام، ۱۳۶۸ و فروزانی، ۱۳۷۱).

### تحقیقات اروپاییان

مقالات و کتب اروپاییان در شمار جدی‌ترین آثار عهد سلاجقه است؛ در این میان تحقیقات باسورث درباره غزنویان و نیز تاریخ سیاسی سلاجقه اهمیت فراوانی دارد (باسورث، ۱۳۶۶، ص ۶۱۴-۳۹۰). لمبتون در چند تحقیق مهم خود به واقع حقی فراموش نشدنی در تحقیقات سلجوقیان دارد؛ از جمله آثار وی مالک و زارع در ایران (۱۳۴۵)، *تداوم و تحول در تاریخ میانه ایران* (۱۳۴۵) و مقاله «ساخت دیوان‌سالاری سلجوقی» (۱۳۶۶) است. کلوزنر (۱۳۶۳) نیز در تحقیق جالب خود دیوان‌سالاری ساختار آن را در این عهد بررسی کرده است که در نوع خود جالب و مهم است. کتاب *دولتهای اسلامی و خاندانهای حکومتگر* تألیف استانلی لین پول (۱۳۷۰) و *تاریخ ترکهای آسیای میانه*، اثر بارتولد (۱۳۷۶) با تکیه بر منابع ترکی حائز اهمیت است. همچنین *تاریخ اسماعیلیان در ایران* اثر ولادیمیر (۱۳۷۱) و *ناصرخسرو و اسماعیلیان* اثر بارتلس (۱۳۴۶) و نیز مجموعه مقالاتی که غربیان در *دایرةالمعارف اسلام*<sup>۴</sup> (۱۹۸۶) نوشته‌اند همگی در خور توجه‌اند.

از میان ایران‌شناسان هلندی می‌توان مارتین تئودور هوتسما (۱۸۵۱-۱۹۴۳) را نام برد که توجه خاصی به تاریخ دوره سلجوقی کرده است. مجموعه متون مربوط به تاریخ سلاجقه که وی آن را طی سالهای ۱۸۸۶-۱۹۰۲ منتشر کرد (متی و کدی، ۱۳۷۱)، مجموعه‌ای از متون عربی و فارسی و ترکی درباره آن دوره است. برای یافتن منابعی که منحصراً به عصر سلجوقی اشاره دارند باید به انستیتوی تاریخ و تمدن سلجوقی آنکارا که در سال ۱۹۶۶ میلادی تأسیس شد رجوع کرد؛ زیرا انتشارات متعدد آن مخصوصاً مجله *تحقیقات سلجوقی* آن دارای ارزش بسیاری است (همان).

همچنین *تاریخ عثمانی* اثر اسماعیل حقی (۱۹۴۱)، استاد دانشگاه استانبول و

عضو انجمن تاریخ ترک از جمله آثاری است که در آن مؤلف تاریخ سلجوقیان روم را با نگرشی کوتاه از آغاز تا تجزیه دولت به امیرنشینهای متعدد بررسی کرده است. وی این پژوهش را با تکیه بر منابع بیزانسی، لاتینی و پژوهشهای جدید ترکان انجام داده است.

### تحقیقات عربها و دیگر آثار

تعداد محدودی تحقیق به زبان عربی مربوط به سلاجقه انجام شده است که اغلب به عنوان پژوهش علمی - تاریخی چندان مطلوبیت لازم را ندارند؛ مانند *ایران و العراق فی العصر سلجوقی* اثر عبدالنعیم محمد حسینی (۱۴۰۲ ه. ق) که تاریخ سلاجقه را تا فروپاشی آن بررسی کرده و یک بخش را به اتابکان اختصاص داده است.

درباره اقدامات سلجوقیان در سرزمینهای غرب اسلامی باید به منابع ارمنی، سریانی و یونانی نیز توجه کرد پیش از این ابوالفرج بن العبری (۱۳۷۷) از جمله آشنایان به منابع سریانی، یونانی، عربی و ایرانی است. وی در عین حال با منابع بغدادی آشنا بوده و برخی از مطالب خود را از ابن اثیر گرفته است. همچنین می توان به تاریخ *نسطوری* (ماری، ۱۸۹۶) اشاره کرد که هر چند جزء آثار تراز اول نیست، نکات مفیدی در مورد دوره سلاجقه بزرگ دارد.

همچنین میکائیل سوری، متی ادسانی و آناکمتا از جمله نویسندگان مسیحی اند که خارج از قلمرو سلجوقیان ایران و عراق در این زمینه کار کرده اند (جمعی از مؤلفان، ۱۳۸۰، ص ۳۷).

### پایان سخن

مطالبی که گذشت شاید به تجزیه و تحلیل مشخصات کلی تاریخی دوره سلجوقیان کمک چندانی نکند، اما تهیه این مطالب گام نخستینی در این زمینه است و البته این پژوهش نیاز به پیگیری و تکمیل دارد؛ در این زمینه *تاریخ نگاری در اسلام* تألیف روزنتال (۱۳۶۵) کمک شایانی می کند. به طور کلی، باید گفت علی رغم بررسیهای فوق، متأسفانه اثری مستقل درباره سلاجقه بزرگ و اتابکان به فارسی و انگلیسی تا آنجا که نگارنده اطلاع دارد نگاشته نشده است.

## پی‌نوشتها

۱. اتابکان بنی بوری خاندانی از اتابکان سلاجقه بودند که حدود نیم قرن (۴۹۸-۵۴۹ ه. ق) در دوره جنگهای صلیبی بر بخشهایی از شام به‌ویژه در دمشق و اطراف آن حکومت کردند و بدین سبب به «اتابکان دمشق» هم معروف شدند. از این خاندان شش تن حکومت کردند که نام آنان (بنی بوری) به بوری بن طفتکین - دومین حاکم این سلسله - منسوب است.

2. Herbert Duda

۳. ملک دینار رئیس و سرکرده غزان (۵۸۱ ه. ق) بود.

4. *Encyclopedia of Islam*

## منابع

- ابن اسفندیار (بی‌تا)، *تاریخ طبرستان*، تهران: خاور.
- ابن العبری، ابوالفرج (۱۳۷۷)، *مختصر تاریخ الدول*، ترجمه عبدالمحمد آیتی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- ابن الوردی، زین‌الدین عمر بن وردی (بی‌تا)، *تاریخ ابن الوردی*، مصر: بی‌نا.
- ابن بلخی (۱۳۶۳)، *فارسنامه*، تهران: بهار.
- ابن زرکوب شیرازی (۱۳۵۰)، *شیرازنامه*، به کوشش واعظ جواد، تهران: فرهنگ.
- ابن فضلان (۱۳۵۵)، *سفرنامه ابن فضلان*، ترجمه ابوالفضل طباطبائی، تهران: شرق.
- ابن قلاسی، حمزة بن اسد (۱۹۰۸ م)، *تاریخ دمشق*، بیروت.
- ابودلف (۱۳۵۴)، *سفرنامه ابودلف*، ترجمه سید ابوالفضل طباطبائی، تهران: زوار.
- اسماعیل حقی، اوزون چارشلی (۱۹۴۱)، *عثمانلی دولتی تشکیلاتینا*، استانبول.
- اقبال، عباس (۱۳۶۵)، *تاریخ مغول*، تهران: امیرکبیر.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۳۸)، *وزارت در عهد سلاجقه بزرگ*، تهران: دانشگاه تهران.
- آقسرای، محمود بن محمد (۱۳۶۲)، *مسامرة الاخبار و مسایرة الاخبار (تاریخ سلاجقه)*، به اهتمام و تصحیح عثمان توران، تهران: اساطیر.
- بابرام، میکائیل (۱۳۷۱)، «توکات و مالاتیبا، ساختار فکری و فرهنگی و ابعاد سیاسی آن در عهد سلاجقه»، *فصلنامه مطالعات تاریخی*، ترجمه ابوالفضل نبی، شماره ۳، سال اول.
- برتلس، آندره یوگنی ویچ (۱۳۴۶)؛ ناصر خسرو و اسماعیلیان، تهران: نشر بنیاد فرهنگ ایران.
- بارتولد، ولادیمیر (۱۳۷۶)، *تاریخ ترکهای آسیای میانه*، ترجمه غفار حسینی، تهران: طوس.
- باسورث، کیلفورد ادmond (۱۳۶۶)، «تاریخ سیاسی و دودمانی ایران»، *تاریخ ایران کمبریج*، ترجمه حسن انوشه، تهران: امیرکبیر.
- بنداری اصفهانی، فتح بن علی (۲۵۳۶)، *زبده النصره و نسخه العصره*، ترجمه محمد حسین جلیلی، تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- بیات، عزیزا... (۱۳۷۰)، *شناسایی منابع و مآخذ تاریخ ایران*، تهران: امیرکبیر.
- جرفاذقانی، ابوشرف (۱۳۴۵)، *ترجمه تاریخ یمینی*، به اهتمام جعفر شعار، تهران: بنگاه ترجمه و نشر.
- جمعی از مؤلفان (۱۳۸۰)، *سلجوقیان*، ترجمه یعقوب آژند، تهران: مولی.
- حافظ ایرو، عبدا... (۱۳۶۴)، *مجمع‌التواریخ*، تهران: اطلاعات.

- حسینی یزدی (۱۳۳۱)، *جامع‌التواریخ*، تهران: چاپ عباس اقبال.
- حسینقلی مویدی (۱۳۵۱)، «به قدرت رسیدن طغرل سلجوقی»، *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی*، شماره ۴، سال هشتم.
- حسینی، عبدالکریم محمد (۱۴۰۲ ه. ق)، *ایران و عراق فی العصر سلجوقی*، ایران: قاهره.
- دانش‌پژوه، منوچهر (۱۳۸۰)، *سفرنامه ... تا پخته شود خامی*، تهران: ثالث.
- روزنتال، فرانتس (۱۳۶۵)، *تاریخ تاریخ‌نگاری در اسلام*، ترجمه اسدا... آزاد، مشهد: آستان قدس رضوی.
- صفا، ذبیح‌... (۱۳۳۹)، *تاریخ ادبیات ایران*، ج ۲، تهران.
- فروزانی، ابوالقاسم (۱۳۷۱)، «آغاز حکومت یابی ترکان در ایران»، *فصلنامه مطالعات تاریخی*، شماره ۴-۳، سال اول.
- کرمانی، افضل‌الدین (۱۳۲۶)، *بدایع الزمان فی وقایع کرمان*، مقدمه دکتر مهدی بیانی، تهران: کلوژنر، کارلا (۱۳۶۳)، *وزارت در عهد سلجوقی*، تهران: امیرکبیر.
- کمال‌الدین حلمی، احمد (۱۳۸۳)، *دولت سلجوقیان*، ترجمه عبدالله ناصری طاهری، قم: زیتون.
- لمبتون، آن کترین (۱۳۴۵)، *مالک و زارع در ایران*، ترجمه منوچهر امیری، ج ۳، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۶۶)، «ساخت دیوان‌سالاری سلجوقی، *تاریخ ایران کمبریج*، ترجمه حسن انوشه، ج ۵، تهران: امیرکبیر.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۴۵)، *تداوم و تحول در تاریخ میانه ایران*، ترجمه منوچهر امیری، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- لین بول، استانلی (۱۳۷۰)، *تاریخ دولت‌های اسلامی و خاندان‌های حکومتگر*، ترجمه صادق سجادی، تهران.
- مؤلف گمنام (۱۳۳۶)، *تاریخ سیستان*، تهران: بهار.
- مؤلف گمنام (۱۳۷۷)، *تاریخ آل سلجوق در آناتولی*، تصحیح نادره جلالی، تهران: انتشارات ارشاد اسلامی.
- ماری (۱۸۹۶)، *تاریخ نسطوری بغداد*، رم: چاپ گیموندی.
- متی، رودی و نیکی کدی (۱۳۷۱)، *ایران‌شناسی در ایران و ژاپن*، ترجمه مرتضی اسعدی، تهران: الهدی.
- محمد بن ابراهیم (۱۳۴۳)، *تاریخ سلجوقیان و غز در کرمان*، تهران: طهوری.
- نبی، ابوالفضل (۱۳۷۰)، «بررسی نظام‌های حکومتی در ایران بعد از اسلام»، *فصلنامه مطالعات تاریخی*، شماره ۱ و ۲، سال سوم.
- ورهرام، غلامرضا (۱۳۶۸)، «حکومت‌های محلی ترک ایران»، *مجله تحقیقات تاریخی*، شماره ۳، سال اول.
- ولادیمیر، استرویوا (۱۳۷۱)، *تاریخ اسماعیلیان در ایران*، ترجمه پروین متروی، تهران: نشر اشاره.
- The Encyclopaedia of Islam* (1986), Edited by Editorial Committee Consisting of H. A. Gibb... (et al), Leiden: E. J. Brill.

## نقد و بررسی کتاب درسی



## دمسازی با دمساز دو صدکیش «نگاهی به کتاب دمساز دو صدکیش»

مصطفی باباخانی

سازمان مطالعه و تدوین

[babakhani56@yahoo.com](mailto:babakhani56@yahoo.com)

دمساز دو صدکیش (درباره مولانا جلال‌الدین)، نوشته شیرین بیانی، تهران، جامی،

۱۳۸۴، ۳۴۷ ص، وزیری، ۳۳۰۰۰ ریال

این طرق را مخلصش یک خانه است

این هزاران سنبل از یک دانه است<sup>۱</sup>

۳۶۸۱/۶

هر کس چون خواهد از ولی‌ای از اولیای خدا سخن گوید به لکنت زبان دچار می‌شود  
و نخواهد توانست حق مطلب را چنان که باید و شاید ادا کند:

چون به نزدیک ولی‌الله شود

آن زبان صد گزش کوتاه شود

۲۵۵۱/۳

خاصه اقیانوس بی‌کرانی چون مولانا جلال‌الدین که هر که بدان نزدیک شد  
چون گاه او را می‌رباید و در خود غرقه می‌سازد:

پای در دریا منه کم‌گو از آن

بر لب دریا خمش کن لب‌گزان

۱۳۵۹/۲

وآنگهان دریای ژرف بی‌پناه

در رباید هفت دریا را چوکاه

۱۴۰۵/۴

اما این غرقه شدن، حیات‌بخش و نشاط‌آور و مستی‌افزاست و من با استمداد از روح قدسی  
آن بزرگمرد که در محدوده هیچ ملت و مذهبی نمی‌گنجد و دمساز دو صدکیش است، درباره  
او و پژوهشی که از خامه مورخ شیرین بیانی به رشته تحریر درآمده است سخن می‌گویم و

گرد این بام و کبوتر خانه من      چون کبوتر پر زنم مستانه من

۲۰۰۲/۶

«دمساز دو صدکیش» نامی است با مسمّا برای مولانا جلال‌الدین بلخی و قبایی است که بر اندام او خوش می‌نشیند. مولانا جلال‌الدین نه تنها در زمان حیاتش با تمام صاحبان ادیان و مذاهب گوناگون، همنشین و همنوا بود و در دل هر کدام راهی به سوی حقیقت و معبود و معشوق ازلی می‌جست، بلکه پس از مرگ ظاهری این جهانی نیز یار و همنشین آنان بود و هنوز هم هست و کیشها و ملت‌های گوناگون، حقیقت گمشده خود را هنوز نزد او می‌یابند؛ زیرا سلوک عرفانی مولانا فراتر از هر دین و مذهب و ملت بود. وی گفت:

ملت عشق از همه دینها جداست      عاشقان را ملت و مذهب خداست

۱۷۷۲/۲

افلاکی از شرکت غیرمسلمانان در تشییع جنازه مولانا خیر می‌دهد و می‌گوید: «و همچنان جمیع ملل با اصحاب دین و دُول حاضر بودند، از نصاری و یهود و رومیان و اعراب و اتراک و غیرهم و هر یکی بر مقتضای رسم خود کتابها را برداشته، پیش پیش می‌رفتند و از زبور و تورات و انجیل آیات می‌خواندند و نوحه‌ها می‌کردند...» (افلاکی العارفی، ۱۳۷۵، ج ۲، ص ۵۹۲) و تا زمان حال نیز دمساز دو صدکیش است.

فرانکلین دین‌لوئیس<sup>۲</sup>، دانشمند امریکایی که در یکی از دانشگاه‌های امریکا ادبیات فارسی درس می‌دهد، کتابی بسیار عالمانه و محققانه درباره مولانا جلال‌الدین با عنوان *مولانا، دیروز تا امروز، شرق تا غرب* (*Rumi Past Present East and West*)<sup>۳</sup> نگاشته است. وی در ابتدای مقدمه، سخن خود را با «تب مولانا در امریکا» آغاز می‌کند و اطلاعات دقیق و جالبی درباره اقبال و توجه اصناف و گروه‌های مختلف امریکایی از دانشگاهیان و برخی از انجمنها گرفته تا نوازندگان و خوانندگان و حتی گروه‌های غیراخلاقی به مولانا می‌دهد (لوئیس، ۱۳۸۴، ص ۳-۱۰). این موضوع نشان می‌دهد که در کشوری دارای بیشترین مهاجر از اقوام و ملل گوناگون، تا چه حد مولانا دمساز دو صدکیش است.

در این زمان که سخن از گفتگوی تمدنها می‌رود، توجه و اقبال به مولانا جلال‌الدین و بهره‌وری از اندیشه‌های آشتی‌جویانه و مسالمت‌آمیز وی، به ویژه برای ما ایرانیان که او را از خود می‌دانیم، بیش از پیش لازم و ضروری است.

و اینک کتاب دمساز دو صد کیش در پیش روی ماست، به قلم دانشمندی که خود، پدر، مادر و همسرش بر فرهنگ این آب و خاک حقوق فراوان دارند؛ تاریخ و ادبیات این سرزمین، بخش عمده‌ای از بازیابی هویت فرهنگی خویش را مدیون این خاندان دانش دوست و دانش پرور می‌داند.

علاقه و پرداختن بیانی، که خود متخصص و پژوهشگر تاریخ عصر مغول است، به تاریخ زندگی و اندیشه‌های مولانای معاصر با مغولان، کاری است بجا و در خور تحسین و برای خوانندگانی که در زمینه مولوی‌پژوهی مطالعه می‌کنند، اهمیت ویژه‌ای دارد. در این نوشتار برآنم به عنوان کسی که به مولانا و آثار مولاناپژوهی علاقه فراوانی دارد، ضمن معرفی کتاب، برخی نکات آن را نقد و بررسی کنم:

۱. مباحث کلی کتاب به دو بخش زندگی‌نامه مولانا، و اندیشه‌های وی تقسیم می‌شود؛ اما به اقتضای تخصص نویسنده و مورخ بودن وی روح روایتگری تاریخ بیش از مباحث و مسائل معرفتی بر این کتاب حاکم است. در هر دو بخش، به خصوص در بخش زندگی‌نامه، سخن تازه‌ای به چشم نمی‌خورد؛ زیرا پیش از وی محققانی چون شبلی نعمانی (۱۳۷۵)، فروزانفر (۱۳۷۶)، همایی (۱۳۷۶)، گولپینارلی (۱۳۷۵) و زرین کوب (۱۳۷۸) به طور مفصل و مبسوط به تاریخ زندگی و اندیشه‌های مولانا پرداخته‌اند. البته در فصل چهارم از بخش دوم کتاب، نویسنده به مباحث فیزیک کیهان‌شناسی جدید و تطبیق آن با اندیشه‌های مولانا توجه کرده است، که شاید سخن تازه‌ای باشد. وی با بیان اینکه مولانا به رصدخانه‌ای که در کنار قونیه بوده رفت و آمد بسیار داشته و بسیاری از فرضیه‌های خود را از علم نجوم و غور در این رشته مطرح کرده است و از این گذر به معرفت کائنات و راز آفرینش پی برده است (بیانی، ۱۳۸۴، ص ۲۴۶-۲۴۸) نظریه خود را درباره تطبیق سخن مولانا با کیهان‌شناسی جدید مطرح می‌کند.

بدون اینکه این نظریه را رد کنم - چون در مباحث کیهان‌شناسی و فیزیک هیچ‌گونه تخصص یا حتی مطالعه‌ای ندارم - خاطر نشان می‌کنم که مولانا بیش از آنکه در پرداختن به مسائل آفرینش و کائنات به نجوم توجه داشته باشد به قرآن و حدیث توجه کرده است، به ویژه اینکه وی نجوم را از علمی می‌داند که از طریق وحی انبیا به دست بشر رسیده است:

این نجوم و طب وحی انبیاست عقل و حس را سوی بی‌سوره کجاست؟

آیت... خویی در کتاب بیان در علوم و مسائل کلی قرآن بحثی درباره اسرار آفرینش در قرآن دارد که نشان می‌دهد بسیاری از مسائل آن در علوم جدید مطرح شده و پیش از این در قرآن آمده است (خویی، ۱۳۷۵، ص ۱۲۷-۱۳۷). گفتنی است که پیش از این شبلی نعمانی نیز مطابقت برخی از اندیشه‌های مولانا را با علوم فیزیک و زیست‌شناسی مطرح کرده است (نعمانی، ۱۳۷۵، ص ۲۰۷-۲۱۲).

۲. از مهم‌ترین مباحث این کتاب دو موضوع است که از ابتدا تا انتهای کتاب به آنها برمی‌خوریم: یکی، مسئله وحدت وجودی بودن بهاء‌ولد، برهان‌الدین، شمس و مولانا و دیگری این که شمس و به تبع او مولانا گرایشهای اسماعیلی - باطنی داشته، تحت تأثیر این فرقه مذهبی بوده‌اند. برای بررسی منظم و دقیق این دو موضوع، به هر یک جداگانه می‌پردازیم:

**الف)** در خصوص وحدت وجودی بودن بهاء‌ولد، برهان‌الدین، شمس و مولانا باید قدری تأمل و احتیاط کرد و دید آیا این وحدت وجود تحت تأثیر ابن‌عربی بوده است یا نه؟

نویسنده اثر مورد بررسی در صفحات ۲۹-۳۶ مصرّاً است بهاء‌ولد را به تشابه و تبعیت و تأثیرپذیری از ابن‌عربی، وحدت وجودی معرفی کند. اما فریتس مایر (۱۳۸۲، ص ۱۴۸، ۳۹۳ و ۴۵۸) که کتابی محققانه و مختص به بهاء‌ولد، زندگی و عرفان او دارد به صراحت اندیشه وحدت وجود را از وی مبرّاً می‌داند. اگر این نظریه را بپذیریم به تبع آن برهان‌الدین هم که مرید و سرسپرده بهاء‌ولد است، نمی‌تواند وحدت وجودی باشد. بیانی (ص ۳۲-۳۳) شمس و مولانا را تحت تأثیر ابن‌عربی و وحدت وجود او می‌داند. قابل توجه است که زرین‌کوب در این باره می‌گوید:

«در مثنوی هم پاره‌ای اشارتها هست که صورتهایی از مباحث وحدت وجود را به خاطر می‌آورد و به نظر می‌آید که مولانا نیز مثل عطار و سنایی به این مسئله تا حدی المام دارد، و با این همه تقریری که وی از این قول عرضه می‌کند بیشتر بر جنبه شهودی و دریافتی مبتنی است...

اشارت به وجود مطلق و مرتبه بی‌رنگی در مثنوی یادآور طریقه محی‌الدین به نظر می‌رسد و برخی شارحان مثنوی هم این الفاظ را به آنچه در کلام ابن‌عربی و شارحان فصوص مربوط است حمل کرده‌اند، اما طرز استعمال در بیان مولانا حاکی از توافق کامل با قول صاحب فصوص در این معانی نیست...

تمثیل نور و کنگره که تداعی و تشابه آن را با ذکر آب و گره و آفتاب نیز همراه

کرده است، هرچند به وحدت حقیقت مطلق و مقید اشارت دارد و کثرت سایه‌های کنگره را مستلزم کثرت نوری که موجب سایه است نمی‌داند، از این که مخاطب را به ویران کردن کنگره کثرات الزام می‌کند پیداست که در مسئله وحدت وجود قول وی ناظر به مفهوم وقوعی آن نیست، به جنبه شهودی آن نظر دارد که عبارت از مرتبه شهود و فناست و با ریاضت و مجاهده عبد تحقق می‌یابد. و این همه نشان می‌دهد که توحید وجودی مولانا مبنی بر تجربه شهودی است...» (زرین کوب، ج ۲، ص ۷۴۴-۷۴۵)

از سخن زرین کوب این گونه برمی‌آید که مولانا قائل به وحدت شهود است نه به وحدت وجود، و نیز تأثیر ابن عربی را بر مولانا رد می‌کند.

بیانی در ص ۹۹ اثر خود می‌گوید: «شمس ابن عربی را بزرگمرد و عین متابعت خوانده». اما قول زرین کوب در سرنی این است که شمس ابن عربی را از متابعت شریعت خارج می‌یابد و به دعوی‌های ناروا منسوب می‌دارد؛ و نیز می‌گوید: «از لحن طعن آمیزی که مولانا در اشارت به فتوحات مکی شیخ دارد و آنچه شمس تبریزی در باب محی‌الدین و عدم متابعت او از شریعت می‌گوید، پیداست که مولانا و یارانش نباید چندان اعتقادی در حق ابن عربی داشته باشند» (ر.ک.: افلاکی، ج ۱، ص ۴۷۰ و ج ۲، ص ۷۳۸).

شمس در مقالات خود درباره ابن عربی می‌گوید: «... شگرف مردی بود شیخ محمد، اما در متابعت نبود. یکی گفت: عین متابعت خود آن بود. گفتم: نی، متابعت نمی‌کرد.» (شمس‌الدین محمد تبریزی، ۱۳۷۷، دفتر اول، ص ۲۹۹) و نیز در جای دیگر می‌گوید: «وقتها شیخ محمد سجود و رکوع کردی و گفتم: بنده اهل شرع؛ اما متابعت نداشت.» (همان، ص ۳۰۴).

فرانکلین دین لوئیس با بیان اینکه مولانا و ابن عربی نظرات مشترکی دارند به عقیده نیکلسون در این باره اشاره می‌کند که وی می‌گوید: «مولانا بخشی از اصطلاحات و نظرات خود را از هم روزگار مسن‌تر خود [ابن عربی] گرفته است» (لوئیس، ۱۳۸۴، ص ۳۷۵-۳۷۶). سپس قول ویلیام چیتیک را مطرح می‌کند که می‌گوید:

«دامنه خیال در چشم مولانا بسیار وسیع‌تر است تا در نظر ابن عربی، و مولانا هرگز اصطلاح «وحدت وجود» را به کار نمی‌برد؛ «چیتیک نتیجه می‌گیرد که ابن عربی به هیچ روی تأثیری مشهود بر مولانا نگذاشته است؛ زیرا مولانا هرگز الفاظ و آراء خاص ابن عربی را بدان صورت که در آثار صدرالدین یا در اشعار عراقی، شبستری و مغربی مطرح شده است، به کار نمی‌برد. هر نکته مشابهی را هم که بیابیم، باز تفاوت ژرف

دیدگاه مولانا با ابن عربی برجای خود باقی است و روی سخن آنان با مخاطبانی بسیار متفاوت است. موارد خاصی را که نیکلسون تصور کرده تأثیر ابن عربی بر مولانا را در آنها یافته، چیتیک در مقاله خود که در همین باره نوشته، یک به یک رد کرده است» (همانجا).

پروفسور حسن امین نیز در *ماهنامه حافظ* (۱۳۸۳، ص ۱۷-۲۵) مقاله‌ای مبسوط و مفصل با عنوان «مولوی و اصالت عرفان ایرانی‌اش» درباره عدم تأثیرپذیری مولانا از ابن عربی دارد که با دلایل خود ثابت می‌کند مولانا بیشتر تحت تأثیر غزالی، سنایی و عطار بوده است و اگر شباهتهایی هم در اندیشه‌های آن دو یافت می‌شود ناشی از اشتراک آبشخور فکری آنان (فرهنگ و تمدن اسلامی) بوده است.

البته کسانی چون علامه همایی (۱۳۷۶، ص ۱۲۷-۱۲۸ و ۱۹۴-۲۲۶)، کریم زمانی (۱۳۸۳، ص ۶۳-۶۶) و شبلی نعمانی (۱۳۷۵، ص ۱۹۳-۱۹۸) معتقد به وحدت وجودی بودن مولانا هستند و با تعریفهای منظم و دقیق و استشهاد به ابیات بسیاری در مثنوی به این مسئله پرداخته‌اند. اما این وحدت وجودی که اینان می‌گویند بسیار متعادل و لطیف است و از آن نوع نیست که سر از حلول و اتحاد و یا الحاد درآورد و نیز مستلزم تبعیت و تأثیرپذیری از ابن عربی نیست.

از قرون گذشته تا به حال بسیارند شارحان و مفسرانی که منکر یا موافق وحدت وجود در اندیشه‌های مولانا هستند که اشاره به آنان در این مقال نمی‌گنجد.

گفتنی است بیانی فصل پایانی کتاب را به «وحدت وجود» اختصاص داده است، اما نه در این فصل و نه در هیچ جای کتاب به طور منظم و منسجم این بحث را در اندیشه‌های مولانا پی نگرفته و تعریف دقیقی از آن ارائه نداده است و نیز گفته‌ها کمتر مستند به سندی است. نمی‌خواهم به کل، نظرات نویسنده در این زمینه و کوششهای وی را نادیده بگیرم، اما بهتر بود که حداقل با عنایت به آثار پژوهشگرانی که بیشتر در عرصه مباحث معرفتی گامزن بوده‌اند، دلایلی محکم‌تر و سنجیده‌تر ارائه می‌کردند.

ب) بیانی در جای جای کتاب، تأثیرپذیری شمس و مولانا را از اسماعیلیه مطرح می‌کند و این بحث را به خصوص در صفحات ۸۱ - ۱۰۵ اثر خود تحت عنوان «گرایشهای باطنی - اسماعیلی نزد شمس‌الدین تبریزی» پی می‌گیرد.

وی می‌گوید: «اگر شمس‌الدین تبریزی اسماعیلی مذهب نبوده، که احتمالاً بوده، لااقل شدیداً تحت تأثیر فرقه هفت امامی شیعی قرار داشته است» (۱۳۸۴، ص ۱۸۱). سپس نویسنده می‌کوشد با اشاره به تاریخ اسماعیلیه و اندیشه‌های آنان شباهتهایی را

بین شمس و این فرقه بیاید، که به نظر من ایشان موفق به اثبات این نظریه نشده‌اند. گفته‌های بیانی اصلاً مستند به سندی نیست؛ تنها منبعی که در این باره وجود دارد و وی از آن نام می‌برد و مطالب زیادی از آن نقل می‌کند، کتاب *هدایة المؤمنین الطالبین*، اثر محمد بن زین العابدین خراسانی فدایی است که فرهاد دفتری، متخصص و پژوهشگر تاریخ و عقاید اسماعیلیه، درباره آن چنین می‌گوید: «[کتابی است] پر از ناهمسازیه‌های زمانی و اغلاط.» (دفتری، ۱۳۸۳، ص ۵۰۳). پس تکلیف چنین منبعی معلوم است و نمی‌تواند سند معتبری واقع شود.

ما در هیچ یک از تذکرها و زندگی‌نامه‌هایی که درباره شمس و مولانا نگاشته شده است اثری از اینکه شمس اسماعیلی بوده یا گرایش اسماعیلی داشته نمی‌یابیم جز در *تذکره الشعرا* که در این باره خود دولتشاه به گفته‌های خود تردید دارد و بیانی نیز قول او را به کل رد می‌کند (ر.ک.: بیانی، ص ۵۹). همچنین در کتاب *مولانا جلال‌الدین* از استاد گولپینارلی چنین آمده است: «به نکته غیر قابل تردیدی می‌رسیم و آن این است که شمس به اسماعیلیان که فلسفه حکما را به شیوه‌ای حیاتی و عملی بین مردم اشاعه داده بودند، نظری مثبت داشته است.» (گولپینارلی، ۱۳۷۵، ص ۱۱۴) که به نظر من این گفته دال بر اسماعیلی بودن شمس نیست، زیرا گولپینارلی در جای دیگر از این کتاب که به ابن عربی و طریقت او (طریقت اکبریه) می‌پردازد و مضامین آثار وی را برمی‌شمرد، چنین می‌گوید: «این مایه‌ها که خمیره طریقت اکبریه را سرشته بود، معجونی بود از عقاید اسماعیلیه و باطنیه؛ و سلطان‌العلماء، سید برهان‌الدین، شمس و مولانا نظر مساعدی درباره آنها نداشتند.» (همان، ص ۳۸۴). این عبارت، علاوه بر اینکه تأثیر ابن عربی بر مولانا و شمس و ... را رد می‌کند، به این نظر که شمس و مولانا گرایشهای اسماعیلی-باطنی داشته‌اند نیز خط بطلان می‌کشد.

البته چون آبخور فکری شمس و مولانا با اسماعیلیه یا حتی دیگر فرق اسلامی یکی است و آن، فرهنگ و تمدن اسلامی، قرآن، حدیث و اقوال عارفان و بزرگان سلف است، می‌توان تشابهاتی نزد آنان یافت. گفتنی است که مولانا در مثنوی فقط یک جا از اسماعیلیه نام می‌برد و می‌گوید:

من چو اسماعیلیانم بی‌حذر      بل چو اسماعیل آزادم زسر

جسارت و خود را به مرگ سپردن در راه هدف و عقیده تحسین می‌کند و مقصودش این است که من هم حاضرم فدای هدف و عقیده‌ام شوم. این گفته نیز به هیچ‌وجه دالّ بر اسماعیلی بودن مولانا نیست؛ البته بیانی حتی گفته گولپینارلی و یا این بیت از مثنوی را هم نقل نکرده است.

نویسندهٔ *دمساز دو صدکیش* در صفحه ۸۲ و از صفحات ۱۱۱-۱۱۳ به اسراری اشاره می‌کند که اسماعیلیان از آن دم می‌زدند و برای شمس تبریزی هم معلوم شده بود؛ اما وی از این رهگذر شمس را به آنان تشبیه می‌کند. این گفته نیز قابل نقد است، زیرا اسماعیلیان یک شکل سیاسی بودند و حکومت وسیع و پر قدرتی هم در مصر داشتند. آنان برای پیشبرد مقاصد سیاسی خود می‌توانستند همه نوع ادعایی بکنند و از دین، مذهب، عرفان و غیره هر نوع بهره‌برداری‌ای می‌کردند، مانند عباسیان یا بعدها صفویان که هاله‌ای از قداست به دور خود کشیده بودند و دین و مذهب را وسیله قرار داده در زیر لوای آن جنایتها می‌کردند. تاریخ گواه نابکاری و بی‌اعتباری این حاکمان سیاست‌باز و دروغ‌گوست؛ آنان را نمی‌توان با شمس و مولانا جلال‌الدین که عارفانی پاک‌باخته بودند و سر در گرو معشوق ازلی گذاشتند و راستین و صداقت‌پیشه بودند قیاس کرد.

زان که ملت فضل جوید یا خلاص پاک‌بازان‌اند قربانان خاص

۱۹۷۸/۶

بیانی در صفحه ۸۷ نیز، حسن صباح را که در کسوت بازرگانان سفرهای زیادی می‌کرد، با شمس تبریزی که گاهی در کسوت بازرگانان سفر می‌کرد و سفرهای زیادی هم داشته است مقایسه می‌کند. اما بسیار بودند افرادی که زیاد سفر می‌کردند، ولی اسماعیلی مذهب نبودند.

وی در ذیل عنوان «تأثیر ناصر خسرو بر شمس» (بیانی، ص ۸۸-۹۰) فقط به اختصار به زندگی ناصر خسرو اشاره کرده از تأثیر وی بر شمس سخنی نگفته است، به جز در یکی دو سطر پایانی که به شباهت زندگی شمس و ناصر خسرو و سلمان فارسی می‌پردازد؛ اما مستند به سندی نیست و با توجه به مطالب این قسمت و نیز مطالعه زندگی آن دو چنین شباهتی را که بتوان شمس را اسماعیلی مذهب به شمار آورد نمی‌بینیم.

بیانی نیز علاء‌الدین محمد، داعی هفتم اسماعیلی را «شخصیتی بسیار معتبر، آگاه، سیاستمدار، روشنفکر و عارفی وارسته» (همان، ص ۹۵) و نیز تأثیرگذار بر شمس (همان، ص ۱۲۰) می‌داند؛ این گفته از مورخی دقیق چون استاد بیانی بعید به نظر می‌رسد. ناصرالدین صاحب‌الزمانی در خط سوم که دربارهٔ شمس تبریزی نگاشته است،

فصلی با عنوان «فداییان الموت در سرایش انحطاط» دارد (۱۳۸۲، ص ۱۶۸-۱۸۸-آ) که با توجه به تاریخهای جهانگشای جوینی و جامع‌التواریخ رشیدالدین فضل‌... علاوه بر پلیدیها و زشتکاریهای حاکمان اسماعیلیه به علاءالدین محمد - معاصر با شمس - اشاره می‌کند و می‌گوید وی مردی شاهدباز بود و شاهی به نام حسن مازندرانی داشت که سرانجام هم به دست همین حسن مازندرانی کشته می‌شود. علاءالدین محمد همان کسی است که فرمان قتل فخر رازی یکی از بزرگ‌ترین دانشمندان مسلمان ایرانی را به فداییان خود می‌دهد که البته موفق نمی‌شود (گفتنی است که مخالفت مولانا و شمس با فخر رازی نمی‌تواند دلیلی بر تشابه افکار اسماعیلیه با آنان باشد).

در مورد شاهدبازی صوفیان و مقایسه شمس با علاءالدین محمد از این طریق (بیانی، ص ۹۵) نیز باید گفت شمس، بهاء‌ولد و مولانا با شاهدبازی مخالف بودند (ر.ک.: شمیسا، ۱۳۸۱، ص ۱۲۲-۱۲۳) و انکار شمس بر شاهدبازی اوحدالدین کرمانی نیز بسیار معروف و مشهور است (ر.ک.: فروزانفر، ۱۳۷۶، ص ۵۳). خلاصه آن که به هیچ‌وجه نمی‌توان عارف بزرگی چون شمس‌الدین تبریزی را با علاءالدین محمد اسماعیلی قیاس و ادعای اسماعیلی بودن شمس را از این گذر اثبات کرد.

۳. برخی از مسائل متفرقه که می‌توان به آنها اشاره کرد عبارت است از:

- بیانی در صفحه ۱۸ با توجه به کتاب فروزانفر آورده است که مولانا در ۵ سالگی به قونیه رسید که این مطلب اشتباه است (ر.ک.: فروزانفر، ص ۹) و نیز در همین صفحه علاءالدین برادر سلطان ولد - فرزند دوم مولانا - را از کراختون می‌داند در حالی که وی فرزند گوهرخاتون بود.

- در صفحه ۲۹ نام ابن عربی، محمود بن علی بن محمد آمده است، اما محمد بن علی بن محمد درست است.

- در صفحه ۸۲ آمده است: «محمد بن حنفیه از نواده امام علی (ع) ... است»؛ اما در واقع فرزند وی و حنفیه نام مادرش است.

- در صفحه ۱۶۱ شَطَّار به معنی گستاخ آمده؛ اما شَطَّاح به معنی گستاخ است (دهخدا، ۱۳۵۸-۱۳۴۴) و شَطَّار «جمع کلمه شاطر در زبان فارسی و در میان صوفیه به معنی چست و چالاک است» (نفیسی، ۱۳۷۱، ص ۲۲۴)

- در صفحه ۳۰۶ عبارتی از کتاب معارف بهاء‌ولد نقل می‌کند و آن را یکی از آیه‌های قرآن («ان... لا ینظر الی صورکم و لا اعمالکم، ولکن ینظر الی قلوبکم») می‌پندارد، ولی این عبارت در هیچ جای قرآن نیامده و ظاهراً حدیث است.

نکته مهمی که به نظر می‌رسد نویسنده از آن غافل مانده است، این که به برخی تذکرها و منابع صوفیه مانند مناقب العارفین، نگاه منتقدانه ندارد. این تذکرها، به خصوص مناقب العارفین افلاکی پر است از خرافات و خبر از غیب دادن و کرامات و طی‌الارض و امور ماوراءطبیعی غیر واقعی؛ این‌گونه خرافات بیشتر در دستگاه مرید و مرادی صوفیه وجود دارد.<sup>۴</sup>

- در صفحه ۵۸ بیانی با توجه مناقب العارفین می‌گوید: شمس را بدان جهت که طی‌الارض می‌کرده لقب «پرنده» داده بودند؛ اما باید گفت در این جا طی‌الارض به معنی اصطلاحی آن (از نقطه‌ای به نقطه‌ای دوردست در زمانی بسیار اندک رسیدن) نیست، بلکه به معنی طی طریق کردن و در مورد شمس کثیرالسفر بودن وی است؛ چنان‌که محمدعلی موحد در کتاب شمس تبریزی فصلی به نام «شمس پرنده» دارد که در آن به سیر و سیاحت‌های شمس پرداخته است (موحد، ۱۳۷۹، ص ۷۲-۸۲) و یا ذبیح... صفا در این باره می‌گویند: «... در طلب پیران کامل‌تری دیرگاه به سیر و سفر گذرانید و به خدمت عده کثیری از مشایخ و اقطاب رسید، شاید به همین علت او را «شیخ پُران» می‌گفتند.» (صفا، ۱۳۷۳، ج ۳، ص ۱۱۷۴) و نیز (ر.ک.: فروزانفر، ص ۵۰).

- در صفحه ۲۵۴ آمده: «و بار دیگر به عرفان ابن عربی نزدیک می‌شود؛ زیرا ابن‌عربی بیش از آنکه به «شوق و جذب» اعتقاد داشته باشد به «علم و تأویل» معتقد است...». در این باره باید گفت که در سراسر ادبیات عارفانه، موضوع تأویل وجود دارد و تنها در انحصار ابن عربی نیست.<sup>۵</sup>

در مثنوی ابیاتی هست که مولانا صریحاً تأویل را رد کرده و در جاهایی نیز خود دست به تأویل زده است.<sup>۶</sup>

«نگاهی به دمساز دو صد کیش» منحصر به مطالبی که گذشت نیست، بلکه بسیاری از آنها برای پرهیز از اطاله کلام نیامده و فقط مسائل مهم و اولویت‌دار بررسی شده است.

در پایان باید گفت دمساز دو صد کیش مطالب علمی و محققانه جالب و خواندنی بسیاری دارد، به‌خصوص مطالب تاریخی آن. برای مثال، فصل زندگی سیاسی - اجتماعی مولانا جلال‌الدین (ص ۲۲۶-۲۴۵) از فصل‌های بسیار محققانه و علمی است که بیشتر درباره مولانا و دیدگاه و روش سیاسی وی نسبت به مغولان است. همچنین فصل زن از دیدگاه مولانا جلال‌الدین (ص ۲۰۰-۲۲۵) که شاید برای اولین بار به این دقت و زیبایی مطرح شده است.

نکته بسیار مهم دیگر اینکه بیانی هم بر آن تأکید می‌کند، آشتی طریقت و شریعت به دست بهاء‌ولد، ابن عربی، خواجه نصیرالدین طوسی و مولانا جلال‌الدین است (ص ۳۶ و ۳۸).

در کل، این اثر کتابی است خواندنی و کوشش نویسنده آن را نمایان می‌سازد؛ امید است اگر کاستی‌ای هم وجود دارد در چاپهای بعد برطرف گردد.

## یادداشتها

۱. ابیات مقاله برگرفته از مثنوی معنوی است.

### 2. Franklin D. Lewis

۳. گفتنی است که این کتاب به نظر من یکی از بهترین، مستندترین و کامل‌ترین کتابهاست که تاکنون درباره مولانا نگاشته شده است. این کتاب دو بار یکی توسط فرهاد فرهمندفر و دیگری توسط حسن لاهوتی ترجمه شده است که ترجمه حسن لاهوتی به دلایل زیادی از ترجمه دیگر بهتر و دقیق‌تر است.

۴. درباره نقد این منابع، خوانندگان می‌توانند مولانا، دیروز تا امروز، شرق تا غرب، فصل مولانا در پرده حکایات (لوئیس، ص ۳۱۷-۳۵۲) را مطالعه کنند. نویسنده این کتاب، ابتدا نامه سلطان ولد، رساله فریدون سپهسالار و مناقب العارفين افلاکی را به صورتی محققانه نقد و بررسی کرده و از میان آنها رساله فریدون سپهسالار را قابل اعتمادتر می‌داند.

۵. در این زمینه می‌توان به سایه آفتاب نوشته تقی پورنامداریان رجوع کرد. در آن نویسنده به شعر فارسی و ساخت‌شکنی در شعر مولوی پرداخته و موضوع هرمتیک و تأویل و تفسیر متن را در متون عرفانی، به خصوص غزلیات شمس و مثنوی، دقیق و عالمانه و با استفاده از نظریه‌های جدید، به طور مفصل و مبسوط توضیح داده است.

۶. در این باره می‌توان مقاله «تأویل در مثنوی» عبدالکریم سروش را در کتاب قمار عاشقانه (۱۳۷۹، ص ۱۱۵-۱۳۸) مطالعه کرد که به توضیح و جمع این بیانات به ظاهر متناقض مولانا پرداخته است.

## منابع

افلاکی العارفی، شمس‌الدین احمد (۱۳۷۵)، مناقب العارفين، تصحیح تحسین یازجی، ۲ ج، تهران: دنیای کتاب.

امین، حسن (دی ۱۳۸۳) «مولوی و اصالت عرفان ایرانی‌اش»، ماهنامه حافظ، شماره دهم.

بیانی، شیرین (۱۳۸۴)، دمساز دو صد کیش، تهران: جامی.

پورنامداریان، تقی (۱۳۸۰)، در سایه آفتاب، تهران: سخن.

خویی، سید ابوالقاسم (۱۳۷۵)، بیان در علوم و مسائل کلی قرآن، ترجمه محمدصادق نجمی و

- هاشم‌زاده هریسی، دانشگاه آزاد اسلامی - واحد خوی.
- دفتری، فرهاد (۱۳۸۳)، *تاریخ و عقاید اسماعیلیه*، تهران: فرزانه روز.
- دهخدا، علی‌اکبر (۱۲۵۸-۱۳۳۴ ه. ش)، *لغتنامه*، تهران: دانشگاه تهران.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۷۸)، *سرنی*، ج ۲، تهران: علمی.
- زمانی، کریم (۱۳۸۳)، *میناگر عشق*، تهران: نشر نی.
- سروش، عبدالکریم، «تأویل در مثنوی»، *قمار عاشقانه*، تهران: مؤسسه فرهنگی صراط.
- شمس‌الدین محمد تبریزی (۱۳۷۷)، *مقالات شمس تبریزی*، به تصحیح محمد علی موحد، تهران: خوارزمی.
- شمیسا، سیروس (۱۳۸۱)، *شاهدبازی در ادبیات فارسی*، تهران: فردوس.
- صاحب‌الزمانی، ناصرالدین (۱۳۸۲)، *خط سوم*، تهران: عطایی.
- صفا، ذبیح‌... (۱۳۳۳)، *تاریخ ادبیات در ایران*، ج ۳، بخش ۲، تهران: فردوس.
- فروزانفر، بدیع‌الزمان (۱۳۷۶)، *زندگانی مولانا جلال‌الدین محمد*، مشهور به *مولوی*، تهران: زوار.
- گولپینارلی، عبدالباقی (۱۳۷۵)، *مولانا جلال‌الدین*، ترجمه توفیق سبحانی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- لوئیس، فرانکلین. دین (۱۳۸۴)، *مولانا دیروز تا امروز شرق تا غرب*، ترجمه حسن لاهوتی، تهران: نشر نامک.
- مایر، فریتس (۱۳۸۲)، *بهاء‌ولد: زندگی و عرفان او*، ترجمه مریم مشرف، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- موحد، محمدعلی (۱۳۷۹)، *شمس تبریزی*، تهران: طرح نو.
- مولانا جلال‌الدین محمد بلخی رومی (۱۳۸۱)، *مثنوی معنوی*، به اهتمام توفیق سبحانی، تهران: روزنه.
- نعمانی، شبلی (۱۳۷۵)، *سوانح مولوی*، ترجمه سید محمد فخر داعی گیلانی، تهران: دنیای کتاب.
- همایی، جلال‌الدین (۱۳۷۶)، *مولوی‌نامه*، تهران: مؤسسه نشر هما.
- نفیسی، سعید (۱۳۷۱)، *سرچشمه تصوف در ایران*، تهران: کتابفروشی فروغی.

**مراکز تهیه و تدوین**  
**منابع درسی**



## انجمن ناشران امریکا

ترجمه و تلخیص: فاطمه لشکری نژاد

سازمان مطالعه و تدوین

lashkari@samt.ac.ir

منشور انجمن ناشران امریکا (AAP)<sup>۱</sup> موضوعات عام و نیز ویژه برای نشر را در بر می‌گیرد. برنامه اصلی این انجمن پرداختن به موضوعاتی کلی است، از جمله: مالکیت معنوی، فناوریهای جدید و امور ارتباطات از راه دور در خصوص ناشران، حقوق اولین تجدید نظرها و اصلاحات، سانسور و هجو، آزادی بین‌المللی برای چاپ و انتشار، تأمین بودجه لازم برای آموزش و کتابخانه‌ها، عوارض شهرداری و هزینه‌های پستی و قوانین مربوط به سیاستهای مالیاتی و تجاری که در کنار این برنامه‌ها اموری چون خدمات به اعضا و عضویت، روابط عمومی، برنامه‌های آماری، اطلاعات عمومی و روابط نشر را نیز هدایت می‌کند.

هر یک از بخشها و کمیته‌های انجمن ناشران امریکا با حوزه مشخصی از بازار سروکار دارد، مانند: تجارت دولتی و بازار فله جلد کتاب، آموزش مقدماتی و متوسطه، انتشارات کتابها و منابع تحصیلات عالی و حرفه‌ای و علمی و مسائل مربوط به آزادی مطالعه و بازار بین‌المللی. هر بخش دارای یک رئیس منتخب و هیئت اجرایی است. رئیس منتخب در چهارچوب برنامه جامع و کلی انجمن ناشران امریکا وظایف خود را انجام می‌دهد. تأمین هزینه فعالیت و خدمات اصلی انجمن بر عهده کل اعضاست. هزینه فعالیتهای هر بخش از طریق ارزیابی و تخمین آن و درنهایت رأی اعضای هر بخش تعیین می‌گردد.

سیاست ای‌ای‌پی به وسیله هیئت مدیره متشکل از ۲۰ نفر، که با دوره عضویت چهارساله انتخاب می‌گردند، تعیین می‌شود. این هیئت تحت نظارت رئیسی است که

خود به مدت ۲ سال انتخاب شده است. همچنین یک کمیته اجرایی وجود دارد که از رئیس، معاون رئیس، منشی، خزانه‌دار و حداقل ۲ عضو تشکیل شده است. این انجمن در چهارچوب وظایفی که هیئت مدیره تعیین می‌کند، به وسیله رئیس کل ای‌ای‌پی و متصدی اجرایی اصلی آن اداره می‌شود. ای‌ای‌پی دفتری در نیویورک و واشنگتن دارد که حدود ۳۱ عضو حرفه‌ای و کمکی در آن مشغول به کارند.

### دستور کار ای‌ای‌پی

- گسترش بازار برای کتاب و دیگر آثار منتشره در همه رسانه‌ها.
- گسترش موقعیت نشر.
- پرورش خلاقیت با حمایت و تقویت حقوق مربوط به مالکیت معنوی به‌خصوص حق کپی‌رایت.
- ترویج فرهنگ منحصربه‌فرد بودن کتابها و دیگر آثار انتشار یافته در فرهنگ و سیاست ملت.
- پیشبرد آزادی اندیشه و مخالفت با همه انواع سانسورهای داخلی و خارجی.
- در اختیار گذاشتن اطلاعات جاری و مفید برای اعضا در مورد شرایط تجارت، فعالیتها و سیاستهای دولتی، طرحهای حقوقی و دیگر موضوعات مورد علاقه.
- کمک به ناشران انجمن در کشف چالشها و فرصتهای فناوریهای روبه‌رشد.
- ارائه پیشنهاد برنامه‌های عملی، آموزشی و اطلاعاتی برای کمک به اعضا در مدیریت و نحوه اجرای شرکتهایشان و
- تعیین چهارچوبی جهت همکاری ناشران هر بخش با یکدیگر با هدف پیشبرد منافع و علائق خاص و عام و نیز به عنوان تنها مقام سخنگوی نشر داخلی و خارجی.

### کمیته تحصیلات عالی

این کمیته از تمام جنبه‌های تولید، بازاریابی و توزیع کتب آموزشی دانشگاهی با مرتبط ساختن ناشران به اعضای هیئت علمی دانشگاهها، دانشجویان و فروشگاهها و مخازن کتابخانه‌ای دولتی و دانشگاهی حمایت می‌کند. هدف اصلی آن، پیشبرد و اصلاح ارزش دریافت شده از موضوعهای آموزشی از ناشران دانشگاهی و حمایت از حقوق مالکیت

معنوی درخصوص دانشگاه است.

کمیته تحصیلات عالی، از شورای اجرایی (شامل رؤسای داخلی) و برنامه آموزشی کپی‌رایت دانشگاهی تشکیل شده و وظایف آن در این زمینه‌هاست:

- ارتباطات وب‌سایتی ناشران دانشگاهی،
- رسیدگی به شورای اجرایی و کارکنان،
- تنظیم برنامه آموزشی کپی‌رایت دانشگاهی و
- مسائل مربوط به کارکنان کمیته تحصیلات عالی.

### خط مشی دیجیتال / پروژه کتاب الکترونیکی (ای‌بوک)<sup>۲</sup>

انجمن ناشران امریکا و انجمن کتابداران امریکا (ALA)<sup>۳</sup> به طور مشترک گزارشی از فعالیت دولت در زمینه امکانات استفاده از تولیدات مدیریت حقوق دیجیتال برای کتابهای الکترونیکی ارائه کردند - کتابهایی که به عقیده ناشران، کتابداران و محققان به منظور برآورده ساختن نیازهای مهم مشتریان موردنیاز است.

### پروژه کتاب الکترونیکی ۲۰۰۰

از ماه مه ۲۰۰۰ ناشران عضو ای‌ای‌پی با دفتر مشاوره اندرسن<sup>۴</sup> کار می‌کنند تا فرهنگ مطالعه را رواج داده، دسترسی مشتریان به کتابهای الکترونیکی را آسان کنند. ناشران شرکت‌کننده در این پروژه مقدمات کار را برای توزیع کتابهای الکترونیکی از طریق دسترسی هرچه آسان‌تر و راحت‌تر ناشران و مؤلفان به بازار فراهم کرده‌اند. از آنجا که محتوای بیشتری از کتابها به شیوه‌های جدید در دسترس قرار می‌گیرد، مشتریان قادر خواهند بود کتابها را به شکلهای مختلف با بهره بردن از ویژگیهای جدید آنها، از قبیل ابزار سمعی و بصری، اتصال به شبکه‌های اطلاعاتی بیشتر، صحنه‌های تعاملی و در دسترس بودن بخشهای جزئی‌تر کتابها تجربه کنند.

ای‌ای‌پی با دفتر مشاوره اندرسن کار کرده است تا استانداردهای مربوط به معیارهای شماره‌گذاری و فراداده‌ها و نکات مربوط به استانداردها را در حوزه مدیریت حقوق دیجیتال گسترش دهد. اسناد استاندارد در دوشنبه ۲۷ نوامبر عرضه شدند و در حال حاضر بررسی می‌شوند.

## یک تحلیل موردی از کتاب درسی الکترونیکی (نرم افزار «آکیورسی ای لاین»)<sup>۴</sup>

سؤالهای رایج مخاطبان

چگونه خطاها پیش می آیند؟

استفاده کنندگان عموماً به سه نوع خطا اشاره می کنند: دسته اول، خطاهای املایی، دستوری، چاپی و غیره است که تأثیر کمی بر یادگیری دانش آموز دارد. دسته دوم، خطا در ارائه حقایق است؛ هرچند این اشتباهها گاه اجتناب ناپذیرند، به نسبت در کتابهای درسی جدید کمتر دیده می شود. قبل از آنکه هر واقعیت منفردی در کتاب آورده شود باید به وسیله چند ارجاع بیرونی مورد تأیید قرار گیرد. در بعضی موارد خطاهای مربوط به ارائه حقایق در واقع خطاهای چاپی اند؛ برای مثال جابه جا شدن اعداد در تاریخ یک واقعه، یا غلط وارد کردن جواب سؤال.

در نهایت، در تعبیر حقایق تفاوتی وجود دارد که منبع اصلی خطاهای گزارش شده اند و در واقع خطا نیستند بلکه اختلاف سلیقه اند. چنین اختلاف سلیقه هایی پیش می آید، زیرا افراد منطقی در مورد تحلیل حقایق چندان با هم هم عقیده نیستند.

ناشران برای جلوگیری از ورود این خطاها به کتابهای درسی از مراحل: بررسی حقیقت و ویرایش متن به وسیله ویراستاران باتجربه، دانشگاهیان و ارزیابان بهره می برند. دستنویس و تمام داده هایی را که طی مراحل تولید همراه کتاب درسی هستند، افرادی ارزیابی می کنند. این داده ها عبارت اند از: نقشه ها، نمودارها، معادلات و فرمولها.

**انتظار می رود کتاب درسی را متخصصان متخصص آن رشته بنویسد. پس چگونه خطا در ارائه حقایق پیش می آید؟**

ناشران کتابهای درسی بر مؤلفان و دیگر متخصصان تکیه می کنند، اما هر سیستمی که طراحی و اجرا می شود کامل و عاری از نقص نیست. نشر کتاب درسی فرایند به شدت پیچیده ای است. هر صفحه در دست افراد متعدد (نویسنده، ویراستار، ارزیاب، طراح، صفحه آرا و غیره) می گردد. این افراد هر صفحه را چند بار اصلاح می کنند، با این حال خطاهای اتفاقی دوباره دیده می شود؛ به همین دلیل بود که نرم افزار «آکیورسی ای لاین» ایجاد شد. مشتریان از طریق این سیستم می توانند در اصلاح مداوم کیفیت تولیدات به ناشران کمک کنند.

### خطاها چگونه اصلاح می‌شوند؟

هدف گروه تدوین کتاب یعنی ویراستاران، نمونه‌خوانها، ارزیابان و غیره - تعیین و اصلاح ایرادات محتوایی در فرایند تدوین و به دست دادن نمونه‌های اولیه و تا حد امکان تمیز است.

فرایند کنترل کیفیت تا بعد از نمونه نخست ادامه می‌یابد. نمونه‌خوان و متخصصان موضوعی کتاب، به طور مستقل از هم، متن را به منظور بررسی صحت آن می‌خوانند و تمام ارجاعها و توضیحات مربوط به شکلها را کنترل می‌کنند و پیشنهادهای لازم برای تغییرات را می‌دهند. خطاهایی که طی این مرحله تعیین می‌شوند اصلاح و سپس کتابها پرینت می‌شوند.

اگر هنگام استفاده از کتاب درسی دوباره خطایی رخ دهد، ناشران تغییرات لازم را در چاپهای بعد اعمال می‌کنند.

### چرا خطاها اصلاح نمی‌شوند؟

خطاها اصلاح می‌شوند و این فرایند پیش می‌رود و به محض اینکه اشتباهی مشخص شد، اصلاح خطا صورت می‌پذیرد؛ اما در هر حال این فرایند زمان می‌برد.

### چرا اصلاحها سریع‌تر انجام نمی‌شوند؟

نشر کتاب درسی همانند نشر مجله یا رمان نیست و عوامل گوناگونی در آن دخیل است؛ مانند سالنمای فعالیت مدارس، چرخه‌های انتخاب کتاب درسی و اینکه فقط معدودی از چاپگرها در کل ایالات متحده، نوع چاپ مورد نیاز برای تولید کتابهای درسی را دارند؛ بنابراین باید از چند ماه جلوتر برای این کار وقت گذاشت.

انواع فناوریهای جدید، از قبیل کنترل‌های املائی، دستوری و جستجوهای بر اساس وب موجودند. چرا ناشران از این امکانات استفاده نمی‌کنند؟

صنعت نشر آموزش پیوسته بر روی فناوریهای هنری سرمایه‌گذاری می‌کند، اما نوشتار و ویرایش نیازمند قضاوت دقیق نیروی انسانی است و هیچ سیستم خودکاری را نمی‌توان جایگزین آنها کرد.

برای مثال جمله «زمین مسطح است»<sup>۵</sup> را در نظر بگیرید؛ هر برنامه‌ای، چه کنترل املائی و چه دستوری، این جمله را کاملاً صحیح تشخیص می‌دهد اما فقط انسان متوجه می‌شود که این جمله کاملاً غلط است.

### چه کسی کتاب درسی را می‌نویسد؟

تدوین کتاب درسی کاری است گروهی و باید مطابق با سرفصلها و اقتضانات برنامه درسی در هر موضوع یا رشته باشد. در این چهارچوب مؤلفان، دانشگاهیان و نویسندگان ایده کتاب را طرح‌ریزی، رویکرد دانشگاهی و علمی را ارائه و دستنویس را تهیه می‌کنند. ناشران گروهی از ویراستاران، متخصصان و ارزیابان را، که صحت محتوا، درستی سبک نوشتار برای هر سطح درسی و کارایی تعلیم و تربیت را بررسی می‌کنند، مدیریت می‌کنند.

### چه کسی محتوای کتابهای درسی را تعیین می‌کند؟

ناشران از استانداردهای دولتی و محلی برنامه درسی برای تعیین محتوای کلی کتاب درسی استفاده می‌کنند. نشر کتاب درسی، صنعتی کاملاً رقابتی است و ناشران از رویکردهای متفاوتی در یادگیری موضوعهایی که چاپ می‌کنند پیروی می‌نمایند. اغلب ناشران پژوهشهای جامعی انجام می‌دهند تا محتوای کتاب درسی را توصیف کنند. آنان همچنین بر تخصص و تجربه کلاسی مؤلفان، کارکنان تدوین و ارزیابان تکیه می‌کنند تا محتوایی را که برای یادگیرندگان مناسب و قابل دسترسی است ماهرانه بسازند. محتوای مؤثر یا همان محتوایی که شامل مفاهیم مهم برای یادگیری یادگیرندگان است، با استفاده از سبکهای مختلف یادگیری و فنون آموزش به یادگیری بهتر کمک می‌کند. هر ناشر رویکردی را تعیین می‌کند که در کلاس درس کارآمدترین و در جایگاه بازار رقابتی‌ترین باشد.

### پی‌نوشتها

1. Association of American Publishers
2. Ebook
3. American Library Association

۴. Accuracy E-line [نرم‌افزاری که به صورت الکترونیکی و بر خط اصلاحات کتاب الکترونیکی را مستقیم و مداوم وارد می‌کند].

۵. The earth is flat، در مقابل زمین گروی است.