

سرمقاله

کتاب درسی، رشدافزا و عمرافزا

قدر کتاب درسی خوب را کسانی خوب می‌شناسند که در آموزش با کتابهای غیردرسی و یا کتابهای درسی ناسخته و خام سروکار داشته‌اند. ما در حوزه، منطق را با حاشیه ملاء عبدالله که حاشیه‌ای است بر تهذیب المنطق تفتازانی، آغاز کردیم. متن در نهایت اختصار، به گونه‌ای که گفته‌اند تفتازانی شرط کرده بود که هر کس هر عبارتی از آن را کوتاه‌تر کند یک سکه به او جایزه می‌دهد،^۱ حاشیه هم، طبعاً برای جایی است که دشوار باشد، حال به هم پیوستن آن متن با این حاشیه، آن هم برای مبتدی منطق، ببینید چقدر دشوار است. کتاب فارسی کبری در منطق هم بیشتر به لغز و معماً شبیه بود و اصلاً خواننده نمی‌شد. به همین جهت برخی اصلاً نتوانستند منطق را بفهمند و یکسره رها کردند. در اصول هم از معالم شروع کردیم که هر چند از اولی بهتر بود اما واقعاً فنی و آسان نبود. در فلسفه هم کتاب آغازین منظومه سبزواری و شرح آن بود که آگاهان می‌دادند به هیچ روی درسی نیست. خدای رفعت مقام دهد به مرحوم آیه‌الله مظفر که برای منطق و اصول دو کتاب درسی روان با تمرین تألیف کرد که راستی برای حوزه‌ها و غیر حوزه‌ها، خدمتی ماندگار بود و مرحوم علامه طباطبایی رضوان‌الله علیه هم با نوشتن بدایه و نهایه آموزش فلسفه را آسان‌تر کرد. همچنین در آموزش صرف و نحو به صورت فنی از پیش از انقلاب تاکنون گامهای بلندی برداشته شده است که راستی در پیشرفت آموزش و صرفه‌جویی در عمرها بسیار مؤثر بوده است.

در بسیاری از رشته‌های علوم انسانی دانشگاهها هم تا آنجا که من سراغ دارم کتاب درسی صورت فنی نداشت. من عمدهٔ دروس مقطع لیسانس را دارم که یا استاد گفته است و ما نوشته‌ایم!! و یا به صورت استانسلیلی است رنگ و رو رفته که از نظر محتوا بسیار ضعیف و از لحاظ فن کتاب درسی هم صفر است. حتی برخی از آنها ترجمه‌ای است خام -

۱. و شیخ بهاء‌الدین عاملی (ره)، حدود دو قرن بعد، چندین عبارت او را کوتاه‌تر کرده بود.

مثلاً - از یک تاریخ فلسفه! و من وقتی به این آثار می‌نگرم افسرده می‌شوم و افسوس می‌خورم که چرا چنین بود؟! حتی در مقطع کارشناسی ارشد هم بعضی دروس را فقط یادداشت برمی‌داشتیم و در پایان ترم هم از همان یادداشتهای سر و دست شکسته و ناقص امتحان می‌دادیم!!

این روش پس از بازگشایی دانشگاهها هم در بسیاری از درسها همچنان ادامه داشت تا این که با تألیف کتابهای درسی به تدریج کاهش یافت و شاید اکنون دیگر از بین رفته باشد. در سازمان «سمت» از همان آغاز قرار بر این بوده و هست که کتاب درسی باید (الف) زبان معیار داشته باشد و به همین جهت عموماً باید کتابها را ویرایش کرد. (ب) نگارش از پیچیدگی پیراسته و روان و قابل فهم باشد. (ج) از عبارات و مطالب زائد و حشو و بی حاصل پالوده باشد. (د) مطالب آن چنان ژرف و منسجم باشد که بتوان از هر صفحه آن، دو سه پرسش امتحانی به دست آورد. (ه) در پایان هر درس پرسشهای عمیقی مطرح شود که نمونه باشد برای طرح پرسشهایی همانند آنها، تا استاد و دانشجو به پرسشهای مطرح شده بسنده نکنند بلکه به همانها بپردازند. (و) فشرده مطالب هر درس در چند سطر در آغاز هر درس بیاید. (ز) هر درس تمرین داشته باشد و ... (ح) ... (ط) ... (ی) ... البته باید اعتراف کنیم که با آن که چند کتاب در باب روش نگارش کتاب درسی در «سمت» منتشر ساخته‌ایم و هم‌اکنون هم در کار تدوین کتابهای دیگری در این زمینه هستیم و در مجله سخن «سمت» هم مقالاتی در این مورد منتشر شده است، اما حقیقت این است که آن چه تاکنون انجام گرفته نسبت به آن چه باید انجام گیرد بسیار اندک است و تا رسیدن به نقطه مطلوب راه درازی در پیش داریم، اما اگر وضع موجود را با آن چه تنها به گوشه‌ای از آن اشاره شد، بسنجیم بواقع در سمت و غیر سمت کاری بس بزرگ انجام گرفته است.

بهر حال به یاری خداوند در راه وصول به این هدف بزرگ از هیچ کوششی فروگذار نخواهیم کرد و از پای نخواهیم نشست که به گفته سعدی:

به راه بادیه رفتن به از نشستن باطل که گر مراد نیابم به قدر وسع بکوشم
از استادان و صاحب نظران گرانقدر خاضعانه خواستاریم که در این راه با ما همکاری کنند.

کتاب درسی:

نظریه‌ها و تجربه‌ها

معیارهای ارزیابی کتابهای درسی دانشگاهی

بتول جمالی زواره

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

b.jamali@yahoo.com

دکتر احمدرضا نصر

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

دکتر محمد آرمند

عضو هیئت علمی مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی سمت

محمدرضا نیلی

عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

چکیده

از آنجا که معیارهای جامع و استاندارد در ارزیابی کتابهای درسی وجود ندارد، هدف پژوهش حاضر تهیه چک‌لیست ارزیابی کتاب درسی می‌باشد که بتواند حتی الامکان تمام جنبه‌ها را دربرگیرد. در این پژوهش، متون تخصصی و چک‌لیستهای موجود، بررسی شد. علاوه بر آن، نظرهای مؤلفان برتر و صاحب‌نظران برنامه درسی و همچنین دانشجویان درباره معیارهای کتاب درسی مطلوب بررسی شد و بر اساس آنها معیارهای ارزیابی کتابهای درسی استخراج گردید. این معیارها در ۵ حیطه ظاهری، نگارشی، ساختاری، محتوایی و روان‌شناختی دسته‌بندی و در قالب یک چک‌لیست ارائه شده است. برای کاربردی کردن چک‌لیست، ابزار تهیه شده، برای ارزیابی سه کتاب درسی رشته علوم تربیتی استفاده شد.

واژه‌های کلیدی

کتاب درسی دانشگاهی، معیارهای ارزیابی، روشهای ارزیابی، مراحل ارزیابی، چک‌لیست.

مقدمه

کتاب درسی متن آموزشی قابل اطمینانی است که مجموعه اطلاعاتی را در یک حیطه خاص علمی برای فراگیران خاصی فراهم می‌کند (لوریچ^۱، کورنلسون^۲، لوئیس^۳ و ترخوف^۴، ۱۹۷۰، ص ۹). هدف از تدوین کتاب درسی به‌عنوان اصلی‌ترین منبع فعالیتهای آموزشی، کمک به یادگیری فراگیرنده و دستیابی آنان به اطلاعات منسجم است «پرورش مهارتها و نگرشها همراه با آموختن اندیشه‌ها و اطلاعات به فراگیران، رسالت مشترک نظامهای آموزشی است که از طریق کتابهای درسی انجام می‌گیرد» (بریتون^۵، گلگوز^۶، گلین^۷، ۱۳۸۲، ص ۷۵). تحقیقات آموزشی نشان می‌دهد که یادگیری فراگیران نه تنها از طریق آموزش و تدریس، بلکه از طریق کتابهای درسی صورت می‌گیرد (Mackeahine, 1986, p. 12).

بنابراین، به دلیل اهمیت کتاب درسی در آموزش و یادگیری و برای رسیدن به نتایج مطلوب در آموزش و افزایش کارایی و اثربخشی آموزش لازم است، کتابهای درسی موجود با استفاده از شیوه‌های درست، نقد و ارزیابی شود و برای تقویت نقاط قوت و برطرف کردن نقاط ضعف، تلاشهای مؤثر و نتیجه‌بخش صورت گیرد (رضی، ۱۳۸۵، ص ۱۹۵).

مراحل ارزیابی

ارزیابی از کتابهای درسی در سه مرحله صورت می‌گیرد:

۱. مرحله قبل از تدوین: در این مرحله، چهارچوب و طرح تألیف کتاب به‌وسیله صاحب‌نظران ارزیابی می‌شود.
۲. حین تدوین: هر یک از بخشها و فصلهای کتاب پس از تدوین، به‌وسیله متخصصان ارزیابی می‌شود و راهنماییهای لازم برای رفع اشکالات صورت می‌گیرد.
۳. بعد از تدوین: در این مرحله، کتابهای درسی در دو مرحله قبل از چاپ و بعد از چاپ بررسی می‌شود. در مرحله قبل از چاپ زمانی که نگارش کتاب تمام شد، به ارزیابان تحویل داده می‌شود تا از جنبه‌های مختلف ارزیابی شود سپس مراحل ویرایش و چاپ صورت می‌گیرد. ارزیابی بعد از چاپ با استفاده از پرسشنامه، ارسال کتاب

-
1. Loveridge
 2. Cornelsen
 3. Lewis
 4. Terekhov
 5. Britton
 6. Gulgoz
 7. Glyn

برای متخصصان و بررسی آزمایشی انجام می‌شود. بهترین نوع ارزیابی از کتابهای درسی، بررسی آزمایشی است. در این روش معمولاً کتاب در تیراژ محدود منتشر و در تعدادی از کلاسها به صورت آزمایشی بررسی می‌شود. پس از مشخص شدن معایب و محاسن آن و رفع معایب، کتاب به صورت انبوه چاپ می‌شود و در اختیار فراگیران قرار می‌گیرد (آرمند، ۱۳۷۷، ص ۳۴-۳۷).

روشهای ارزیابی

برای ارزیابی کتابهای درسی در مرحله بعد از تدوین، روان‌شناسان و ارزیابان روشهای مختلفی پیشنهاد کرده‌اند. اسکرایور^۱ (۱۹۸۹) به نقل از: (Hartly & Branthwate, 2000, p.113) روشهای مختلف ارزیابی کتابهای درسی را در سه دسته، ارزیابیهای متخصص محور^۲، خواننده محور^۳ و متن محور^۴ تقسیم نموده است.

ارزیابیهای متخصص محور: ارزیابیهای متخصص محور روشهایی هستند که از متخصصان برای ارزیابی اثربخشی قسمتی از متن، استفاده می‌شود. متخصصان در این زمینه افرادی هستند که علاوه بر اطلاعات بالا در دانش تخصصی و آشنایی با مخاطبان کتاب درسی، مهارتهای نوشتن متون آموزشی را نیز، دارند. از متخصصان موضوعی، خواسته می‌شود برای ارزیابی کتابهای درسی و آموزشی از چک‌لیستی که تهیه شده، استفاده کنند. قضاوت درباره کیفیت یک کتاب، از طریق مقیاس طبقه‌بندی شده صورت می‌گیرد. از قضاوت متخصصان معمولاً برای ارزیابی متون درسی و پاسخگویی به پرسشهای ذیل استفاده می‌شود:

آیا یک کتاب درسی برای فراگیران مناسب است یا خیر؟

کتاب تا چه حد با اهداف خاص تدریس مطابق است؟

آیا کتاب در سطح مناسب و متناسب با ویژگیهای مخاطبان نوشته شده است؟

آیا مطالب منسوخ در آن وجود دارد یا مطالب مهم از قلم افتاده است؟

سوگیریهایی مانند سوگیریهای تحصیلی، ملی، نژادی^۵ و جنسیتی^۶ و مذهبی در آن

وجود دارد یا خیر؟

1. Schriver
2. expert focused
3. reader focused
4. text focused
5. racial
6. sexual

متن چه مقدار به مواد تکمیلی نیاز دارد؟

ارزیابیهای خواننده‌محور: ارزیابیهای خواننده‌محور روشهایی هستند که از مخاطبان و استفاده‌کنندگان اصلی، برای ارزیابی متن استفاده می‌شود. به خوانندگان، پرسشنامه‌ای داده می‌شود و از آنها خواسته می‌شود تا نظر خود را درباره متن و قسمتهایی که در هنگام آموزش و یادگیری دچار مشکل بوده‌اند و همچنین میزان یادآوری مطالب تکمیل کنند و بر اساس نظر مخاطبان، کتاب درسی ارزیابی می‌شود.

ارزیابیهای متن‌محور: ارزیابیهای متمرکز بر متن یا متن‌محور، روشهایی هستند که می‌توان به‌صورت مجزا، بدون متوسل شدن به متخصصان و خوانندگان از آنها استفاده کرد. این روشهای ارزیابی، شامل فرمولهای خوانایی مبتنی بر رایانه می‌باشد (Hartley & Branthwate, 2000, p.13).

هر کدام از این تکنیکهای سه‌گانه در ارزیابی قسمتهایی از کتاب درسی کاربرد دارد که در جدول ۱ آورده شده است:

جدول ۱ ارتباط میان انواع مختلف ارزیابی کتابهای درسی و حیطه‌های محتوایی مرتبط

حیطه‌ها		محتوا	طرح و صفحه‌آرایی	مناسب بودن کتاب درسی برای خواننده
انواع ارزیابی				
متخصص‌محور		*	*	*
خواننده‌محور			*	*
متن‌محور				*

منبع (Hartley & Branthwate, 2000, p.115).

همان‌طور که در جدول ۱ مشخص است، قضاوت متخصصان می‌تواند در حیطه وسیعی کاربرد داشته باشد، اما استفاده از روش خواننده‌محور و متن‌محور محدود است. علاوه بر دیدگاههای اسکرایور در ارزیابی کتابهای درسی، متخصصان و روان‌شناسان نیز، روشهایی را، برای این منظور ابداع نموده‌اند، که در اینجا دو نمونه از آنها بررسی می‌شود:

الف) تکنیک رشد عملکرد کیفی (QFD^۱) در ارزیابی کتابهای درسی

تکنیک رشد عملکرد کیفی، روشی مهندسی است که برای شنیدن صدای مشتری و تبدیل

خواسته‌های مشتری به مشخصات کیفی محصول و طراحی منطبق با نیازهای مشتری استفاده می‌شود. نخستین بار یوجی آکائو^۱ در سال ۱۹۶۰ از این روش استفاده کرد (جعفرزاده افشاری، ۱۳۸۵، ص ۲۱۸). (Chain & Chain, 2002, pp. 4-8). از این الگو در ارزیابی کتابهای درسی استفاده کرده‌اند. آنها معتقدند که، این روش نه تنها در صنعت، بلکه در آموزش نیز موفقیت‌های چشمگیری کسب کرده است. به همین علت، از این رویکرد در ارزیابی کتابهای درسی استفاده کرده‌اند و مراحل زیر را پیشنهاد کرده‌اند:

گام اول، تعیین محصول: محصول در این بررسی کتاب درسی است. در این گام لازم است اهداف دوره و برنامه درسی هر بخش تعیین شود.

گام دوم، جمع‌آوری نظرهای مشتریان داخلی (دانشجویان) و مشتریان خارجی (کارفرمایان): دیدگاه‌های دانشجویان (مشتریان داخلی) در خصوص کتاب درسی در هر دوره جمع‌آوری می‌شود؛ همچنین نظر مشتریان خارجی (کارفرمایان) درباره نتایج که دانشجویان پس از گذراندن دوره باید به دست بیاورند، مشخص می‌شود.

گام سوم، مستندسازی نیازهای مشتریان: در این گام، دیدگاه دانشجویان درباره کتاب درسی در یک دوره معین و همچنین دانشی که جامعه محلی و کارفرمایان نیاز دارند، مستندسازی می‌شود.

گام چهارم، ایجاد خانه کیفیت^۲ در برنامه‌ریزی درسی: بعد از جمع‌آوری نیازهای کارفرمایان محلی و نظر دانشجویان درباره کتاب درسی و طرح کلی دوره، خانه کیفیت در برنامه‌ریزی درسی ایجاد می‌شود سپس شاخصهایی برای گامهای اول تا سوم مشخص می‌شود. این گام شامل پنج مرحله می‌باشد:

۱. بر اساس نظرهای کارفرمایان، نیازهای مشتری تشخیص داده می‌شود.

۲. اهمیت نسبی آنها در مقیاس ۵-۱ می‌باشد؛ یعنی، حداقل اهمیت «ارزش ۱» و حداکثر اهمیت «ارزش ۵» می‌گیرد.

۳. مشخصه‌های طرح درس بر اساس طرح کلی دوره مشخص می‌شود.

۴. ارتباط میان صدای مشتری (کارفرمایان محلی) و خصوصیات دوره مشخص می‌شود.

۵. با ضرب مقادیر خانه‌ها در مقیاس مربوط به آن خانه (درجه اهمیت آن)، وزن

مطلق هر مشخصه، محاسبه می‌گردد.

گام پنجم، ایجاد خانه کیفیت مشخصه‌های ارزیابی کتاب درسی: پس از ساختن خانه

1. Yojo Akao

2. house of quality

کیفیت، دومین گام بعدی این است که خصوصیات کتاب درسی مشخص شود. این مرحله نیز پنج گام دارد:

۱. مشخصه‌های طراحی درس از ماتریس قبل به‌عنوان نیازهای مشتری در نظر گرفته می‌شود.

۲. وزن مطلق مرحله اول به مقیاس ۱ با کمترین اهمیت و ۵ بیشترین اهمیت تبدیل می‌شود.

۳. نظرهای دانشجویان درباره مهم‌ترین خصوصیات کتاب درسی فهرست می‌شود. ۴. ارتباط میان مشخصه‌های طراحی درس و نظرهای دانشجویان درباره خصوصیات یک کتاب درسی تعیین می‌شود.

۵. وزن مطلق هر شاخص ارزیابی کتاب با ضرب مقادیر خانه‌ها در مقیاس مربوط محاسبه می‌شود.

گام ششم، تعیین عبارتهای نهایی برای ارزیابی کتاب درسی: در این گام ۵ تا ۷ خصوصیت اولویت‌بندی شده، در گام دوم خانه کیفیت برای ارزیابی کتاب درسی انتخاب می‌شود. ترجیحاً حداقل دو کارشناس همه کتابهای درسی موجود را ارزیابی می‌کنند. نمره نهایی، جمع کل نمره‌ای است که کارشناسان به آن کتاب می‌دهند. کتابی که بیشترین نمره را بگیرد، مناسب‌ترین کتاب برای دوره است.

مبنای این روش نظر دانشجویان و کارفرما به‌عنوان مشتریان داخلی و خارجی است. اگرچه هر دو گروه جزء ارکان اصلی هستند، ایرادی که به این روش وارد است، توجه نکردن به دیدگاه متخصصان است.

ب) چک‌لیست ارزیابی کتابهای درسی دانشگاهی

مهم‌ترین روش ارزیابی از کتابهای درسی چک‌لیستهای ارزیابی می‌باشد. مزیت استفاده از چک‌لیست این است که می‌توان تا حدودی اطمینان حاصل کرد که همه قضاوتها بر اساس معیارهای واحد و به‌صورت عینی انجام می‌شود. استفاده از چک‌لیست مناسب برای ارزیابی کتاب، فرایند ارزیابی و انتخاب را اثربخش و قابل اعتماد می‌سازد (Miekley, 2005, p. 2). بررسی و مطالعه پیشینه انتخاب و ارزیابی کتاب درسی نشان می‌دهد، چک‌لیستهای زیادی برای ارزیابی و انتخاب کتاب درسی پیشنهاد شده است. در اینجا به چند نمونه آن اشاره می‌شود:

بارتلت و مورگان^۱، (۱۹۹۱)، چک‌لیستی برای انتخاب کتابهای درسی پیشنهاد کرده‌اند. این چک‌لیست شامل پنج حیطه اصلی است که عبارت است از: ویژگیهای محتوایی، قابلیت خوانایی، طراحی آموزشی، کیفیت چاپ و تولید، راهنمای معلم، لوازم جانبی و تکمیلی همراه کتاب، این چک‌لیست، در مجموع ۳۰ معیار دارد.

میک‌لی (۲۰۰۵) چک‌لیستی برای ارزیابی کتاب درسی زبان ارائه کرده است که شامل موضوعات زیر می‌باشد: محتوا، دستور زبان و زبان، تمرینها و فعاليتها، صفحه‌آرایی کتاب، راهنمای معلم، تمرینات و مفاهیم جانبی و تکمیلی؛ این چک‌لیست ۴۰ معیار دارد.

در پژوهشی دیگر که بین سالهای ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۵ در اسلواکی نوگاو و هاتوا^۲ (2006, pp.334-337) انجام دادند، چک‌لیست ارزیابی کتاب درسی در ۶ حیطه اصلی به شرح زیر طبقه‌بندی شده است:

حیطه اول، پیروی از اصول تربیتی: این حوزه شامل معیارهای پیروی از برنامه درسی، ساختار منطقی موضوع و پیروی از استانداردهای هر دوره می‌باشد. این قسمت شامل ۱۷ زیربخش^۳ می‌باشد.

حیطه دوم، رشد شخصی: این حوزه شامل ارزشها، قابلیتها و مهارتهایی است که فراگیران باید کسب کنند. این حوزه شامل معیارهای رشد مهارتهای اساسی فراگیران، یگانگی فراگیر با جامعه بزرگ‌تر و موضوعات مفید زندگی می‌باشد. این قسمت شامل ۱۸ زیربخش می‌باشد.

حیطه سوم، انتخاب محتوا: این حوزه شامل معیارهای صحت علمی و فنی اطلاعات، اختصار محتوا در قالب موضوعات اساسی، و تعادل میان محتوای اصلی و تکمیلی می‌باشد. این قسمت، شامل ۱۸ زیربخش می‌باشد.

حیطه چهارم، رویکرد سبک‌شناسی: این حوزه شامل ویژگیهای سبک‌شناسی متن^۴، روشهای دسترسی به محتوا، ارائه محتوا در قالب یادگیری و آموزش و راهبردهای تنظیم سؤاها و تکالیف می‌باشد. این قسمت شامل ۲۴ زیربخش می‌باشد.

1. Bartlett[t] and Morgan

2. Nogava and Hattova

۴. در متن مقاله مؤلفان به زیربخشها اشاره‌ای نکرده‌اند.

4. stylistic characteristic of text

حیطه پنجم، صفحه‌آرایی گرافیکی: این حوزه شامل ارائه گرافیکی متن، ارائه گرافیکی روشن محتوای آموزشی، هماهنگی تصویرها و متن و مطلوب بودن تصاویر در قالب ایجاد انگیزه و ارزش زیباشناختی آن می‌باشد و در مجموع ۱۷ زیربخش می‌باشد.

حیطه ششم، همبستگی اجتماعی: جهانی شدن در دنیای معاصر، جوامع را با مسائلی چون احترام مشترک میان افراد جوامع مختلف، مواجه کرده است. بنابراین، حیطه‌ای مجزا ایجاد شده که همبستگی اجتماعی نام دارد. این حوزه شامل معیار احترام به همبستگی اجتماعی است و ۶ زیربخش را شامل می‌شود.

برای ارزیابی کتابهای درسی در اسلواکی، کتابها بر اساس این ویژگیها که جمعاً ۱۰۰ زیربخش را شامل می‌شود و طبق دستورالعمل خاصی که تدوین شده، ارزیابی می‌شود. بر این اساس کتابی به عنوان کتاب درسی مطلوب تلقی می‌شود که حداقل ۶۰ درصد از نمره هر بخش را کسب کند.

این چک‌لیستها از طریق تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده، به وسیله معلمان و نیز، سؤالی که طرح کردند به وجود آمده است. طراحان این چک‌لیستها معتقدند که استفاده از این چک‌لیستها لزوماً به این معنا نیست که آنها به طور کامل در ارزیابی اعمال شود، بلکه می‌توان فقط بخشهایی را از آنها که به ارزیابی قسمتهای مورد نظر مربوط می‌شود، انتخاب نمود (رشیدی، ۱۳۸۵، ص ۲۰۴). با وجود این، چک‌لیست استاندارد می‌باشد که برای همه قابل استفاده باشد، وجود ندارد. افراد مختلف با تخصصهای گوناگون، تمایل به ساختن چک‌لیست دارند. در بررسی که فار و تالی^۱ (۱۹۸۵)، به نقل از هارتلی، (۲۰۰۵) نشان داده‌اند، تعداد گویه‌ها، در چک‌لیستهای کتابهای درسی مدارس از ۴۲ تا ۱۸۰ مورد با میانگین ۷۳ مورد بوده است.

از آنجایی که از بین روشهای ارزیابی، چک‌لیست یکی از مهم‌ترین و پرکاربردترین روش در ارزیابی کتابهای درسی است، بر این اساس، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به دو پرسش زیر است:

۱. چک‌لیست ارزیابی کتابهای درسی باید دارای چه شاخصها و معیارهایی باشد؟
۲. شاخصهای مذکور در پرسش قبل، تا چه حد در کتابهای درسی مورد بررسی رشته علوم تربیتی رعایت شده است؟

روش پژوهش

روش تحقیق این پژوهش پیمایشی-پیمایشی و از نوع کمی و کیفی (درهم تنیده) و تحلیل محتوا بوده است. برای تهیه چک‌لیست، ابتدا نظرهای صاحب‌نظران با استفاده از مصاحبه نیمه‌سازمان یافته به دست آمد. سپس نظرهای دانشجویان درباره ویژگیهای کتاب درسی مطلوب، به عنوان اصلی‌ترین مخاطبان کتابهای درسی، از طریق پرسشنامه محقق ساخته بررسی شده است. جامعه آماری این پژوهش در بخش کیفی مؤلفان و متخصصان کتابهای درسی بوده‌اند که در خصوص معیارهای تدوین کتابهای درسی، به صورت فردی، با آنها مصاحبه نیمه‌سازمان یافته انجام شده است.

در بخش کمی، جامعه آماری کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد رشته‌های علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره دانشگاه اصفهان و همچنین دانشجویان سال آخر کارشناسی رشته‌های مذکور در این دانشگاه بوده‌اند. جمع دانشجویان کارشناسی ارشد این رشته‌ها ۱۹۰ نفر و دانشجویان سال آخر کارشناسی رشته‌های مذکور ۲۲۶ نفر بوده است. در این پژوهش از اسناد و مدارک موجود نیز، برای ساختن چک‌لیست، به طور وسیع استفاده شده است. همچنین چک‌لیستهای موجود در زمینه ارزیابی کتابهای درسی بررسی شدند و در نهایت با استفاده از نتایج مصاحبه، پرسشنامه و چک‌لیستهای موجود، چک‌لیست نسبتاً جامعی در پنج حیطه ویژگیهای ظاهری، نگارشی، ساختاری، محتوایی و ویژگیهای روان‌شناختی تدوین شد. سپس برای اطمینان از کاربردی بودن، چک‌لیست به دست آمده برای ارزیابی سه کتاب درسی پر کاربرد در علوم تربیتی استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

چک‌لیست ارزیابی کتابهای درسی باید دارای چه شاخصها و معیارهایی باشد؟ چک‌لیست حاضر که بر اساس تحقیقات اخیر، چک‌لیستهای موجود، مقالات مختلف و اظهار نظر صاحب‌نظران در این زمینه تهیه شده در پنج حیطه ظاهری، نگارشی، ساختاری، محتوایی و ویژگیهای روان‌شناختی طراحی شده است، که هر بخش بین ۱۱ تا ۱۴ معیار دارد. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس لیکرت می‌باشد. در این بخشها حداکثر امتیاز ۵ و حداقل امتیاز ۱ می‌باشد. بر اساس این چک‌لیست کتابی که کتاب درسی مطلوب تلقی می‌شود حداقل ۷۰ درصد نمره‌های هر حیطه را کسب می‌کند. در ادامه معیارهای هر حیطه در جدول جداگانه‌ای ارائه می‌شود.

جدول ۲ چک‌لیست ارزیابی کتاب درسی از بعد ویژگیهای ظاهری

شماره	در کتاب مورد نظر موارد زیر که مربوط به ظاهر کتاب است، تا چه حد مطلوب بوده است؟	بسیار زیاد ۵	زیاد ۴	تا حدی ۳	کم ۲	بسیار کم ۱
۱	کاغذ مورد استفاده برای صفحه‌های کتاب					
۲	نحوه استفاده از تصاویر، شکلها و نمودارها در متن					
۳	در نظر گرفتن حاشیه مناسب برای یادداشت‌برداری					
۴	جنس جلد کتاب با توجه به نوع کتاب و حجم آن					
۵	قطع کتاب با توجه به مخاطب و موضوع					
۶	طرح روی جلد از نظر تناسب با موضوع و جلب نظر مخاطب					
۷	استفاده مناسب از رنگ روی جلد کتاب					
۸	فاصله‌گذاری مناسب بین کلمات، سطرها و بندها					
۹	اندازه حروف استفاده شده در متن					
۱۰	اندازه حروف عنوانها و سر عنوانها					
۱۱	تناسب بین حروف عنوان، متن و پاورقی برای تفکیک آنها					
۱۲	خوانایی نوع خط استفاده شده					
۱۳	استحکام صحافی					

کتابی مطلوب تلقی می‌شود که حداقل ۷۰ درصد نمره یعنی ۴۵ از ۶۵ را به دست بیاورد.

توضیحات لازم مربوط به جدول ۲، بر اساس شماره سؤال.

۳. حداقل حاشیه طرف راست و چپ $2/5$ سانتی‌متر و بالا و پایین $1/5$ سانتی‌متر است.

۴. طبق پژوهشهای انجام‌شده، بهترین نوع جلد کتاب درسی شومیز می‌باشد. البته تعیین نوع جلد کتاب با توجه به نوع و حجم آن متفاوت است. در کتابهای پر کاربرد که حجم زیاد دارد یا به عنوان کتاب مرجع استفاده می‌شود، باید از جلد گالینگور استفاده شود که به افزایش قیمت کتاب منجر می‌شود، اما در کتابهای درسی کم‌حجم که در یک یا دو درس استفاده می‌شود،

استفاده از جلد گالینگور لزومی ندارد.

۵. بر اساس تحقیقات انجام شده، بهترین قطع کتاب درسی، قطع وزیری است.

۶. کتابی از نظر رنگ روی جلد مطلوب تلقی می‌شود که از سه رنگ و بیشتر روی جلد استفاده شود.

۹. فونت مناسب متن در کتابهای درسی بین ۱۲ تا ۱۳ می‌باشد.

۱۰. فونت مناسب برای عنوانهای اصلی در کتابهای درسی بین ۱۶ تا ۱۸ می‌باشد.

جدول ۳ چک‌لیست ارزیابی کتاب درسی از بعد ویژگیهای نگارشی

شماره	در کتاب مذکور موارد زیر که مربوط به نگارش کتاب است، تا چه حد مطلوب بوده است؟	بسیار کم ۱	کم ۲	متوسط ۳	زیاد ۴	بسیار زیاد ۵
۱	تعریف اصطلاحات فنی، تخصصی و مفاهیم ناآشنا					
۲	معادل‌نویسی لغات بیگانه (معادل‌نویسی لغات بیگانه بهتر است در پاورقی بیاید)					
۳	استفاده از سبک نگارشی متناسب با مخاطب					
۴	استفاده از نشانه‌گذارهای مناسب					
۵	تناسب سطح دشواری متن با مخاطب					
۶	تناسب بین حجم اصلی اطلاعات و حجم مطالب تکمیلی					
۷	استفاده از زبان علمی در نگارش					
۸	رعایت دستور زبان فارسی					
۹	رعایت قواعد املائی فارسی					
۱۰	پرهیز از توضیح بیش از اندازه و مترادفهای غیرضروری					
۱۱	رعایت امانت در نقل قولها					
۱۲	طول مناسب جملات و بندها (استفاده نکردن از جملات و بندهای بسیار کوتاه و بسیار بلند)					
۱۳	یکدستی و انسجام متن					

کتابی مطلوب است که حداقل ۷۰ درصد نمره یعنی ۴۵ از ۶۵ را به دست بیاورد.

جدول ۴ چک‌لیست ارزیابی کتاب درسی از بعد ویژگیهای ساختاری

شماره	موارد زیر که مربوط به ساختار کتاب است، در کتاب مذکور تا چه حد مطلوب است؟	بسیار زیاد ۵	زیاد ۴	تأجیدی ۳	کم ۲	بسیار کم ۱	ندارد ۰
۱	نگارش مقدمه یا پیشگفتار در ابتدای کتاب						
۲	تهیه فهرست کلی مطالب						
۳	تهیه فهرست تفصیلی مطالب						
۴	تهیه فهرست جدولها و شکلها						
۵	تهیه راهنمای مطالعه کتاب						
۶	تهیه بیان اهداف جزئی در ابتدای هر فصل						
۷	نگارش مقدمه در ابتدای هر فصل						
۸	جمع‌بندی مطالب بحث شده در پایان هر فصل						
۹	ارائه فهرست منابع و مآخذ استفاده شده در پایان هر فصل						
۱۰	معرفی منابع بیشتر برای مطالعه در پایان هر فصل						
۱۱	فهرست کتاب‌شناسی						
۱۲	واژه‌نامه موضوعی در پایان کتاب						
۱۳	فهرست اسامی اعلام و اماکن در پایان کتاب						
۱۴	در نظر گرفتن پرسش در پایان هر فصل						

کتابی مطلوب تلقی می‌شود که حداقل ۷۰ درصد این نمره یعنی ۵۲ از ۷۵ را به دست بیاورد.

جدول ۵ چک‌لیست ارزیابی کتاب درسی از بعد ویژگیهای محتوایی

شماره	موارد زیر که مربوط به محتوای کتاب است، در کتاب مورد نظر تا چه حد مطلوب است؟	بسیار زیاد ۵	زیاد ۴	تأجیدی ۳	کم ۲	بسیار کم ۱
۱	استفاده از مطالب متنوع برای شرح مطالب					
۲	استفاده از مطالب مستدل و مستند					
۳	تناسب مطالب با پیشرفتهای علمی، ملی و بین‌المللی					
۴	تناسب مطالب با نیازهای مخاطبان					
۵	تناسب مطالب با نیازهای اجتماع					
۶	تناسب مطالب و موضوعات با نیازهای بازار کار					
۷	تناسب مطالب با زندگی واقعی افراد					
۸	تناسب مطالب با یادگیریها و تجارب قبلی دانشجویان					
۹	تناسب مطالب ارائه شده با ویژگیهای فرهنگی جامعه					
۱۰	ارائه مثالها و نمونه‌ها، به‌طور عادلانه دربارهٔ زنان و مردان					
۱۱	در نظر گرفتن تناسب اقلیتهای قومی و مذهبی در ارائه مطالب					
۱۲	ارتباط مطالب کتاب با سایر دروس رشتهٔ تحصیلی					
۱۳	تناسب مطالب ارائه شده با زمان یادگیری در نظر گرفته شده					
۱۴	جامعیت کتاب با توجه به اهداف کلی و سرفصلهای درسی					

کتابی مطلوب است که حداقل ۷۰ درصد نمره یعنی ۴۹ از ۷۰ را به دست بیاورد.

جدول ۶ چک‌لیست ارزیابی کتاب درسی از بعد ویژگیهای روان‌شناختی

بسیار کم ۱	کم ۲	ناحدهی ۳	زیاد ۴	بسیار زیاد ۵	در کتاب مورد نظر موارد زیر که مربوط به ویژگیهای روان‌شناختی کتاب است، تا چه حد مطلوب بوده است؟	شماره
					تناسب مطالب با علایق دانشجویان	۱
					ارائه مطالب برای تقویت خلاقیت و نوآوری در دانشجویان	۲
					ارائه مطالب برای گسترش انواع مهارتهای تفکر (انتقادی، خلاق و...) در دانشجویان	۳
					تقسیم مطالب به بخشهای کوچک برای سازمان‌دهی بهتر متن	۴
					بیان پیش‌سازمان‌دهنده در ابتدای هر فصل	۵
					تقویت مهارتهای فراشناختی (یادگرفتن یادگیری) در دانشجویان	۶
					ارائه مطالب برای تقویت مهارتهای تفکر سطح بالا (تجزیه و ترکیب، تحلیل و ارزیابی) در دانشجویان	۷
					ارائه مطالب برای گسترش مهارتهای یادگیری مداوم	۸
					برجسته کردن نکات مهم متن با استفاده از مواردی چون حروف پررنگ یا استفاده از کادر	۹
					استفاده از مطالب جدید و جذاب برای ایجاد انگیزه در مخاطب	۱۰
					استفاده از مثال و نمونه برای توضیح مطالب	۱۱
					کاربردی بودن مطالب	۱۲

کتابی مطلوب است که حداقل ۷۰ درصد نمره یعنی ۴۲ از ۶۰ نمره را به‌دست بیاورد.

شاخصهای مذکور در پرسش قبل، تا چه حد در کتابهای درسی مورد بررسی رشته علوم تربیتی رعایت شده است؟

با اینکه هدف اصلی این پژوهش ارزیابی کتاب درسی نبوده است، ولی به‌منظور کاربردی نمودن چک‌لیست، سه کتاب برای نمونه انتخاب^۱ و مطابق با آن کتابها، ارزیابی

۱. شریعتمداری، علی (۱۳۸۶)، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات امیرکبیر.

- سیف، علی اکبر (۱۳۸۴)، روان‌شناسی پرورشی برای تدریس و یادگیری بهتر، انتشارات آگاه.

- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۱)، اصول و مقدمات مدیریت آموزشی، انتشارات دوران.

شده است. در انتخاب کتاب، از روش نمونه گیری هدفمند و بر مبنای کتابهای عام تر استفاده شده است. در این پژوهش، کتابهای هدفمند، آثاری هستند که نسبت به کتابهای دیگر، بیشتر برای مطالعه به دانشجویان معرفی می شود. برای انتخاب کتابهای درسی با پرسش از استادان، تعداد ۳ کتاب در رشته علوم تربیتی که بیشتر استفاده می شود، مشخص شد و سپس این کتابها به وسیله پژوهشگران تحلیل شد. نتایج این ارزیابی در جدولهای ۷ تا ۱۱ آمده است:

جدول ۷ نتایج ارزیابی میزان تحقق ویژگیهای ظاهری در سه کتاب بررسی شده

اصول و مقدمات	مدیریت آموزشی	روان شناسی	پروشی	اصول و فلسفه تعلیم و تربیت	در کتاب مذکور موارد زیر که مربوط شماره به ظاهر کتاب است، تا چه حد مطلوب بوده است؟
۴		۵		۵	۱ کاغذ استفاده شده برای صفحه های کتاب
۴		۴		۰	۲ نحوه استفاده از تصاویر، شکلها و نمودارها در متن
۴		۴		۴	۳ در نظر گرفتن حاشیه مناسب برای یادداشت برداری
۴		۵		۴	۴ جنس جلد کتاب با توجه به نوع کتاب و حجم آن
۵		۵		۵	۵ قطع کتاب با توجه به مخاطب و موضوع
۵		۳		۲	۶ طرح روی جلد از نظر تناسب با موضوع و جلب نظر مخاطب
۵		۴		۴	۷ استفاده مناسب از رنگ روی جلد کتاب
۴		۴		۴	۸ فاصله گذاری مناسب بین کلمات، سطرها و بندها
۵		۴		۴	۹ اندازه حروف استفاده شده در متن
۴		۴		۳	۱۰ اندازه حروف عنوانها و سرعنوانها
۵		۵		۴	۱۱ تناسب بین حروف عنوان، متن و پاورقی به منظور تفکیک آنها
۵		۵		۳	۱۲ خوانایی نوع خط استفاده شده
۴		۵		۵	۱۳ استحکام صحافی
۵۶		۵۷		۴۷	جمع کل
%۸۶		%۸۷		%۷۲	نمره به درصد

جدول ۸ نتایج ارزیابی میزان تحقق ویژگیهای نگارشی در سه کتاب بررسی شده

شماره	در کتاب مذکور موارد زیر که مربوط به حیطه نگارشی کتاب است، تا چه حد مطلوب بوده است؟	تعلیم و تربیت اصول و فلسفه	روانشناسی پرورشی	اصول و مقدمات مدیریت آموزشی
۱	تعریف اصطلاحات فنی، تخصصی و مفاهیم ناآشنا	۱	۴	۱
۲	معادل‌نویسی لغات بیگانه	۴	۵	۴
۳	استفاده از سبک نگارشی متناسب با مخاطب	۴	۴	۵
۴	استفاده از نشانه‌گذاریهای مناسب	۴	۴	۵
۵	تناسب سطح دشواری متن با مخاطب	۴	۴	۴
۶	تناسب بین حجم اصلی اطلاعات و حجم مطالب تکمیلی	۵	۴	۵
۷	استفاده از زبان علمی در نگارش	۴	۵	۵
۸	رعایت دستور زبان فارسی	۳	۵	۴
۹	رعایت قواعد املائی فارسی	۳	۵	۵
۱۰	پرهیز از توضیح بیش از اندازه و مترادفهای غیر ضروری	۵	۵	۵
۱۱	رعایت امانت در نقل قولها	۱	۵	۲
۱۲	طول مناسب جملات و بندها (استفاده نکردن از جملات و بندهای بسیار کوتاه و بسیار بلند)	۴	۵	۳
۱۳	یکدستی و انسجام متن	۵	۵	۵
	جمع کل	۴۶	۵۹	۵۱
	نمره به درصد	٪۷۰	٪۹۰	٪۷۸

جدول ۹ نتایج ارزیابی میزان تحقق ویژگیهای ساختاری در سه کتاب بررسی شده

شماره	موارد زیر که مربوط به ساختار کتاب است، در کتاب مذکور وجود دارد یا خیر؟ اگر وجود دارد تا چه حد مطلوب است؟	تعلیم و تربیت	اصول و فلسفه	روان‌شناسی پرورسی	اصول و مقدمات مدیریت آموزشی
۱	نگارش مقدمه یا پیشگفتار در ابتدای کتاب	۳	۵	۵	
۲	تهیه فهرست کلی مطالب	۵	۵	۵	
۳	تهیه فهرست تفصیلی مطالب	۲	۵	۵	
۴	تهیه فهرست جدولها و شکلها	۰	۰	۰	
۵	تهیه راهنمای مطالعه کتاب	۰	۵	۲	
۶	تهیه بیان اهداف جزئی در ابتدای هر فصل	۰	۵	۰	
۷	نگارش مقدمه در ابتدای هر فصل	۰	۵	۰	
۸	جمع‌بندی مطالب بحث‌شده در پایان هر فصل	۰	۴	۰	
۹	ارائه فهرست منابع و مآخذ استفاده شده در پایان هر فصل	۳	۳	۳	
۱۰	معرفی منابع بیشتر برای مطالعه در پایان هر فصل	۰	۰	۰	
۱۱	فهرست کتابشناسی	۳	۵	۴	
۱۲	واژه‌نامه موضوعی در پایان کتاب	۰	۴	۰	
۱۳	فهرست اسامی اعلام و اماکن در پایان کتاب	۰	۴	۰	
۱۴	در نظر گرفتن سؤال در پایان هر فصل	۰	۴	۰	
جمع کل		۱۸	۶۴	۲۵	
نمره به درصد		%۲۴	%۸۵	%۳۳	

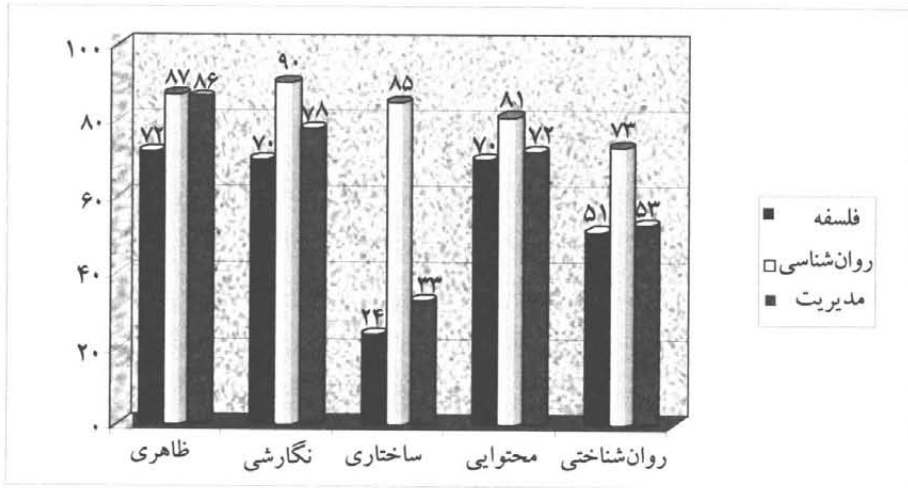
جدول ۱۰ نتایج ارزیابی میزان تحقق ویژگیهای محتوایی در سه کتاب مورد بررسی

شماره	موارد زیر که مربوط به محتوای کتاب است، در کتاب مذکور تا چه حد مطلوب است؟	تعلیم و تربیت اصول و فلسفه	روانشناسی پرورشی	اصول و مقدمات مدیریت آموزشی
۱	استفاده از مطالب متنوع برای شرح مطالب	۳	۵	۳
۲	استفاده از مطالب مستدل و مستند	۳	۵	۴
۳	تناسب مطالب با پیشرفتهای علمی، ملی و بین‌المللی	۳	۵	۳
۴	تناسب مطالب با نیازهای مخاطبان	۳	۵	۳
۵	تناسب مطالب با نیازهای اجتماع	۴	۴	۴
۶	تناسب مطالب و موضوعات با نیازهای بازار کار	۴	۴	۴
۷	تناسب مطالب با زندگی واقعی افراد	۴	۵	۴
۸	تناسب مطالب با یادگیریه‌ها و تجارب قبلی دانشجویان	۵	۵	۳
۹	تناسب مطالب ارائه شده با ویژگیهای فرهنگی جامعه	۳	۳	۳
۱۰	ارائه مثالها و نمونه‌ها، به‌طور عادلانه درباره زنان و مردان	۲	۳	۲
۱۱	در نظر گرفتن تناسب اقلیتهای قومی و مذهبی در ارائه مطالب	۲	۲	۲
۱۲	ارتباط مطالب کتاب با سایر دروس رشته تحصیلی	۴	۴	۵
۱۳	تناسب مطالب ارائه شده با زمان یادگیری در نظر گرفته شده	۵	۳	۵
۱۴	جامعیت کتاب با توجه به اهداف کلی و سرفصلهای درسی	۳	۵	۴
	جمع کل	۴۹	۵۷	۵۱
	نمره به درصد	٪۷۰	٪۸۱	٪۷۲

جدول ۱۱ نتایج ارزیابی میزان تحقق ویژگیهای روان‌شناختی در سه کتاب بررسی شده

شماره	در کتاب مذکور موارد زیر که مربوط به ویژگیهای روان‌شناختی است، تا چه حد مطلوب بوده است؟	تربیت فلسفهٔ تعلیم و اصول و پروزی	روان‌شناسی	مدیریت	مقدمات
۱	تناسب مطالب با علایق دانشجویان	۲	۵	۲	۲
۲	ارائه مطالب برای تقویت خلاقیت و نوآوری در دانشجویان	۴	۴	۲	۲
۳	ارائه مطالب برای گسترش انواع مهارتهای تفکر (انتقادی، خلاق و...) در دانشجویان	۲	۲	۲	۲
۴	تقسیم مطالب به بخشهای کوچک برای سازمان‌دهی بهتر متن	۳	۴	۴	۴
۵	بیان پیش سازمان‌دهنده در ابتدای هر فصل	۱	۴	۱	۱
۶	تقویت مهارتهای فراشناختی (یاد گرفتن یادگیری) در دانشجویان	۲	۴	۱	۱
۷	ارائه مطالب برای تقویت مهارتهای تفکر سطح بالا (تجزیه و ترکیب، تحلیل و ارزیابی) در دانشجویان	۲	۳	۲	۲
۸	ارائه مطالب برای گسترش مهارتهای یادگیری مداوم	۲	۲	۲	۲
۹	برجسته کردن نکات مهم متن با استفاده از مواردی چون حروف پررنگ یا استفاده از کادر	۲	۵	۴	۴
۱۰	استفاده از مطالب جدید و جذاب برای ایجاد انگیزه در مخاطب	۳	۴	۴	۴
۱۱	استفاده از مثال و نمونه برای توضیح مطالب	۳	۴	۳	۳
۱۲	کاربردی بودن مطالب	۴	۵	۴	۴
	جمع کل	۳۱	۴۴	۳۲	
	نمره به درصد	٪۵۱	٪۷۳	٪۵۳	

برای نتیجه‌گیری و مقایسه کتابهای ارزیابی شده، نتایج مطالب مندرج در جدولهای قبل، در نموداری واحد و به تفکیک حیطه‌ها در ذیل آمده است.



مقایسه نتایج ارزیابی کتابهای درسی ارزیابی شده به تفکیک حیطه‌ها به درصد: از لحاظ ظاهری هر سه کتاب بررسی شده، بیش از ۷۰ درصد ویژگیهای تعیین شده را داشته‌اند.

از لحاظ نگارشی هر سه کتاب بررسی شده، در وضعیت مطلوبی قرار داشته است؛ به طوری که بالاتر از ۷۰ درصد ویژگیهای تعیین شده را داشته‌اند.

از لحاظ ساختاری، فقط کتاب روانشناسی دارای ویژگیهای تعیین شده بود و دو کتاب دیگر از لحاظ ویژگیهای ساختاری در رده بسیار پایینی قرار داشت (کتاب فلسفه و مدیریت).

از لحاظ محتوایی هر سه کتاب بررسی شده، بیش از ۷۰ درصد ویژگیهای لازم را داشته‌اند.

از لحاظ ویژگیهای روانشناختی از سه کتاب بررسی شده، فقط کتاب روانشناسی پرورشی ویژگیهای تعیین شده را داشت.

نتیجه‌گیری

کتابهای درسی اصلی‌ترین منبع فعالیتهای آموزشی و پژوهشی دانشگاهها و مؤسسات

آموزش عالی محسوب می‌شود؛ به همین دلیل انتخاب کتاب درسی مناسب مستلزم ارزیابی دقیق یک کتاب درسی و بررسی نقاط قوت و ضعف آن است. برای اینکه کتابی مؤثر و با کیفیت باشد، عوامل بسیاری نقش دارند. در این مقاله معیارهای مطلوب بودن کتابهای درسی در پنج حیطه اصلی تقسیم‌بندی شده، عبارت است از:

۱. ویژگیهای ظاهری: به این ویژگی، در اغلب چک‌لیستهای موجود توجه شده است. همخوان با این پژوهش در چک‌لیست مورگان و بارتل (۱۹۹۱)، کیفیت چاپ و تولید و در پژوهش نوگاو و هاتوا (۲۰۰۵)، و میک‌لی (۲۰۰۵)، صفحه‌آرایی گرافیکی بر ویژگی ظاهری دلالت دارد.

۲. ویژگیهای نگارشی: به این ویژگی، در چک‌لیستهای موجود، کمتر توجه شده است. با این حال در پژوهش بارتل و مورگان (۱۹۹۱) قابلیت خوانایی را در قالب یک حیطه مطرح می‌نماید، که با ویژگیهای نگارشی، منطبق است.

۳. ویژگیهای ساختاری: با اینکه ویژگیهای ساختاری در چک‌لیستهای ارزیابی کتاب درسی موجود است، اما به صورت مجزا حیطه خاصی به آن اختصاص داده نشده است. در چک‌لیست نوگاو و هاتوا (۲۰۰۵)، به برخی جنبه‌های ساختاری کتاب درسی در رویکرد سبک‌شناسی توجه شده است.

۴. ویژگیهای محتوایی: ویژگیهای محتوایی جزء جدایی‌ناپذیر پژوهشهایی است که به تدوین چک‌لیست ارزیابی کتاب درسی پرداخته‌اند. به طوری که در چک‌لیست مورگان و بارتل (۱۹۹۱)، ویژگیهای محتوایی، میک‌لی (۲۰۰۵)، محتوا و نوگاو و هاتوا (۲۰۰۵)، انتخاب محتوا، یکی از حیطه‌های چک‌لیست در نظر گرفته شده است.

۵. ویژگیهای روان‌شناختی: این ویژگی، از ویژگیهای مهم یک کتاب درسی مطلوب است، اما کمتر به آن توجه می‌شود. در پژوهش نوگاو و هاتوا (۲۰۰۵)، پیروی از اصول تربیتی، منطبق با ویژگیهای روان‌شناختی است.

از چک‌لیست تدوین شده برای ارزیابی، سه کتاب درسی اصول و فلسفه تعلیم و تربیت دکتر علی شریعتمداری، روان‌شناسی پرورشی برای تدریس و یادگیری بهتر دکتر علی اکبر سیف و کتاب اصول و مقدمات مدیریت آموزشی دکتر علی علاقه‌بند بررسی دقیق شد. نتایج این بررسی به شرح زیر است:

از لحاظ ظاهری، نگارشی و محتوایی هر سه کتاب بررسی شده، بیش از ۷۰ درصد ویژگیهای تعیین شده را داشته‌اند.

از لحاظ ساختاری و ویژگیهای روان‌شناختی از سه کتاب بررسی شده، تنها کتاب

روان‌شناسی دارای ویژگی‌های تعیین شده بوده است. دو کتاب دیگر از لحاظ ویژگی‌های ساختاری و روان‌شناختی در رده بسیار پایینی است.

البته لازم به یادآوری است برای استفاده بهتر از این چک‌لیست، پیشنهاد می‌شود هر کتاب به وسیله حداقل دو نفر ارزیابی شود و میانگین نظرها در آن لحاظ گردد.

از آنجایی که توجه به استانداردها در تألیف و تدوین کتابهای درسی مطلوب و با کیفیت مناسب، نقش مهمی ایفا می‌کند، بنابراین پیشنهاد می‌شود درباره معیارهای تدوین کتابهای درسی مطلوب دانشگاهی به تفکیک، در ابعاد پنج‌گانه ظاهری، نگارشی، ساختاری، محتوایی و ویژگی‌های روان‌شناختی، تحقیقات گسترده، متناسب با رشته و مقطع تحصیلی انجام شود و نتایج تحقیق به صورت مدون و استاندارد شده در اختیار مؤلفان و ناشران کتابهای درسی دانشگاهی قرار گیرد و کتابها طبق این استانداردها تألیف و تدوین شود. تدوین این استانداردها علاوه بر اینکه مرجعی در تدوین کتابهای درسی برای نویسندگان محسوب می‌شود، برای متخصصان و استادان و کسانی که قصد ارزیابی کتابهای درسی را دارند، چهارچوبی عینی فراهم می‌سازد.

البته این نکته شایان ذکر است که این ویژگیها ممکن است در رشته‌های مختلف با توجه به ماهیت هر رشته اندکی متفاوت باشد.

منابع

آرمند، محمد (۱۳۷۷)، «شیوه‌های ارزیابی کتاب درسی دانشگاهی»، فصلنامه سخن سمت، شماره ۳، ص ۳۴-۳۷.

بریتون، بروس، سمی گلکز و شاون گلین (۱۳۸۲)، «بازنویسی کتابهای درسی به منظور یادگیری بهتر»، ترجمه آفاق عابدینی، فصلنامه سخن سمت، شماره ۱۱، ص ۷۵-۹۴.

جعفرزاده افشاری، احمد (۱۳۸۵)، «کاربرد تکنیک بسط خواسته‌های کیفی در تدوین و ارزیابی کتب درسی دانشگاهی»، مندرج در: کتاب درسی دانشگاهی (۲): فناوری اطلاعات و ارزیابی، تهران: سمت.

رشیدی، ناصر (۱۳۸۵)، «چهارچوبی جامع برای ارزیابی کتب درسی دانشگاهی»، مندرج در: کتاب درسی دانشگاهی (۲): فناوری اطلاعات و ارزیابی، تهران: سمت.

رضی، احمد (۱۳۸۵) «شاخصهای ارزیابی و نقد کتابهای درسی دانشگاهی»، مندرج در: کتاب درسی دانشگاهی (۲): فناوری اطلاعات و ارزیابی، تهران: سمت.

- Bartlett, L. E., J. A. Morgan (1991), *Choosing the college textbook: Selection checklist for instructor use curriculum and program planning*, ERIC, Edu.
- Chan, J., J. C. Chan (2002), "QFD-based technical textbook evaluation procedure a case study", *Journal of Industrial Technology*, V. 18, N. 1, pp. 2-8.
- Hartley, J. (2005), "Is this chapter any use? Methods for evaluating text", In J. R. Wilson & N. Corlett (Eds.), *Evaluation of Human Work* (3rd edition), Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Hartley, J. and A. Branthwate (2000), *The applied psychology*, (3rd edition), Rockingham: Open University.
- Loveridge, A. J., I. M. Cornelsen, L. J. Lewis and I. M. Terekhov (1970), *Preparing Textbook Manuscripts*, Paris: UNESCO
- Mackeahine, W. J. (1986), *Teaching Tip: A Guidebook for the Beginning College Teacher*, Lexington, Massachuset: D. C. Health and Company.
- Miekley, J. (2005), ESL textbook evaluation checklist, *Reading Matrix*. Vol. 5, N. 2
- Nogava, M. and J. Huttova (2006), *Process of Development and Testing of Textbook Evaluation in Slovakia, Caught in the Web or Lost in the Textbook?*, STEF, IARTEM, IUFM de Basse-Normandie, Paris: Jouve.

شکل‌گیری یک کتاب درسی

[شکل‌گیری یک کتاب درسی بلاغت در قلمرو فرهنگ اسلامی]

نوشته ویلیام اسمیت

ترجمه دکتر ناصرقلی سارلی

استادیار دانشگاه تربیت معلم

Sarli @ tmu. ac. ir

چکیده

مقاله حاضر روند شکل‌گیری کتب درسی بلاغت را در قلمرو فرهنگ اسلامی بررسی می‌کند. نویسنده کوشیده است نشان دهد دیدگاه‌های بلاغی عبدالقاهر جرجانی چگونه در کتاب *نهایة‌الایجاز فی‌درایة‌الاعجاز* امام فخر رازی فصل‌بندی و تبویب می‌شود و از آن طریق به *مفتاح‌العلوم سگاکي* خوارزمی راه می‌یابد. شروع و تلخیصات *مفتاح‌العلوم* مبنای نگارش کتب درسی بلاغت قرار می‌گیرد و دهها کتاب و رساله نگاشته می‌شود.

واژه‌های کلیدی

بلاغت، کتب درسی بلاغت، عبدالقاهر جرجانی، سگاکي خوارزمی، فخر رازی.

مقدمه

نادیده انگاشتن آثار دانشمندان اسلامی قرون سیزدهم تا نوزدهم میلادی (هفتم تا سیزدهم هجری) گرایشی است که همواره وجود داشته است.^(۱) مورخان مسلمان و غیرمسلمان، به یک‌سان، تمایل داشته‌اند که این دوران را دوران رکود توصیف کنند، دوره‌ای که در آن علما اکراه داشتند از حدّ و مرزهایی فکری که اسلافشان برایشان ترسیم کرده بودند فراتر روند.^(۲) مورخان برای اثبات مدّعی خویش غالباً به قالب (format) های نوشتار علمی که در این دوره معمول بود اشاره کرده‌اند. نوشته‌های دانشمندان سده‌های میانی را نمی‌توان امروز در زمره آثار «اصیل» (original) قرار داد. در مقابل، این دانشمندان تمام توجه خود را به ساماندهی، طبقه‌بندی و تحلیل آنچه نویسندگان متقدّم پیش‌تر عرضه کرده بودند معطوف می‌داشتند. برخی از آنان شرح و تعلیقات نوشتند و گروهی دیگر دانشنامه‌ها و درسنامه‌هایی تألیف کردند که می‌توانست مورد استفاده خاص متعلّمان در «مدرسه» باشد.

ما هیچ اصطلاح معیاری مربوط به سده‌های میانه اسلامی نمی‌شناسیم که معادل «درسنامه» (text-book) باشد.^(۳) اما کمابیش روشن است که آثار خاصی برای تعلیم در مراکز علمی دوره میانه تبدیل به معیار شده بود. متن معیار برای علم بلاغت، تلخیص‌المفتاح خطیب دمشقی قزوینی (۱۳۲۵م/۷۲۴هـ) بود. البته عنوان اثر به این واقعیت اشاره دارد که این کتاب تلخیصی است از متنی دیگر، یعنی مفتاح‌العلوم محمد سگاک‌ی خوارزمی (۱۲۲۹م/۶۲۶هـ)، و این پیوند میان تلخیص و مفتاح نشانه آغاز سلسله کوتاهی از درسنامه‌های بلاغت است. سگاک‌ی بیشتر اثر خود را بر پایه نهاییه‌الایجاز فی درایة الاعجاز فخرالدین رازی (۱۲۰۹م/۶۰۶هـ) استوار کرده، هر چند خود هیچ اشاره صریحی به این امر نکرده است. فخر رازی پیاپی توضیح می‌دهد که کتابش گنج‌نامه‌ای است براساس دو کتاب بلاغی عبدالقاهر جرجانی (۱۰۷۸م/۴۷۱هـ) یعنی دلائل‌الاعجاز و اسرار‌البلاغه.^(۴) تنها فخر رازی است که در مقدمه نهاییه‌الایجاز به طور واضح‌تری انگیزه و هدف یک نویسنده درسنامه را توضیح می‌دهد. او با ستایش بینش خاص سلف خویش، عبدالقاهر جرجانی، آغاز می‌کند اما ساختار سازمانی دو اثر عبدالقاهر را نقد می‌کند:

اگرچه عبدالقاهر اصول، اقسام، شرایط و احکام را برای این موضوع استنباط و استخراج کرده است، از تأمل دقیق در اصول و ابواب غفلت ورزیده است... [بنابراین] می‌خواهم وظیفه ساماندهی [مطالب دلائل‌الاعجاز و اسرار‌البلاغه] را با تجدید نظر دقیق برعهده گیرم و آن را با توضیحاتی توأم با مداقه بازنویسی کنم. نتیجه‌گیریهای اعجاب‌آور این کتابها را

در هر فصل از رهگذر تقسیم‌بندیهای روشن سامان بخشیده‌ام و مسائل گوناگون مورد بحث را به شکل قواعد و احکام معقول و منطقی گرد آوردم (نهایة‌الایجاز، ص ۴).
 فخر رازی در بخش دیگری از مقدمه‌اش به این ادعا می‌پردازد که ساختاری که او در نهایة‌الایجاز به دست داده است برای فهم آرای جرجانی ضروری است، و بدون آن ممکن است اندیشه‌های طرح شده در *دلایل‌العجاز* و *اسرارالبلاغه* در ورای فهم و دسترس متعلمان قرار گیرد. بنابراین، فخر رازی، با تعبیری بسیار ابتدایی، کار انتقال اندیشه‌های نویسنده اصلی از رهگذر عرضه آن به شکلی روشن و قابل فهم را برعهده نویسنده درسنامه می‌گذارد. این امر به نظر او مستلزم افزودن ابواب، تقسیم‌بندیها و احکام معقول و منطقی مناسب است. درواقع، کار نگارش درسنامه همین گونه است اما این دیدگاه این مسائل را نادیده می‌انگارد: چنین افزوده‌هایی تا چه حد بر مطالبی که قصد تسهیل انتقال آن را دارند اثر می‌گذارند؟ نویسندگان درسنامه‌ها تا چه اندازه در موضوع آنها دخل و تصرف می‌کنند و در چه مواردی آن را از آن خود می‌سازند؟

موضوع

موضوع درسنامه‌های ما، یعنی بلاغت، تا روزگار جرجانی تعریفی متفق‌علیه و قطعی نداشت. صورتهای زبانی که بلاغت در آنها تجلی می‌یافت مورد علاقه و توجه علوم گوناگونی بود. برای مثال، ابن‌رشیق قیروانی (۱۰۷۰/م ۴۶۳ هـ)، معاصر جرجانی، که در شمال آفریقا می‌زیست، در کتاب *العمدة فی محاسن الشعر و آداب و نقده*، آرایه‌های شعری (بدیع) را یکی از موضوعات اصلی بحث دراز دامن ادبی قرار داد. عالمانی چون باقلانی (۱۰۱۳/م ۴۰۳ هـ) و رمانی (۹۹۴/م ۳۸۴ هـ) در آثار خویش در باب *اعجازالقرآن*، به برخی از این آرایه‌ها، که برتری و کمال اسلوب قرآنی را نشان می‌دهند، پرداخته‌اند. البته، تمایزگذاری روشن و مشخص میان [معنای] حقیقی و مجازی برای عالمان فقه نیز مسئله‌ای اساسی بود، و از این رو تلاشهایی را برای اثبات آن در آثار مربوط به *اصول‌الفقه* می‌توان دید. و سرانجام اینکه تمامی این مسائل عموماً در تخصص عالمان صرف و نحو بود چرا که ساختارهای دستوری کماکان ابزارهای بنیادین بلاغت بودند.^(۵)

جرجانی خود عالم صرف و نحو بود و به مسئله اعجاز قرآنی، و به‌ویژه دیدگاهی که *اعجازالقرآن* را به الفاظ اسلوب قرآنی منسوب می‌داشت، علاقه‌مند بود. جرجانی به این دیدگاه [که اعجاز قرآن را مربوط به الفاظ آن می‌دانست] تاخت و استدلال کرد که

بلاغت در الفاظ یک عبارت نیست بلکه در شیوه و اسلوبی است که معنا یا معانی با هم در ارتباط متقابل قرار می‌گیرند. به هر اندازه که این روابط متقابل در ساختارهای دستوری نمود و تجلی یابند (یعنی «نظم» آنها به تعبیر جرجانی)، این ساختارها کانون توجه مناسبی برای تحقیقات بلاغی‌اند، چه موضوع قرآن باشد چه ادبیات به شکل عام (دلایل الاعجاز، صفحات متعدد به ویژه ص ۸۱).

جرجانی، در ردّ دیدگاهی که اعجاز قرآن را در لفظ می‌داند، به بیان مجازی در شماری از بافتها نیز اشاره می‌کند. برای مثال، او دلالت ضمنی ارزش‌گذارانه این باور و تصور متداول روزگار خویش را مورد تردید قرار می‌دهد که «الفاظ زینت معانی‌اند». جرجانی یادآوری می‌کند که این نوع اصل زیبایی‌شناختی - که در آن لفظ به جای معنا موضوع هنری است - برای فهم بلاغت بیان مجازی یکسره ناکافی است. او این عبارت را به عنوان مثال می‌آورد: «من بچه شتری لاغر دارم» [فائی... مهزول الفصیل]. در این عبارت، گوینده مهمان‌نوازی خود را با توصیف شرایط نامساعد حیوانش نشان می‌دهد.^(۶) جرجانی توضیح می‌دهد که این نوع عبارت از معنای «اولیه» (یعنی لاغری شتر) برای ارجاع به معنای «ثانویه» (مهمان‌نوازی گوینده) استفاده می‌کند. جرجانی تأکید می‌کند که بلاغت عبارت در شیوه‌ای است که مطابق آن ایده (معنای) بچه شتر لاغر برگزیده شده است. به این ترتیب، الفاظ عبارت (مهزول الفصیل) به تنهایی هیچ‌گونه زیبایی بلاغی ندارند (همان، ص ۳۰۷-۳۰۸).^(۷)

جرجانی در هر دو کتاب *دلایل الاعجاز* و *اسرار البلاغه* نحو و سخن مجازی را بررسی می‌کند، اما در کتاب اول عمدتاً به تفاوت‌های ظریف دستور عربی می‌پردازد، حال آنکه موضوع اصلی کتاب دوم «معانی پنهان» (اسرار) تشبیهات و استعارات است. اگرچه نقطه آغاز بحث جرجانی اعجاز اسلوب قرآنی است، از همان ابتدا آشکار می‌گردد که او بلاغت را کیفیت زبانی عامی می‌شمارد. او در نوشته‌هایش تمامی مجموعه ادبی را مرور می‌کند و دو کتاب *دلایل الاعجاز* و *اسرار البلاغه*، مانند سایر آثار حوزه بلاغت، بر شماری از علوم تأثیر می‌گذارند.

تلخیص نهایی

نگاهی به عنوان کتاب *فخر رازی* کافی است که دریابیم او در برگرفتن مطالب از آثار جرجانی، *اعجاز القرآن* را به مثابه راهنمایی برگزیده است. مؤلف، با بهره‌گیری از مباحث

نظریهٔ اعجاز، برای شکل دادن به سخن خویش بر این گزینش تأکید می‌کند. از این رو، نهایه‌الایجاز با مقدمه‌ای آغاز می‌شود که در آن فخر رازی استدلال‌های گوناگونی را که مؤید مفهوم و تصور سبک‌شناختی از اعجازند مرور می‌کند و، در پایان آن، این دیدگاه جرجانی که وجه اعجاز‌آمیز قرآن همانا بلاغت آن است تأیید می‌شود (نهایه‌الایجاز، ص ۷). مؤلف در فصل آخر نهایه‌الایجاز به موضوع اعجاز باز می‌گردد و چندین مسئلهٔ مرتبط با اسلوب قرآنی را بررسی می‌کند (همان، ص ۱۶۰-۱۶۸).^(۸)

استدلال‌های فخر رازی در مقدمه و خاتمهٔ کتاب از جرجانی گرفته نشده است، بلکه از آثاری است که مستقیم‌تر به مسئلهٔ اعجاز مربوط است.^(۹) برای جرجانی، اعجاز مقدمه‌ای برای بحث و چیزی بیشتر است. او در پیشگفتار کوتاه دلایل‌الاعجاز عملاً دستور را موضوع بحث خود قرار می‌دهد و، در بخش‌های اولیهٔ این اثر، به دفاع از بررسی شعر می‌پردازد (دلایل‌الاعجاز، ص ۱۵-۲۸). سرانجام جرجانی به سراغ موضوع اعجاز می‌رود، اما مورد خاص قرآن را تنها به اندازه‌ای بررسی می‌کند که اعجاز‌القرآن را با بلاغت پیوند دهد. بعد از آن، بحث متوجه ویژگی‌های عمومی کیفیت ادبی و ارتباط آن با ساختارهای دستوری می‌گردد. جرجانی، اگرچه از قرآن غالباً به عنوان مثال فصاحت^۱ نقل می‌کند، به هیچ نمونه‌ای از بلاغت اشاره نمی‌کند که مختص قرآن باشد. در دلایل‌الاعجاز هیچ اشاره‌ای به نقد نظریهٔ اعجاز نشده است، و آنچه شاید بیشتر به موضوع مربوط باشد آن است که هیچ اشاره‌ای به اعجاز قرآنی در کتاب اسرارالبلاغه وجود ندارد. بدین ترتیب، در مقدمه و خاتمه‌ای که فخر رازی بر نهایه‌الایجاز نوشته است، می‌توان گفت که کانون توجه تغییر کرده است.

فخر رازی در تنهٔ اصلی کتابش، مانند جرجانی، به کیفیت عام بلاغت می‌پردازد و کتابش را بر همین مبنا تقسیم‌بندی می‌کند. او، پس از اثبات اینکه اعجاز‌القرآن ناشی از بلاغت است، ادعا می‌کند که فصاحت خود می‌تواند ناشی از دو سازهٔ متفاوت زبان باشد: مفردات کلام و جُمَل (جمله‌ها). بنابراین، او مطالب جرجانی را دو بخش می‌کند: بخشی که به سازهٔ منفرد (یعنی کلمه به تنهایی) مربوط است و بخش دیگر که به سازهٔ ترکیبی (عبارت یا جمله) می‌پردازد. در بخش نخست، بخش اعظم بحث او به سخن مجازی

۱. جرجانی «فصاحت» را به‌ویژه در دلایل‌الاعجاز مترادف و همنشین «بلاغت» به کار می‌برد.
(مترجم)

اختصاص یافته است،^(۱۰) در حالی که در بخش دوم، فخر رازی به بررسی نحو عربی می‌پردازد.^(۱۱)

تقسیم‌بندی *نهایة‌الایجاز* بر مبنای این دو استدلال جرجانی استوار است که، از یک سو، فصاحت در ساختارهای دستوری تجلی می‌یابد و، از دیگر سو، فصاحت در فرایند معنایی زبان مجازی آشکار است. با وجود این، شایان ذکر است که عبدالقاهر جرجانی هیچ اظهار نظر تمام‌شمول و صریحی درباره کیفیت ادبی نکرده است. او این دو دیدگاه خاص را به اختصار بیان می‌کند تا این نظر را که لفظ اسلوب قرآنی آن را اعجاز‌آمیز می‌سازد رد کند. اما جرجانی نه این دو سخن را به هم پیوند می‌دهد و نه اشاره می‌کند که این دو سخن تعریفی جامع از بلاغت به دست می‌دهند. باید دوباره به یاد آوریم که این دو استدلال در دلایل‌الاعجاز آمده است که در آن مؤلف متوجه فصاحت و این اندیشه است که یک عبارت بر دیگری برتری و مزیت دارد. جرجانی در اسرارالبلاغه، چنان که از عنوان کتاب نیز پیداست، بیشتر به فهم متن توجه دارد تا به ارزیابی آن؛ اگرچه زیبایی‌شناسی و هرمنوتیک در هر دو اثر، اهمیت دارند، با این حال می‌توان تفاوت کانون توجه مؤلف را تشخیص داد.^(۱۲) در ساختار *نهایة‌الایجاز*، که در آن فخر رازی مطالب برگرفته از هر دو کتاب را در بافتی ارزش‌گذارانه سازماندهی می‌کند، این تفاوت کمرنگ شده است. فخر رازی، در بررسی عناصر منفرد، تمایز جالبی قائل می‌شود که به نظر می‌رسد در تناقض با این دیدگاه جرجانی قرار می‌گیرد که فصاحت و بلاغت را نمی‌توان ناشی از لفظ دانست. او توضیح می‌دهد که هر چند فصاحت و بلاغت نمی‌تواند صفت لفظ باشد، می‌توان اقسامی از مزیت ادبی یافت که از لفظ حاصل می‌گردد. مؤلف با اندکی تفصیل به تفاوت میان مزیت و کیفیت ذاتی و مزیت و کیفیت تبعی (consequent) می‌پردازد، اما دلیل واقعی این تمایزگذاری وارد کردن «بدیع» به مباحث کتاب است (*نهایة‌الایجاز*، ص ۲۱). جرجانی درباره آن دسته از صنایع زبانی که توجهش را جلب کرده بود به تفصیل نوشت (مانند استعاره و تشبیه)، اما برای آوردن آن دسته از صنایع که جزئی از نظام او نبود تلاشی نکرد و فخر رازی کوشید که جایی برای این دسته اخیر دست و پا کند.^(۱۳)

آرایه‌های شعری در علم بلاغت جایگاه مهمی دارند. ابن معتر (۹۰۴/۲۹۱هـ)، شاعر و خلیفه، نخستین کسی بود که در کتاب‌البدیع اثر کاملی را به آرایه‌های شعری اختصاص داد، و کار توصیف بلاغت و فصاحت منحصرأ در چهارچوب آرایه‌ها سرانجام آثاری در باب قرآن را نیز شامل شد، مانند کتاب بدیع‌القرآن ابن ابی‌الاصبع (۱۳۵۶/۶۵۴هـ). فخر

رازی با وارد کردن بدیع به نهایت‌الایجاز این امر را به رسمیت می‌شناسد، اما در این کار دوباره در اندیشه‌های جرجانی دخل و تصرف می‌کند. عبدالقاهر جرجانی قطعاً از کتابهای درسی بدیع آگاهی داشت، اما تفاوت محسوسی میان رویکرد او به سبک و اسلوب و رویکرد مؤلفان کتب بدیع نظیر ابن رشیق قیروانی وجود دارد. شیوه کتب بدیع شناسایی و گردآوری مبتنی بر طبقه‌بندی است که در آن منتقد [= نویسنده کتاب] یک صنعت را غالباً فقط به اندازه‌ای که بتواند آن را از صنایع دیگر متمایز سازد تحلیل می‌کند. کارکرد معنایی کامل آن صنعت (تعیین کامل اسرار آن)، که برای جرجانی بسیار مهم است، در این کتابها چندان مهم تلقی نمی‌شود.^(۱۴)

مفتاح (کلید) مسئله

فخر رازی، با افزودن کانون توجه خاص خویش به بحث جرجانی در باب اسلوب و سبک، آنچه را مؤلف متقدم (جرجانی) می‌خواهد به تأکید بیان کند کمرنگ می‌سازد. این کمرنگ شدن موضوع تألیفی خاص جرجانی در مفتاح‌العلوم بسیار بیشتر است. تردیدی نیست که سگاکي در تألیف مفتاح بر آرای جرجانی و فخر رازی متکی است اما در مقدمه اثرش هیچ اشاره‌ای به هیچ‌یک نمی‌کند؛ تنها می‌نویسد که به آثار اسلاف خویش رجوع خواهد کرد.^(۱۵) در تمام مفتاح، هیچ ذکری از فخر رازی نیست و تنها دو ارجاع منفرد و دور از هم به آثار جرجانی وجود دارد. با این حال، ضربه بسیار جدی‌تر به تمامیت و یکپارچگی بصیرت خاص جرجانی در مندرجات کامل اثر سگاکي جای دارد. بحث اسلوب و سبک و کاربرد مجازی که از عبدالقاهر جرجانی نشئت می‌گیرد تنها دو بخش از بخشهای نه‌گانه مفتاح‌العلوم را در بر می‌گیرد. در حالی که فخر رازی ممکن است عقاید و اندیشه‌های جرجانی را برای هدف خاص تری مطرح کرده باشد، سگاکي این عقاید و اندیشه‌ها را وارد نظام کلی جدیدی می‌کند.

سگاکي، به پیروی از فخر رازی، مفتاح‌العلوم را با بحثی کلی درباره اعجاز‌القرآن به پایان می‌برد (مفتاح‌العلوم، ص ۵۷۸ - ۶۰۲).^(۱۶) با این حال، سگاکي اثر خویش را با جای دادن موضوع خود در میان بافت ادب آغاز می‌کند؛^(۱۷) ادب در معنای مصطلح در سده‌های میانه عملاً می‌توانست شامل تمام دانش ادبی از خط گرفته تا تاریخ باشد. مؤلف هیچ تعریفی از ادب عرضه نمی‌کند بلکه تنها ادعا می‌کند که نخستین ضرورت متعلمان در کاربرد دانش ادبی، پرهیز از خطا در کاربرد عربی است. او توضیح می‌دهد که موقعیتها و

موارد این خطاها سه دسته‌اند: کلمه منفرد (مفرد)، ترکیب ساختارهای دستوری (تألیف) و شیوه‌ای که این ساختارها با قصد و نیت مؤلف مطابقت می‌یابند (کون المركب مطابقاً لما یجب أن یتکلم له). بنابراین، سگاکي در مفتاح علمی را می‌آورد که به این مسائل می‌پردازند. او با علم صرف آغاز می‌کند تا شکل کلمات مفرد را بررسی کند؛ سپس متوجه نحو می‌شود و در آن چگونگی پیوند این کلمات را با یکدیگر توصیف می‌کند و در پایان به معانی و بیان (کاربرد مجازی) می‌پردازد که زیر فصول و عناوین آن، روابط متقابل قصد و نیت [گوینده] و عبارت به بحث گذاشته می‌شود (مفتاح‌العلوم، ص ۸).

سگاکي اذعان می‌کند که علم‌اللغه نیز در پرهیز از خطاها به کار رفته است، اما او از پرداختن بدان تن زده است. با این احوال، وعده می‌دهد که چندین شاخه علمی دیگر را، که رابطه نزدیکی با چهار موضوع اصلی او دارند، بررسی کند. این شاخه‌ها عبارت‌اند از اشتقاق، حدّ (تعریف)، استدلال، عروض، و قافیه. ارتباط این شاخه‌ها با سایر بخشهای مفتاح‌العلوم در پاراگراف زیر توضیح داده شده است:

و آن انواع ادب را که ضروری می‌دیدیم جز علم‌اللغه، در کتابم آوردم و علم‌اللغه عنصری [بنیادین] در انواع اشتقاقی [ادب] است. علم صرف را به تمامی در کتاب جای دادم و علم صرف بدون علم‌الاشتقاق کامل نمی‌بود... علم نحو را نیز به تمامی آوردم. این علم تنها با آوردن علم‌المعانی و علم‌البیان کامل می‌شد... از آنجا که علم‌المعانی بدون علم‌الحدّ و علم‌الاستدلال کامل نیست، دیدم گریزی از جای دادن آنها در کتاب نیست. از آنجا که کاربرد دو علم «معانی» و «بیان» موقوف به ممارست در انواع نظم و نثر است، و دیدم که صاحب نظم نیازمند دو علم «عروض» و «قافیه» است، عنان قلم را به وارد کردن این دو علم در کتاب گرداندم (همان، ص ۶).

تعریف ساده و عادی سگاکي از ادب نباید ما را به خطا اندازد. درست است که هدف در مطالعه مفتاح توانایی بیان مقصود بدون خطاست، اما مؤلف، برای انتقال دانش مورد نیاز به متعلمان، وظیفه سازماندهی قابلیت‌های بیان مقصود در چهارچوب یک نظام منسجم را بر عهده گرفته است. به عبارت دیگر، سگاکي نه تنها به علوم جداگانه نظیر دستور و عروض می‌پردازد، بلکه به مشخص کردن کلیت کارکرد معنایی در زبان و بازساختن جنبه‌های مختلف آن علاقه‌مند است. سگاکي، در حالی که توانایی بیان مقصود به شکل واضح را به خواننده عرضه می‌کند، وعده می‌دهد که نظام معنایی زبان عربی را توصیف می‌کند، و آن را به شکل شاخه علمی مشخصی سامان خواهد داد.

این دغدغه جامعیت است که سگاکي را وامی‌دارد تا علمی را که، به تعبیر او، در

پرهیز از خطاها مددکارند [در کتابش] بیاورد. چنان که در پاراگرافی که پیش تر نقل شد دیدیم، سگاکي ادعا می کند که مقتضیات ذاتی موجود در چهار موضوع اصلی *مفتاح العلوم* ایجاب می کند که او مطالب بیشتری در کتاب بیاورد. برای مثال، علم صرف «بدون اشتقاق کامل نیست»، «علم معانی تنها با علم الحدّ و علم الاستدلال کامل می گردد»، «کاربرد علم معانی و بیان موقوف به نظم و نثر است». نیز آشکار است که مؤلف موضوع خود را نظامی منسجم تصور می کند که در آن هر بخش، بخش دیگر را اقتضا می کند، و نه چیزی بیشتر از حدّ نیاز باید در آن آورد نه چیزی کمتر.

تمایزات بخشهای جداگانه [کتاب] غالباً روشن و بدیهی اند، زیرا در زمان نگارش *مفتاح العلوم*، هفت موضوع (اشتقاق، صرف، نحو، حدّ، استدلال، عروض و قافیه) از موضوعات نه گانه کتاب، علومی تثبیت شده و مشخص بودند. با این حال، در مورد معانی و بیان (کاربرد مجازی) اوضاع متفاوت بود زیرا مباحث این دو علم میان صرف و نحو، بلاغت و *اصول الفقه* مشترک بود. چنان که در آغاز اشاره کردیم، تلقی جرجانی از این موضوعات چندین علم را شامل می شد. *دلایل الاعجاز* و *اسرار البلاغه* واقعاً درباره دستور نیستند بلکه شگردها و تمهیدات دستوری را در کانون توجه قرار داده اند و نویسنده این کتب (جرجانی) با این همه بیشتر به عنوان عالم صرف و نحو شناخته شده است. در عین حال، به نظر می رسد که کتاب اولی شواهدی برای نظریه «اعجاز» فراهم می کند، در حالی که کتاب دوم به بلاغت اشاره دارد و در عمل عمدتاً به بررسی شعری می پردازد.

از آنجا که فخر رازی *نهایة الایجاز* را در بافت *اعجاز* (یک موضوع نه یک علم) جای می دهد، این پرسش که موضوع او در چهارچوب علوم انسانی در کجا قرار می گیرد، مطرح نمی شود. با این حال، سگاکي آرایش خاصی را که برای عقاید و اندیشه های جرجانی ترتیب داده است درون بافت گسترده *مفتاح* جای می دهد و بدین ترتیب این پرسش را مطرح می کند و در حقیقت بدان پاسخ می گوید. این امر را می توان از همان ابتدا در مسیری دید که سگاکي موضوعات معانی و بیان (کاربرد مجازی) را به علم تبدیل می کند. سگاکي این موضوعات را *علم المعانی* و *علم البیان* می خواند و بدین ترتیب به این موضوعات دست کم نمود و جلوه ای از تعریف و انسجام می بخشد که سایر علوم در *مفتاح العلوم* عملاً از آن برخوردارند.^(۱۸)

کاربرد تخصصی معانی آشکارا به کتاب *دلایل الاعجاز* باز می گردد که جرجانی در سراسر کتاب ویژگیها و اوصاف ساختهای نحوی مورد بحث خود را *معانی النحو* می خواند.

اما، از سوی دیگر، دشوار است بتوان کاربرد تخصصی بیان را به عبدالقاهر جرجانی نسبت داد زیرا اثر (بیان در معنای دقیق چیزی نظیر ایضاح و شرح معنی می‌دهد) بسیار طولانی شده و عموماً با بیان ادبی پیوند یافته است.^(۱۹) جرجانی در آغاز اسرارالبلاغه چند نظر اجمالی درباره علم البلاغه ابراز می‌کند اما از علم‌البیان ذکر می‌کند که این دو علم نخستین اشاره واقعی به علم‌المعانی و علم‌البیان مربوط به تفسیر قرآن جارالله زمخشری (۱۱۴۴م/۵۳۸هـ) یعنی الکشاف، است. در این کتاب، مؤلف تصریح می‌کند که این دو علم برای فهم پیغام وحی ضروری‌اند. با این حال، هیچ تعریفی برای این دو علم عرضه نمی‌کند.^(۲۰)

اگرچه ارتباط تخصصی معانی با نحو و بیان با کاربرد مجازی احتمالاً تا قرن دوازدهم میلادی / ششم هجری مسلم نیست، به نظر می‌رسد که نخستین تعاریف این دو علم در مفتاح‌العلوم آمده است. توجه به این مسئله زمانی آغاز می‌شود که سگاکي سه خطای ممکن در کاربرد زبان عربی را به اختصار بیان می‌کند. او خاطر نشان می‌کند که دومین این خطاها، خطا در تألیف جمله یا عبارت (تألیف) مورد توجه دستور (نحو) است، حال آنکه سومی، مطابقت میان عبارت و قصد و نیت [گوینده] مورد توجه معانی و بیان است. بنابراین، او تلویحاً می‌گوید که قصد و نیت مؤلف چنان نقشی در دو علم اخیر ایفا می‌کند که در دستور (نحو) ایفا نمی‌کند.^(۲۱)

تمایز میان علم‌المعانی و علم‌البیان در تفاوت میان علم حقیقی و مجازی است. در اساس، این همان بخش‌بندی فخر رازی به هنگام تقسیم نهایی‌الایجاز به دو بخش است، اما رویکردهای متفاوت او و سگاکي به این تمایز آموزنده است. کاربرد مجازی برای فخر رازی یک اصل مفروض است که برای اعمال تقسیم‌بندیهای جزئی بدان استناد می‌کند. چنان که دیدیم، اصل اساسی مؤلف در سازماندهی [کتاب]، این عقیده است که بلاغت می‌تواند ناشی از کلمات منفرد یا عبارات باشد. او توضیح می‌دهد که ارجاع در مورد کلمات منفرد (مفردات الکلام) ممکن است حقیقی یا مجازی باشد (نهایی‌الایجاز، ص ۸) و نخستین بخش کتاب نهایی‌الایجاز را به دومی (مجازی) اختصاص می‌دهد و در آن تشبیه، استعاره و مجاز را بررسی می‌کند. در اینجا ذکر این نکته اهمیت دارد که فخر رازی این موضوعات را جداگانه بررسی می‌کند و کوشش اندکی برای ایجاد پیوند میان آنها یا توصیف کاربرد مجازی، به طور عام، به کار می‌بندد.

تشبیه، استعاره و مجاز همچنین موضوعات اصلی علم‌البیان را شکل می‌دهند اما از

نظر سگاکي تعريفی عام از کاربرد مجازی اصل اساسی است. مؤلف علم‌البیان را «دانش بیان معنایی واحد به طرق مختلف» توصیف می‌کند و ادامه می‌دهد که این شیوه بیان تنها در کاربرد مجازی امکان‌پذیر است (مفتاح‌العلوم، ص ۳۲۹ - ۳۳۲).

او توضیح می‌دهد که کاربرد حقیقی بر رابطهٔ تثبیت شدهٔ میان لفظ (کلمه یا نشانه) و معنا (معنای کلمه یا مصداق حقیقی) مبتنی است و در آن هیچ‌گونه تنوع و تغییرپذیری ممکن نیست؛ برای مثال، لفظ «کلب» در زبان عربی تنها می‌تواند به مفهوم «سگ» دلالت کند. با این حال، در بیان مجازی، بالقوه امکان تنوع و تغییرپذیری وجود دارد و این به سبب بیان و دلالتی به شیوهٔ «معنای معنا» است که جرجانی به اجمال آن را بیان کرده است. برای مثال، در عبارتی که پیش‌تر بررسی شد، «من شتر لاغر جوانی دارم» [آئی..... مهزول‌الفصیل]، گوینده مصداقی واسطه و مفهومی (یعنی شتر لاغر) را برای اشاره به مصداق مقصود (یعنی مهمان مهمان‌نوازی گوینده) به کار می‌برد. سگاکي توضیح می‌دهد که این مصداق واسطه می‌تواند یک یا چند مورد باشد و امکان دارد با ترکیبهای متفاوتی از مصداقهای واسطه به مصداق مقصود واحدی اشاره کرد. به این ترتیب، به نظر سگاکي، می‌توان معنایی واحد را به «طُرُق مختلف» بیان کرد.^(۲۲)

این تنوع و تغییرپذیری در علم‌البیان ممکن، ولی در علم‌المعانی ناممکن است. بدین ترتیب، سگاکي از بخش‌بندی خود، که بر عقاید و اندیشه‌های جرجانی اعمال کرده است، برای توجه و تمرکز بر فرایندهای متفاوت بیان و دلالت استفاده می‌کند. فرق نهادن میان [معنای] حقیقی و مجازی ریشه در آراء هیچ‌یک از این دو ندارد، اما هر یک آن را با هدفهای خاص خود به کار می‌برد. چنان که دیدیم، توجه جرجانی به «معنای معنا» برای ابراز ردّ و ابطالی دیگر بر استدلالی است که بلاغت را به «لفظ» منسوب می‌دارد، ولی فخر رازی به تمایز حقیقی مجازی اشاره می‌کند تا بتواند تقسیم‌بندیهای جزئی‌تر بیشتری در اثر خویش بیاورد. با این حال، سگاکي در توصیف کاربرد مجازی دقت خاصی به کار می‌بندد و، بر این مبنا، خط بسیار مهمی میان علم‌المعانی و علم‌البیان می‌کشد. او در این راه توجه

۱. به نظر می‌رسد که نویسنده در توضیح دادن مثال دچار لغزش شده است. گوینده «مهزول‌الفصیل» را در معنای «مهمان‌نواز» به کار برده است. ظاهراً در زبان انگلیسی ساختن کلمهٔ مرکبی معادل «مهزول‌الفصیل» ممکن نبوده و نویسندهٔ مقاله کل عبارت را ترجمه کرده است. با این حال، این تعبیر که «شتر لاغر» در معنی «مهمان‌نوازی گوینده» به کار رفته، نادرست است و به جای آن می‌توان گفت «لاغری شتر گوینده» به معنای «مهمان‌نوازی او» است. (مترجم)

متعلمان را به تفاوت‌هایی که میان فرایندهای معنایی وجود دارد جلب می‌کند و بدان برجستگی خاصی می‌بخشد. او سازوکارهای بیان و دلالت را موضوع *مفتاح‌العلوم* قرار می‌دهد، نه اوصاف بلاغت را، که فخر رازی در *نهایة‌الایجاز* بدان می‌پردازد.

سخن آخر

از میان چهار مؤلف مورد بررسی، تنها قزوینی در محیطی عربی دست به تألیف زد. هر چند نام قزوینی بر محیطی ایرانی اشاره دارد، خانواده او یک نسل پیش‌تر به موصل نقل مکان کرده بودند و خطیب دمشقی قزوینی عمر خود را در دمشق و قاهره گذراند.^(۲۳) از طرف دیگر، فخر رازی و سگاکي همگی جزو مکتب شرقی مطالعات متن بودند. اعضای این مکتب دانش عربی قرص و محکمی داشتند اما خود عرب نبودند. شرقیان گاهی به دلیل تحلیل‌های دقیق اما خشک خود مورد انتقاد بودند.^(۲۴) بنابراین، بی‌معنا نیست اگر سگاکي - که ترک است و شاید از همه خشک‌تر - *علم‌البلاغه* را به معناشناسی منطبق تبدیل کند، حال آنکه وقتی نوبت به عرب قزوینی می‌رسد، *علم‌البلاغه* را به نفع بلاغت و ادبیات احیا می‌کند.

قزوینی، اگرچه متواضعانه ادعای *تلخیص* اثر سگاکي را دارد، هدفها و مقاصد وسیع و گسترده *مفتاح‌العلوم* را نادیده می‌گیرد. او در پیشگفتار *تلخیص* خاطر نشان می‌کند که موضوع او *علم‌البلاغه* است، و عجیب است که سگاکي هیچ اشاره‌ای به این علم نکرده است.^(۲۵) قزوینی از علم‌اللغه، دستور صرف و نحو، استدلال و عروض صرف نظر می‌کند و با تأکید بر اینکه *علم‌المعانی* و *علم‌البیان* بنیادهای *علم‌البلاغه* به شمار می‌روند، این دو علم را موضوع کار خود قرار می‌دهد. او در تعریف این دو علم به شیوه سگاکي عمل می‌کند اما *علم* دیگری را به نظام [علم بلاغت] می‌افزاید: او *علم‌البدیع* را اضافه می‌کند و، در صورت‌بندی سه بخشی *علم‌البلاغه*، آن را به عنصر پایانی تبدیل می‌کند.^(۲۶)

چنان که دیدیم، فخر رازی راهی برای وارد کردن *بدیع* در *نهایة‌الایجاز* می‌یابد با اینکه جرجانی *بدیع* را نادیده گرفته است. وارد کردن *بدیع* برای سگاکي نیز مهم بوده است. او گرچه به این موضوع در مقدمه *مفتاح‌العلوم* اشاره نکرده است، در پایان بخش مربوط به *علم‌البیان* خاطر نشان می‌سازد که در آنجا به موضوعات بیشتری خواهد پرداخت که با تزیین و تحسین سخن ارتباط دارد. او این موضوعات را *محاسن‌الکلام* می‌خواند و آنها را مشخصاً به دو گروه تقسیم می‌کند: «قسمی که به لفظ بازمی‌گردد» و «قسمی که به

معنا بازمی‌گردد» (مفتاح‌العلوم، ص ۴۲۳). همین بخش است که اساس بحث قزوینی دربارهٔ بدیع را شکل می‌دهد.

به‌رغم این سابقهٔ پرداختن به بدیع به این شیوه، اینکه تلخیص این بخش را علم‌البدیع می‌خواند، بسیار معنادار و قابل ملاحظه است. اگرچه فخر رازی و سگاکي، «بدیع» را در آثار خویش آورده‌اند، این موضوع آشکارا برای آنها پایگاه و منزلتی درجهٔ دوم دارد. این امر به‌ویژه در مفتاح‌العلوم آشکار است که در آن سگاکي تصریح می‌کند که بدیع تزیین و تحسین کلام را در بردارد، یعنی در چهارچوب آن نظام معنایی که او بنیان نهاده است آشکارا نقشی اندک و درجه دوم دارد. قزوینی، در حالی که عملاً تعریفی را که سگاکي برای بدیع تثبیت کرده است ارتقا نمی‌بخشد، نسبت به اسلاف خویش با تفصیل بیشتری به آرایه‌های شعری می‌پردازد.^(۲۷) تفصیل نه چندان زیاد قزوینی در بخش مربوطه به بدیع، به سبب شکل تقلیل یافته [و حجم اندک] تلخیص، نمودی چشمگیرتر و هرچه آشکارتر دارد. این بدان معناست که علم‌البلاغه در حقیقت علمی سه بخشی بوده است و بدیع - که همواره مبحثی رایج در میان اهل ادب بوده است - جایگاهی معادل با معانی و بیان یافته است.

اهمیت فزونی یافتهٔ بدیع، پیکربندی علم‌البلاغه را در دو اثر قزوینی تغییر می‌دهد به طوری که این علم در کل آمادگی بیشتری برای مسائل مربوطه به شعر و آثار ادبی می‌یابد. مؤلف در مسیر آغاز و ختم کتاب تلخیص به این پیکربندی جدید وضوح بیشتری می‌دهد. قزوینی، بعد از معرفی کلی موضوع خود، مقدمهٔ جداگانه‌ای به تعریف بلاغت و فصاحت، دو اصطلاح معیار برای بلاغت (eloquence) و کلامی، اختصاص می‌دهد. فخر رازی و سگاکي پیش‌تر تعاریف ثبت‌شده‌ای برای این دو اصطلاح دارند، اما هر دو، تعاریف خود را عملاً در میان متنهای اصلی کتاب خویش پنهان کرده‌اند. این دو نه این مباحث را در کانون توجه خویش قرار داده‌اند و نه بدان برجستگی [خاصی] بخشیده‌اند. از این رو، اینکه قزوینی برای آغاز تلخیص از تعریف بلاغت استفاده می‌کند، معنادار است (تلخیص‌المفتاح، ص ۲۲-۳۷) بنابراین، او به خواننده یادآوری می‌کند که شیوه‌های خاصی که او توصیف می‌کند (علوم معانی، بیان و بدیع در خدمت تحقیق بلاغت قرار دارند و هدف علم‌البلاغه آن است که سخنانی را که در مخاطبان تأثیر می‌کنند از سخنانی که این ویژگی را ندارند بازشناسد.

مقدمه کتاب تلخیص‌المفتاح در حکم اعلام آشکار این نکته است که قزوینی علاقه‌ای به منطق و معناشناسی ندارد. نیز می‌توان دید که قزوینی علاقهٔ اندکی به

اعجازالقرآن دارد، زیرا که این موضوع اساساً در بحثها مطرح نمی‌شود.^(۲۸) بدین ترتیب، قزوینی در کار عرضه مطالب خود، علم‌البلاغه را عملاً از برخی تداویهای آرمان‌گرایانه‌اش دور می‌کند. نشانه دیگر این امر خاتمه کتاب تلخیص است که در آن مؤلف دو موضوع اصلی را بررسی می‌کند: دخل و تصرف (appropriation) شاعر در مضامین مشترک (سرقت ادبی، اقتباس و تضمین)^(۲۹) و عناصر ساختاری شعر، یعنی آغاز [مطلع]، پایان [مقطع یا ختام] و بخشهای بینین اشعار (تلخیص‌المفتاح، ص ۴۰۸-۴۳۵). این بخش از برخی جهات بیشتر شبیه ضمیمه است تا جمع‌بندی زیرا قزوینی از آن برای معرفی موضوعات جدید به منظور بحث استفاده می‌کند. اگر چه جرجانی بخشی را در اسرارالبلاغه به دخل و تصرف ادبی اختصاص می‌دهد (ص ۳۱۳-۳۲۴)، فخر رازی و سگاکي گنجاندن این موضوع را در آثار خویش ضروری نمی‌شمارند. قزوینی، تا آنجا که به او مربوط می‌شود، موضوع دخل و تصرف شعری را «احیا می‌کند». او به نحو چشمگیری گستره عرضه [این موضوع به دست] جرجانی را تقلیل می‌دهد، اما، با استفاده از آن در خاتمه و نتیجه‌گیری تلخیص‌المفتاح، بدان اهمیتی افزون می‌بخشد.^(۳۰)

اگر چه خاتمه کتاب تلخیص کوتاه و آشکارا [از آثار دیگر] اقتباس شده است، با این حال علم‌البلاغه را بیشتر به سوی ادب سوق می‌دهد. سگاکي به ادب توانش زبانی نپرداخته بلکه به ادب شعر، جاحظ و آثار ادبی پرداخته است. گرچه عملاً هیچ اشاره‌ای به ادب در تلخیص وجود ندارد (چه رسد به تعریف ادب)، سازماندهی اثر در حکم نوعی پاسخ و واکنش به تعریف مغلق و پیچیده ادب است که می‌توان در مفتاح یافت. سگاکي، در تلاش برای رسیدن به دقت و جامعیت، مفهوم مزیت را از کلام خود حذف کرده است. او شعر را به عبارت و بیان تبدیل کرده و بلاغت را به توانش فروکاسته است. پیام روشن تلخیص آن است که چنین تلقی بی‌روحی از بلاغت با نقش شریفی که سخن گفتن هنری به طور سنتی در جامعه اسلامی بازی می‌کند در تضاد است.

نتیجه‌گیری

این تمرکز دوباره بر هنرهای بلاغی، ویژگی مرحله‌نهایی فرایند مدرسی است که ما در اینجا مشغول بررسی آن بوده‌ایم. نه‌ایته‌الایجاز، مفتاح و تلخیص را می‌توان تشکیل‌دهندگان سه مرحله در این فرایند دانست تا آنجا که هر اثر کمی ترقی یا پیشرفت نسبت به سلف خویش را به نمایش می‌گذارد. برای مثال، سگاکي عناصر مختلفی را از

نهایه‌الایجاز اقتباس می‌کند (یعنی تعریف بلاغت و عرضه بدیع را) اما ساختار سازمانی فخر رازی را به طور کامل دوباره بنا می‌کند. قزوینی، به نوبه خود، همان صورت‌بندی مفتاح را به کار می‌برد (هر چند این صورت‌بندی او تقلیل یافته است)، اما علم‌البلاغه را در چهارچوب جدیدی جا می‌دهد. بنابراین، هر سه مؤلف از برخی جهات به اسلاف خویش وابسته‌اند، اما موفق می‌شوند که در فهم و درک موضوع خویش شرکت جویند.

با این حال، احساس پیشرفت مهم‌ترین جنبه این آثار نیست. اینکه هر مؤلف کاربرد بدیلی برای مطالعه بلاغت عرضه می‌کند، احتمالاً مهم‌تر است. علم‌البلاغه برای فخر رازی و سگاکلی به خودی خود هدف نیست، اما ابزاری مهم در مباحث علمی روزگار به شمار می‌رود. نهایه‌الایجاز نوعی کتاب مرجع راحت و کاربرپسند است برای بحثهایی در باب قرآن که پیوسته رو به پیچیدگی داشته است و بهترین نمونه آن را در کشف زمخشری می‌توان دید. از سوی دیگر، مفتاح‌العلوم بلاغت را وارد نظامی جامع می‌کند که مؤلف با آن امکانات بالقوه معناشناسی در زبان را بررسی می‌کند. فخر رازی و سگاکلی بلاغت را برای خاطر خودش مطرح نمی‌کنند، اما قزوینی در تلخیص چنین می‌کند.

و هنوز این بلاغت کتاب تلخیص است که در محیط متن-محور اعصار میانه اسلامی به حیات خود ادامه می‌دهد. این امر را می‌توان در نحوه توزیع شروحنی که مداوماً از زمان وفات سگاکلی تا روزگار ما نوشته شده است به خوبی دید. بر نهایه‌الایجاز حتی یک شرح هم نوشته نشده است، در حالی که مفتاح مطمئناً ۲۵ شرح دارد؛ تلخیص مبنای ۳۰ شرح، ۱۶ تلخیص و بیش از ۱۰۰ حاشیه بر شرح قرار گرفته است. در واقع، پس از قرن شانزدهم میلادی/دهم هجری اثر قزوینی تقریباً تنها مجرای انتقال عقاید و اندیشه‌های جرجانی در ایران قرن یازدهم میلادی/پنجم هجری به تمام بخشها و اعصار دنیای اسلام بوده است.^(۳۱) بنابراین، تلقی قرون وسطایی سنت بسیار غنی هرمنوتیک اسلامی بر پایه شیوه عرضه مطالب تلخیص‌المفتاح به دست قزوینی استوار است. بر این اساس، این اثر و فرایندی که به شکل‌گیری آن انجامید به تنهایی می‌تواند امروز مورد توجه ما قرار گیرد.

پی‌نوشتها

۱. در اینجا هیچ تاریخ دقیق و معینی مورد نظر نیست بلکه منظورمان تنها توصیف آن چیزی است که گاه دوره «پس از- کلاسیک» یا «میانه متأخر» خوانده می‌شود. تلقی عمومی آن است که

پویایی فکری تمدن اسلامی از قرن دوازدهم میلادی (ششم هجری) رو به کاستی نهاد، و این امر را غالباً با حملات مغول به سرزمینهای مرکزی عالم اسلام در قرن سیزدهم (هفتم هجری) مرتبط دانسته‌اند.

۲. برای مثال، به این نکاتی که شوقی ضیف در کتاب *البلاغة: تطوّر و تاریخ* آورده است توجه کنید: «درمی‌یابیم که همین پدیده - تکرار، نازایی ذهن و جمود - در میان کسانی که پس از عبدالقاهر جرجانی و زمخشری به مطالعه بلاغت پرداخته‌اند رایج و غالب است. اینان در مطالعات بلاغی خود هیچ چیز جدیدی به دست نداده‌اند و آثار خویش را به تلخیص نوشته‌های جرجانی و زمخشری منحصر ساخته‌اند [در برخی از موارد] این عالمان متأخر حتی نمی‌توانند آموخته‌های خود را با خواندن کشف زمخشری وسعت بخشند تا این امر به غنای تلخیصی که از آثار جرجانی به دست می‌دهند یاری رساند. اما این عالمان - چه با رجوع به آثار زمخشری بر آثار جرجانی تلخیص نوشته باشند چه بدون آن - به ندرت توانسته‌اند چیز جدیدی به این موضوع بیفزایند، مگر جزئیاتی پیچیده و مبهم که از فلسفه و منطق برگرفته‌اند» (قاهره، ۱۹۶۵، ص ۲۷۲).

۳. با این حال، اصطلاحاتی برای انواع خاصی از درسامه (text book) وجود دارد، مانند ملخص و تنظیم (به نظم درآوردن).

۴. اطلاعات کتاب‌شناختی آثار یاد شده به این شرح است:

دلایل الاعجاز، ویراسته محمد رشید رضا، چاپ ششم، قاهره، ۱۹۶۰؛

اسرار البلاغة، ویراسته هلموت ریتز، استانبول، ۱۹۵۷؛

نهاية الايجاز في دراية الاعجاز، قاهره، ۱۳۱۷ هـ؛

مفتاح العلوم، ویراسته نعیم زرزور، بیروت، ۱۹۸۴؛

تلخیص المفتاح، ویراسته عبدالرحمان برقوق، قاهره، ۱۹۸۲.

۵. شرح مختصر مناسبی از آثار مربوط به علم البلاغة در مقدمه کتاب *Beyond the line* (Leiden, 1982, pp. 1-14) نوشته G. J. H. Van Gelder وجود دارد. برای شرح کامل‌تر بنگرید به:

شوقی ضیف، *البلاغة: تطوّر و تاریخ*.

۶. می‌خواهد بگویند که شتر لاغر است برای اینکه مراقبت و تیمار نشده است، و این بدان دلیل است که گوینده، مادر شتر را برای غذا دادن به مهمانان بسیارش ذبح کرده است.

۷. جرجانی ارجاع به معنای ثانوی یا معنای مقصود به کمک معنای دیگر را «معنای معنا» می‌خواند، و این توصیف بنیادین او از زبان مجازی است.

۸. این مسائل عبارت‌اند از: (۱) جنبه‌های اعجاز در سوره کوثر. (۲) اینکه در وجود عبارات آشکار و مبهم - هر دو - در قرآن هیچ تناقضی نیست. (۳) نقد این دیدگاه که متن مقدس (قرآن) گسسته، ملال‌آور و مکرر است.

۹. برای مثال، باقلانی در *اعجاز القرآن* (قاهره، ۱۹۶۴) سخن خود را به شیوه‌ای مشابه عرضه می‌کند؛ او دلایلی اقامه می‌کند تا اندیشهٔ اعجاز را «اثبات کند» و از آن در مقابل منتقدان و مخالفان پاسداری نماید. چنین چیزی در آثار جرجانی نیست.

۱۰. تمایزگذاری میان مفردات الکلام و جُمَل در صفحهٔ هشت متن مورد استناد مؤلف می‌آید. فخر رازی «مفردات الکلام» را در زمرهٔ سخن مجازی قرار می‌دهد زیرا این کلمات مفرد دربر دارندهٔ دلالتی به شیوهٔ معنای معنا هستند که بدان پرداختیم. بنابراین، لفظ واحد بر معنایی دلالت دارد که مصداق حقیقی آن نیست بلکه معنایی مرتبط با مصداق و معنای حقیقی است. برای مثال، معنای شتر لاغر ممکن است «مرتبط» با معنای مهمان‌نوازی در نظر گرفته شود. هر رابطه - یا مجموعه‌ای از روابط - میان معانی برقرار گردد، گوینده تنها یک لفظ را به کار خواهد برد و بنابراین سازهٔ زبانی همواره عنصری منفرد و واحد خواهد بود.

۱۱. فخر رازی یک سلسله تقسیم‌بندی کلی و جزئی صورت می‌دهد تا طرح و عرضهٔ کتاب *نهایة الایجاز* را سامان دهد. بحث او دربارهٔ زبان مجازی چهار قاعده از قواعد پنج‌گانهٔ دومین قسم از اقسام دوگانهٔ بخش نخست کتاب را شکل می‌دهد. این چهار قاعده تقریباً دو سوم بخش نخست کتاب است. در بخش دوم کتاب، بحث مؤلف دربارهٔ نحو، چهار باب از ابواب شش‌گانه را در بر می‌گیرد که این نیز حدوداً دو سوم کل بخش دوم است.

۱۲. من معتقدم که عناوین دو کتاب خود گویاست؛ هر چند ممکن است این عقیده کمی ساده‌انگارانه به نظر آید. جرجانی در *دلایل الاعجاز* سراسر به هرمنوتیک به عنوان ابزار برای تعیین برتری یک عبارت بر دیگری می‌پردازد. از طرف دیگر، در *اسرار البلاغة* به نظر می‌رسد که مؤلف بیشتر به کارکرد دلالتی (signifying) مجازهایی چون استعاره توجه و تأکید دارد تا کیفیت نسبی [عبارتها].

۱۳. فخر رازی، هم در بخش اول و هم در بخش دوم، *بدیع* را تحت چندین عنوان گنجانده. دربارهٔ منابع فخر رازی در عرضهٔ *بدیع* به این مقالهٔ من بنگرید:

"Early Persian Works on Poetics and their Relationship to Similar Studies in Arabic", *Studia Iranica*, 18, pp. 27-53.

جرجانی در *اسرار البلاغة* (ص ۲۶)، ضمن انتقاد از تحلیل ساده‌انگارانهٔ یکی از مؤلفان متقدم در باب استعاره، تلویحاً از رویکرد *بدیع* انتقاد می‌کند. او از اینکه این صورت مجازی خیلی ساده تعریف شده اما به معنا و دلالت کامل آن پرداخته نشده است شکایت می‌کند. مصحح *اسرار البلاغة*، هلموت ریتز، این مؤلف متقدم را که جرجانی به نام او اشاره نکرده است قدامت‌بن جعفر معرفی می‌کند زیرا که شعر و توضیح آن از کتاب *نقد الشعر* اوست.

۱۴. بحث *تشبیه* در برخی از این کتابهای درسی آموزنده است. برای مثال، رشیدالدین وطواط (۱۸۲/م ۵۷۷ هـ) در کتاب *حدائق السحر*، بر مبنای ویژگیهای ظاهری مانند تشبیهات معکوس و تشبیه دو چیز به یک چیز، هشت نوع متفاوت از تشبیه را باز می‌شناسد. با این حال، هیچ

- توجهی به اطلاعاتی که تشبیه معمولاً منتقل می‌کند وجود ندارد.
۱۵. *مفتاح‌العلوم*، ص ۶. سکاکی اشاره‌های مختلفی به اسلاف خویش می‌کند اما هیچ‌گاه توضیح نمی‌دهد که این اسلاف کیستند. برای بحثی درباره منابع سکاکی بنگرید به: *البلاغه عند السکاکی*، احمد مطلوب، قاهره، ۱۹۶۴، صفحات متعدد؛ مطلوب در این کتاب ارجاعات خاص سکاکی به جرجانی را هم بررسی کرده است (ص ۱۹۴).
۱۶. با این حال، موضوعات مورد بحث سکاکی در باب اعجاز و منتقدان این مسئله با فخر رازی یکسان نیست.
۱۷. *مفتاح‌العلوم* یک مقدمه واقعی ندارد، بلکه تنها یک «پیشگفتار» (foreword) دارد که به نظر می‌رسد مؤلف آن را فاتحه می‌خواند. به نظر من، این نکته ظاهراً جزئی معنادار است. آثار عالمانه این دوره تقریباً همیشه پیشگفتاری کلی دارند (با نامهای مختلف) که در آن مؤلف موضوع خویش را مشخص می‌کند. با این حال، این آثار همیشه مقدمه‌های روش‌شناختی یا پیشگفتارهای سنجشگرانه (prolegomena) ندارند، و اینکه فخر رازی و قزوینی هر دو [در آثار خود] مقدمه‌هایی آورده‌اند، آشکارا افزوده‌ای سازمانی است. سکاکی چنین افزوده‌ای نیاورده است زیرا با این مشکل بزرگ مواجه است که به سادگی موضوع خویش را مشخص سازد. نوشتن مقدمه برای فخر رازی و قزوینی یک وظیفه ساده است زیرا آنها آثار خویش را مستقیماً بر پایه یک متن از پیش موجود استوار کرده‌اند که در آن موضوع بحث به سادگی قابل شناسایی است. اما سکاکی، موضوع خویش را «می‌آفریند» و بنابراین در پیشگفتارش اندکی به طول می‌انجامد (در متن مورد استفاده ما پنج صفحه) تا او چستی موضوع را توضیح دهد. این امر جایی برای افزودن مقدمه سنجشگرانه باقی نمی‌گذارد.
۱۸. سکاکی شاید به سبب تلاشی که در جهت تلفیق بلاغت با منطق کرده است بهتر شناخته شده است. احمد مطلوب در کتاب *البلاغه*، ص ۱۵۹-۱۶۳ این مسئله را بررسی کرده است.
۱۹. جرجانی در آغاز *اسرارالبلاغه* تلویحاً از اشاره قرآن به بیان سخن به میان می‌آورد (ص ۲) اما به‌طور خاص چیزی درباره زبان مجازی باز نمی‌گوید. در واقع، قزوینی در شرح خود بر تلخیص، یعنی *الایضاح*، خاطرنشان می‌سازد که *علم‌البیان* غالباً برای اشاره به تمامی علوم بلاغت به کار می‌رود نه فقط کاربرد مجازی (تصحیح و تحقیق م. خفاجی، چاپ ششم، قاهره، ۱۹۸۵، ص ۸۳).
۲۰. *الکشاف عن حقائق التنزیل و عیون الاقوال فی وجوه التأویل*، قاهره، ص ۴. شوقی ضیف در کتاب *البلاغه: تطوّر و تاریخ* می‌گوید زمخشری نخستین کسی بود که این چنین میان *علم‌المعانی* و *علم‌البیان* تمایز قائل شد (همان، ص ۲۲۲).
۲۱. سکاکی این تمایز را در تئ اصلی *مفتاح‌العلوم* شرح و توضیح می‌دهد. او در معرفی دستور (صرف و نحو) توضیح می‌دهد که این علم به متعلمان می‌آموزد تا گفتار خویش را با کاربرد

هنجارین مطابقت دهند (مفتاح العلوم، ص ۷۳)، در حالی که در بخش مربوط به معانی و بیان ادعا می‌کند که این علوم چگونگی مطابقت یک عبارت با موقعیتی خاص را بررسی می‌کنند (همان، ص ۱۶۱). به عبارت دیگر، دستور (صرف و نحو) تنها می‌تواند به متعلم پیاموزد که اسمها را با فعلها و تعریف اسم را با تعریف فعل مطابق سازد. این علم هیچ توصیه‌ای به او درباره اینکه سخن او موضوعش را خوار خواهد کرد یا بر مخاطبانش تأثیر خواهد کرد نمی‌کند، بلکه فقط گوینده را از تخطی از صیغه‌های عربی باز می‌دارد. از سوی دیگر، دانش معانی و بیان از کاربرد هنجارین فراتر می‌روند. این دو علم توضیح می‌دهند که چگونه می‌توان زبان را با هدفی خاص و به نحوی اقناعی یا، بنا به تعریف سکاکی، به گونه‌ای به کار برد که «کلام متناسب با چیزی باشد که موقعیت (حال و مقام) اقتضا می‌کند. بنابراین، معانی و بیان بر جنبه بلاغی دستور (صرف و نحو) تأکید می‌کنند، زیرا یک عبارت را با بافت اجتماعی آن پیوند می‌دهند.

۲۲. تنوع و تغییرپذیری [یعنی طرق مختلف بیان معنایی واحد]، که جزئی است بر افزوده سکاکی، اساساً در گزینه‌هایی است که این «معانی واسطه» آشکار می‌سازند. مثال رایج دیگر در این آثار [بلاغی]، تعبیر «کثیرالرماد» است که، با القای اینکه خاکسترها (رماد) نشانه غذاهای بسیاری است که به مهمانان داده شده، مهمان‌نوازی را وصف می‌کند. می‌توان این تعبیر را «طریق» دیگری (مجازی در مقابل حقیقی) برای بیان همان معنای مقصود یا، به تعبیر سکاکی، «معنای واحد» در نظر گرفت.

23. Carl Brockelmann, *Geschichte der arabischen Litteratur*, Leiden, 1937-1949, V.II, p. 26, supplement II, p.15.

۲۴. «مکتب شرقی» مطالعات بلاغی، تحلیل‌های دستوری دقیق را در برداشت و همه متونی که در این مقاله از آنها ذکر می‌شود به میان آمده است، مثالهای خوبی برای این مکتب به شمار می‌روند. عدل «غربی» این مکتب یا همان مکتب غربی (مکتب شرقی عمدتاً از ترکان و ایرانیان تشکیل می‌شد)، بیشتر به بدیع توجه داشت. بنگرید به شوقی ضیف، *البلاغه: تطوّر و تاریخ*، صفحات متعدد.

۲۵. سکاکی، اگر چه توجه بسیاری به جایگاه علم المعانی و علم البیان در ساختار علوم می‌کند، هیچ اشاره‌ای به علم البلاغه نمی‌کند.

۲۶. بهاء‌الدین سبکی (۱۳۷۲/۷۷۳ هـ)، شارح متأخر، ادعا می‌کند که قزوینی چنان تغییرات مهمی در *مفتاح* ایجاد کرده است که نام کتاب خودش [تلخیص *المفتاح*] را بی‌مسما ساخته است. سبکی استدلال می‌کند که «تلخیص صرفاً خلاصه [ای از *مفتاح*] نیست» (عروس الافراح، چاپ شده با گروهی از شروع در *شروح التلخیص*، قاهره، ص ۶۳). فهرست کلی *تلخیص‌المفتاح* به این قرار است: پیشگفتار، مقدمه، علم المعانی، علم البیان، علم البدیع و خاتمه.

۲۷. قزوینی در پیشگفتار خویش به علم البلاغه و توابع آن اشاره می‌کند (*تلخیص‌المفتاح*، ص ۲۱).

او در بحث فصاحت و بلاغت ادعا می‌کند که علمی که مستقیماً با این مباحث مرتبط‌اند عبارت‌اند از: علم المعانی و علم البیان، در حالی که علم البدیع به «وجوه» و شیوه‌های «تحسین» و تزئین [کلام] اشاره دارد (همان، ص ۳۷). بنابراین، تعاریف قزوینی با آنچه در مفتاح‌العلوم می‌یابیم تفاوت ندارد.

۲۸. در پیشگفتار تلخیص‌المفتاح اشاره‌ای به اعجاز وجود دارد اما بسیار مختصر است: «زیرا علم‌البلاغه ... کیفیت اعجاز‌آمیز نظم قرآن را آشکار می‌سازد...» (ص ۲۱). بعد از کتاب الصناعین ابوהלلال عسکری (۱۰۰۴/م ۳۹۵هـ) اشاره به اعجاز‌القرآن در آثار مرتبط با بلاغت کاملاً متعارف و رایج بود. بدین ترتیب این اشاره در تلخیص‌المفتاح را نمی‌توان به منزله یافتن استدلال مؤلف به شیوه‌ای مشابه مقدمه او قلمداد کرد.

۲۹. سرقت ادبی را غالباً plagiarism ترجمه می‌کنند، مانند:

G. von Grunebaum, "Concept of Plagiarism in Arabic Theory", *Journal Of Near Eastern Studies*, 3, 234-235.

که معنای ضمنی منفی دارد. با این حال، بحث در خاتمه کتاب تلخیص موضوع را به شکلی نه چندان ارزش‌گذارانه توصیف می‌کند و، بنابراین، به نظر می‌رسد که appropriation معادل مناسب‌تری باشد [اصطلاح اخیر به «دخل و تصرف» ترجمه شد (مترجم)].

۳۰. اگر چه سرقت ادبی موضوعی است که اهل ادب بسیار بدان پرداخته‌اند، آشکار است که قزوینی مطالب خویش را از جرجانی می‌گیرد. برای مثال، در هر دو، معرفی این موضوع با بررسی اوصاف مشابهی از شجاعت و دلاوری آغاز می‌شود (اسرار‌البلاغه، ص ۳۱۳؛ تلخیص‌المفتاح، ص ۴۰۹)

۳۱. این اعداد براساس بحثهای کتاب‌شناختی آثار زیر فراهم آمده است:
الف) حاجی خلیفه، کشف‌الظنون، استانبول، ۱۹۴۱، ج ۲.

b) W. Ahlwardt, *Verzeichnis der Arabischen Handschriften der Koniglichen Bibliothek zu Berlin*, Berlin, 1887 ff, v2.

c) R. Sellheim, *Arabische Handschriften - Materialien zur Arabischen Literatur - geschichte*, Teil I, Vol XVII, A. 1 of *Verzeichnis der Orientalischen Handschriften in Deutschland*, Wiesbaden, 1976, pp. 299-317, *passim*.

تأملی در باب کتاب درسی*

جان ایسیت

گروه مطالعات آموزشی، دانشگاه یورک، هسلینگتون

Jri2@york.ac.uk

ترجمه مریم جابر

سازمان مطالعه و تدوین

Jab.ma0707@gmail.com

چکیده

در این مقاله ابتدا برخی از مسائل نظری، و سپس برخی از پژوهشهای جدید مربوط به کتاب درسی مطرح می‌شود. از جمله عواملی که در نگرش منفی به کتاب درسی و جبهه‌گیری علیه آن نقش دارند عبارت‌اند از: جایگاه نازل کتاب درسی در ژانر ادبی، مبهم بودن تعریف کتاب درسی؛ وجود نگرش سنتی رمانتیک به جایگاه مؤلف؛ عدم بی‌طرفی کتاب درسی به مسائل ایدئولوژیک، تاریخی و فرهنگی؛ تبعیت کتاب درسی از انگاره «دریافت دانش و مصرف منفعلانه آن» که مغایر تفکر خلاقانه است؛ کم‌اهمیت دادن به یادگیرنده؛ محدود کردن دانش به مطالب موجود در متن کتاب؛ محدود کردن اهداف یادگیری به پاسخ دادن به سؤالات امتحان.

ایسیت با معرفی سه انگاره از (۱) رابرت دارنتون (در باب کثرت دست‌اندرکاران تولید کتاب)، (۲) آدرین جونز (در باب نقش نویسنده)، (۳) راجر شارتیه (در باب تعامل عناصر متعدد در فرایند معناسازی)، وارد بحث پژوهش در زمینه کتاب درسی می‌شود و عدم دسترسی آسان به منابع موجود در این زمینه را جزء مشکلات مهم این کار برمی‌شمرد. وی در آخر، نشریات و گروههای پژوهشی عمده مرتبط با مطالعه کتاب درسی را معرفی می‌کند.

واژه‌های کلیدی

کتاب درسی، نگرش منفی، جبهه‌گیری علیه کتاب درسی، کمک‌ابزار آموزشی، تعریف، گفت‌وگو، دانش، تبیین در برابر خلاقیت، ژانر/گونه ادبی.

سخن سمت، شماره ۱۹، پاییز ۱۳۸۷، ص ۵۲-۷۵

* این مقاله را آقای مهدی احمدی انتخاب کرده و در اختیار مترجم محترم قرار دادند.

مقدمه

اسم «کتاب درسی» واکنشهای منفی فراوانی را برمی‌انگیزد. هنگامی که به دانشجویان و همکارانم می‌گویم که در زمینه کتابهای درسی تحقیق می‌کنم غم سنگینی در نگاهشان هویدا می‌شود که بیانگر خاطرات تلخ و مدفون‌شده یادگیری عجولانهٔ انبوهی از مطالب برای امتحان و توروک ملال‌آور کتابهایی است که به زعمشان، استادان از تدریس آنها خسته نمی‌شدند. حتی یکی از همکارانم که استاد دانشگاه است و معلوم بود که شور و هیجان مرا درک نمی‌کند، به خود اجازه داد که بگوید «آخر چه نکتهٔ جالبی در کتابهای درسی وجود دارد؟».

کم‌اهمیت شمردن ایرادهای وارد بر هرگونه تلاش در جهت اعتلای جایگاه کنونی پژوهش دربارهٔ کتاب درسی اشتباه است. نگرش منفی به کاربرد و جایگاه کتاب درسی، هم به مثابه مقوله‌ای خواندنی و هم به مثابه ابزاری آموزشی، بسیار گسترده است. حرفهٔ آموزش شاهد بوده است که «جبهه‌گیری علیه کتاب درسی» ریشهٔ عمیقی دارد.^(۱) این دید منفی به کتابهای درسی تا حدی متأثر از نوعی تزلزل حرفه‌ای است که نشان می‌دهد در مفهوم نقش و ارزش فرهنگی کتاب درسی تناقضی آشفته و سردرگم وجود دارد. با اینکه بسیاری از دست‌اندرکاران حرفهٔ آموزش گواهی می‌دهند که کتاب درسی ابزار آموزشی ضعیف و ناکارآمدی است و بر سبک یادگیری منفعلانه‌ای مبتنی است، پژوهشها نشان می‌دهند که کتابهای درسی کاربرد گسترده‌ای دارند. این موضوع به سادگی از طریق بررسی بودجهٔ مدارس، و همچنین با مشاهدهٔ سرسری زندگی مدرسه‌ای و دانشگاهی تأیید می‌شود.^(۲) بازدیدکنندگان از کلاسهای دبیرستانهای عمدهٔ انگلستان، در کنج هر اتاق، انبوهی از کتابهای درسی را می‌یابند که صفحاتشان به صورتهای مختلفی تاخورده یا لوله شده‌اند. کتابهای درسی، به‌عنوان ابزاری کمک‌آموزشی و به‌عنوان بخشی از تجربهٔ یادگیری، عملاً حضوری فراگیر دارند. به این ترتیب، از یک‌سو، کتابهای درسی به سخره گرفته می‌شوند، اما از سوی دیگر، نمی‌توان کاربرد فراگیرشان را انکار کرد.

عامل مؤثر دیگری که به این نگرش منفی دربارهٔ کتاب درسی دامن می‌زند ناشی از جایگاه نازل آنها در ژانر ادبی است. کتابهای درسی غالباً مورد تمسخر دانشگاهیانی قرار می‌گیرند که آنها را عاری از محتوایی بدیع می‌دانند و معتقدند که اندیشمندان پیشرو و پژوهشگر باید رسمیت بخشیدن به دانش دیروز را، که از طریق عرضه کردن آن به دانشجویان برای مصرف منفعلانه صورت می‌گیرد، در اولویت آخر قرار دهند. چنین نگرشی حاکی از نوعی نخبه‌گرایی ادبی است که به سادگی این واقعیت را نادیده می‌گیرد

که کتابهای درسی در یادگیری نقش بسزایی داشته‌اند. این نگرش همچنین بیانگر دستور کارها و فرهنگ جامعه پژوهشی است که ظاهراً تا حدی از «برنامه ارزشیابی پژوهش»^(۳) و تا حدی نیز از پیشینه هر رشته آموزشی سرچشمه می‌گیرد و برای اکتشاف و حل مسئله بیش از آموزش از طریق توضیحات دقیق و روشن ارزش قائل است. باری نکته‌ای هست که به عیان یادآور ضعفهای بشری است و آن اینکه چنین زهدفروشیهای روشنفکرانه‌ای نسبتاً به سادگی نادیده گرفته می‌شوند، آن هم به سبب وعده‌هایی که دست‌اندرکاران مؤفق کتاب درسی به مؤلفان از بابت حق تألیف می‌دهند.

در این مقاله برآنیم که این نگرشهای منفی را بررسی کنیم و نشان دهیم که کتابهای درسی منابع تحلیلی پرمایه‌ای برای انواع طرحهای پژوهشی فراهم می‌کنند و برای کسانی که در فناوری آموزشی معاصر دستی دارند دو فایده مهم دارد: اولاً کتابهای درسی می‌توانند بنیان تجربی پژوهش را فراهم کنند، و ثانیاً خط‌مشیهای تحلیلی‌ای را فراهم می‌کنند که باید در رشته‌های مختلف بررسی و پیگیری شوند. این جستار به ناگزیر شامل قدری کلی‌نگری و عوض کردن چهارچوب زمانی موضوع است. به هر حال، هدف من آن است که نشان دهم کتاب درسی چگونه می‌تواند جذاب باشد و مطالعه در این زمینه چه سودی دارد. در قسمت اول این مقاله برخی از مسائل نظری مربوط به مطالعه کتاب درسی را مطرح می‌کنم، و در قسمت دوم به بررسی برخی از انواع جدید پژوهش در زمینه کتاب درسی می‌پردازم.

مسائل نظری مربوط به تحقیق درباره کتاب درسی

مشکلات تعریف کتاب درسی

دیدگاههای متداول و عامیانه‌ای که درباره هدفها، جایگاهها و کاربرد کتاب درسی وجود دارند به وضوح نشان می‌دهند که در گذشته چه داوریهایی درباره کتاب درسی صورت می‌گرفت. در واقع، بیشتر مردم، به جز تاریخ‌نگار کتاب درسی،^(۴) برای کتاب درسی، چه به مثابه ژانری ادبی، چه به مثابه مقوله‌ای فرهنگی یا ابزاری برای یادگیری، جایگاهی کاملاً تثبیت شده و موقعیت تاریخی باثباتی قائل‌اند - کتابهای درسی در گذشته هم همین قدر طاقت فرسا و ملال آور بودند و احتمالاً در آینده نیز ملال آور خواهند بود. به این ترتیب، به نظر بسیاری از مردم، کتاب درسی نمادی از یک روال یکنواخت و ملال آور، نوعی دانش تضمین شده «رسمی» است که در مواقع لزوم به آن رجوع می‌شود، در هنگام آزمون، مطالب آن طوطی‌وار تکرار می‌گردد و در کلاس درس، مطالب آن به بحث گذاشته

می‌شوند. در نتیجه، کتابهای درسی به‌رغم تفاوت‌هایی که از لحاظ سبک ادبی یا آموزشی، کاربرد در بافت و ویژگی‌های فرهنگی و تاریخی و انواع فرضیه‌ها و دستور کارها دارند، در مقوله‌ای کلی و وسیع قرار می‌گیرند - مقوله کتابهای درسی.

طبق معمول، بررسی دقیق‌تر حاکی از وجود مسائل و مشکلات تعریفی بسیاری در این زمینه است. آیا چاپ مجدد یکی از نمایشنامه‌های شکسپیر که در برنامه‌ای آموزشی استفاده می‌شود، کتاب درسی محسوب می‌شود؟ آیا جزوه‌های دانشگاه آزاد نوعی کتاب درسی‌اند؟ آیا کتاب مسائل ریاضی، کتاب درسی به حساب می‌آید؟ آیا کتاب و تمرینات تندنویسی منشی‌های دولت استعماری هند در دوران پیش از جنگ را می‌توان کتاب درسی به حساب آورد؟ آیا می‌توان ادعای یک انسان‌شناس بیگانه را که کتاب مقدس را کتابی درسی خواند موجه دانست؟ به هر حال این کتاب حاوی دستورات اخلاقی است، واقعیت‌هایی را بیان می‌کند، در آموزش و پرورش کاربرد فراوانی دارد و برخی افراد آن را به‌مثابه مجموعه‌ای از سخنان حکمت‌آمیز به کار می‌برند. چنین پرسش‌هایی نه تنها موجب می‌شوند که مسئله تعریف کتاب درسی در شبکه‌ای گسترده مطرح شود، بلکه دامنه مواردی را که می‌توانند ذیل عنوان «کتاب درسی» قرار گیرند نیز مشخص می‌سازند.

سؤال دیگر این است که آیا کتاب درسی صرفاً شامل توضیح دیدگاه‌ها و موضوع مورد نظر می‌شود، و به معنای دقیق کلمه، برای خلاقیت و اندیشه‌های جدید جایی ندارد؟ این مسئله را نویسندگان و پژوهشگرانی مطرح می‌کنند که می‌خواهند خواسته‌ها و تمایلات خود را توجیه نمایند و غالباً هنگامی مشاهده می‌شود که آنها غالباً با نوعی تکبر ادیبانه، عبارت «این صرفاً یک کتاب درسی است» را به کار می‌برند. با این حال، حتی یک نگاه سرسری به کتابهای درسی حقوق یا فلسفه یا بسیاری از آثار پژوهشی دیگر که به پیگیری، توضیح و تبیین دیدگاه‌ها و تحولات می‌پردازند نشان خواهد داد که چه قدر بی‌معنا و خودسرانه است که در صورت‌بندی متنها، به منظور رسیدن به تعریفی برای کتاب درسی، آنها را به دو دسته مطلق «تبیینی» و «خلاقانه» تقسیم کنیم. چنین دیدگاه کلی‌ای بیانگر مفروضات ریشه‌داری است که درباره رابطه میان دانشجو و استاد، دانشجو و نویسنده، دانشجو و ساختهای دانش، و دانشجو و روابط قدرت در جامعه وجود دارد. مطالب جدید و نوظهور (غالباً، حتی اگر کم‌اهمیت باشند یا صرفاً در قالبی جدید به تکرار اکتشافات گذشته بپردازند) بسیار برتر از بررسی دقیق مطالبی که ادعا می‌شود بدیهی‌اند، و نیز برتر از تقسیم خودسرانه و ارزش‌گذارانه این دو نوع محصول فکری شمرده می‌شوند. چنین تمایزی بسیار پایدار است و تأثیر درازمدتی بر ارزشهای آموزشی و اجتماعی می‌گذارد، و

منجر می‌شود به اینکه گروه ممتازی از نخبگان - از جمله مؤلفان، نویسندگان و محققان - به جایگاه فرهنگی و جواز تولید مطالب «جدید» دست یابند این در حالی است که بقیه ما، که خواننده کتابهای درسی هستیم، مصرف‌کننده و مخاطب شمرده می‌شویم. دیدگاههایی نظیر اینکه یادگیری امری توأم با خلاقیت است، اینکه بسیاری از دانستیهای به اصطلاح جدید به هیچ وجه تازگی ندارند، و اینکه بسیاری از نوآوریها حاصل عوامل اجتماعی اند نه انگیزه‌های فردی، در فرایند تثبیت جایگاه فرهنگی نادیده گرفته می‌شوند. این نوع تقسیم‌بندی کتابهای درسی به دو دسته «تبیینی» در برابر «خلاقانه» حتی نمی‌تواند ژانر خاصی را برای کتاب درسی فراهم کند.

یک سر نخ برای یافتن تعریف کتاب درسی آن است که به بررسی ملاحظات مربوط به طراحی، الگوهای کاربرد یا هدف تألیف پردازیم. متأسفانه هیچ یک از این موارد تعریفی کامل یا کافی به دست نمی‌دهند. عامل طراحی، بر حسب نوع کتاب درسی و مخاطب مورد نظر آن، چنان متغیر است که نمی‌تواند معیار قاطعی برای طبقه‌بندی محسوب شود. تنوع الگوهای کاربرد کتاب درسی هم، که از دفترچه راهنمای تعمیر خودرو تا کتاب کمک آموزشی را شامل می‌شود، چنان است که رده‌شناسی کتاب درسی بر حسب کاربرد آن را نمی‌توان حائز ثبات تحلیلی قابل توجهی دانست. هدف تألیف هم اصولاً طوری نیست که از بافتی به بافت دیگر انتقال یابد - شک دارم که شکسپیر قصد داشت آثارش به صورت کتاب درسی به کار روند. به این ترتیب، با قرارداد کتاب درسی بر میز تشریح تحلیل، معلوم می‌شود که فقط می‌توان تعریفی بسیار کلی از کتاب درسی به دست داد. شاید تعریفی نظیر اینکه «کتاب درسی عبارت است از برنامه آموزش متمرکزی که دارای متن است و همراه با طرح عملی عرضه می‌شود» بهترین تعریفی باشد که می‌توانیم برای کتاب درسی بیابیم، چرا که هرگونه تلاش دیگر در این زمینه از چنگمان می‌لغزد و وارد ورطه تعاریف می‌شود.

از این رو، در جست‌وجو کردن تعریفی برای کتاب درسی بر اساس کتابهای درسی هم مسائل و پیچیدگیهای فراوانی وجود دارد و راه‌حلهایی که مطرح شده‌اند قانع‌کننده نیستند. کاربردهای متعدد «کتاب درسی» در عبارتهایی نظیر «موردی از کتاب درسی» به معنای نمونه‌ای از نوع خاصی از کتاب درسی، «برنامه کتاب درسی» به معنی دستورالعملی کامل بر طبق معیارهای عرضه شده، «یادگیری کتاب درسی» به معنای نوعی یادگیری خشک و طوطی‌وار، یا «فقط از روی کتاب درسی» به معنای فاقد هرگونه نوآوری نیز کمکی به حل این مسائل و مشکلات نمی‌کند. مسئله دیگر این است که آیا اصلاً تحلیل

کتابهای درسی به منظور یافتن تعریفی برای کتاب درسی فایده‌ای دارد، آن هم در حالی که چنین تعریفی از بستر محیط یادگیری و از ذهن کاربران کتاب درسی حذف شده است. به این ترتیب، کتابهای درسی مقوله‌ای بسیار مبهم و نامشخص‌اند، زیرا بازتاب معناها و کاربردهای مختلفی‌اند. اما نظر من این است که همین مسئله تعریف کتاب درسی است که آن را به منبعی غنی برای مطالعه بدل می‌سازد. غنای آنها دقیقاً به این علت است که آنها از چهارچوب رشته‌های تحصیلی و ژانرهای استاندارد و طبقه‌بندی تحلیلی می‌گریزند. در خلق هر کتاب درسی آمیزه‌ای از عوامل دخالت دارند که عبارت‌اند از: شکل‌گیری تفکرات و ارزشهای اجتماعی غالب، عوامل تجاری صنعت نشر، ضوابط خاص تحصیلی و قراردادهای تألیف، و فناوریهای پیشرفته و تولیدات رسانه‌ای. وقتی که کتاب درسی تکوین می‌یابد در طیفی از ژانرها قرار می‌گیرد و به‌عنوان صورت موجهی از دانش، به موجب ترکیبی از این عاملها، به جایگاهی موقتی دست می‌یابد. مسائل تعریفی مسائلی تعیین‌کننده و روشنگرند زیرا خود کتابهای درسی مدعی‌اند که برای دانشی که به‌دست می‌دهند تعریفی دارند - این دانش، بر طبق ادعای آنان، دانشی خاص است و دانشی است که مورد نیاز مردم است. بنابراین، فرضیه‌ی اساسی معرفت‌شناسانه‌ای در کتاب درسی وجود دارد - و آن اینکه کتابهای درسی دارای جایگاهی خاص‌اند، جایگاهی اصیل و واقعی به طوری که بالقوه می‌توانند کاربردی همگانی داشته باشند. کسی که در زمینه تاریخ کتاب درسی تحقیق می‌کند، از طریق فرایند تحلیل و تجزیه عناصر مختلفی که در کتابهای درسی منعکس و بیان می‌شوند به اطلاعات مهمی دست می‌یابد. کتابهای درسی برای باستان‌شناس دانش، که مشتاق کاوش منابع و ردیابی خط سیر اندیشه‌ها و فناوریهای تدریس است، به مثابه معدن طلا می‌مانند زیرا سرنخهایی درباره شرایط تولید آنها، و دستها و نیروهایی که آنها را پدید آوردند فراهم می‌کند.

ریشه‌های ادبی کتابهای درسی

برای پشت سر گذاشتن ورطه مسائل تعریفی مربوط به کتابهای درسی، مسلماً پیش از هر کار باید به این پرسش پاسخ داد که آیا می‌توان متون باستانی یونان را - که نقش بسیار مهمی در تاریخ تفکرات غربی دارند - کتاب درسی به شمار آورد یا نه. در اینجا چند مسئله مطرح می‌شود که بیانگر برخی از راههای متعدد بررسی کتابهای درسی است. هر گاه با متن گفتگوهای افلاطون یا آثار ارسطو «کلنچار می‌رویم» یا برعکس، وقتی که «با علاقه» به آنها می‌پردازیم، در سطحی بسیار ابتدایی، متوجه می‌شویم که این متون باستانی سعی دارند معنایی از دانش حقیقی را به گوشمان برسانند و بر مسائل فلسفی فایق آیند. همان‌طور که به خواندن

ادامه می‌دهیم، متوجه می‌شویم که با نوعی کتاب درسی سر و کار داریم که اگر بخواهیم از بین کاربردهای متعدد کتاب درسی کاربردی را برای آن برگزینیم، همانا کاربرد پژوهشی آن است. معمولاً بسیاری از مطالبی که محقق متون باستانی یونان ضبط می‌کند حاصل آن نکاتی است که از کتابهای درسی و کلاسهای زبان لاتینی و درسهای دیگر فرا گرفته است.

بنابراین، توجه به جایگاهی که آثار افلاطون و ارسطو به عنوان کتاب درسی دارند نشان می‌دهد که پژوهش درباره کتاب درسی امری موجه است و ما را به مسائل پرمایه‌ای هدایت می‌کند. برای مثال، می‌توانم در ذهن خود تصور کنم که این پیشنهاد که متون افلاطونی به مثابه کتاب درسی تلقی شوند چه پاسخ دندان‌شکنی دریافت خواهد کرد و من متهم می‌شوم به اینکه مفاهیم مربوط به صورت و محتوا و این نکته را با هم خلط کرده‌ام که صورت صرف متن و شرایط ارائه آن در محیطهای آموزشی به هیچ وجه محتوای دانش، یا یادگیری اندیشه‌های مهم افلاطون را محدود نمی‌کند. پاسخ من - در گفت‌وگویی که با خودم انجام می‌دهم - این است که پرداختن به دانش، در هر مفهوم غایبی یا کامل، ایجاب نمی‌کند که «صورت» از «محتوا» جدا شود. به علاوه، گفت‌وگوهای مکتوب هم، مانند گفت‌وگوهای شفاهی‌ای که غالباً به طور زنده در مراسم کلیسا به کار می‌روند، چندین کاربرد دارند. قالب پرسش و پاسخ در یک سطح برای کندوکاو، و آشکار ساختن اندیشه‌ها به کار می‌رود و دانشجو را درگیر می‌کند. در سطحی دیگر، قالب گفت‌وگو به مثابه ابزاری برای عرضه و قالب‌بندی اندیشه‌های مقتدرانه و احتمالاً خفیه به کار می‌رود. و در سطحی دیگر، از چنین قالبی برای حفظ شأن استاد و دانشجو در یک سلسله مراتب عقلانی و اجتماعی استفاده می‌شود. در ضمن، بیان شفاهی گفت‌وگوهای افلاطون سنت متداولی است، این گفت‌وگوها احتمالاً از روی متنهای سخنرانی تهیه شده‌اند و به نحوی تنظیم گشته‌اند که به طور شفاهی بیان شوند و در محیطهای آموزشی به کار آیند. در واقع، اصطلاح «گفت‌وگو» تلویحاً به این نکته اشاره دارد که، در عرضه کردن شفاهی متن، باید آن را با صدای بلند قرائت کرد. به این ترتیب، گفت‌وگو، به صورتی عرضه می‌شود که منعکس‌کننده مجموعه‌ای از فرضیه‌های آموزشی‌ای است که «صورت» و «محتوا» را به هم پیوند می‌زنند و کاربردهای متعددی را برای گفت‌وگو در یادگیری و تدریس فراهم می‌کنند.

اینکه در هر برهه چه سطح یا چه نوعی از یادگیری در صدر قرار داشته باشد به عوامل زیادی بستگی دارد، اما مسلماً چنین آثاری پس از طی هزاران یا صدها سال بسیار اهمیت یافته‌اند و از برخی از شاخصهای کتاب درسی برخوردار گشته‌اند. گفت‌وگوهای

افلاطون جزء اولین حلقه‌های زنجیره نقطه‌عطفهای فکری‌اند: این گفت‌وگوها از همان صورت‌بندی روایی‌ای برخوردارند که از آثار اصحاب مدرسه تا آثار گالیله و تا آثار دیوید هیوم تداوم یافته است. نمونه‌ای از مسائل مربوط به تعریف کتاب درسی مربوط به همین گفت‌وگوها می‌شود زیرا صورت‌بندی روایی این گفت‌وگوها حاصل آمیزه‌ای است از نگرشهای فلسفی و ترفندهای بلاغی. بین قدرت نسبی یا کارکرد این نگرشها و ترفندها در طرحهای پژوهشی فلسفی نویسندگان مورد نظر تفاوت‌های آشکاری وجود دارد. آثار ارسطو، برخلاف آثار افلاطون، صورت آموزشی و موقعیت روشن‌تری را در تاریخ روش فکری غرب به دست آورده‌اند. آنها، از یک لحاظ، نمونه‌های سنتی «دانش کتاب درسی» اند زیرا هم در روند فلسفه اصحاب مدرسه، منطق قیاسی و یادگیری طوطی‌وار دانش دریافتی، که جنبه‌ای منفی به کتابهای درسی داده است، جای گرفته‌اند، هم به تبیین آنها پرداخته‌اند. باری، این نویسندگان می‌خواستند که کتابشان کارآمد باشد، و اکنون با گذشت زمان، این آثار بیش از پیش به شاخصهای «کتاب درسی» دست می‌یابند. این نوع تغییر که طی گذشت زمان در کاربرد این آثار ایجاد شده است برای کسی که درباره تاریخ معرفت‌شناسی تحقیق می‌کند و می‌کوشد پرده از راز صورت‌بندیهای دانش و یادگیری بردارد، سرنخهایی فراهم می‌آورد.

ردپای مؤلف کتاب درسی

جایگاه ادبی مؤلف کتاب درسی جنبه‌های معرفت‌شناسانه و تجاری فراگیری دارد. در تعاریف رمانتیک یا آرمان‌گرایانه‌ای که از تألیف به عمل می‌آید، مؤلف واقعی کسی است که از قوای خلاق خویش الهام می‌گیرد و اثری بدیع و اصیل خلق می‌کند. چنین انگاره‌ای برای تألیف، مناسب نوابغی همچون میلتون، شکسپیر و جیمز جویس است و رابطه بین نویسنده و خواننده به صورت رابطه‌ای درمی‌آید که در آن مؤلف نابغه مخاطب تحسین‌کننده را به اوج وحی و الهام رهنمون می‌سازد. بر اساس این تعریف از تألیف، کتابهای درسی مسلماً مناسب و کارآمد نیستند. آنها شامل بررسی اندیشه‌ها می‌شوند و صرفاً چکیده‌ای از دانش موجودند که به منظور مصرف شخص فراگیرنده تهیه شده‌اند. روشن است که تنظیم یک متن در قالب کتاب درسی که به منظور ایجاد نوعی رابطه یادگیری میان دانشجو و متن صورت می‌پذیرد، به اندازه تألیفی که در انگاره سنتی مؤلف «نابغه» مطرح شده ارزشمند نیست. در واقع، این انگاره سنتی معیاری است که همه نوع نوشتار دیگر را با آن می‌سنجند و اصولاً به دلیل همین معیار است که اگر از تألیف کتاب درسی

قدردانی شود، این قدردانی به طور زیر لبی و نجواکنان خواهد بود.

در صحنه روشنفکری امروز، مجبور نیستید برای یافتن مخالفت‌هایی که علیه فرضیه‌های این انگاره سنتی رمانتیک شده است دست به کاوشی عمیق بزنید.^(۵) تلاش‌هایی که در زمینه خارج کردن سوژه [مؤلف] از مرکز و راندن آن به حاشیه شده، به علاوه گرایش به بازیابی ردّ پاهای نادیده گرفته شده و نیز وقوف به چندگانگی عامل‌هایی که در تولید گفتمان‌های معاصر نقش دارند، موجب گردیده است که انگاره رمانتیک دستخوش نوعی تزلزل بشود و موضعی دفاعی بگیرد. همان‌طور که نگارندگان تاریخ دانش علمی به خوبی می‌دانند، اندیشه‌هایی که در انگاره سنتی به‌عنوان آراء و اندیشه‌های منحصر به فرد نویسندگان نابغه مطرح می‌شوند، در واقع تا حدی متشکل از بنیان‌های فکری پیشین است که بر اثر بحث و جدلهای میان دانشمندان تحول می‌یابد. به بیان ساده، سارق ادبی‌ای که نظریات دیگران را می‌دزدد یا قرض می‌گیرد و سپس آنها را در کتابی درسی، به نوعی به‌عنوان افکار و نظریات خودش مطرح می‌سازد، با کسی که واقعاً دست به اکتشاف علمی می‌زند و اندیشه‌هایی را به تألیف در می‌آورد چندان تفاوتی ندارد. شاید گفتن این راز که همه ما - اعم از خوانندگان و نویسندگان این نشریه - احتمالاً گاهی اوقات با اقتباس، استفاده و بهره‌مندی از نظریات و پیشنهاد‌های دیگران مرتکب سرقت فکری می‌شویم، به نوعی به فخرفروشی ادبی دامن بزند. شاید دیدگاه‌های ادبی نخبه‌گرایانه حاصل نوعی تزلزل و موضع دفاعی باشد که بر گناهکار بودن مؤلفان همه ژانرها دلالت دارد.

در حرفه تولید کتاب درسی نکته دیگری را نیز باید مورد توجه قرار داد. حضور مؤلفان ضروری است، اما باید بهایی را برای این حضور پرداخت. سود واقعی‌ای که نصیب ناشر می‌شود حاصل بازاری انحصاری است که تیراژهای روزافزون کتابهای درسی «به‌روز شده»، سالهای سال با قیمت ارزان در آن تولید می‌شوند و به بالاترین قیمت ممکن به فروش می‌رسند. از دیدگاه ناشر، ردپایی که مؤلف از خود برجا می‌نهد باید سنجیده و موافق با مقتضیات و اوضاع و احوال تجاری باشد - به نحوی که فروش را به حداکثر، و هزینه را به حداقل برساند. احتمالاً همین بُعد از نزدیکی نامطبوع به روابط بازاری است که عده‌ای را بر آن می‌دارد که کتابهای درسی را از لحاظ ادبی حقیر بشمرند - این نگاه متفرعانه ایجاب می‌کند که در تولید محصولات ادبی، به کیفیت ادبی آن اهمیت داده شود، نه به سودآوری آن. باری، نیروهای بازار در هر حوزه‌ای از زندگی ما نفوذ می‌کنند. آیا واقعاً این موضوع برایتان عجیب است که نویسنده برخی از کتابهای درسی امروزی جزء اعضای ارشد هیئت طرح سؤالات آزمون هستند - در دنیای آموزشی هدفمند و

مهارشده ما، چه عاملی می تواند به اندازه کتاب درسی ای که نوشته مدیر ارشد هیئت طرح سوالات امتحانی است میزان فروش را به اوج برساند؟

کلاً رد پای خاص مؤلف کتاب درسی تحت الشعاع یکنواختی توضیحات تبیین کننده قرار می گیرد. همین بُعد یکنواخت تألیف است که بر ادعای بی طرفی و غیرسلیقه‌ای بودن کتابهای درسی تأکید می کند. کتاب درسی، در حذف یا شاید هم استتار ویژگیهای خاص مؤلف، منظور این ژانر را تأمین می کند و نوعی یادگیری را فرامی خواند که با قواعد و شاخصهای فرهنگی مشخص شده اند. کسانی که مایل نیستند قواعد بازی را رعایت کنند از دانشی که در این باره موجود است محروم می شوند. برای کسانی هم که به شیوه‌های متعارف گرایش دارند آموزشهایی در شرف تکوین است.

ایدئولوژی و ساختار دانش

وقتی که پژوهشها بر ایجاد قدرت و ایدئولوژی و کاربرد بجا و بازتولید آنها متمرکز می شوند، کتابهای درسی گزینه‌های پرمایه‌ای به دست می دهند. در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، نقش کتابهای درسی در انتقال ایدئولوژیها بسیار شناخته شده و موجه بود.^(۶)

کتابهای درسی از برخی لحاظ به مثابه تریبون هر رشته علمی عمل می کنند - و از این رو جزء عناصر شکل دهنده ساختار دانش محسوب می شوند. آنها هم محتویات هر رشته را عرضه می کنند و هم به آن رشته هویتی منسجم می بخشند. بنابراین، کتابهای درسی با تعیین موضوعات مربوط و نامربوط به هر رشته، حد و مرزهایی را برای آن رشته ایجاد می کنند و این حد و مرزها را ردیابی و محافظت می نمایند و در ضمن نوعی گفتمان مربوط به هر رشته را مطرح می سازند که اندیشه‌های خاصی را می طلبد.

کتابهای درسی برای پژوهشگری که می خواهد الگوهای ایجاد دانش را مشخص سازد هدف مناسبی فراهم می آورند. چه محملی بهتر از کتاب درسی برای بها دادن به برخی از ارزشها و نفی برخی دیگر وجود دارد؟ در کجا می توان به نحو بهتری دانش مطلوب و به طور غیابی دانش نامطلوب را معرفی کرد؟ در کجا می توان به نحو بهتری دست به تکوین بنیانهای معرفت‌شناختی یک فرهنگ زد و بر راههای «درست» و «نادرست» شناخت جهان نظارت کرد؟ در کجا می توان به نحو بهتری دست به گلچین کردن و ویرایش تاریخ زد؟ در کجا می توانیم به نحو بهتری حافظه فرهنگی مان را ساکت و پنهان کنیم و بر خطاهای ملی مان سرپوش بگذاریم؟ چه جایی بهتر از کتاب درسی برای معرفی «دشمن» یا «غیرخودی»؟ در نهایت، کتاب درسی محملی است برای انتقال آراء و

احکام صاحبان قدرت. کتاب درسی، با نقش عمده‌ای که در یادگیری دارد، سازوکار مهمی برای تولید و بازتولید اندیشه‌هاست.

کتابهای درسی، با این فرض که از لحاظ سیاسی بی‌طرف‌اند، در حرفه آموزش ابزار مناسبی برای تدریس به‌شمار می‌روند. با این حال، از آنجا که این کتابها تحت نظارت دقیق‌اند، نمی‌توانند از لحاظ ایدئولوژیک چندان بی‌طرف بمانند و لفاف غیرسیاسی‌شان را خیلی آسان از دست می‌دهند. بارزترین راه برای یافتن بُعد سیاسی این است که ببینیم آنها در چه مکانی به کار می‌روند. در پایگاه مجاز فعالیت‌های فرهنگی بشر، یعنی کلاس درس. خیلی زود معلوم می‌شود که نه تنها این پایگاه مهم یادگیری تحت نظارت متخصصان و سیاستهای آموزشی‌ای است که دانشجو با آنها مواجه می‌شود، بلکه سازوکار عمده‌ای که به بازتولید فرضیه‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی رشته مورد نظر، برنامه درسی و سیاست آموزشی دولت می‌پردازد، همانا کتاب درسی است. اگرچه دشوار است که آن جزوه معصوم بیوشیمی، آن کتاب تمرینات طاقت‌فرسای ریاضیات متوسطه یا آن مجموعه بیچاره منابع تاریخی مربوط به جنگ جهانی اول را عامل بهره‌وریهای ایدئولوژیک یا سازوکاری برای نظارت بر دانش بدانیم، نشان خواهیم داد که این موضوع دقیقاً در تحلیلهای مستمر و نظام‌مند آشکار خواهد شد. هنگامی که پژوهشگر عناصر مختلف کتاب درسی را تجزیه می‌کند، متوجه می‌شود که کتابهای درسی نه تنها بی‌طرف نیستند، بلکه در تولید اندیشه‌های مسلطی که موجب محدود شدن گزینه‌های ممکن می‌شوند نیز نقش دارند. هم در رشته‌های علمی خاص، و هم در جغرافیای گسترده‌تر فرهنگ ما، گفتمانها تولید می‌شوند، تخصصها رسمیت می‌یابند، تاریخها به نگارش در می‌آیند و فرایند یادگیری از حرکت‌های ایدئولوژیک زمانه تأثیر می‌پذیرند. این به معنای نامطلوب بودن کتاب درسی نیست، بلکه صرفاً به این معناست که تمامی آنها مشخصه‌های وضعیت بشر را منعکس می‌کنند.

انفعال آموزشی و سیاست دانش

در کم‌بها کردن کتابهای درسی و اصولاً تحقیق در این زمینه، عامل مهم دیگری نیز نقش دارد. بر اساس سیاست دانش، کتاب درسی از دیرباز عمدتاً تابع و مجری انگاره آموزشی «دریافت دانش، مصرف منفعلانه» بوده است.

کتاب درسی ادعا می‌کند که حاوی دانشی مطمئن و مناسب است. یادگیرنده فقط باید مطالب آن را به نحوی مصرف کند تا بتواند برای آزمون آتی آماده شود. به نظر بسیاری از نظریه‌پردازان و استادان معاصر، این نوع آموزش انفعالی دربرگیرنده مفروضات

معرفت‌شناختی منسوخ است که به لحاظ سیاسی تأیید نمی‌شوند و علامت ضعف آموزش‌اند. اساساً، انگاره یادگیرنده منفعل، که در کتابهای درسی گنجانده شده است، سه رابطه سیاسی مهم را پنهان می‌سازد:

● جایگاه متن و یادگیرنده به صورتی است که به یادگیرنده به لحاظ معرفت‌شناختی

کمتر اهمیت داده می‌شود.

● آنچه دانش محسوب می‌شود در متن محدود می‌گردد، و هرگونه ادعای دیگری

در همان حوزه دانش یا هر پژوهشی که خارج از متن باشد نامربوط شمرده می‌گردد.

● برای خواندن متن هدفی تعیین می‌شود که یا به سوی امتحان سوق می‌یابد، یا در

جهت رسیدن به یک ارزش اجتماعی هدفمند است.

مسائل سیاسی و معرفت‌شناختی بسیاری اینجا وجود دارند که برای نظریه‌پردازانی که می‌خواهند ورشکستگی و ایجاد مفروضات و انگاره‌های سنتی را نشان دهند گزینه‌های پرمایه‌ای فراهم می‌کنند. با این حال، ذکر یک نکته هشداردهنده برای کسانی که می‌خواهند این خانه مقوایی را به نمایش بگذارند حائز اهمیت است. طبق معمول همه بررسیهای انتقادی، از هر منبعی که باشد، هنگامی که واقعاً می‌خواهیم دست به کاری بزنیم وقفه‌ای ایجاد می‌شود. تقریباً همان‌طور که روش سقراط در نقد ادعاهای یکی از مخاطبانش از طریق بیان تناقضهای موجود در آن ادعاها دارای جنبه‌های منفی بود، تحلیل انتقادی مسلماً در بیان پایه‌های مفروضات ما مفید است، اما به ما در شناخت منابع و جایگاه دانش مفید کمکی نمی‌کند. خود سقراط به دانش «تخصصی» اهمیت می‌داد - این تقریباً همان دانشی است که در کتاب درسی گنجانده می‌شود - و در این برهه از زمان باید نیاز به اطلاعات کاربردی را پاسخ دهیم، که مهم‌تر از جر و بحثهای تحلیلی است. هرگاه می‌خواهیم بدانیم که چگونه خودروی خود را تعمیر کنیم، یا آنگاه که در پی بررسی سریع زمینه فکری خاصی هستیم، یا وقتی که قصد داریم چرخه حیات یک درخت را بشناسیم چه می‌کنیم؟ به کتاب درسی مراجعه می‌کنیم. تحلیل کتاب درسی نباید به بررسی موضوع مورد مطالعه و ساختار نظری آن بسنده کند؛ بلکه باید به سمت بستری که این اطلاعات در آن مورد استفاده قرار می‌گیرند سوق یابد؛ زیرا در چنین بستری است که عوامل استاد و دانشجو وارد عمل می‌شوند. اینجاست که دانش به کار گرفته می‌شود و اینجاست که ذهن هشیار، اندیشه‌ها و تجربه‌هایی را که دریافت کرده است می‌پذیرد، رد می‌کند و به کار می‌بندد. همین تناقض میان بی‌توجهی‌های دست‌اندرکاران آموزش به سیاسی شدن دانش در کتابهای درسی از یک سو، و کاربرد آشکار کتابهای درسی از سوی دیگر، بستر چالشهای

مطالعات مربوط به کتاب درسی را آماده می‌کند. این تناقض نوعی بی‌اعتنایی فرهنگی را در محیط کتابهای درسی ایجاد کرده است. هم از آنها بیزاریم، هم مورد نیازمان هستند. نتیجه این شده است که کتابهای درسی بن‌بست‌هایی عقلانی در نظر گرفته شوند، و به این ترتیب جنبه منفی دیگری بر سایر ارزشهای منفی آنها اضافه گردد و تحقیق در زمینه کتاب درسی در قعر فهرست زمینه‌های راستین پژوهش قرار گیرد. دور زدن یا رو یا رو شدن با چنین نگرش منفی‌ای به طرز عجیبی دشوار است. طی شش سال عضویت در هیئت تحریریه نشریه پارادایم - نشریه‌ای مرتبط با پژوهش در زمینه کتاب درسی است - بیش از پیش پی بردم که به جز عده‌ای خیلی از پژوهشگران، کتابهای درسی غالباً مورد کم‌لطفی قرار می‌گیرند و از روی ناچاری به آنها مراجعه می‌شود. من جلسات متعددی را برای تبلیغ، مباحثه و تحقیق در زمینه کتاب درسی برگزار کردم، اما تمامی تلاشهای من صرفاً به یک قدردانی خشک و خالی منجر شد. حداقل در بریتانیا، احساس عمومی این است که دانش موجود در کتابهای درسی دانشی کم‌ارزش است و استادان و نویسندگان که به شیوه‌های مختلف خاص خود کتاب تألیف می‌کنند، به نحو ضعیفی این کار را انجام می‌دهند. به همین ترتیب، تحقیق در زمینه کتاب درسی و کاربرد آن نیز کم‌اهمیت تلقی می‌شود.

مشکل تحقیق در زمینه کتابهای درسی معاصر

صرف نظر از کتابهای درسی مشخصی که زیر تیغ تحلیلهایی با عنوان «فوکویی»، «مارکسیسم گرامشی»، «فمینیسم»، «سازه‌گرایی اجتماعی» یا «پسامدرنیسم» قرار می‌گیرند، کار تحلیل کارآمد کتاب درسی را نباید دست کم گرفت. اگر قرار باشد که مطالب «معمولی»، «قدیمی» یا «بدیهی» ای که در متنها یا ناگفته باقی می‌مانند یا گفته می‌شوند، تبیین، و نه تحریف گردند، تاریخ‌نگار فرهنگ نوین کار سنگینی را پیش‌رو خواهد داشت. کتابهای درسی تاریخ و جغرافیای استعماری، مثلاً اواخر قرن نوزدهم، مملو از اصطلاحات ارزش‌گذارانه راجع به ملتها، طبقات اجتماعی، نژادهای مختلف، یا جنسیت بودند، و با اینکه به راحتی می‌توان با استفاده از بیش از یک قرن نگاه به گذشته از مطالب ایدئولوژیک آنها آگاه شد، اما شناخت نحوه شکل‌گیری ایدئولوژیهای معاصر خودمان و مشاهده مفروضات معرفت‌شناختی‌ای که قالب ذهنی مدرنیته اخیر را دربر می‌گیرند، چندان آسان نیست. این وضع مربوط می‌شود به همان مسئله همیشگی اتکای صرف ما به گذشته برای تبیین ساختار و الگوی اندیشه‌ها. چشم‌اندازمان هنگامی مبهم می‌شود که بکوشیم به عادات فکری معاصر نزدیک‌تر شویم و سرگشته و حیران، با ابزارهای عقلانی‌ای جهان را تشریح کنیم

که با دیدگاههای فلسفی‌ای که در تشکیل آن نقش داشتند چندان قرابت ندارند. تمامی کتابهای درسی تا حدی تاریخی‌اند به این معنا که بر اساس دانش گذشته، و به منظور مصرف در زمان حال و آینده تدوین می‌شوند. پژوهشگرانی که به بررسی ساختار دانش معاصر می‌پردازند باید ثابت‌قدم، خلاق و مصمم باشند تا بتوانند ثمرات فکری ما را روشن کنند. در نتیجه دغدغه‌هایی که امروزه راجع به تقوای سیاسی و متن منزه وجود دارند، بسیاری از نشانه‌های بارز تعصبات و سوگیریها برطرف شده‌اند. برای پی بردن به ساختار دانش در هر زمینه خاص، لازم است تغییری در کانون پژوهش ایجاد شود به نحوی که پژوهشگران از مطالب عمده صرف نظر کنند و به روش عرضه کردن مطالب بپردازند، از آنچه گفته می‌شود چشم‌پوشند و به آنچه گفته نمی‌شود توجه کنند و مقاصد نویسندگان را نادیده بگیرند و به مفروضاتی که درباره خواننده وجود دارند بپردازند. پژوهشگر باید جریان اندیشه‌ها و علامتهایی را که برای راهنمایی خواننده تعبیه شده‌اند ردیابی کند. او باید به بررسی انگاره‌ای از یادگیری بپردازد که مورد استفاده نویسندگان و طراحان بوده است. باید عباراتی نظیر «نتیجه‌گیریها»، «هدفها و مقاصد»، یا «در پایان این فصل خواهید توانست» و «یادگیری خود را تقویت کنید» را، که به زعم بسیاری از افراد عباراتی بی‌دردسرنده و هدفهای آموزشی صادقانه‌ای دارند، تجزیه و تحلیل کنند. و این کار چندان آسان نیست.

به هر حال، فقط نگارنده تاریخ کتاب درسی است که می‌تواند تکوین دانش را از طریق سلسله اندیشه، با هر درجه از وضوح، بررسی کند. لازم است به خاطر بیاوریم که تاریخ به این دلیل این قدر اهمیت دارد که موجب می‌شود ذهن انتقادی پویایی خود را حفظ کند، آن هم به این صورت که پنجره‌ای از ساختارهای گذشته را به روی آن می‌گشاید که از طریق آن می‌توانیم به ساختارهای حال نظر بیفکنیم. با بسط این استعاره، می‌توان گفت که پژوهش در زمینه کتابهای درسی چهارچوب چنین پنجره‌ای را فراهم می‌کند.

نقاط شروع پژوهش در زمینه کتاب درسی، و پیشینه لازم برای آن

ابزار تحلیلی جدید در تاریخ کتاب

بر اثر علاقه روزافزون به تاریخ کتاب، رشته مطالعاتی جدیدی ایجاد شد که نظریات واقعاً جالب توجه و مهمی را درباره تحول تاریخی و جایگاه کتابهای درسی مطرح کرد. خصوصاً آنکه، برخی از دیدگاههای نظری مربوط به تولید کتاب نه تنها نگرشهای سنتی را به چالش کشیدند، بلکه ابزارهایی تحلیلی به دست دادند که برای کار در زمینه تاریخ آموزش بسیار مناسب بودند. از این چشم‌انداز اخیر، کتابها عموماً پدیده‌هایی فرهنگی محسوب می‌شوند

که حاصل فرایندها و شرایط اجتماعی خاستگاهشان هستند. رابرت دارنتون، به جای اینکه فناوری نشر را به مثابه نیرویی منسجم و انقلابی برای تحول اجتماعی، و نویسندگان را به مثابه عاملهای اصلی چنین نیرویی قلمداد کند، چنین اظهار می‌دارد که تولید مطالب چاپ شده بازتاب فرایندهای فرهنگی و حضور افراد متعددی است که همگی در زنجیره‌ای که او آن را «مدار ارتباطات» می‌خواند، درگیرند؛ این موارد شامل نویسنده، ناشر، چاپگر، صحاف، کتاب‌فروش و خواننده می‌شود.^(۷) انگاره مورد نظر دارنتون هم فناوری و هم نویسنده را از کانون تحلیل تولید کتاب به حاشیه می‌راند و انگاره‌ای را به دست می‌دهد که در آن بخش اعظم درونداها، پیچیدگیها و درگیریها به افرادی مربوط می‌گردند که تا پیش از آن در تولید کتاب و معنای آن عاملی فرعی محسوب می‌شدند. آدرین جونز نیز این مفهوم کثرت نقش افراد متعدد در تولید کتاب و معنای محتوای آن را بسط داده و چنین استدلال کرده است که نقش نویسنده به‌عنوان فردی که خالق اثر است اهمیت زیادی ندارد.^(۸) اگرچه بررسی جونز عمدتاً به قرن هفدهم مربوط می‌شود، می‌توان دیدگاههای او را به طور کلی به حوزه تولید کتاب تعمیم داد. به همین منوال، راجر شارتیه هم به نهضتی در تاریخ‌نگاری دامن زد که از تمرکز سنتی بر انتقال خطی اندیشه‌ها از نویسنده به خواننده فاصله می‌گرفت. شارتیه انگاره‌ای را مطرح کرد که شامل تعامل مجموعه‌ای از عناصر در فرایند معناسازی می‌شد؛ این عوامل عبارت‌اند از مقصود نویسنده، فناوریهای تولید و استقبال خواننده.^(۹) چنین تحولاتی در تاریخ‌نگاری مطالعات مربوط به کتاب، تمهیداتی مفهومی برای بررسی فرایند اجتماعی تولید معنای متن ایجاد کردند و تغییراتی که اخیراً در مطالعه علوم عوامانه ایجاد شده است این تمهیدات را کامل‌تر می‌کند. مثلاً انگاره صورت‌های عالی و نازل تولیدات فرهنگی که بر گزینش متنهایی مؤثرند که برای بررسی تولید اجتماعی علم مهم تلقی می‌شوند، از سوی راجر کولر و استفان پامفری به چالش کشیده شدند. آنها قویاً حامی نوعی تاریخ عوامانه کردن علم هستند که تضعیف‌کننده «تاریخ» سنتی علم عوامانه‌ای است که تصور می‌شود به‌طور سلسله‌مراتبی به علم عالی متصل است.^(۱۰) یکی از نتایج این تاریخ‌نگاری اخیر که راجع به بررسی کتابها به عمل آمده، آن است که داوریهایی مربوط به ارزش‌گذاری آثار مجدداً ارزیابی شدند و علل اهمیت دادن به برخی از نوشته‌ها و بی‌اهمیت شمردن آثار دیگر مورد بررسی قرار گرفتند.

مشکلات مربوط به دسترسی به منابع

یکی از مسائل عمده پژوهشی در زمینه کتاب درسی مربوط می‌شود به دسترسی به منابع.

مثلاً کتابهای درسی قرن نوزدهم و بیستم، که غالباً از لحاظ کاغذ و صحافی کیفیت نازلی داشتند، جزء اولین آثاری بودند که از قفسه کتابخانه‌ها خارج شدند چون هم جای بقیه کتابها را تنگ می‌کردند و هم دیگر چندان مورد توجه نبودند. عده بسیار اندکی از مردم و سازمانها آن قدر دوراندیش بودند که مجموعه کتابهای خود را حفظ کنند. علاوه بر این، به دلیل مسائل مربوط به تعریف کتاب درسی، مقوله مشخصی وجود نداشت تا کتابداران بتوانند این گونه کتابها را در آن دسته طبقه‌بندی کنند. خود من راجع به آثار عالی جناب یرمیا جویس (Reverend Jeremiah Joyce, 1763-1816) که مؤلف کتابهای درسی و معترضی سیاسی بود تحقیقی کردم و متوجه شدم که کتابهای او در ردیف «کتابهای کودکان»، «فیزیک»، «مکانیک»، «آموزش»، و «کتابهای ابتدایی»، «چیزهای گذرا» و «کتابهای مدرسه‌ای قرن نوزدهم»، فهرست شده‌اند. من آنها را در مجموعه‌های خصوصی و شخصی، در برخی از کتابخانه‌های موضوعی خاص، در جعبه‌های درون زیرزمین مدارس، در فروشگاههای کتابهای دست دوم و در فهرست دلالات کتاب پیدا کردم. در انگلستان تلاشهایی برای تهیه گزارشی جامع از مجموعه‌های کتابهای درسی صورت گرفته است، اما هیچ‌یک از آنها به معنای واقعی موفقیت‌آمیز نبودند - و دلیل آن هم عمدتاً مربوط به مقدار منابعی می‌شود که برای چنین کاری لازم است. در ضمن، برخی از مجموعه‌ها فهرست‌نویسی نشده‌اند، برخی از کتابخانه‌ها آمادگی همکاری در این زمینه را ندارند، برخی از شیوه‌های فهرست‌نویسی اصولاً کتابهای درسی را مشخص نمی‌کنند و بسیاری از مردم اصلاً متوجه این مسئله نیستند.

نگارندگان تاریخ کتاب درسی مجبورند به منظور فراهم آوردن هر چه دقیق‌تر کتابهای درسی اصیل و کاربران آنها هر نوع اطلاعات جزئی موجود را بکاوند. طریقه انجام دادن این کار عبارت است از: تقویت مهارتهای لازم برای کتاب‌شناسی، آشنایی با ابزارهای پژوهشی استاندارد و غیر استاندارد، بهره‌برداری هر چه بیشتر از شبکه جهان‌گستر اینترنت و، از همه مهم‌تر، پیدا کردن محققان و کتابداران باذوقی که در این قبیل زمینه‌ها تحقیق کرده‌اند، و گرفتن سرنخ و راهنمایی از آنها.^(۱۱) به علاوه، روشی که کتابداران، خوانندگان و ناشران برای طبقه‌بندی آثار برگزیده‌اند خود گواهی است بر چگونگی ارزش‌گذاری فرهنگی کتابها و جایگاه آنها، و جزئیات تاریخی مطلوبی فراهم می‌کند. در ضمن، کتابفروشیها، کتابخانه‌ها - از جمله مدیران بایگانیها و کتابداران - و تنوع عظیم مجموعه‌ها، در پیش روی کسانی که به تعقیب کتابها می‌پردازند، جهان شگفت‌انگیزی را قرار می‌دهند که برای هر ذهن جوینده‌ای جذابیت دارد. نشریات علمی متعدد، ابزارهای کتاب‌شناختی و راهنمایی که برای یافتن منابع وجود دارند موجب حیرت پژوهشگران

تازه وارد به این عرصه می‌شوند و به علاقه و توجه بسیاری از محققان، کتاب‌دوستان و مجموعه‌داران به این زمینه گواهی می‌دهند.

جزئیات مربوط به مجموعه‌های ویژه را می‌توان در پایگاه اینترنتی کتابخانه اغلب دانشگاهها یافت و در انگلستان، دانشگاههای بیرمنگام، کمبریج، لیدز، ناتینگم و مؤسسه آموزش لندن هم مجموعه‌های خصوصاً عظیمی را در اختیار دارند. بررسی دقیق فهرستهای قرن هجدهم و نوزدهم، و نیز فهرستهای اتحادیه ملی و کتابخانه بریتانیا، جزئیات مهمی را فراهم می‌کنند که با مثلث‌بندی آنها و ارجاع دادن به آنها می‌توان حتی سرنخهای بیشتری به دست آورد. در ایالات متحده که تاریخ‌نگاری کتاب به طور کلی وضعیت بهتری دارد، می‌توان از طریق رایانه یا با استفاده از میکروفیش به بسیاری از کتابهای درسی دست یافت.^(۱۲) پیگیریهای مشتاقانه در این زمینه می‌تواند منابع جالبی را مشخص سازد و درباره اینکه برخی از کتابهای درسی خاص چگونه به کار می‌رفتند و چگونه طی زمان، صورت، محتوا و مخاطب برخی از آنها دچار تغییراتی شده‌اند اطلاعات معتبری را فراهم آورند. مثلاً کتاب *گفت‌وگوهای عملی*^(۱۳) بر میا جویس در اصل برای مخاطبان خردسال طبقه متوسط و بالایی که از آموزش «لیبرال» برخوردار بودند نوشته شده است. این کتاب طی ۹۶ سال تاریخ نشر، ابتدا در شش جلد منتشر شد، اما بعداً هر شش جلد در یک جلد جمع شد، در کلکته به صورت کتاب درسی جایزه‌ای به کار می‌رفت، سه ویراستار آن را «به‌روز» کردند، جان استوارت میل و جان رایکین آن را خواندند، و به مخاطبانی از طبقه اجتماعی پایین‌تر عرضه شد و بعداً هم کتابی شد که مخاطبانی بالغ‌تر به صورت خودآموز از آن استفاده می‌کردند. در تعقیب این کتاب در قرن نوزدهم، خود را در دنیایی یافتیم که آن را به هنگام شروع تحقیق درباره یک کتاب درسی علمی برای کودکان حتی در خواب هم نمی‌دیدم. صیاد کتاب درسی باید از تغییراتی که در جایگاه فرهنگی آثار مورد نظرش پیش می‌آیند آگاه باشد و از تمامی اطلاعات کتاب‌شناختی‌ای که مربوط به ویراستهای جدید، تغییر ویراستاران، محتوا و سبک ادبی، ناشران و شیوه‌های بازاریابی می‌شود به دقت یادداشت‌برداری کند. در ضمن، باید بکوشد. که به نسخه اصلی کتاب درسی مورد نظرش دست یابد تا بتواند کیفیت کاغذ آن را ارزیابی کند، دریابد که کتاب تا چه حد استفاده شده است و جزئیات را بررسی کند - شگفت‌زده خواهید شد اگر بدانید که سرنخهایی مانند نام سازنده مجموعه‌ای از کلیشه‌ها، دستورالعملهایی که به صحاف داده می‌شود، وجود فهرست آثار ناشر در آخر کتاب یا پیشگفتاری که برای تبلیغ هر ویراست خاص در نظر گرفته می‌شود، چه شواهد مفیدی به دست می‌دهند. این نوع بررسی هم سرگذشت کتاب مورد نظر و هم عاملان دست‌اندرکار، اعمال

نفوذها، شرایط و راهبردهای بازاریابی ناشران را آشکار می‌سازد.

این صید مشتاقانه، اگر با اقبال همراه شود، نه تنها شناختی از چگونگی تولید دانش به دست می‌دهد، بلکه نحوه مصرف و انتقال آن را نیز روشن خواهد ساخت. شاید در این جستجوها به نسخه‌های اصلی کتابهای درسی برسیم و دریابیم که مصرف‌کنندگان واقعی آنها چه کسانی بودند. ریش و سیلهایی که خوانندگان کتابها روی تصاویر چهره ژولیوس سزار، ناپلئون یا ملکه ویکتوریا نقاشی کرده‌اند به اندازه دهها جلد کتاب حرف راجع به احساسات خوانندگان دارد. حاشیه‌نویستها، خطوطی که زیر مطالب کشیده شده‌اند، پارگی جلد، تصاویر کنده شده، و فرسودگی صفحات بر اثر تورق مکرر، همگی اطلاعات جالبی درباره شخصی که از کتاب استفاده کرده است به دست می‌دهند.

نشریات و گروههای پژوهشی

یقیناً آنچه در پی می‌آید تمامی مطالب مربوط به کتابهای درسی را گزارش نمی‌کند - چنین گزارش کاملی فراتر از اهداف این مقاله است. علاوه بر آثار و نویسندگانی که قبلاً ذکر شدند، چند نقطه شروع مهم نیز وجود دارد که (امیدوارم) پژوهشگران علاقه‌مند را به سوی متنهای اصلی و منابع آثار جنبی سوق دهند. من در گزینش متنها از تجاربی که در یافتن مسیرهای این حوزه مطالعاتی به دست آورده‌ام و نیز از دغدغهای که برای ارائه مهارپذیری رشته مطالعات کتاب درسی داشتم استفاده کردم - در ضمن از تمامی پژوهشگران و سازمانهایی که نامی از آنها نبرده‌ام پوزش می‌طلبم.

چند طرح ابتکاری اروپایی وجود دارند که ارزش بررسی کردن را دارند. نشریه *Internationale Schulbuchforschung* (به معنای پژوهش بین‌المللی در باب کتاب درسی) نشریه‌ای بین‌المللی است که به پژوهش درباره کتاب درسی می‌پردازد و در «مؤسسه گئورگ اکرث برای پژوهش بین‌المللی کتاب درسی» تهیه می‌گردد که در براننشویگ آلمان مستقر است. بسیاری از مقاله‌های این نشریه به زبان انگلیسی‌اند و با چکیده‌ای که آن هم به زبان انگلیسی است آغاز می‌گردند. بیشتر شماره‌های این نشریه به مسائل خاصی می‌پردازند مانند: نسخه‌های فرانسوی تاریخ الجزایر، دیدگاههای صربها و کرواتها، مباحثات مسلمانان و مسیحیان، و بسیاری از موارد دیگر. شاید این نشریه را بتوان نشریه پژوهشی ممتازی برشمرد که حاصل عملکرد یک مؤسسه پژوهشی پیشروست و احتمالاً بهترین مجموعه کتابهای درسی جهان را در اختیار دارد. رسالت کلی این نشریه آن است که به رفع اختلافات پردازد و رنگ و بوی آن بسیار اروپایی است. مؤسسه اکرث در ضمن

با یونسکو هم در تهیه *خبرنامه شبکه بین‌المللی پژوهش درباره منابع آموزشی همکاری* می‌کند؛ این *خبرنامه درباره مسائل جاری و طرحهای پژوهشی جدید اطلاعات مفیدی فراهم می‌کند*. یونسکو و مؤسسه اکرت به کمک فالک پینگل (که مطالب فراوانی درباره کتاب درسی نوشته است)، کتاب *راهنمای یونسکو درباره پژوهش و بازنگاری کتاب درسی* را تهیه کرده‌اند؛ این کتاب شامل فهرستی از مؤسساتی است که در سطح ملی و بین‌المللی به پژوهشی در زمینه کتاب درسی می‌پردازند.^(۱۴) «همایش اروپایی انجمن معلمان تاریخ» گروه مهم دیگری است که در لاهه مستقر است. این گروه از سال ۱۹۹۳ با حمایت شورای اروپا، بر رفع اختلافات متمرکز شد و چند طرح تألیفی جالب را به اجرا گذاشت که هدفش ارتقای صلح، ثبات و دموکراسی، و اهداف دیگر، از طریق تولید کتاب درسی بود.^(۱۵) یاسمین سویسال، رئیس «انجمن جامعه‌شناسی اروپا»، از طریق ایجاد توازن اساسی میان این طرحهای اروپایی، با شور فراوان تحقیقی درباره تکوین هویت اروپایی در کتابهای درسی به عمل آورد؛ سویسال بسیاری از ویژگیهای هویت اروپایی را که در کتابهای درسی مشاهده می‌شدند بررسی کرد و عملکردها و خواسته‌های یونسکو و شورای اروپا را قویاً مورد انتقاد قرار داد.^(۱۶)

پارا/ایم - نشریه‌ای مربوط به مباحث کتاب درسی - یکی از معدود نشریاتی است که به بررسی تمامی جوانب کتاب درسی می‌پردازد. این نشریه که به همت کریستوفر استری و یان مایکل - که آثار ارزنده‌ای در زمینه کتاب درسی دارند - بنیان‌گذاری شد، ۹۰ عضو بین‌المللی ثابت قدم دارد که در زمینه‌های بسیار متنوعی تحقیق می‌کنند. مقاله‌های این نشریه مربوط‌اند به عرضه دانش در کتابهای درسی تاریخ، جغرافیا، ادبیات یونان و روم باستان، ریاضی، زیست‌شناسی و فیزیک. مباحث این نشریه ترکیبی است از مسائل مربوط به ماهیت کتاب درسی، دستخط، کتابهای ابتدایی برای کودکان، کتابهای درسی‌ای که استعمارگران نیوزیلند تهیه کردند و از کتابهای مدرسه‌ای ایرلندی قرن نوزدهم ترجمه شدند، امپریالیسم بریتانیا در رمانها، حذف مطالب مربوط به تجاوز ژاپن به شهر چینی نانکینگ از کتابهای درسی که به دستور مقامات آموزش ژاپن صورت گرفت.^(۱۷) در فرانسه، سوئد و آسیا - اقیانوسیه هم می‌توان گروههای مشابهی را پیدا کرد.^(۱۸)

چند گروه دیگر هم در همین زمینه فعالیت می‌کنند که امکان برقراری ارتباط با آنها فراهم است و می‌توانند رهنمودهای مهمی را فراهم کنند. در انگلستان، گروههای «انجمن کتاب کودکان»، «مرکز ملی پژوهش درباره ادبیات کودکان در دانشگاه ساری» در روهامپتون، و موزه کودکان بنتال گرین لندن نقاط شروع خوبی را به دست می‌دهند. «موزه مدارس بریتانیا»، واقع در هیچین هرتفورد شایر، موزه شگفت‌انگیزی است که دیدار از آن بسیار

ارزشمند است و می‌تواند حال و هوای آموزش لنکستری را فراهم کند، و در ضمن برقراری روابط بیشتر را نیز میسر می‌سازد.^(۱۹)

آثار عمده

سنت تحلیل کتاب درسی در ایالات متحده به نحو معقولی تثبیت شده است و از جمله آثاری که می‌توانند نقاط شروع عمده‌ای باشند عبارت‌اند از کتابهای درسی در جامعه امریکایی، اثر فیلیپ آلتبک و مباحثاتی در باب کتاب درسی، اثر جان هرلیهی.^(۲۰) هم‌اکنون آثار بسیار جدیدی دربارهٔ تحلیل کتاب موجود است، و کتاب پژوهش و نگارش کتاب درسی اثر جان مایک، و مطالعات تاریخی و اجتماعی - روش‌شناسی تحلیل کتاب درسی، اثر هیلاری بوردیون شامل بسیاری از نظریات و راهنمایی‌های مفیدند.^(۲۱) اثر اگیل جاستن تحت عنوان طیف کتابهای درسی: بررسی انتقادی ادبیات و پژوهش در زمینهٔ متون آموزشی مطالعهٔ مفیدی دربارهٔ آثار منتشر شده راجع به کتابهای درسی است اما بررسی کاملی به شمار نمی‌رود.^(۲۲)

برای بررسی دیدگاههای ناشران دربارهٔ کتاب درسی و درک وضعیت انگیزه‌های تجاری در بازار کتابهای آموزشی، می‌توان برای شروع از پایگاه اینترنتی «انجمن ناشران آموزشی» معاصر بازدید کرد.^(۲۳) مسلماً ناشران آثار آموزشی به افزایش کاربرد و یا فروش کتابهای درسی علاقه‌مندند و پایگاه اینترنتی آنها دربارهٔ بازاریابی در سراسر جهان و نقش کتابها در «ارتقای معیارها» گزارشهایی را عرضه می‌کند. دربارهٔ تاریخ نشر، کتابهای فراوانی وجود دارد، که غالباً به قرن بیستم تأکید دارند، اما کتاب برجستهٔ جان فدر، تحت عنوان تاریخ نشر بریتانیا حائز اهمیت فراوان است.^(۲۴) طرح گرافیکی و نمای متن و تصویر، و همچنین اندازهٔ صفحات، حاشیه‌ها، استفاده از فضای سفید و ساختار کلی کتاب از جمله ملاحظات مهم‌اند و می‌توان آنها را از دیدگاههای مختلف بررسی کرد. کتاب مایکل تویمان تحت عنوان چاپ ۱۷۷۰ - ۱۹۷۰: تاریخ مصور تحول و کاربردهای آن در انگلستان یکی از بهترین کتابهای مقدماتی در این زمینه است.^(۲۵)

در زمینهٔ تاریخ‌نگاری متنهاى مربوط به علوم، کارهای بسیاری را در مقولهٔ کتاب درسی می‌توان فهرست کرد اما کتاب مقدماتی عالی‌ای که نمونه‌ای از مزایای توجه به کتابهای درسی را به دست می‌دهد کتاب ایجاد رابطه با شیمی: کتابهای درسی و مخاطبان آنها ۱۷۸۹ - ۱۹۳۹، ویراستهٔ اندرز لاندگرن و برنادت بنسناد - وینسنت است.^(۲۶) تاریخ متون جغرافیایی با شور و شوق فراوانی مورد بررسی قرار گرفته است و آثار افرادی نظیر نورمن گریوز، رکس والفورد، دیوید لمبرد و ویلیامر مارسدن، از بین کارهای دیگر می‌توانند نقطهٔ شروع مناسبی را فراهم

کنند.^(۲۷) در رشته تاریخ متون ریاضی، نجوم، انگلیسی، تاریخ و ادبیات یونان و روم باستان، آثار مناسبی برای معرفی کتابهای درسی وجود دارند، اما در زمینه کتابشناسی کتابهای درسی مربوط به رشته‌های مرکب از چند رشته، مانند شکار، ماهیگیری، قایق‌سازی و ورزشهای مختلف هم منابع پرمایه‌ای وجود دارند که غالباً نویسندگان ذوق‌ورز آنها را تألیف کرده‌اند. گرچه بر اساس نظام آموزش اجباری همگانی، مهارت خواندن در مدارس تحول عمده‌ای پیدا کرده است، اما بخش اعظم تکالیف خواندنی در خارج از مدرسه صورت می‌پذیرد. برای آشنایی با تاریخ خواندن متون باید به آخرین ویراست اثر برجسته ریچارد آلتیک تحت عنوان *خواندنیهای متعارف انگلیسی* مراجعه کنید.^(۲۸)

کتابهای درسی به رغم اینکه همچنان مورد تحقیر و تمسخر قرار می‌گیرند، در حجم گسترده‌ای تولید می‌شوند و ناشران کتابهای آموزشی در همایشها به تبلیغ محصولات خویش می‌پردازند و مسافتهای درازی را می‌پیمایند تا آموزگاران و استادان را متقاعد کنند که باید تولیدات خاص آنها را خریداری نمایند، و به این ترتیب به تجارت چند میلیون پوندی خود ادامه می‌دهند. اصل انکارناپذیر این است که کتابهای درسی جایگاهی تجاری دارند، در تدریس و یادگیری حائز اهمیت‌اند و بیانگر دستورکارهای عواملی‌اند که بر تولید و مصرف آنها سلطه دارند. تمامی شواهد حاکی از آن‌اند که اوضاع قرن هجدهم همانند اوضاع قرن بیست و یکم بوده است. بنابراین پژوهش درباره کتاب درسی می‌تواند در زمینه تاریخ اندیشه‌ها، تحول ایدئولوژیهای غالب و همچنین تأثیرات گفتمان حکومتی، اسطوره‌شناسی فرهنگی، طراحی آموزشی، و هدفهای تألیف نیز روشنگر باشد. در سطح تکامل اندیشه‌ها، کتابهای درسی مسیری را برای ردیابی الگوی متغیر اندیشه‌های مشروع اجتماعی پیش می‌نهند و جایگاه شاگرد، معلم و متن را مشخص می‌کنند. در سطح روابط انسان با دانش و معرفت، کتابهای درسی راهی را برای تجزیه و تحلیل فصل مشترک میان طرح گرافیکی و ارائه دانش بر روی صفحه کتاب و تجربه یادگیری شاگردان فراهم می‌کند. همین زمینه‌ها کافی‌اند تا موضوع کتابهای درسی برای کسانی که در زمینه آموزش تحقیق می‌کنند جذابیت داشته باشد.

پی‌نوشتها

1. W. E. Marsden, *The School Textbook: Geography, History and Social Studies* (London: Woburn Press, 2001).
این اثر کتابشناسی بسیار مفیدی را در برمی‌گیرد.
2. M. Chambliss and R. Calfee, *Textbooks for Learning: Nurturing Children's Minds* (Oxford: Blackwell, 1998).

نویسندگان این کتاب تخمین می‌زنند که کتابهای درسی ۷۵-۹۰ درصد محتوا و فعالیتهای آموزشی مدرسه‌های ایالات متحده را معین می‌کنند.

۳. برای معیارهای «برنامه ارزشیابی پژوهشهای دانشگاههای بریتانیا» رجوع کنید به:

Section III: Panel's Criteria and Working Methods of the HERO Website
<http://www.hcro.ac.uk/rae>

به ویژه رجوع کنید به: Research Outputs' sections 3.59.21-7.

۴. تاریخ‌نگار کتاب درسی (textbook historian) یا تاریخ‌نگار کتابهای درسی (historian of textbooks)؟ به معنای تلویحی چگونگی کاربرد این عبارت توجه کنید.

۵. ابتدا رجوع کنید به:

Mark Rose, *Authors and Owners* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994).

۶. کسانی که به ایدئولوژی و ساختار دانش در کتابهای درسی علاقه‌مندند لازم است ابتدا آثار زیر را بررسی کنند.

Allan Luke, *Literacy, Textbooks and Ideology* (London: Falmer Press, 1988); Suzanne De Castell, Allan Luke and Carmen Luke (eds), *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook* (London: Falmer Press, 1989); Michael W. Apple and Linda K. Christian-Smith (eds), *The Politics of the Textbook* (London: Routledge, 1991).

7. Robert Darnton, "What is the History of Books?",

این مقاله در کتاب زیر که از خود دارنتون است مجدداً چاپ شده است.

The Kiss of Lamourette: Reflections in Cultural History (New York: W.W. Norton, 1990).

8. Adrian Johns, *The Nature of the Book: Print and Knowledge in the Making* (Chicago, IL, Chicago University Press, 1998).

9. Roger Chartier, "Texts, printing, readings", in *The New Cultural History*, edited by L. Hunt (Berkeley, University of California Press, 1989), 154-75.

10. Roger Cooter and Stephen Pumfrey, "Separate spheres and public places: reflections on the history of science popularization and science in popular culture", *History of Science*, 32 (1994), 237-67 (p. 256).

برای دستیابی به بررسی جدیدتری در این زمینه‌ها رجوع کنید به:

Jon Topham, "Scientific publishing and the reading of science: an historiographical survey", *Studies in the History and Philosophy of Science*, 31A (2000), 559-612.

۱۱. هنوز هم بهترین منابع برای شروع کار عبارت‌اند از:

Philip Gaskell, *A New Introduction to Bibliography* (Oxford: Clarendon Press, 1972).

نیز رجوع کنید به:

Marjorie Plant, *The English Book Trade* (London: Allen & Unwin, 1965).

۱۲. مرکز تحقیق کتابخانه‌های شیکاگو در ایلینویز از مخزن عظیمی از کتابهای درسی برخوردار است.

13. Jeremiah Joyce, *Scientific Dialogues* (London: Joseph Johnson, 1800-03).

14. Falk Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision Studien zur internationalen Schulbuchforschung*, 103 (Hanover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1999).

نیز رجوع کنید به:

Falk Pingel (ed.), *Macht Europa Schule?, die Darstellung Europas in Schulbuchern der*

Europaischen Gemeinschaft (Frankfurt, am Main: M. Diesterweg, 1995).

درباره مؤسسه اکریت و نهادهای وابسته به آن به نشانی زیر رجوع کنید:

<http://www.gei.de>.

۱۵. در این مورد مطالبی را در نشانی زیر خواهید یافت:

<http://www.eurocliohistory.org>.

۱۶. رجوع کنید به:

Yasamin Soysal, *Rethinking Nation-state identities in the New Europe: A Cross-national Study of School Curricula and Textbooks*, End of Award report no. L213252018 (Swindon: Economic and Social Research Council, 2002).

۱۷. رجوع کنید به:

<http://www.ed.uiuc.edu/faculty/westbury/Paradigm/>.

۱۸. برای اطلاعات بیشتر درباره پارادایم با من که سردبیر آن هستم از طریق نشانی زیر تماس

بگیرید.

jri2@york.ac.uk.

برای اطلاعاتی درباره فرانسه رجوع کنید به:

Alain Choppin, *Les Manuels Scolaires* (Paris: Hachette, 1992).

برای اطلاعاتی درباره سوئد رجوع کنید به: انجمن بین‌المللی پژوهش درباره کتاب درسی و

رسانه‌ای (IARTEM) و با استفان اسلندر تماس بگیرید. رجوع کنید به:

S. Sclander et al. (eds), *New Educational Media and Textbooks- The Second IARTEM Volume*, Stockholm Library of Curriculum Studies vol. (Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, 2002).

برای اطلاعاتی درباره استرالیا رجوع کنید به واحد پژوهش منابع تدریس و کتاب درسی

دانشگاه سیدنی و با مایک هورسلی تماس بگیرید؛ رجوع کنید به:

M. Horsley (ed.), *The Future of Textbooks?: International Colloquium on School Publishing Research about Emerging Trends* (Sydney: University of Sydney Teaching Resources and Textbook Research, 2001).

19. <http://www.btinternet.com/~skua/school/>.

20. P. G. Altbach et al., (eds), *Textbooks in American Society: Politics, Policy and Pedagogy* (Albany: State University of New York Press, 1991), and John Herlihy, *The Textbook Controversy* (Norwood, NJ: Ablex, 1992).

21. Jaan Mikk, *Textbook Research and Writing* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2000), and Hilary Bourdillon, *History and Social Studies- Methodologies of Textbook Analysis* (Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1992).

22. Egil Johnson, *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts* (Oslo: Scandinavian Press, 1993).

23. <http://www.schoolgovernment.co.uk/Educational%20Publishers/>.

24. John Feather, *A History of British Publishing* (London: Croom Helm, 1988).

25. Michael Twyman, *Printing 1770-1970: An Illustrated History of its Development and Uses in England* (London: Eyre & Spottiswoole, 1970).

26. Anders Lundgren and Bernadette Bensaude-Vincent (eds), *Communicating Chemistry: Textbooks and Their Audiences 1789-1939* (Canton, MA: Watson Publishing International, 2000).

۲۷. برای دستیابی به یک گزارش خوب و فهرست مفیدی از منابع، رجوع کنید به:

Norman Graves, *School Textbook Research: The Case of Geography 1800-2000* (London: University of London Institute of Education, 2001). Rex Walford, *Geography in British Schools, 1850-2000: Making a World of Difference* (London: Woburn Press 2001); Marsden, *The School Textbook*.

28. Richard Altick, *The English Common Reader: A Social History of the Mass Reading Public, 1800-1900* (Columbus: Ohio State University Press, 1998).

نقد و نظر

تحلیل محتوای متون انگلیسی برای دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی، برای تعیین میزان پوشش موضوعی، پوشش واژگانی و پوشش سرفصل دروس تخصصی دوره کارشناسی

دکتر ناهید بنی‌اقبال

استادیار گروه علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد اسلامی

سید بلال سید علوی

balal-alavi@yahoo.com

چکیده

این پژوهش با هدف تحلیل محتوایی متون «انگلیسی برای دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی» برای ارزیابی میزان پوشش سرفصل دروس تخصصی دوره کارشناسی رشته علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، انجام گرفته است و در کنار این هدف اصلی، میزان پوشش موضوعی و میزان پوشش واژگانی دروس تخصصی این رشته نیز بررسی شده است. این پژوهش به روش پیمایشی این متون را بررسی و تحلیل محتوایی کرده و به این نتیجه رسیده است که متون فوق توانسته است ۶۵ درصد کل سرفصل دروس تخصصی را پوشش دهد. همچنین این متون توانسته است دروس تخصصی را ۸۲ درصد پوشش موضوعی و ۷۴ درصد پوشش واژگانی دهد. پژوهشگر در پایان با اشاره به ضعف این متون در عدم پوشش مباحث دروس اختیاری و عدم تعادل پوشش بین دروس مختلف، پیشنهاد می‌کند که نخست، این متون با توجه به الگوی جدید تدوین متون ESP سازمان سمت بازنگری شود و دوم، در ویرایش این متون علاوه بر تمامی دروس این رشته، به مباحث نوین این علم نیز، توجه بیشتری شود.

واژه‌های کلیدی

متون انگلیسی، کتابداری و اطلاع‌رسانی، زبان تخصصی، ESP، EAP.

سخن سمت، شماره ۱۹، پاییز ۱۳۸۷، ص ۷۹-۹۷

مقدمه

سقراط فرق بین انسان و حیوان را در نطق می‌داند. بی‌شک زبان از نشانه‌های بارز جامعه انسانی است. اگر از تلاشهای انسان اولیه برای تدوین یک شکل آوایی مشخص برای برقراری ارتباط بگذریم، ابداع شکل نظام‌مند آوای صوتی برای ارتباط بین انسانها، تاریخ پر فراز و نشیبی داشته و با استناد به یافته‌های باستان‌شناسان مراحل متعددی را پشت سر گذاشته است تا به یک وسیله ارتباطی مطمئن و مؤثر تبدیل شود. ولی نکته مهم این است که زبان از مهم‌ترین ابزارهای ارتباط بشری است و از دیرباز نیز، جایگاه بسیار مهمی در تعاملات بشری داشته است.

بیان مسئله

نیاز انسان برای آگاهی از افکار و اندیشه‌های هموعان خود در جوامع دیگر، از گذشته‌های دور باعث فراگیری زبانهای بیگانه در جوامع مختلف گردیده و رشد سریع علم و تکنولوژی و سهم هر کدام از جوامع در این فرایند، لزوم ارتباطات انسانی را افزایش داده است. از آنجایی که در ساختار نوین علم، غرب نقش اساسی داشته، لزوم یادگیری این علوم باعث شده است که یادگیری زبان کشورهای غربی به‌خصوص زبان انگلیسی برای جوامع دیگر، امری اجتناب‌ناپذیر گردد. سهم زبان انگلیسی در بین مکاتبات علمی، سهم قابل توجهی است و از این رو در کشور ما این زبان به‌عنوان زبان علمی بعد از فارسی پذیرفته شده است و در مدارس به عنوان یک زبان خارجه غالب و در تمام رشته‌های دانشگاهی در غالب دروس عمومی و تخصصی تدریس می‌شود.

زبان انگلیسی در رشته کتابداری جایگاه ویژه‌ای دارد؛ چرا که این زبان در انتشارات علمی سهم بسیار بالایی را به خود اختصاص داده و به‌عنوان واسطه بین زبانهای مختلف پذیرفته شده است. این مسئله باعث گردیده که رویکرد پژوهشگران ما به این زبان به عنوان یک زبان علمی در درجه اول اهمیت باشد و برای کسب منابع علمی خود بیشتر به این زبان روی آورند. از این رو کتابداران و اطلاع‌رسانان مراکز اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌ها برای پاسخگویی به نیاز پژوهشگران، ضروری است که با این زبان آشنایی داشته باشند.

فایده و هدف پژوهش

رشته کتابداری از رشته‌های دانشگاهی نسبتاً جدید به شمار می‌رود و کمبود متون علمی به

زبان فارسی در آن کاملاً مشهود است و آنچه به زبان فارسی یافت می‌شود بیشتر ترجمه‌ای است از کتابهای انگلیسی. کتابداران برای انجام امور تخصصی رشته خود مانند کمکهای مرجع، اطلاع‌رسانی جاری، مجموعه‌سازی و رده‌بندی علوم، لازم است که با زبان انگلیسی آشنایی کامل داشته باشند که قسمتی از این امر در فرایند آموزش زبان عمومی انجام می‌گیرد و انتظار می‌رود آموزش زبان تخصصی نیز در پیشبرد آن بسیار مؤثر باشد و یافته‌های این پژوهش شاید بتواند به بهبود متون تدوین شده یاری رساند.

به‌رغم اینکه آموزش زبان تخصصی انگلیسی برای کلیه رشته‌ها از مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی است، ولی تا سال ۱۳۷۷ آنچه که در قالب این درس در رشته کتابداری تدریس می‌شد، متون سلیقه‌ای بود که مدرسان این درس انتخاب می‌کردند و از نظم و شمول کافی برخوردار نبود. در سال ۱۳۷۷ سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت) متون «انگلیسی برای دانشجویان علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی» را در دو جلد منتشر کرد تا وضعیت آموزش زبان تخصصی دانشجویان دوره کارشناسی این رشته از وضعیت نابسامان‌رهایی پیدا کند. این پژوهش بر آن است که با تحلیل محتوایی این متون، میزان پوشش سرفصلها، پوشش موضوعی و پوشش واژگانی دروس تخصصی رشته کتابداری را در این متون ارزیابی کند. منظور از سرفصل در این پژوهش، سرفصلهای دروس تخصصی علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی برای دوره کارشناسی رشته علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی است.

جایگاه زبان انگلیسی در رشته علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی

رشته علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی از رشته‌های نسبتاً جدید دانشگاهی در ایران است. هر چند که جایگاه آن در ایران ناشناخته است، ولی وظیفه‌ای که بر عهده کتابداران فارغ‌التحصیل این رشته قرار گرفته است به‌خصوص در این برهه از تاریخ جهان که اطلاعات، قدرت و ارتباطات ابزار توسعه به‌شمار می‌روند، وظیفه سنگینی است. با توجه به اینکه کشور ما ایران جزو کشورهای در حال توسعه است، وظیفه اطلاع‌رسانان و کتابداران در جامعه امروز ما فراهم آوردن ماده اولیه تحقیق، یعنی اطلاعات برای پژوهشگران است. به‌طور کلی می‌توان گفت که زبان انگلیسی برای رشته کتابداری از دو جهت اهمیت دارد:

یکی در حوزه کاری کتابداران که ناگزیر از یادگیری زبان انگلیسی می‌باشند؛

زیرا همان گونه که پیش تر اشاره شد، زبان انگلیسی یک زبان بین المللی محسوب می شود که بیشتر منابع اطلاعاتی جهان به این زبان منتشر می شود. چیزی حدود ۷۰ درصد دانشمندان جهان، انگلیسی می خوانند و حدود ۸۵ درصد مکاتبات جهانی به زبان انگلیسی نوشته می شود و در حدود ۹۰ درصد از کل اطلاعات در حافظه های جهانی به زبان انگلیسی است و پیش بینی می شود تا سال ۲۰۰۹ تعداد افرادی که زبان انگلیسی را زبان دوم خود انتخاب می کنند از تعداد افرادی که زبان مادری آنها انگلیسی است، بیشتر باشد (هازمن، ۱۳۸۱، ص ۱۳). با این اوصاف با نگاهی به وضعیت تولید علم، در کشور ما مشهود است که نیاز دانشمندان ما به اطلاعات علمی از طریق زبان انگلیسی تأمین خواهد شد و دانشمندان نیز برای گسترش دانش خود ناگزیر از استفاده از زبان انگلیسی هستند. از این رو کتابداران برای برآوردن نیاز پژوهشگران کشور باید توانایی برقراری ارتباط با زبان انگلیسی را داشته باشند.

دلیل دیگر اهمیت زبان انگلیسی برای این رشته، خود از دو عامل ناشی می شود؛ نخست اینکه این رشته در ایران جدید است؛ و منابع فارسی برای این رشته مخصوصاً در مباحث جدید کم است و دوم اینکه مانند سایر رشته ها، انتشار منابع علمی این رشته نیز عمدتاً به زبان انگلیسی است. لذا کتابداران باید بتوانند منابع علمی رشته خود را که به زبان انگلیسی منتشر می شود، بیابند و از آن استفاده کنند و در مراحل بعدی با ترجمه آنها، بتوانند آنها را در اختیار دانشجویان کتابداری قرار دهند.

در پژوهشی که در سال ۱۳۸۱ بین دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد چهار دانشگاه تهران، شیراز، اهواز و فردوسی مشهد درباره جایگاه زبان انگلیسی در رشته کتابداری به عمل آمده بود، نتایج قابل توجهی به دست آمد. در این نظرسنجی، ۳۴ درصد از دانشجویان، زبان انگلیسی را برای فعالیتهایی مانند سازماندهی و مجموعه سازی بسیار با اهمیت عنوان کرده اند. ۴۳ درصد زیاد، ۱۸ درصد متوسط و تنها ۱/۲ درصد دانشجویان، زبان انگلیسی را برای این فعالیتهای کم اهمیت دانسته اند. این میزان برای کمک به مراجعان به ترتیب ۵۳/۹، ۳۸/۷، ۴/۲ و ۰/۶ درصد بود و برای استفاده از اطلاعات جهانی و جستجوی منابع اطلاعاتی ۶۶/۸ درصد نقش زبان انگلیسی را خیلی زیاد، ۲۴/۶ درصد زیاد و فقط ۱/۸ درصد دانشجویان نقش زبان انگلیسی را متوسط و ۰/۶ درصد نقش آن را کم ارزیابی کرده اند و این خود نشان دهنده اهمیت فوق العاده زبان انگلیسی در رشته کتابداری است (ذاکری فرد، ۱۳۸۱، ص ۵۵-۵۶).

آموزش زبان برای اهداف ویژه ESP

آموزش زبان انگلیسی (ELT) از نظر سطح آموزش به دو دسته آموزش زبان عمومی (EGP) و آموزش زبان انگلیسی برای اهداف ویژه (ESP) تقسیم می‌شود. هدف اصلی درس زبان انگلیسی تخصصی برای دانشجویان رشته‌های غیر انگلیسی‌زبان در دانشگاهها «باید آماده ساختن آنان برای استفاده از جدیدترین منابع علمی در سطح بین‌المللی باشد» (منافی اناری، ۱۳۸۴، ج ۱، ص ۲۴۲) خود ESP نیز در یک تقسیم‌بندی به دو حوزه اصلی تقسیم می‌شود: انگلیسی برای اهداف دانشگاهی (EAP) و انگلیسی برای اهداف شغلی و کاری (EOP) که هر یک از آنها نیز به شاخه‌های مختلف تقسیم‌بندی می‌شوند (Dudley and John 1998, p. 5).

آموزش برای اهداف دانشگاهی EAP

EAP مربوط به هر نوع آموزش زبان انگلیسی با اهداف دانشگاهی می‌باشد. هدف از EAP آموزش مهارت زبان انگلیسی با استفاده از ساختار و مهارت‌های رشته دانشگاهی است تا در قالب این دروس، دانشجو هم با لغات و اصطلاحات تخصصی رشته خود در زبان انگلیسی آشنا شود و هم در فرایند یادگیری زبان بتواند از متون انگلیسی رشته خود استفاده کند. جوردن EAP را این گونه تشریح می‌کند «EAP به آن دسته از مهارت‌های ارتباطی زبان انگلیسی مربوط است که در یک سیستم آموزش رسمی برای اهداف یادگیری لازم است. (Soleimani 2006, 3:217)

EAP از جنبه نوع آموزش، خود به دو دسته تقسیم می‌شود: (۱) آموزش زبان انگلیسی برای اهداف عمومی دانشگاهی (EGAP) که شامل مهارت‌های خواندن، نوشتن، گوش دادن و درک در حد دانشگاهی می‌شود؛ (۲) آموزش زبان انگلیسی برای اهداف ویژه دانشگاهی (ESAP) مانند پزشکی، مهندسی، علوم اقتصادی، کتابداری و ... (Soleimani 2006, 3:217) دودلی و جان EAP را از جنبه سطح کاربران به چهار دسته تقسیم می‌کنند (خیام‌دار (۱) ۱۳۸۳، ۳۴-۳۵)

EAP در کشورهایی که هم زبان رسمی و زبان مورد استفاده در سطح جامعه، انگلیسی است. این نوع از متون EAP برای دانشجویان دانشگاه‌هایی نظیر آکسفورد، کمبریج و ... که در یک کشور انگلیسی زبان مانند انگلستان، امریکا، استرالیا، کانادا و ... هستند.

EAP در کشورهای (EFL) در این کشورها نظیر هندوستان و کشورهای افریقای

شمالی که زبان رسمی آنها انگلیسی است یعنی مکاتبات اداری و رسمی و آموزش رسمی و خدمات شهری به زبان انگلیسی است ولی زبان عمومی در سطح جامعه، زبان بومی می‌باشد؛

EAP در کشورهایی که انگلیسی زبان رسمی نیست، ولی فعالیتهای اساسی مانند پزشکی، مهندسی، علوم و تکنولوژی به زبان انگلیسی انجام می‌گیرد. مانند کشور اردن که زبان رسمی، عربی است ولی فعالیتهای علمی به زبان انگلیسی انجام می‌گیرد؛ EAP در کشورهایی که هم زبان رسمی آنها زبان انگلیسی نیست و هم فعالیتهای عملی و آموزشی به زبان محلی انجام می‌گیرد و از زبان انگلیسی فقط به‌عنوان یک زبان کمکی برای فعالیتهای علمی و آموزشی استفاده می‌شود مانند کشور برزیل.

متون اختصاصی انگلیسی برای رشته کتابداری

متون اختصاصی انگلیسی برای رشته کتابداری دوره کارشناسی به ارزش چهار واحد در قالب دو درس ۲ واحدی ارائه شده است که زیرمجموعه دروس پایه کتابداری محسوب می‌شود و برای تمامی گرایشهای کتابداری گذراندن آن اجباری است. همچنین برای تمام گرایشهای دوره کارشناسی ۴ واحد زبان خارجه دوم در نظر گرفته شده است که می‌تواند به انتخاب مدیر گروه یا دانشجو یکی از زبانهای فرانسه، آلمانی، روسی و عربی باشد که این چهار واحد نیز اجباری می‌باشد.

متون انگلیسی اختصاصی (۱) به ارزش ۲ واحد به صورت نظری و بدون پیش‌نیاز و با هدف «کسب مهارت در خواندن و درک مفاهیم متون خارجی برای آماده ساختن دانشجو برای فراگرفتن متون» ارائه می‌شود. در قالب این درس باید ساختار واژگان زبان در حد دوره دبیرستان مرور شود. متون اختصاصی انگلیسی (۲)، یک درس ۲ واحدی نظری است که دانشجویان باید قبل از آن، متون اختصاصی انگلیسی (۱) را گذرانده باشند. هدف از ارائه این درس «کسب مهارت در خواندن و درک مطالب متون نیمه تخصصی جهت آماده ساختن دانشجو برای خواندن، درک و ترجمه متون تخصصی مربوطه» می‌باشد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۷۵، ص ۳۴).

پیشینه پژوهش

در سال ۱۳۸۵ خانم کریمی صمدی برای تعیین نقاط قوت و ضعف متون انگلیسی برای دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی پژوهشی انجام داد. در این پژوهش از نظرهای ۳۰۱

دانشجوی کتابداری و ۱۲ نفر از مدرسان زبان انگلیسی رشته کتابداری ۱۲ دانشگاه دولتی، آزاد اسلامی و پیام نور سراسر کشور استفاده شده است.

این پژوهش به این نتیجه رسید که مطالب متون انگلیسی برای دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی، تألیف دکتر ناهید بنی‌اقبال، در حد متوسط با رشته کتابداری مرتبط است و از نظر هماهنگی با موضوعات جدید ضعیف عمل نموده است و برای دانشجویان جاذبه کمی دارد.

این پژوهش نتیجه می‌گیرد که این متون نیاز به اضافه کردن مطالب در زمینه فناوری اطلاعات دارد و قسمتهایی که متن قدیمی و حجیمی دارد، باید حذف شود و از جملات ساده‌تر و تمرینات آسان‌تری استفاده شود (کریمی صمدی، ۱۳۸۵).

در پژوهشی دیگر که آقای ترابی در دانشگاه تهران انجام دادند متون انگلیسی برای دانشجویان علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی (۱ و ۲) بررسی شد. در این پژوهش نویسنده با در نظر گرفتن نقاط قوت و ضعف آن، ارتباط آنها را با نیاز رشته‌ای دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی در مقطع کارشناسی ارزیابی می‌کند و پس از طرح یک سری پرسشها به نتایج زیر می‌رسد:

۱. در این متون باید مسائل جدید کتابداری را بیشتر در نظر گرفت؛
۲. تعداد واحدهای این درس باید افزایش یابد؛
۳. نیازهای مطالعاتی دانشجو شناخته شود؛
۴. علائق دانشجو در نظر گرفته شود؛
۵. در دانشجو لذت و انگیزه ایجاد شود؛
۶. دانش قبلی دانشجویان در نظر گرفته شود؛
۷. توانایی تکلم را در دانشجو تقویت کند (ترابی، ۱۳۷۶).

روش‌شناسی پژوهش

روش به کار رفته در پژوهش حاضر، روش تحلیل محتواست. کل متن، تمرینات، تصاویر، جدولها و نمودارهای جلد اول و دوم کتاب انگلیسی برای دانشجویان علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی به روش پیمایشی بررسی و تجزیه و تحلیل شد. این پژوهش جزو پژوهشهای موردی (case study) محسوب می‌شود و نتایج این تحقیق به طور عام به موارد مشابه تعمیم داده نمی‌شود.

برای جمع‌آوری اطلاعات این پژوهش از دو نوع سیاهه‌وارسی (cheek list)،

یکی برای جمع آوری اطلاعات شکلی و دیگری برای جمع آوری اطلاعات محتوایی استفاده شد.

سیاهه‌وارسی شکلی: سیاهه‌وارسی شکلی با این هدف طراحی شد که شکل تنظیم مطالب را با شیوه‌نامه تدوین متون ESP سازمان سمت، مورد تطبیق و ارزیابی قرار دهد. سازمان سمت برای تدوین متون ESP یک شیوه‌نامه قدیمی داشت که این شیوه‌نامه در حال حاضر تغییر یافته است، ولی چون در زمان تدوین این متون از شیوه‌نامه قدیمی استفاده می‌شد، از همین رو، همان شیوه‌نامه قدیمی ملاک ارزیابی قرار گرفت.

سیاهه‌وارسی محتوایی: برای جمع آوری اطلاعات محتوایی این پژوهش که هدف اصلی آن نیز محسوب می‌شود، سیاهه‌وارسی محتوایی طراحی گردید. برای این منظور ابتدا تمامی موضوعات و مباحث از سرفصل دروس تخصصی حائز شرایط استخراج گردید و به صورت الفبایی تنظیم شد و در حین بررسی این متون نیز مباحثی یافته شد که در سرفصل یادداشت شد. این موارد بسته به نوع تجزیه و تحلیل، گاهی اوقات در تحلیل شرکت داشتند و گاهی اوقات در تحلیل کنار گذاشته می‌شدند.

دروس تخصصی مورد ارزیابی این پژوهش عبارت‌اند از: مجموعه‌سازی (۱)، تهیه و سفارش، مجموعه‌سازی (۲)، انتخاب، سازماندهی مواد (۱)، فهرست‌نویسی، سازماندهی مواد (۲)، رده‌بندی، سازماندهی مواد (۳)، فهرست‌نویسی، سازماندهی مواد (۴)، رده‌بندی، مرجع‌شناسی عمومی: فارسی و عربی، مرجع‌شناسی عمومی: لاتین، اصول کار مرجع، ساختمان و تجهیزات کتابخانه، مواد سمعی و بصری، مواد و خدمات کتابخانه‌ای برای بزرگسالان نوسود، مواد و خدمات کتابخانه‌ای برای کودکان و نوجوانان، آشنایی با پایگاه‌های اطلاعاتی، کتابخانه و کتابداری، اداره کتابخانه، گزارش‌نویسی، خدمات عمومی، خدمات ویژه خارج از کتابخانه، حفاظت و نگهداری مواد کتابخانه، آشنایی با صنعت چاپ و نشر، مقدمات آرشیو، شیوه‌های مطالعه و آشنایی با کتب خطی و کیمیا.

در این بررسی، دروسی آزموده شدند که برای پرداختن به آنها یک متن به زبان اصلی وجود داشت. از این رو دروس کارورزی، ماشین‌نویسی، مرجع‌شناسی اسلامی و مرجع‌شناسی تخصصی به دلیل ماهیت آنها، در این بررسی کنار گذاشته شدند. برای جلوگیری از پراکندگی نتایج، دروس مشابه نیز در هم ادغام شدند. بدین ترتیب چهار درس مرتبط با سازماندهی تحت مقوله سازماندهی، دو درس مجموعه‌سازی تحت یک مقوله و سه درس مرتبط با مرجع‌شناسی هم تحت مقوله مرجع‌آزربایی شد.

برای جمع آوری اطلاعات در زمینه تعیین پوشش واژگانی، ابتدا کل صفحات کتاب اسکن گردید و سپس با استفاده از نرم افزار Adobe Acrobat به فرمت PDF تبدیل شد. فایل PDF با نرم افزار Microsoft Office OCR به فرمت DOC تبدیل و در مرحله بعد با استفاده از نرم افزار تحت شبکه Online text analysis tool (Web based) تجزیه و تحلیل شد. برای تعیین میزان پوشش واژگانی سه ارزیابی مختلف انجام گرفت. در ارزیابی اول، کل واژگان این متون با دو کتاب مرجع معتبر در حوزه علوم کتابداری و اطلاع رسانی یعنی *واژگان کتابداری و اطلاع رسانی: ... (هاشمی، ۱۳۷۹)* و *دانشنامه کتابداری و اطلاع رسانی (سلطانی و فروردین، ۱۳۷۹)* مقایسه گردید تا مشخص شود که این متون به طور کلی چه مقدار از واژگان این رشته را پوشش می دهد. در ارزیابی دیگر، دهک بالای واژگان پرسیامد کتابداری و اطلاع رسانی مشخص شد و زمینه موضوعی هر کدام از این واژگان تعیین گردید تا بدین ترتیب مشخص شود که بر کدام یک از موضوعات در این متون تأکید بیشتری شده است. در ارزیابی دیگری نیز، با استفاده از منابع فارسی این رشته و همچنین با نظر چند تن از صاحب نظران این رشته، برای هر یک از دروس، تعدادی واژگان اساسی تعیین گردید و سپس پوشش این واژگان تخصصی در متون انگلیسی سنجیده شد تا بدین ترتیب میزان پوشش واژگان اساسی هر درس مشخص شود.

یافته های پژوهش

ارزیابی شکلی متون انگلیسی

هدف از ارزیابی شکلی این متون، مقایسه آن با الگوی تدوین متون ESP در سمت است. متون حاضر تطابق کامل با قسمتهای چهارده گانه الگوی سمت دارد و در بعضی بخشها (units) یک قسمت غیر اجباری نیز برای فعالیتهای عملی دانشجویان گنجانده شده است. ساختار شکلی هر بخش این گونه بود که در ابتدا، قسمتی به نام (Reading Comprehension) به یک مبحث عام تر در این رشته می پردازد. این قسمت چهارچوب هر بخش محسوب می شود. بعد از این قسمت، چهار نوع تمرین برای تداوم و تثبیت یادگیری دانشجو گنجانده شده است. بعضی از این تمرینات پرسشهای چند گزینه ای بسته هستند و برخی دیگر پرسشهای باز می باشند.

قسمت دوم یک بخش، (Further Reading) است که دوباره با متن خواندنی و درک مطلب آغاز می شود. در این قسمت نیز درباره یک مبحث کلی در حوزه کتابداری صحبت می شود و دوباره مثل بخش اول، سه تمرین ارائه می شود که اولین آنها پرسشهای

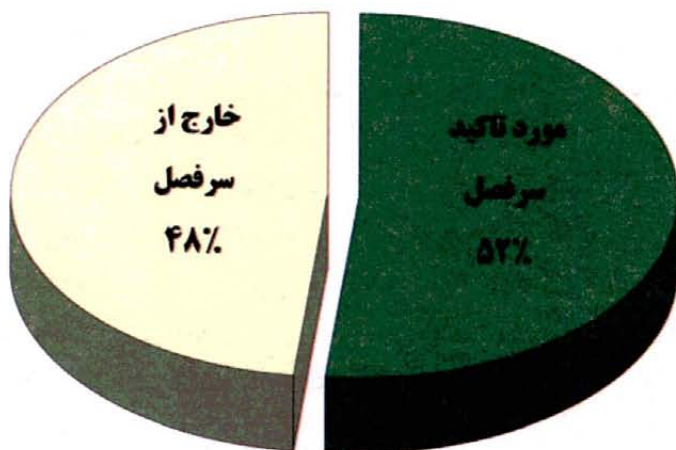
بسته درست یا نادرست است. دومین قسمت تمرینات، پرسشهای چندگزینه‌ای پر کردن جاهای خالیست و قسمت سوم تمرینها نیز پرسشهای مشروح است که دانشجو باید به آنها پاسخ دهد.

قسمت سوم یک بخش، (Translation Activities) است که با هدف تقویت مهارت ترجمه در دانشجویان تدوین شده است و عموماً از متنهای آسان‌تری انتخاب می‌شود. این متن نیز به یک موضوع در رشته علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی می‌پردازد. آخرین قسمت یک بخش، لغت‌شناسی (Terminology Equivalence) است که فهرستی از لغات تخصصی ارائه شده را در متن به دانشجو ارائه می‌دهد تا با مراجعه به واژه‌نامه‌های تخصصی معنی آنها را بنویسد.

ارزیابی موضوعی متون انگلیسی

در این متون انگلیسی بعد از مطالعه و بررسی ۳۶۰ مبحث یا موضوع، شناسایی و استخراج گردید. از ۳۶۰ مبحث فوق، ۵۲ درصد، مباحثی بودند که مورد تأکید سرفصلها بودند. به این معنی که در سرفصل دروس تخصصی رشته علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی به آنها اشاره شده بود ولی ۴۸ درصد مابقی، مواردی بودند که در سرفصل به آنها اشاره‌ای نشده بود، و در متون انگلیسی به صورت خارج از سرفصل به آنها پرداخته شده بود.

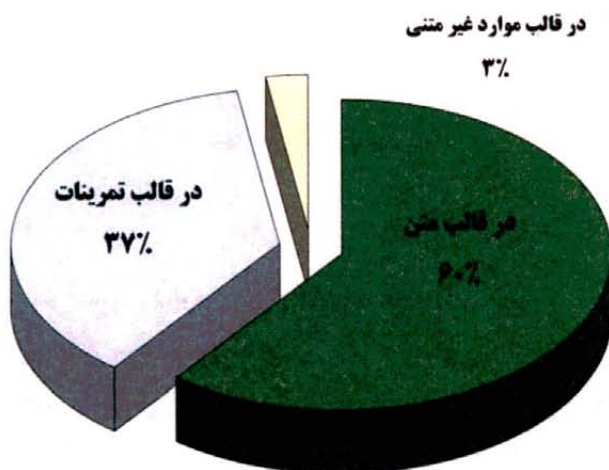
نمودار ۱: وضعیت موضوعی متون انگلیسی



نحوه ارائه مطالب در متون انگلیسی

مطالب متون انگلیسی به طور کلی در سه قالب مختلف ارائه شده است. همان طور که در نمودار ۲ ملاحظه می شود، ۶۰ درصد مباحث این متون در قالب متن (Reading Passage) ارائه گردیده است. ۳۷ درصد از مباحث این متون در قالب تمرینهای کتاب (Exercises) ظاهر شده اند. این تمرینها برای خودآزمایی دانشجویان طراحی شده است، ولی در بیشتر مواقع در برگیرنده مباحثی است که در قالب متن ارائه نشده است. این گونه مباحث بیشتر به معرفی جنبه های مختلف یک موضوع کلی یا موضوعات کوچک تر پرداخته است. ۳ درصد از مطالب این متون نیز در قالب موارد غیر متنی، مانند تصویر یا جدولهای تحلیلی ارائه شده است.

نمودار ۲: نحوه ارائه مطالب در متون انگلیسی

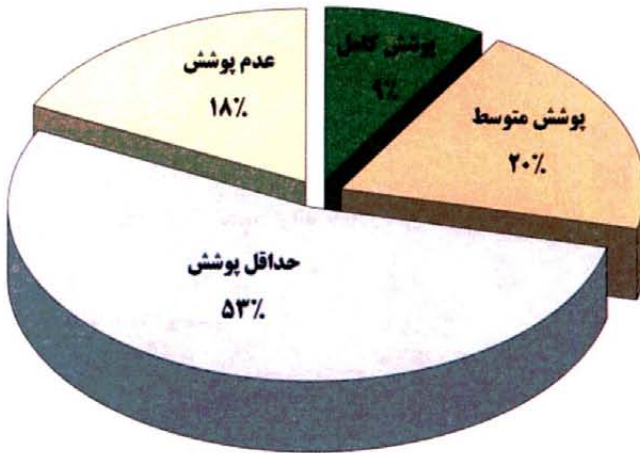


میزان پوشش موضوعی متون

برای اندازه گیری میزان پوشش موضوعی این متون از مدل چهار گزینه ای لیکرت (Likert Scale) استفاده شده است. ۳۶۰ مبحث شناسایی شده برای این متون، از نظر پوشش دارای وضعیت زیر بودند:

۱. ۹ درصد مباحث، از پوشش کامل برخوردار بودند؛
۲. ۲۰ درصد مباحث، دارای پوشش متوسط بودند؛
۳. ۵۳ درصد از مباحث حداقل یک بار پوشش داده شده بودند؛
۴. ۱۸ درصد از موضوعات نیز پوشش داده نشده بودند.

نمودار ۳: میزان پوشش موضوعی



وضعیت پوشش سرفصلها (دروس اجباری و اختیاری)

در این پژوهش از بررسی و مطالعه سرفصل دروس تخصصی، ۱۸۶ مبحث استخراج گردید که بعد از تحلیل متون انگلیسی مشخص شد که ۶۶ درصد از سرفصلها، در این متون پوشش داده شده است و ۳۴ درصد فاقد پوشش موضوعی است.

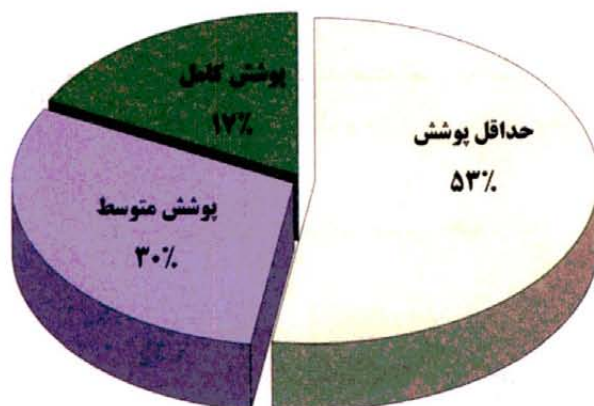
همان طوری که در نمودار ۴ خواهید دید، ۶۶ درصد از مباحث سرفصل، در این متون از پوشش موضوعی برخوردار هستند که کیفیت پوشش این مباحث نیز که در نمودار ۵ ارائه گردیده است، به شرح زیر می باشد:

۱. ۱۷ درصد پوشش کامل؛
۲. ۳۰ درصد پوشش متوسط؛
۳. ۵۳ درصد دارای حداقل پوشش؛

نمودار ۴: وضعیت پوشش سرفصلها



نمودار ۵: میزان پوشش سرفصلها



از بین ۱۸۶ مبحث استخراج شده از سرفصل دروس تخصصی، ۱۴۳ مورد مربوط به دروس اجباری است که ۷۷ درصد از کل مباحث مورد تأکید سرفصل را شامل می‌شود. نتایج به دست آمده از این بررسی نشان می‌دهد که این متون توانسته است ۷۳ درصد سرفصل دروس اجباری این رشته را پوشش دهد و برای ۲۷ درصد پوشش موضوعی نداشته است. وضعیت پوشش سرفصل دروس اجباری به شرح زیر است:

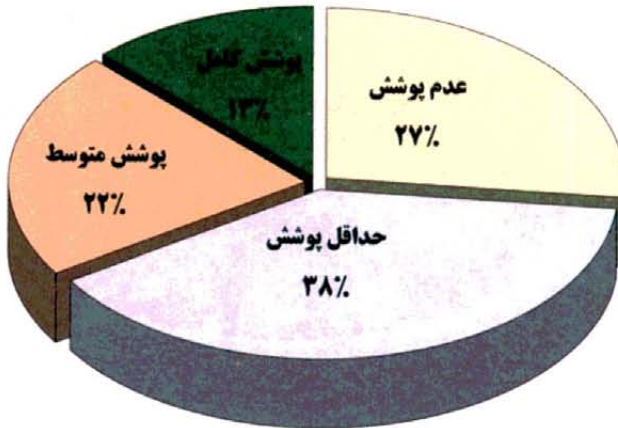
۱. ۱۳ درصد پوشش کامل؛

۲. ۲۲ درصد پوشش متوسط؛

۳۸.۳ درصد حداقل پوشش؛

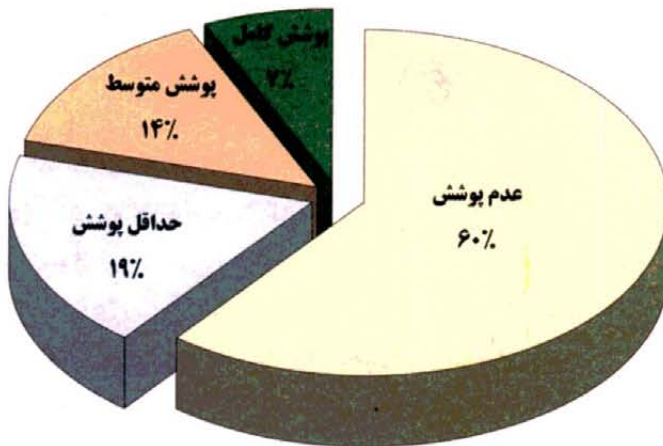
۲۷.۴ درصد عدم پوشش موضوعی.

نمودار ۶: میزان پوشش سرفصل دروس اجباری



۲۳ درصد از کل مباحث مورد تأکید سرفصلها، به دروس اختیاری اختصاص دارد که متون انگلیسی فقط به ۴۰ درصد این مباحث توانسته است پوشش موضوعی دهد و ۶۰ درصد مابقی فاقد پوشش موضوعی هستند. نسبت و میزان پوشش سرفصل دروس اختیاری در نمودار ۷ نمایش داده شده است.

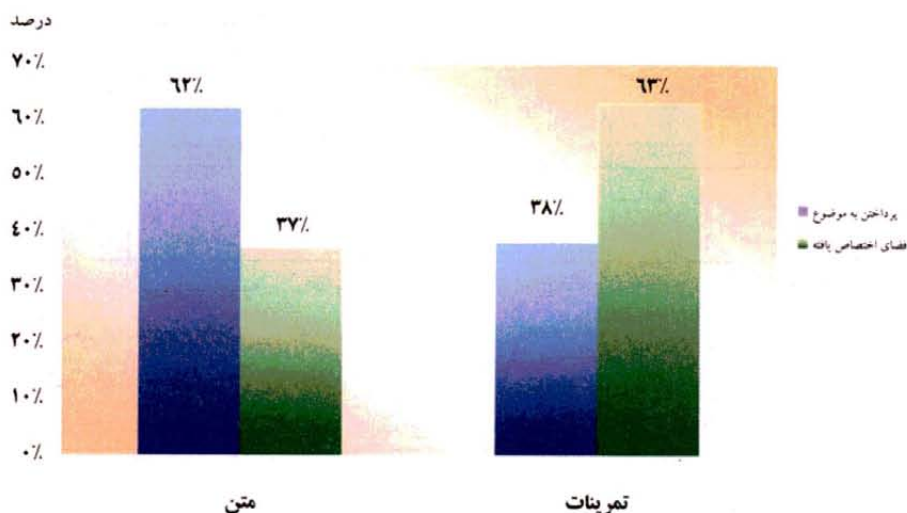
نمودار ۷: میزان پوشش سرفصل دروس اختیاری



نسبت متن به تمرینها

برای اندازه گیری میزان نقش دو مقوله مهم متن و تمرینها در پوشش موضوعی در متون انگلیسی، نسبت متن به تمرینها ارزیابی شد. در این ارزیابی که نتیجه آن در نمودار ۸ ارائه گردیده است ملاحظه می شود که متن کتاب با اختصاص ۳۷ درصد از فضای متون انگلیسی (صفحات)، ۶۲ درصد مباحث را پوشش داده است در حالی که تمرینها با اختصاص ۶۳ درصد از فضای متون انگلیسی، فقط توانسته است ۳۸ درصد مباحث را پوشش دهد. این تحلیل نشان می دهد که متن (Reading passage) در مقایسه با تمرینها (Exercises) کارایی و نقش مؤثرتری در ارائه مطالب و پوشش مباحث دارد.

نمودار ۸: نسبت متقابل متن و تمرینات در پرداختن به موضوع و فضای اختصاصی باه



تحلیل واژگانی

بعد از تجزیه و تحلیل واژگانی متون انگلیسی با نرم افزار، ۸۵۲۰ واژه با ۸۱۳۵۹ بسامد شناسایی شد. در ابتدا حروف اضافه، تاریخها، اعداد، اسامی خاص، تک حرفیها و ... از این واژگان خارج شدند و حالتی جمع و مفرد کلمات نیز در هم ادغام گردید که حاصل آن ۵۵۹۹ واژه معنی دار بود که با تکرارهای خود ۷۳۷۲۶ لغت را تشکیل می داد که ۹۰/۵۶ درصد کل متون انگلیسی را تشکیل می داد. واژگان به دست آمده با دو واژه نامه و دانشنامه معتبر در حوزه علوم کتابداری و اطلاع رسانی کنترل واژگانی گردید. این دو کتاب عبارت بودند از واژگان علوم کتابداری و اطلاع رسانی: ... و دانشنامه کتابداری و اطلاع رسانی. در

مقایسه با «واژگان کتابداری و اطلاع‌رسانی» ۲۵۹۵ واژه مرتبط با علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی در متون انگلیسی شناسایی گردید که این مقدار از واژگان، ۳۵/۴ درصد کل متون انگلیسی را تشکیل می‌داد. از جهتی دیگر، متون انگلیسی، به ۱۸/۰۵ درصد از لغات «واژگان کتابداری و اطلاع‌رسانی» اشاره کرده است. در مقایسه با دانشنامه کتابداری ۱۱۹۹ واژه در حوزه علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، شناسایی شد که ۲۳ درصد کل متون انگلیسی را تشکیل می‌داد. متون انگلیسی ۱۱۹۹ واژه مشترک با این دانشنامه داشت که توانسته بود ۳۸/۰۶ درصد واژگان «دانشنامه کتابداری» را شامل شود.

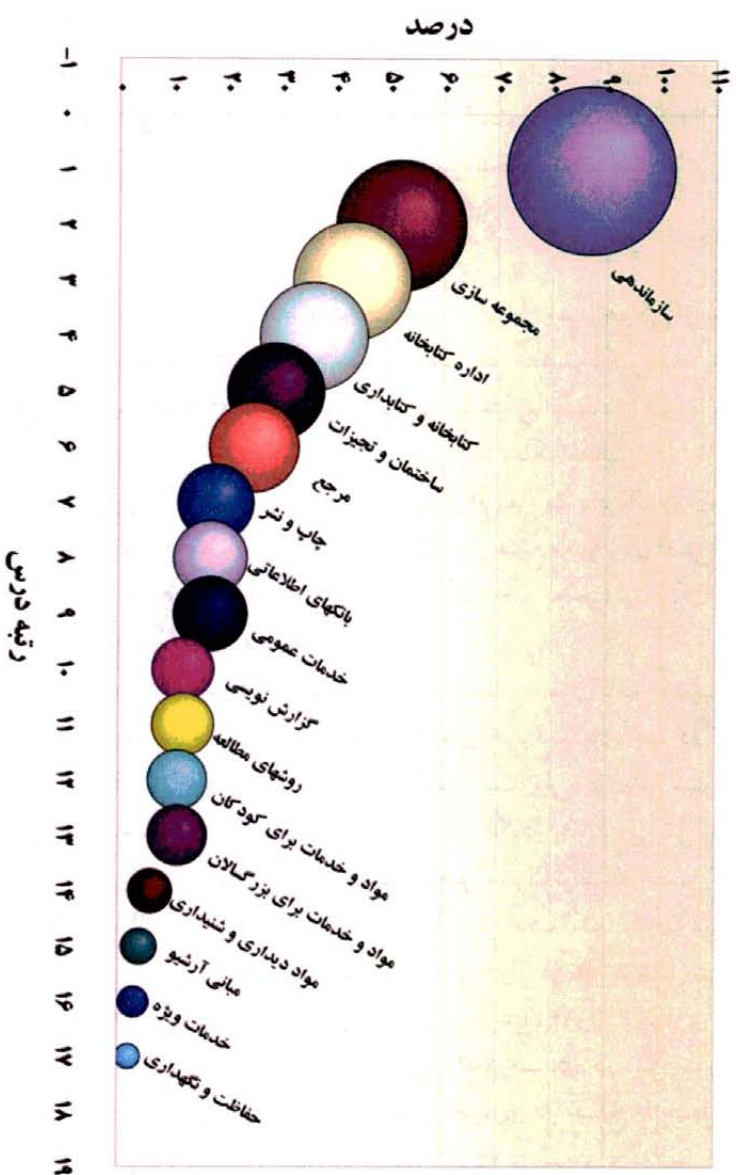
اختلافی که در نتایج مقایسه متون انگلیسی با دو کتاب مشاهده می‌شود، بیشتر به این دلیل است که «واژگان کتابداری و اطلاع‌رسانی» دایره شمول لغات و اصطلاحات را به حوزه‌هایی چون علوم ارتباطات و کامپیوتر و مباحث بین رشته‌ای گسترش داده است؛ در حالی که «دانشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی» واژگان تخصصی‌تر علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی را شامل می‌شود.

جدول ۱ نمایش بسامد و تعداد واژگان متون انگلیسی

تعداد واژگان بدون احتساب بسامد	تعداد واژگان با احتساب بسامد	
۸۵۲۰	۸۱۳۵۹	واژگان متون انگلیسی با حروف اضافه و ...
۵۵۹۹	۷۳۷۲۶	واژگان متون انگلیسی بدون حروف اضافه و ...
۲۵۹۵	۲۸۸۲۸	واژگان کتابداری کنترل شده با واژگان کتابداری
۱۱۹۹	۱۸۷۲۴	واژگان کتابداری کنترل شده با دانشنامه کتابداری

در این متون، واژه Library با ۱۳۳۸ بار تکرار، پربسامدترین واژه بود که ۱/۶۴ درصد از کل این متون را به خود اختصاص داده است. واژه‌های Book، Material، Librarian و Information در رتبه‌های بعدی قرار دارند. برای ارزیابی رویکرد متون انگلیسی در پوشش واژگانی دروس تخصصی، دهک بالای پربسامدترین واژگان کتابداری این متون بررسی شد که مقوله سازماندهی با ۲۲/۶ درصد، در صدر این گروه قرار دارد و درس حفاظت و نگهداری و خدمات ویژه خارج از کتابخانه، هر کدام با اختصاص سهم ۱ درصد از این گروه در پایین‌ترین رتبه قرار گرفته است. نمودار ۹ نتیجه این بررسی را نشان می‌دهد. با توجه به این بررسی، می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد این متون، به سمت آموزش دروس اجباری بیشتر بوده است.

نمودار ۹: ارزیابی پراکنش واژگانی دهک بالای واژگان بر فرکانس



علاوه بر اینکه دهک بالای پر بسامدترین واژگان کتابداری بررسی شد، برای هر درس، تعدادی واژه تخصصی پر اهمیت و اساسی تعیین گردید تا میزان پوشش واژگان اساسی و تخصصی هر درس را نیز بتوان مشخص کرد؛ چرا که یکی از اهداف متون ESP این است که فراگیر را با واژگان و اصطلاحات تخصصی انگلیسی رشته خود آشنا کند. این ارزیابی نشان می‌دهد که متون انگلیسی توانسته است به ۷۶ درصد از واژگان انگلیسی اساسی دروس اجباری و ۶۵ درصد واژگان دروس انتخابی اشاره کند.

نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان می‌دهد که مطالب انتخاب شده برای این متون همگی از یک متن زبان اصلی انتخاب شده و در پایان همه این مطالب، منبع اخذ مطلب ذکر شده است. ویژگی عمده این متون این است که از هیچ نوع مطلب ساختگی استفاده نکرده است یا سعی نکرده که مطالب انتخاب شده را ساده کند یا تغییر دهد، بلکه مطالبی را انتخاب کرده است که در سطح عمومی این رشته باشد. از این رو بیشتر از مقالات دایره‌المعارف گونه در زبان انگلیسی استفاده نموده است. این متون به دلیل اینکه از منابع معتبر زبان اصلی استفاده نموده و در عین حال از ورود به حوزه‌های تخصصی تر و پرداختن به جزئیات یک بحث دوری نموده، منطبق با اصول تدوین متون EAP است.

این متون به دلیل رعایت اصول ESP سازمان سمت، به‌طور کامل منطبق با شیوه‌نامه تدوین متون ESP این سازمان بوده و در تمامی بخشهای خود قسمتهای چهارده گانه را رعایت نموده است و از نظر متن و تمرینات دارای تنوع کافی است، ولی چون این شیوه‌نامه در حال حاضر تغییر یافته است، لازم است که این متون هم طبق الگوی جدید ویرایش شود.

از نظر پوشش سرفصل دروس تخصصی، این متون توانسته است که ۷۳ درصد دروس اجباری و ۳۷ درصد دروس اختیاری را پوشش دهد که نشان می‌دهد پوشش سرفصل دروس اجباری در حد بسیار خوبی قرار دارد، ولی از نظر پوشش سرفصل دروس اختیاری ضعیف عمل نموده است. از نظر پوشش موضوعی، دروس اجباری از پوشش ۸۷ درصدی برخوردارند و دروس اختیاری از پوشش ۵۴ درصدی. در این مورد هم دروس اجباری در سطح بسیار خوبی قرار دارند و دروس اختیاری در سطح متوسط می‌باشند. از نظر پوشش واژگانی نیز دروس اجباری از پوشش ۷۶ درصدی و دروس انتخابی نیز از پوشش ۶۵ درصدی برخوردارند که نشان می‌دهد اختلاف دروس اجباری و اختیاری در این بعد کاهش یافته است، ولی همچنان دروس اجباری از رتبه بالاتری برخوردارند. به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که متون انگلیسی در پوشش مباحث مختلف دروس اجباری

نسبت به دروس اختیاری، بسیار موفق تر عمل کرده است. با توجه به یافته‌های بالا پیشنهاد می‌شود که این متون با توجه به شیوه‌نامه جدید متون ESP سازمان مورد تجدید نظر قرار گیرد و در این تجدید نظر به ایجاد تعادل در بین مباحث دروس مختلف توجه شده و به دروسی که دارای پوشش کمتری هستند، بیشتر توجه شود و به مباحث نوین این علم نیز پرداخته شود؛ چرا که توجه به جنبه‌های نوین این علم در ایجاد انگیزه برای دانشجویان تأثیر زیادی خواهد داشت.

منابع

- ترابی، محمد (۱۳۷۶)، بررسی نظرات دانشجویان دوره کارشناسی کتابداری در مورد زبان اختصاصی انگلیسی ۲، پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده روان‌شناسی و امور تربیتی دانشگاه تهران.
- ذاکری فرد، فاطمه (۱۳۸۱)، «نظرسنجی از دانشجویان رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی پیرامون جایگاه زبان انگلیسی در این رشته»، کتابداری و اطلاع‌رسانی، جلد ۵، شماره ۴.
- سلطانی، پوری و راستین فروردین (۱۳۷۹)، دانشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، تهران: فرهنگ معاصر.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۷۵)، سرفصل دروس دوره کارشناسی رشته کتابداری، تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- کریمی صمدی، مریم (۱۳۸۵)، ارزیابی و بررسی متون زبان انگلیسی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی منتشره در ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال.
- منافی اناری، سالار (۱۳۸۴)، «موانع دستیابی به هدف درس زبان تخصصی در دانشگاهها»، جلد اول، مجموعه مقالات اولین همایش ملی آموزش زبان انگلیسی برای اهداف ویژه و دانشگاهی، تهران: سمت.
- هازمن، ملویا (۱۳۸۱)، «نقش زبان انگلیسی در قرن بیست و یکم»، ترجمه محسن کلینی، نشریه آموزه، شماره ۱۵.
- هاشمی، ابوالفضل (۱۳۷۹)، واژگان کتابداری و اطلاع‌رسانی: واژگان دانش‌ورزی و دانش‌رسانی ... انگلیسی - فارسی، فارسی - انگلیسی، تهران: دبیزش.
- Dudley Evans, Tony and Maggie Jost. John (1998), *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University.
- Huang, Su- Yueh (1997), the ESP Component in English Programs for Non- English Majors at Universities in Taiwan, 14th TEFL Conference in R.O.C. Taiwan: National Taiwan Normal University.
- Soleimani, Hassan (2006), *ESP in Iran: Drawbacks of SAMT ESP Textbooks*, Vol.3, Proceeding of the First National ESP/EAP Conference, Tehran: SAMT.
- Uso- Juan, Esther (2006), "The Compensatory Nature of Discipline Related Knowledge and English- Language Proficiency in Reading English for Academic Purposes". *The Modern Language Journal*, Castello.
- Waters, Alan (1993), *ESP- Things Fall Apart?*, RELC Regional Seminar, Singapore.

سخن ربایی (سزقت ادبی)

علی صلح جو

ویراستار دانشگاه پیام نور

ali_solhjoo@yahoo.com

چکیده

سخن ربایی را می توان اساساً به دو نوع تقسیم کرد: ناآگاهانه و از روی عادت فرهنگی و آگاهانه و از روی قصد. تلقی از مالکیت در جوامع متفاوت است. در برخی از جوامع، مالکیت صرفاً از نوع مادی است و هنوز تلقی شفافی از مالکیت معنوی در ذهن افراد شکل نگرفته است. شکلها و انواع سرقت متفاوت است، اما شگردهایی نیز برای ردیابی سرقتهای ادبی ظریف نیز وجود دارد. تغییر کلمه، تغییر نحوی، سرقت در تألیف و ترجمه، ترجمه مکرر و انواع دیگر تغییرات کلامی از جمله سخن رباییهای رایج اند.

واژه های کلیدی

سخن ربایی، شکل های سرقت، ترجمه مکرر، تغییر نحوی، سرقت ایده، سرقت ساختار، برعکس سازی.

مقدمه

هنگامی که کسی به ما گلی می‌دهد و ما از بو و زیبایی آن لذت می‌بریم وظیفه‌مان چیست؟ از او تشکر می‌کنیم، گل را می‌بویم و آن را در گلدان می‌گذاریم و گاه از آن نزد دیگران تعریف می‌کنیم. به دوست یا آشنای خود می‌گوییم که فلانی «برایم گل بسیار قشنگی آورد». اما هنگامی که آن شخص می‌پرسد «چه گلی؟» نمی‌توانیم پاسخ دهیم و خیلی راحت می‌گوییم «نمی‌دانم». گل برای ما زیبایی آورده، اما ما کمترین سپاس را از آن دریغ کرده‌ایم. کمترین سپاس ما این است که به خود زحمت بدهیم و در برابر لذتی که گل به ما داده نام آن را یاد بگیریم و بیان کنیم. به نظر می‌رسد که اغلب ما انسانها، پس از گرفتن بهره، بهره‌دهنده را فراموش می‌کنیم. رسالت هر شیء یا شخص را، پس از برخورداری از بهره‌ای که به ما می‌بخشد، تمام شده می‌دانیم.

بسیار پیش می‌آید که مقاله یا کتابی می‌خوانیم و بسیار لذت می‌بریم، اما هنگامی که از ما می‌پرسند چه کسی آن را نوشته است خیلی ساده می‌گوییم نمی‌دانیم. اصلاً انگار نه انگار که آن شخص بوده که باعث لذت ما شده است. در اعماق فکرمان خود را طلب کار می‌دانیم. چنین می‌انگاریم که عده‌ای برای بهره دادن به ما به دنیا آمده‌اند. فیلمی می‌بینم و بسیار خوشمان می‌آید، اما کاری نداریم که چه کسی آن را ساخته و هنرپیشه‌هایش چه کسانی بوده‌اند.

برنجی می‌خریم، روغنی می‌خریم، قند و شکر و چای و لبنیاتی می‌خریم بدون اینکه بدانیم چه مارکی دارند. هنگامی که از کالایی خرسند یا ناخرسندیم، به خودمان زحمت نمی‌دهیم تولید کننده‌اش را بشناسیم و به یاد بسپاریم. فقط به مصرف اهمیت می‌دهیم. تولید کننده جایی در ذهن ما ندارد. بسیار دیده‌ایم تولید کننده‌هایی که نامی شبیه به نام کالایی موفق برای کالای خود برمی‌گزینند. هنگامی که نمک صدف گل می‌کند، نمک دیگری با استفاده از حرف «ص» و دو هجایی بودن «صدف» به بازار می‌آید و می‌شود «نمک صالح». تولید کننده می‌داند که مصرف کنندگان ما تفاوت زیادی بین «صدف» و «صالح»، به لحاظ مارک، قائل نیستند.

این خرده عادات به تدریج به عادت فرهنگی تبدیل می‌شود. هیچ کس را به نام «صاحب» نمی‌شناسیم. دنیا بی‌صاحب است و هر کس هرچه را که دلش بخواهد می‌تواند تصاحب کند. در نوشتن مقاله یا کتاب، فقط کافی است مطلبی را که به دنبالش هستیم در جایی بیابیم. درست مثل انسانهای ابتدایی، خود را در «دوران گردآوری خوراک» می‌بینیم.

هنوز دوران کشاورزی نیامده و هیچ انسانی زحمت نکشیده و چیزی نکاشته است. درختانی رویده‌اند و میوه‌هایی آورده‌اند و این نعمت طبیعی در اختیار همگان است. انسان فقط باید همت کند و برود بگردد و درختی یا دشتی یا باغی بجوید و محصولات آن را با خود به خانه بیاورد و بخورد. ما نیز، درست مانند انسان دوران گردآوری خوراک، هنگامی که نیاز به مطلبی داریم، مشکل را صرفاً در یافتن آن می‌بینیم فکر می‌کنیم کتابها یا مقالاتی، همین طوری، بدون اینکه کسی زحمت بکشد و آن را بنویسد، ایجاد شده و در پشت ویتترین کتابفروشیها یا در قفسه کتابخانه‌ها قرار گرفته‌اند و تنها زحمتی که به عهده ماست یافتن آنهاست. هنگامی که آنها را می‌یابیم، بدون هیچ تردیدی، از آن خود می‌دانیم و به هیچ وجه به صاحبش نمی‌اندیشیم. جمله‌های پی‌درپی، پاراگرافهای پشت هم، و حتی فصلهای کاملی از کتاب دیگری را، بی‌هیچ دغدغه‌ای، در نوشته خود می‌آوریم. اطمینان داریم که کسی در این باره از ما سؤالی نخواهد کرد و حتی اگر سؤالی هم بکند به آبرویمان لطمه‌ای نمی‌خورد.

به کپی‌رایت^۱ می‌اندیشیم، اما بنیادهای فکرمان با آن مأنوس نیست. یک بار شاهد اختلافی بودم که به قضیه سرقت ادبی مربوط می‌شد. مسروق آدم پیگیری بود و کار را به شکایت رسانده بود. او تعریف می‌کرد که نوع قضیه برای قاضی بسیار عجیب بوده و او با تلاش بسیار توانسته موضوع را برای قاضی روشن کند. قاضی، ضمن ابراز تعجب از اینکه بر سر چنین موضوعی اختلاف پیش آمده، به ایشان می‌گوید علم و دانش مال همه بشریت است و هر کس آن را پخش کند کار خیری انجام داده است. شگفت است در جامعه‌ای که طبق قانون دست سارق را باید قطع کرد با سارق ادبی چگونه رفتار می‌شود.

۱. کپی‌رایت را، به غلط، «حق مؤلف» نامیده‌اند. این حق مال مؤلف نیست، مال کسی است که اثر به سرمایه او تولید شده است. به همین دلیل، باید آن را «حق تکثیر» یا «حق نشر» نام داد. هنگامی که ناشری برای چاپ و انتشار اثرمان با ما قرارداد می‌بندد، حق دارد، مطابق مفاد قرارداد، آن را تکثیر کند. مؤلف صرفاً در برابر قرارداد با ناشر طرف است و حق تکثیر از آن او نیست. چنانچه ناشری خارج از ایران بخواهد این اثر را منتشر (بخوانید تکثیر) کند، حق تکثیر را از ناشر باید بخرد نه از مؤلف. مسلماً، مؤلف نیز از این امر بهره خواهد برد، منتها به تبع ناشر و صرفاً از طریق او. هنگامی که نویسنده با ناشر قرارداد می‌بندد حقوق اثر از آن ناشر می‌شود و نویسنده حق ندارد یک اثر را به دو ناشر بپردازد. نارسایی اصطلاح «حق مؤلف» در حوزه نشر موسیقی آشکارتر است. ناشری که ترانه خواننده‌ای را منتشر می‌کند، حق تکثیر را از آن خود می‌کند و چیزی به نام حق مؤلف مصداق ندارد.

شکلهای سرقت

برداشتن هر قطعه از اثر دیگران، از بند گرفته تا جمله و تعبیرهای خاص، بدون ذکر مأخذ، سرقت است. آن کس که عیناً و آشکارا می‌دزد دستش زودتر رو می‌شود، اما آنکه کلمات را تغییر می‌دهد سارق ظریفی است که گیر افتادنش مشکل و محکوم شدنش مشکل‌تر است. البته، زبان‌شناسان و سبک‌شناسان به راحتی می‌توانند این نوع سرقت‌های نامرئی را نیز کشف کنند. قدرت لودهندگی زبان را هیچ ابزار دیگری ندارد. سرقت ادبی یا سخن‌ربایی در برابر تحلیلهای عمیق زبان‌شناسی تاب نمی‌آورد. با این همه، نمی‌توان انکار کرد که در برخی موارد سخن و پایان چنان تردستانه سخن می‌ربایند که کسی متوجه کار آنها نمی‌شود. می‌توان کتاب ترجمه‌شده‌ای را روبه‌روی خود گذاشت و با تغییر کلمات و عبارات دوباره آن را «ترجمه» کرد. برخی از ترجمه‌های مکرر در ایران، احتمالاً، از این زمره بوده‌اند. البته، همان‌طور که اشاره شد، شگردهای زبان‌شناختی و غیر زبان‌شناختی‌ای برای کشف این سرقتها وجود دارد. مثلاً، در مورد اخیر، یکی از ابزارهای ساده کشف سرقت این است: چنانچه مترجم اول در جایی در ترجمه خود اشتباه کرده یا بخشی را در ترجمه از قلم انداخته باشد، آن اشتباه یا از قلم افتادگی در ترجمه مترجم دوم (مترجم سارق) نیز وجود دارد، و هیچ حساب احتمالاتی نیز نمی‌تواند به داد این رسوایی برسد.

البته، این امر به مترجمان سارقی برمی‌گردد که نمی‌خواهند به خود زحمت بدهند و متن ترجمه را با اصل اثر مقابله کنند. معمولاً نیز وضع چنین است، زیرا اگر چنین کسانی همت و سواد این کار را می‌داشتند، به چنین کاری دست نمی‌زدند. البته، مواردی نیز وجود دارد که مترجمی به این نتیجه می‌رسد که باید کتابی را دوباره ترجمه کرد. ممکن است کتابی نایاب شده باشد و ناشرش نیز، به علتی، نتوانسته باشد آن را تجدید چاپ کند. در چنین مواردی، گاه مترجم و ناشری به فکر ترجمه مجدد آن اثر می‌افتند. گاه نیز مترجم ترجمه قبلی را نارسا می‌بیند و به ترجمه دوباره آن اثر می‌پردازد.

در هر حال، مترجمی که به ترجمه مجدد اثری اقدام می‌کند، نسبت به مترجم اول، از امتیازی برخوردار است. چنانچه ترجمه اول بد نباشد، تضمینی است برای جلوگیری از برخی از اشتباهات مترجم دوم. توضیح اینکه، هر مترجمی ممکن است در مواضع خاصی از ترجمه اشتباه کند. اینکه دو یا چند مترجم دقیقاً در مواضع خاصی اشتباه کنند نادر است. البته، اگر بخشی خاص از متن، به هر دلیلی، سنگین و پیچیده باشد، احتمال اینکه مترجم یا مترجمان در آن قسمت اشتباه کنند، طبیعتاً، بیشتر می‌شود. اما منظور این نوع اشتباهات

نیست، بلکه اشتباهات یا سهو‌هایی است که برای هر مترجمی، صرف نظر از میزان معلومات و دقت، ممکن است پیش بیاید. امتیازی که به آن اشاره شد این است که حداقل فایده ترجمه اول برای مترجم دوم این است که در موضعی که مترجم اول اشتباه نکرده مترجم دوم نیز اشتباه نمی‌کند. مترجم دوم می‌تواند اثر مورد نظر را جمله به جمله ترجمه کند و سپس ترجمه خود را با ترجمه مترجم قبلی مقایسه کند. در این مقایسه، مترجم دوم ممکن است متوجه شود که مترجم اول دچار اشتباهاتی شده است یا کلماتی را از قلم انداخته است. این حسنها همه به همت و دقت خود او باز می‌گردد. اما همین مترجم توانا و دقیق، در این فرایند مقابله، چنانچه قبلاً به خود اجازه نداده باشد به ترجمه مترجم اول نگاه کند، به احتمال زیاد، با مواردی مواجه خواهد شد که خود اشتباه کرده و مترجم اول اشتباه نکرده است. این قاعده طبیعی توزیع احتمال وقوع سهو در متن است. بنابراین، امتیازی که مترجم دوم از آن برخوردار است این است که فیلتری در اختیار دارد که در حکم یک خطایاب عمل می‌کند.

به همین دلیل، ترجمه دوم، قاعدتاً، باید از ترجمه اول بهتر باشد. چنانچه ترجمه دوم از ترجمه اول بدتر باشد، نشان می‌دهد که مترجم دوم نه فقط به زبان‌دانی مترجم اول نبوده بلکه زحمت دیدن ترجمه قبلی را نیز به خود نداده است. این وضع، البته، کمتر پیش می‌آید. آنچه اغلب رخ می‌دهد صورت اول است. به همین دلیل، این نکته را باید در ارزشیابی کار مترجم دوم در نظر گرفت. حداقل امتیاز رهرو دوم این است که در چاله‌هایی که رهرو اول افتاده است نمی‌افتد. هر چند مورد فوق در مقوله سرقت ادبی قرار نمی‌گیرد، موقعیت بهتر مترجم دوم را نمی‌توان انکار کرد.

سخن‌ربایی شکل‌های گوناگونی دارد. برخی از آنها آشکار و قابل رؤیت‌اند، اما برخی دیگر ظریف و تا حدی پنهان. در زیر به نمونه‌هایی از سرقت ادبی اشاره می‌کنم.

تغییر کلمات

برخی از سارقان ادبی به راحتی می‌توانند کلمات را تغییر دهند و جمله‌ای بنویسند که فقط به ظاهر متعلق به آنهاست. یکی از ویژگی‌های واژگانی زبان فارسی آن است که بیشتر آنها لنگه‌های عربی دارند: سخاوت/ دست و دل‌بازی، خصومت/ دشمنی، محبت/ مهربانی، طریق/ راه، قطع کردن/ بریدن. این وضع سبب می‌شود که سازمان ادبی به راحتی بتواند، با تبدیل کلمات عربی به فارسی یا برعکس، جمله‌هایی را از نوشته‌های دیگران بردارد.

مثال:

- از نصیحتی که کردی فوق‌العاده ممنونم.

- از پندی که دادی بسیار سپاسگزارم.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، تغییر دادن جمله از این طریق کار بسیار آسانی است. می‌توان کل یک اثر ترجمه شده را از این طریق عوض کرد. این تغییر، البته، همیشه از عربی به فارسی نیست. گاه برعکس، و گاه به طور آمیخته است.

مثال:

- بعداً لختی دراز سکوت می‌کند.

- سپس زمانی طولانی خاموش می‌ماند.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، برخی از کلمات عربی به فارسی تبدیل شده و برخی از واژه‌های فارسی به عربی.

تغییر نحوی

گاه سارقان ادبی ترتیب واژه‌های جمله‌ها را عوض می‌کنند. در این مورد نیز ویژگی نحوی زبان فارسی یاری‌رسان سخن و پایان است. توضیح اینکه، نحو فارسی دارای انعطاف زیادی است و تغییر موضع واژه‌های جمله تقریباً آسان است.

مثال:

- برای ورود به اقتصاد بازار خود را آماده می‌کنند.

- خود را آماده می‌کنند تا وارد اقتصاد بازار شوند.

سخن و پایانی که این شیوه را به کار می‌گیرند، معمولاً، برخی از کلمات را نیز عوض می‌کنند تا هیچ رد پایی باقی نگذارند.

سرقت در تألیف

دزدیدن نوشته‌ی تألیفی بسیار مشکل‌تر از ربودن ترجمه است. در ترجمه، مبنایی به نام اصل اثر وجود دارد که مترجم سارق می‌تواند به آن استناد کند و، تا حد زیادی، خود را از زیر بار اتهام سرقت بیرون کشد. اما در تألیف چنین گریزگاهی در میان نیست. اینجا دیگر نمی‌توان با تغییر دادن کلمات از عربی به فارسی، یا برعکس، نوشته‌ای را ربود و به نام خود جا زد. چطور می‌توان ثابت کرد که صورت واژگانی و آرایش نحوی دو کتاب یا دو مقاله، به تصادف، یکسان از کار در آمده باشند. ممکن است عبارت یا جمله‌ای از کتابی پیدا کرد که با عبارت یا جمله‌ای در کتابی دیگر یکسان باشد، اما بسیار بعید است که کل

دو اثر، حتی یک پاراگراف کامل در آنها، یکسان باشند. بنابراین، سرقت تألیف صورتهای دیگری به خود می‌گیرد.^۱

سرقت ایده

انسان موجودی کنجکاو است و می‌تواند از پدیده‌های گوناگون ایده بگیرد. البته، میزان این استعداد در همه یکسان نیست. ممکن است افراد زیادی در موقعیتی خاص قرار گیرند، اما صرفاً ذهن یکی از آنها به اصطلاح جرقه بزند. در طول تاریخ میلیونها سبب از درخت افتاده است و هزاران نفر شاهد آن بوده‌اند، اما فقط نیوتن بود که از این پدیده ساده یکی از مهم‌ترین قوانین فیزیک - قانون گرانش عمومی - را کشف کرد. منظور این است که گرفتن هر ایده را نمی‌توان سرقت به حساب آورد. سرقت جایی است که ما ایده‌ای را از کسی گرفته باشیم و بر اساس آن مقاله یا کتابی نوشته باشیم، بدون اینکه ذکری از صاحب اصلی ایده کرده باشیم. ذکر کردن نام صاحب ایده ارزش کار گیرنده ایده را پایین نمی‌آورد. گاه کسی ایده‌ای را گرفته و چنان پرورش داده که محصول نهایی آن در اختیار افراد زیادی قرار گرفته و چه بسا خود منشأ ایده‌های دیگری شده است. برعکس، اشاره نکردن به صاحب اصلی ایده بالقوه خطرناک است. بارها مشاهده شده که مدتها پس از نوشته شدن مقاله یا کتابی، فرد کنجکاو رد آن را در جایی جسته و دست سارق را رو کرده است. این امر سبب می‌شود که امتیاز پروراندن ایده نیز از شخص سلب شود و رسوایی به بار آورد. البته، موارد زیادی وجود داشته که فردی، بدون اطلاع از ایده‌ای که قبلاً در جایی ثبت شده، آن را گرفته و پرورانده است که اصطلاحاً به آن توارد می‌گویند.

نویسندگان، غالباً، داستانهای خود را بر مبنای واقعه‌ای عینی بنا می‌کنند. آنها از زندگی فرد یا خانواده‌ای ایده می‌گیرند و آن را با تخیل خود می‌پروراندند و داستانی جذاب خلق می‌کنند. این نوع اخذ ایده را سرقت نمی‌گویند. سرقت زمانی است که ایده قبلاً به ذهن کس دیگری آمده باشد، اما نتوانسته باشد آن را پرورد و شخص دیگری زیرکانه آن

۱. دکتر حسین پاینده، در سخن سمت (شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۳)، موردی آشکار از سرقت ادبی از اثر خود را نشان می‌دهد. حامد یوسفی نیز نقدی بر کتاب *نشانه‌شناسی کاربردی*، تألیف فرزانه سجودی، نوشته و نشان داده که بخش عمده کتاب ترجمه است و علاوه بر این، مؤلف، با آوردن مآخذ دست دوم به عنوان مآخذ دست اول، تحقیق فرد دیگر را پژوهش خود معرفی کرده است (روزنامه شرق، ۲۱ فروردین ۱۳۸۴).

را بر باید و به نام خود ثبت کند. فرض کنید در حال شنیدن سخنرانی کسی باشیم و ناگهان بشنویم که سخنران به ایده جالبی اشاره می‌کند، اما خودش از مهم بودن آن خبر ندارد. ممکن است سخنران مزبور با زبان یا بیان دقیق و روشن به آن ایده اشاره نکند، اما ما متوجه می‌شویم که در پس آن اشارات ایده مهمی نهفته است. همانجا تصمیم می‌گیریم که مقاله، کتاب، و یا داستانی بر اساس آن ایده بنویسیم. نویسندگان قوی و متکی به نفس، بدون هیچ تردیدی، در همان ابتدای کار نگارش، بیان می‌کنند که ایده مزبور را قبلاً در جایی شنیده‌اند و منشأ نگارش کتاب در واقع همان ایده بوده است. برعکس، نویسندگان ناصداق و ضعیف هرچه بیشتر تلاش می‌کنند تا نشان دهند که هیچ‌کس در گذشته به چنین ایده‌ای دست نیافته و شخص نویسنده پس از سالها تأمل و پژوهش به آن رسیده است. البته، نویسنده برای نوشتن به ایده و انگیزه نیاز دارد و آنها را از محیط خود می‌گیرد. کمتر نوشته‌ای است که فاقد ایده و انگیزه باشد بحث بر سر این است که ایده را مستقیم نباید گرفت. ایده‌ای که قبلاً به ذهن کسی رسیده از آن اوست و گرفتن آن بدون ذکر مأخذ سرقت محسوب می‌شود. معمولاً، نویسنده خود می‌داند که ایده به ذهنش آمده یا از جای دیگری آن را گرفته است. بنابراین، چیزی که باقی می‌ماند صداقت نویسنده در رفتار نویسنده‌گی است. گاه فیلمی می‌بینیم و ایده‌ای در ما زنده می‌شود و براساس آن مقاله، کتاب یا داستانی می‌نویسیم. گاه، برعکس، کتابی می‌خوانیم و در مقام کارگردان یا سناریونویس، با ایده گرفتن از آن، فیلم‌نامه‌ای می‌نویسیم. اینها مواردی است که حتماً باید در نوشته مشخص باشد. همان‌طور که اشاره شد، مشخص کردن سرچشمه نه تنها از شأن گیرنده نمی‌کاهد، بلکه اثر او را محکم‌تر و باورپذیرتر می‌سازد. ایده‌های گوناگون، هنگامی که به دست نویسندگان و هنرمندان می‌افتند، صورتهای گوناگون و تبلورهای متفاوتی می‌یابند و همین فرمهای بیانی گوناگون است که در اینجا برای آفریننده شأن و منزلت می‌آفریند نه خود ایده.

برعکس‌سازی

سرقت ایده شکل پوشیده‌تری نیز دارد. گاه، با خواندن مقاله یا کتابی، به این نتیجه می‌رسیم که خلاف آنچه به عنوان ایده نو در نوشته‌ای آمده درست است. فرض کنید کسی در مقاله یا کتابی، بر مبنای پژوهشی، به این نتیجه رسیده باشد که خواب زیاد عمر را افزایش می‌دهد. حال اگر نویسنده دیگری، با خواندن این اثر، به ایده مخالف آن برسد، و مقاله یا کتابی بنویسد و در آن نشان دهد که خواب زیاد عمر را کم می‌کند، در شرایط خاصی سارق ادبی یا علمی است. معمولاً، در چنین نوشته‌هایی، نویسنده از همان ابتدای کار اعلام می‌کند که در تقابل با تزی که

قبلاً مطرح شده سخن می گوید. این اعلام خود نوعی ذکر مأخذ است. حال اگر نویسنده این موضوع را پوشیده بدارد و از آن سخن نگوید و نوشته اش را طوری عرضه کند که از نوشته قبلی بی خبر بوده است، مرتکب سرقت ادبی شده است. در چنین مواردی، همان طور که اشاره شد، بهتر است نویسنده به نوشته قبلی، که او را به نوشتن اثر خود برانگیخته است، اشاره کند. در اینجا نیز شأن و اعتبار نویسنده بر اساس شایستگی اش در پروراندن تز مخالف سنجیده می شود و اشاره به نوشته قبلی هیچ چیز از اعتبار اثر او کم نمی کند. برعکس، اشاره نکردن به منشأ نوشته منتقدان کنجکاو را بر آن خواهد داشت که فاش سازانه بیان کنند که این تز صورت وارونه همان تز قبلی است و نویسنده کار مهمی نکرده است.

سرقت ساختار

یکی از موارد سرقت تألیفی استفاده کردن از ساختار اثر است. همان طور که اشاره شد، ایده ها را می توان در ساختارهای گوناگون عرضه کرد. گاه ایده چندان مهم نیست. ایده ممکن است تکراری باشد. کتابهایی هستند که ایده مهمی در آنها نیامده است، اما ساختار و طرح عرضه در آنها چشمگیر است. مثلاً، ممکن است زندگینامه کسی را بخوانیم و از طرح آن خوشمان بیاید. فرض کنید در این زندگینامه، برخلاف معمول، سرگذشت شخص، به ترتیب، در سه ایزود کهنسالی، جوانی و کودکی آمده باشد. اگر نویسنده این نظم زمانی ابداعی را ماهرانه، در جهت هدف و معنایی خاص، به هم زده باشد، و محصول نهایی نیز به دل بنشیند، در کار خود موفق بوده است. ممکن است ما نیز در فکر نوشتن زندگینامه خود یا فرد دیگری باشیم و با خواندن زندگینامه مذکور از طرح آن خوشمان بیاید و بخواهیم زندگینامه خود را نیز بر همان گره بنویسیم. در اینجا، آنچه ما در زندگینامه خود می آوریم، چه بسا، هیچ وجه مشترکی، به لحاظ ماجراها و حوادث، با زندگینامه مزبور نداشته باشد، اما در عنصری با آن مشترک است که مهم تر از اینهاست و آن اشتراک در ساختار است. در چنین مواردی، باز هم نویسنده اصیل کسی است که، با رعایت اصل امانت و صداقت، در مقدمه کتاب خود بیاورد که طرح و ساختار کتاب خود را از فلان کتاب اقتباس کرده است. یکی از این گونه نوشته ها، در زبان فارسی، کتاب *زمینه جامعه شناسی*، اقتباس امیرحسین آریان پور از آگ برن و نیم کوف است. آریان پور نام خود را روی جلد نه به عنوان نویسنده، مترجم یا گردآورنده، بلکه به عنوان اقتباس کننده آورده است. اقبال عمومی از این کتاب، در زمان خود، نشان داد که بیان آشکار اخذ یا اقتباس اثری از کس دیگر از منزلت آن نمی کاهد.

جابه‌جایی

اگر ایده‌ای را که در موضعی خاص صادق است بگیریم و به موضعی دیگر منتقل کنیم، باید به وضعیت قبلی آن اشاره کنیم. البته، ماهیت این مورد طوری است که کسی نمی‌تواند آن را پنهان کند و بیشتر نوعی قرض‌گیری علمی یا ادبی به حساب می‌آید تا سرقت ادبی. با این همه، چنانچه کسی در پنهان‌سازی آن تلاش کند، سارق ادبی تلقی خواهد شد. فرض کنید کسی بخواهد قوانین مربوط به هرمنوتیک را از متن مکتوب به سینما منتقل کند و طوری رفتار کند که انگار این دانش اولین بار در سینما به کار می‌رود. چنین تلاشی بیهوده است، زیرا نویسنده را رسوا و اثر او را بی‌پایه خواهد کرد. یکی از این موارد در تاریخ علم نظریه داروینسم اجتماعی است که در اواخر قرن نوزدهم در جامعه‌شناسی پیدا شد. این نظریه بر آن بود که تمام قوانین حاکم بر تنازع بقا در عرصه طبیعت در اجتماع نیز وجود دارد. آورندگان این نظریه آشکارا به این وام‌گیری معترف بودند، زیرا حاشا کردن آن جز رسوایی پیامد دیگری نمی‌داشت. در اینجا نیز فضیلت شخص ناشی از حرکت ابداعی او در این انتقال است نه در وضع کردن خود نظریه. بنابراین، هیچ دانش‌پژوه اصیلی از اشاره کردن به منشأ ایده ابائی ندارد.

سرقت در ملاء عام

سرقت ادبی زمانی صورت می‌گیرد که بخشی از اثر دیگران را، معمولاً با اندکی تغییر به منظور گم کردن رد، به نام خودمان جا بزنیم و مأخذ آن را اعلام نکنیم. گاه پیش می‌آید که نوشته دیگران را، با ذکر نام و مأخذ، می‌آوریم و آن را شرح و توضیح می‌دهیم، اما وانمود می‌کنیم که این مطالب حرف جدید خود ماست نه شرح گفته طرف. نمونه زیر یکی از اینهاست. وحید ولی‌زاده، در مقاله «جنسیت در آثار رمان‌نویسان ایرانی» (فصلنامه نقد ادبی، سال اول، شماره اول، ۱۳۸۷) ضمن بحث از گونه‌شناسی آثار نویسندگان زن می‌نویسد: «حسن میرعابدینی در طبقه‌بندی آثار نویسندگان زن در دوران اخیر، آنها را به سه گروه آثار عامه‌پسند، آثار متعالی و آثاری که در بین این دو دسته قرار دارند، دسته‌بندی می‌کند. اما معیار مشخصی برای دسته‌بندی خود به دست نمی‌دهد» (ص ۱۹۵). خواننده انتظار دارد که در اینجا نویسنده مقاله به معیارهایی اشاره کند. اتفاقاً، همین کار را هم می‌کند و می‌نویسد: «به نظر می‌رسد می‌توان ملاک‌هایی عینی‌تر نیز تعریف کرد تا منتسب کردن هر اثر به یک گروه، توجیه‌پذیر و نیز خارج از سلیقه شخص محقق صورت پذیرد». سپس، به دنبال این جمله، جمله‌ای می‌آورد که دقیقاً همان

حرف میرعابدینی است با کلمات نسبتاً متفاوت: «با ترسیم طیفی که یک طرف آن اقبال عامه (نشان‌دهنده عامه‌پسند بودن اثر) و طرف دیگرش توجه روشنفکران و منتقدان ادبی (بیانگر تعلق آن به ادبیات متعالی) است، می‌توان آثار بینابین را آثاری دانست که هم تا حدی از اقبال عامه برخوردارند و هم تا حدی از اقبال روشنفکران». نویسنده در مقابل چشم خواننده نوشته دیگری را از آن خود جلوه می‌دهد.

خودربایی

یکی دیگر از موارد سرقت ادبی موردی است که شخص نوشته خود را، که قبلاً در جایی دیگر منتشر شده، به سهو یا به عمد، در قالبی دیگر عرضه کند. با اینکه در اینجا سارق و مسروق یک نفرند، مصداق سرقت تغییر نمی‌کند. به عبارت دیگر، عرضه کالایی واحد در دو بسته‌بندی متفاوت نیز مذموم شمرده می‌شود. البته، اگر صورت عرضه در حد قابل توجهی تغییر کند، می‌توان آن را موجه و از مقوله سرقت ادبی خارج دانست، اما مواردی وجود دارد که جز تکرار نام دیگری بر آن نمی‌توان نهاد. نویسنده‌ای که می‌خواهد به موضوعی پردازد که قبلاً درباره آن چیزی نوشته است باید به نوشته قبلی خود اشاره کند. اشاره کردن به نوشته قبلی در حکم ابزاری کنترل‌کننده است. هنگامی که نویسنده‌ای به نوشته قبلی خود اشاره می‌کند، دیگر نمی‌تواند دقیقاً همان را تکرار کند. بنابراین، یا باید مطالبی جدید در آن زمینه بنویسد، یا اینکه از نوشتن صرف نظر کند. در خودربایی (سرقت از خود) مسروقی در میان نیست که بتواند مدعی سرقت شود. در اینجا ناشر است که مغبون می‌شود و می‌تواند ادعای خسارت کند. با این ملاحظه، خودربایی نیز، هرچند با موارد دیگر سرقت ادبی تا حدی متفاوت است، از لحاظ حقوقی در این مقوله قرار می‌گیرد.

وضع موجود در ایران

آنچه به عنوان مواردی از سرقت ادبی ذکر شد موارد نسبتاً ظریف و پوشیده این مقوله است. مواردی از سرقت ادبی و علمی - و البته، هنری - که در حال حاضر در عرصه مقاله، کتاب و مطبوعات شاهد آنیم بسیار آشکارتر از اینهاست. کم نیستند تألیفاتی که تماماً ترجمه‌اند و چون ادعای تألیف دارند، از هرگونه دقت در ترجمه فارغ‌اند. آزاد و رها، هرچه را بخواهند از هر کتابی برمی‌دارند و هرچه را نخواهند نمی‌آورند. در واقع، بهتر است بگوییم که آنچه را نمی‌فهمند از ترجمه حذف می‌کنند. ویراستاران خیلی زود متوجه

می‌شوند که ساختار جمله‌ها تألیفی است یا ترجمه‌ای. در تألیفات کنونی به زبان فارسی، جمله‌ها و بخشهای بزرگ‌تری به چشم می‌خورد که آشکارا معلوم است از منبعی خارجی ترجمه شده‌اند. نگارنده با «تألیف»هایی مواجه شده که در آنها، مثلاً، جک به ساموئل تلفن می‌کند که روز یکشنبه بعد از مراسم کلیسا او را خواهد دید! اینها، در واقع، مواردی است که «دم‌خروس»شان از «قسم حضرت عباس»شان آشکارتر است.

متأسفانه، برخی از این موارد ناشی از برداشت نادرست مؤلفان ما از تألیف است. «برخی چنین می‌پندارند که استفاده از نوشته‌های دیگران در تألیف سرقت ادبی به حساب می‌آید. این نظر درست نیست؛ برداشت از نوشته‌های مؤلفان دیگر، چنانچه با حساب و کتاب و مأخذنگاری درست باشد، هیچ اشکالی ندارد... گروهی گمان می‌کنند اگر قطعه‌ای از کتابی خارجی ترجمه کنند و آن را نوشته خود بیاورند، خلاف تألیف عمل کرده‌اند. این امر نیز بخشی از مقوله ... [قبلی] است که با رعایت اصول [مأخذنگاری] ایرادی ندارد»^۱.

شاید برخی گمان برند که این مقاله خود مصداقی از سرقت ادبی باشد. حقیقت این است که من در نوشتن این مقاله هیچ‌الگویی، چه ساختاری و چه محتوایی، پیش‌رو نداشتم و مطالب را صرفاً بر اساس تجربه و برداشت خودم از مسئله نوشته‌ام. شاید این امر نقص کار من باشد. شاید بهتر می‌بود که مقاله یا کتابی را در این زمینه مطالعه می‌کردم و آنگاه به نوشتن این مقاله می‌پرداختم و مأخذ آن را نیز می‌دادم. مسلماً در این زمینه مقالات و کتابهای زیادی وجود دارد، و یقیناً در آنها به مواردی از سرقت ادبی اشاره شده که به ذهن من نیامده است. اما شاید حسنی نیز بتوان برای این مقاله در نظر گرفت و آن اینکه اینها همان برداشت و تجربه شخصی خود من است و چه بسا مواردی که من به آنها اشاره کرده‌ام در مقالات مشابه نیامده باشد. در واقع، اگر بخواهم دقیق گفته باشم، فقط اصطلاح «خودربایی» را بر گرتۀ self plagiarism ساخته‌ام که در نوشته‌ای در این زمینه دیده بودم.

نتیجه‌گیری

سخن‌ربایی ابعاد گسترده‌ای دارد. گاه چنان طبیعی می‌شود که به صورت عادت فرهنگی

۱. صلح‌جو، علی، «تألیف یا ترجمه، کدام یک؟»، بیک نور (فصلنامه دانشگاه پیام نور)، سال دوم، شماره سوم، ۱۳۸۳.

در می آید. باید خود را طوری پرورش دهیم که مال دیگران را مال خود ندانیم و از این مهم تر، مالکیت را صرفاً مادی ندانیم. باید عادت کنیم در نقل نوشته ها و حتی گفته های معمولی صاحب آنها را فراموش نکنیم و با پشت پرده قرار دادن دیگران برای خود اعتبار کاذب درست نکنیم. با حرمت نهادن به مالکیت علمی، ادبی و هنری دیگران، حرمت کالای معنوی را بالا ببریم و از این طریق بستری ایجاد کنیم که در آن، هم فضیلت متقدمان محفوظ بماند هم نوآوری متأخران.

به‌گزینی برنامه‌های آموزشی، براساس مطالعه تطبیقی برخی از دانشگاه‌های معتبر جهان (مورد مطالعه: رشته اداره دولت و حکومت)

دکتر علی اصغر پورعزت

استادیار گروه مدیریت دولتی دانشگاه تهران

Pourezzat@ut.ac.ir

غزاله طاهری عطار

فارغ‌التحصیل دانشگاه تهران و دانشجوی دکتری مدیریت دولتی

عقیقه حجاریان، حکیمه حسینی‌پور، شیما فرخ

دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت

چکیده

رشته اداره دولت و حکومت (مدیریت دولتی)، رشته‌ای است که در حوزه بینابینی بسیاری از رشته‌های علمی مطالعه می‌شود؛ به نحوی که پی‌درپی در معرض تغییر، تحول و تکامل قرار دارد؛ قابل تأمل است که هر گونه تغییر و تحول در مبانی زیربنایی یکی از رشته‌های علمی مرتبط با آن، ممکن است به تجدید نظر اساسی در چهارچوب‌های نظری و بنیانی این رشته علمی منجر گردد؛ بنابراین مطالعه اداره دولت و حکومت یا مدیریت دولتی، به حوزه وسیعی از مطالعات علوم سیاسی، علوم اقتصادی، جامعه‌شناسی، حقوق، روان‌شناسی، و سایر علوم اجتماعی و حوزه‌های مشترک در مرزهای علوم مذکور مرتبط می‌شود.

پژوهش حاضر با همین رویکرد و با هدف بازنگری دروس کارشناسی رشته مذکور تدوین گردید. در حین پژوهش، ضمن بررسی سیر تاریخی شکل‌گیری رشته اداره دولت

در ایران، و مطالعه و بررسی برخی مبانی کلاسیک و میراث نظری آن، مجموعه‌ای از برنامه‌های آموزشی در حال اجرای دانشگاه‌های معتبر دنیا نیز بررسی گردید. سپس ضمن استخراج برنامه‌ای پیشنهادی برای اجرا در ایران، امکان انتخاب دروسی اختیاری در قالب ۷ بسته، در گرایشهای مطالعه تطبیقی حکومت، مدیریت استراتژیک، آینده‌پژوهی، تشکیلات و طراحی ساختار حکومت، اقتصاد و رفاه اجتماعی، فرهنگ و آموزش عمومی، و سیاست و امنیت ملی در آن پیش‌بینی شد.

مجموعه مذکور برای ارزیابی نهایی در اختیار مجموعه‌ای از خبرگان و صاحب‌نظران قرار گرفت و پس از اخذ آرای ایشان، برنامه درسی دوره کارشناسی رشته مذکور، در قالب یک برنامه ۷ نیم‌سال و ۴ گرایش متفاوت، تحت عناوین مطالعه تطبیقی حکومت، مدیریت استراتژیک و آینده‌پژوهی، تشکیلات و طراحی ساختار حکومت، و مدیریت در عرصه‌های کلان اجتماعی طراحی و تدوین گردید.

واژه‌های کلیدی

مطالعه تطبیقی حکومت، مدیریت استراتژیک و آینده‌پژوهی، تشکیلات و طراحی ساختار حکومت، اقتصاد و رفاه اجتماعی، فرهنگ و آموزش عمومی، سیاست و امنیت ملی.

مقدمه

تدوین موفقیت‌آمیز هر برنامه درسی، مستلزم در نظر گرفتن وجوه گوناگونی است. در دنیای امروز دانشگاهی موفق است که پاسخگوی نیازهای واقعی جامعه انسانی باشد و بتواند فارغ‌التحصیلانی توانمند و کارآمد پرورش دهد؛ افرادی که هم قادر به تأمین نیازهای نهادهای اجتماعی باشند و هم به مثابه نوعی بازخورد، با استخدام در ترکیب هیئت علمی دانشگاهها و تلاش برای نظریه‌پردازی، به تقویت چرخه‌های مؤثر پیشرفت و توسعه علم کمک نمایند. این امر مهم مستلزم توجه به زمینه‌های متعددی است:

(الف) تجارب سایر کشورها؛ به ویژه تجارب دانشگاههای معتبر جهان؛

(ب) نیاز سیستم اجرایی جامعه و پیش‌بینی ضرورت‌های آینده و تطبیق با آن؛

(ج) وضعیت موجود برگزاری دوره در دانشگاههای کشور؛

(د) آراء و اندیشه‌های خبرگان و صاحب‌نظران در این باره.

با توجه به تغییرهای پی‌درپی حوزه فعالیت دولتها و نیز تأثیر این تغییرها بر گستره و تنوع فعالیت آنها، بازنگری پی‌درپی برنامه‌های درسی رشته مدیریت دولتی ضروری به نظر می‌رسد؛ تا حدی که شاید بهتر باشد به جای ارائه برنامه‌های ثابت، همواره ظرفیتی برای بازنگری و به‌روزرسانی برنامه‌های درسی مذکور در نظر گرفته شود؛ لذا مراحل پژوهش حاضر در پرتو پرسشهای زیر اجرا شدند:

۱. چگونه می‌توان دوره‌های کارشناسی اداره حکومت و دولت و مدیریت دولتی را

در فراگرد بهبود مستمر قرار داد؟

۲. برنامه درسی کارشناسی اداره دولت و حکومت و مدیریت دولتی، در وضعیت

مطلوب باید از چه ویژگیهایی برخوردار باشد؟

۳. برنامه آموزشی مطلوب برای پرورش نیروی انسانی مورد نیاز دستگاههای

اجرایی، باید از چه ویژگیهایی برخوردار باشد؟

۴. برنامه آموزشی مناسب برای پرورش پژوهشگران کارآمد، برای ورود به دوره‌های

کارشناسی ارشد و دکتری مدیریت دولتی، باید از چه ویژگیهایی برخوردار باشد؟

اهمیت رشته مدیریت دولتی و مراتب پویایی آن

مدیریت سیستمهای اجتماعی، به مثابه پیچیده‌ترین سیستمهای شناخته شده، مستلزم احراز توانمندیها و صلاحیتهای ویژه‌ای است که آن را از مدیریت سایر سیستمها متمایز می‌سازد.

ضمن اینکه در میان سیستمهای مذکور، دولتها از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. همان‌گونه که والدو^۱ بیان می‌کند، هنگام سخن گفتن از دولتها باید هوشیار بود؛ زیرا سازمانهای دولتی بر زندگی و سرنوشت تعداد زیادی از انسانها تأثیر جدی دارند (Denhardt, 2000, p. 1).

اصطلاح اداره دولت، افزون بر آنکه مانند یک حرفه بر اداره دولت تأکید دارد، نام رشته‌ای دانشگاهی است که به مطالعه مسائل بخش دولتی می‌پردازد. صاحب‌نظران گوناگون، تعاریف متفاوتی را از این رشته ارائه نموده‌اند؛ مثلاً روزنبوم^۲ این رشته را چنین تعریف می‌کند: «اداره امور دولتی عبارت است از استفاده از نظریه‌ها و فراگردهای مدیریتی، سیاسی، و قانونی، برای انجام وظایف دولتی در عرصه‌های قانون‌گذاری، اجرایی و قضایی برای تأمین وظایف انتظامی و ارائه خدمات عمومی به کل جامعه یا بخشی از آن» (Hughes, 2003, p. 17)؛ «آت، هاید و شفریتز نیز اداره دولت و حکومت را «رشته‌ای از عمل اداره امور عمومی یا موضوع امور عمومی می‌دانند که هنر و علم روش‌شناختی کاربردی را برای طراحی برنامه اداری و بازسازی سازمانی، طرح‌ریزی خط‌مشی و اداره آن، تخصیص منابع از طریق سیستمهای بودجه‌بندی، مدیریت مالی، مدیریت منابع انسانی، و ارزیابی برنامه و طرحها به کار می‌گیرد» (Ott, Hyde & Shafritz, 1991, p. 9). از این رو دانشجویان این رشته با کارایی، پاسخگویی، تحقق هدف (Graham & Hays, 1991, p. 13)، مشارکت شهروندی، عدالت اجتماعی، و مسئولیت اداری (Frederickson, 1976) و دهها مفهوم مدیریتی و فنی دیگر مواجه‌اند.

رشته اداره دولت و حکومت رشته‌ای است که در حوزه بینابینی بسیاری از رشته‌های علوم انسانی فعالیت می‌کند؛ ضمن اینکه از بسیاری از دستاوردهای علوم فنی و مهندسی و حتی علوم پایه و فنون پردازش رایانه‌ای بهره می‌برد. از این رو، این رشته علمی پی‌درپی در معرض تغییر، تحول و تکامل قرار دارد؛ زیرا هرگونه تغییر و تحول در مبانی زیربنایی یکی از رشته‌های علمی مرتبط، ممکن است منجر به تجدید نظر اساسی در چهارچوبهای نظری و بنیانی این رشته علمی گردد (پورعزت، ۱۳۸۳). بنابراین مطالعات اداره دولت و حکومت، حوزه وسیعی از مطالعات علوم سیاسی^۳، علوم اقتصادی^۴،

-
1. Waldo
 2. Rosenbloom
 3. Rosenbloom, 1998; Kaufman, 1969; Rosenbloom, 1983; Morgan, 2006; Appleby, 1945; Goodnow, 1990; Wilson, 1887
 4. Levin, 1978; Todaro, 2006; Stiglitz, 1989; Willoughby, 1918; Key, 1940; Shick, 1966; Wildavsky, 1969; Caiden, 1981.

جامعه‌شناسی^۱، حقوق^۲، روان‌شناسی^۳، و سایر علوم اجتماعی و حوزه‌های مشترک را در مرزهای علوم مذکور دربرمی‌گیرد؛ به طوری که گاهی تغییر یا گسترش یک نظریه روان‌شناسی درباره انسان، ممکن است مبانی بسیاری از یافته‌های انسان‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی مؤثر بر نظریه‌های اداره دولت را تحت تأثیر قرار دهد.

از این رو سرعت تغییر و تحول و توسعه یافته‌ها در علم اداره دولت و حکومت بسیار زیاد و تا حدی شگفت‌آور است، اما این علم صرفاً مصرف‌کننده یافته‌های سایر رشته‌های علمی نیست، بلکه عرصه تقابل و هم‌افزایی و زایش نظریه‌های بدیع و جدیدی است که متقابلاً می‌توانند یافته‌های علوم مذکور را تحت تأثیر قرار دهند (پورعزت، ۱۳۸۳).

انواع روشهای تدوین برنامه‌ریزی درسی

ریشه لاتین کلمه «برنامه درسی» معادل واژه انگلیسی "Curriculum" و به معنای فاصله و مقدار راهی است که باید طی شود تا فرد به هدف رسد (یارمحمدیان، ۱۳۸۵، ص ۱۸). عده‌ای برنامه درسی را به منزله طرح و نقشه‌ای برای یاددهی و یادگیری رسمی، و شامل راهبردهایی برای رسیدن به اهداف و مقاصد مورد نظر دانسته، و برخی دیگر آن را محدود به فهرست رئوس مطالب درسی می‌دانند (میرزاییگی، ۱۳۸۴، ص ۳۶۷).

تدوین و توسعه برنامه‌ریزی درسی^۴ مرحله‌ای عملی و عینی در برنامه‌ریزی آموزشی است که در آن برای ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و ارزیابی میزان تحقق این تغییرها، به یک سلسله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری مبادرت می‌شود (یارمحمدیان، ۱۳۸۵، ص ۱۹). همچنین برنامه‌ریزی درسی عبارت است از فراگرد طراحی و تعیین اهداف، محتوا، فعالیتها، روشها و ارزیابی موضوعات مورد آموزش، و ایجاد شرایط لازم برای یادگیری که با هدف توسعه زمینه و فرصت ایجاد تغییرهای مطلوب در دانشجویان انجام می‌شود (میرکمالی، ۱۳۸۳، ص ۲۰۸).

با توجه به این امر که دانش «اداره دولت و حکومت»، فصل مشترک علوم چون اقتصاد، سیاست، جامعه‌شناسی، حقوق، روان‌شناسی و مدیریت تلقی می‌شود، دانش‌پژوهان

1. Weber, 1922; Denhardt & Denhardt, 2003; Morgan, 2006.

2. Cooper, 1996; Rosenbloom, 1998.

3. McGregor, 1957; Maslow, 1943; Roethlisberger, 1941; Janis, 1971.

4. curriculum planning and development

این رشته درسی باید با این علوم نیز در حد نیاز مدیران دولتی (نه در حد یک تخصص کاربردی) آشنا باشند. بر این اساس، برنامه‌ریزان و طراحان آموزشی رشته اداره دولت و مدیریت دولتی، باید به تلفیق یافته‌های این علوم بپردازند؛ بنابراین در این پژوهش رویکرد «تلفیقی» در مقابل رویکرد سنتی «رشته‌ای»، برای طراحی برنامه درسی «رشته مدیریت دولتی» مد نظر قرار گرفته است؛ به طوری که فارغ‌التحصیلان از توانایی کافی برای تحلیل توأمان مسائل پیچیده و چندوجهی حکومت و مدیریت دولتی برخوردار گردند.

لازم به ذکر است که در سیر برنامه‌نویسی درسی تلفیقی در ایران، گاهی اصطلاح «میان‌رشته‌ای»^۱ را به جای معادل همه رویکردهای غیر رشته‌ای یا تلفیقی به کار می‌برند که چندان مقرون به دقت و صحت نیست و رویکرد میان‌رشته‌ای فقط یکی از حالت‌های متصور برای برنامه‌نویسی تلفیقی است (پیغامی، ۱۳۸۰).

الف) رهیافت تلفیقی با محوریت رشته: در این رهیافت، رویکردهایی طرح می‌شوند که همگی بر موضوع درسی، به مثابه جهت‌دهنده و راهنمای اصلی فراگرد «یاددهی - یادگیری» تأکید دارند.

۱- الف) رویکرد درون‌رشته‌ای موازی^۲: این رویکرد که از آن به جمع جبری رشته‌ها نیز یاد شده است، روشی است که در آن در هر یک از رشته‌های مورد مراجعه، مفاهیم، ساختار، اصول، مبادی، روشها، و نیز سبک ارائه حفظ می‌شود و در عمل دو یا چند رشته، با برنامه‌های مجزا و البته منطبق بر نظم منطقی ویژه، اجرا می‌شوند.

۲- الف) رویکرد میان‌رشته‌ای^۳: در این روش به مفاهیم، موضوعات کلی و اصول مشترک یا نسبتاً مشترک دو یا چند رشته توجه می‌شود و به نحوی آگاهانه، روش، زبان و دانش سازمان یافته چند حیطه از دانش، برای بررسی موضوعات و مبادی مشترک آنها به کار گرفته می‌شوند. در این سازماندهی خاص آموزشی، دانشجویان به سیستم یک رشته خاص مقید نمی‌شوند و موضوعات مهم و واحدی را از ابعاد متفاوت و در زمینه‌های علمی گوناگون، مطالعه می‌کنند.

1. inter disciplinary
2. parallel intra-disciplinary
3. intra-disciplinary

۳-الف) رویکرد چند رشته‌ای^۱: این رویکرد با یک موضوع یا مسئله کلی آغاز می‌شود و هم‌زمان از طریق چند نظام رشته‌ای و اصول سازمان‌دهنده آنها، آن موضوع بررسی می‌شود. این رویکرد برای آموزش موضوعاتی که ابعاد گوناگونی دارند، جذابیتی فوق‌العاده دارد.

۴-الف) رویکرد چند رشته‌ای متقاطع^۲: این رویکرد که «طراحی بر اساس گذر از رشته‌ها» نیز نامیده شده است، رویکردی است که در آن یک «رشته علمی» از نظر رشته‌های علمی دیگر مطالعه می‌شود. این رویکرد برای طراحی برنامه درسی درباره آن دسته از مقاصد آموزشی که در پی نگاهی بیرونی به یک رشته علمی و اصول حاکم بر آن، و تحلیل رفتار جمعی عالمان آن رشته‌اند و نیز مترصد دست‌یابی به توصیفات پسینی و توصیه‌های ابتدایی درباره آن هستند، کاربرد وسیع و فراگیر دارد.

۵-الف) رویکرد چند رشته‌ای تکثری^۳: این نوع طراحی، از طریق طراحی بین میان رشته‌ایهایی که ارتباط بیشتری با هم دارند، صورت می‌پذیرد. از این رو وجود مبانی نظری مشترک یا روش‌شناسی مشترک، همراه با همگونی مفاهیم در دو یا چند عرصه علمی، لازمه این گونه طراحی است (پیغامی، ۱۳۸۰).

ب) رهیافت تلفیقی فرا رشته‌ای^۴: رویکردهایی که تاکنون بدانها اشاره شد، همگی ساده یا موضوع درسی را به مثابه مدخل و جهت‌دهنده اصلی فراگرد «یاددهی - یادگیری»، در نظر می‌گیرند و تفاوت اصلی آنها در جهت‌گیری آموزشی حاکم بر آنها، خلاصه می‌شود. در اینجا رویکرد دیگری طرح می‌شود که بر ساختار منطقی و موضوعات مرسوم در یک حیطه علمی متمرکز نمی‌شود، بلکه با قراردادن یادگیرنده و مهارت‌های گوناگون وی در کانون توجه، ساختار جامعی از فعالیتها و قابلیت‌های سه‌گانه فراگرد یادگیری (شناختی، گرایشی، و مهارتی - رفتاری) را ورای موضوعات، جایگزین ساختار منطقی و موضوعی علوم در حیطه رشته‌های علمی کرده، و موارد اخیر را فرع بر اصل قرار می‌دهد. البته باید یادآوری کرد که اهداف و استراتژیهای کلان، در این خصوص نقشی اساسی ایفا می‌کنند.

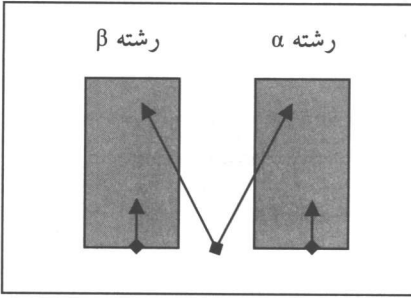
1. multi-disciplinary
2. cross-disciplinary
3. pluri-disciplinary
4. supra-disciplinary

۱-ب) رویکرد فرا رشته‌ای افقی^۱: ایجاد یک یا چند توانمندی شناختی، گرایشی، یا مهارتی، با عنایت به استفاده از موضوعات و موقعیتهای گوناگون برگرفته از حوزه‌ها و رشته‌های متعدد (و در عین حال با توجه به شیوه میان‌رشته‌ای)، رویکرد سیستم را به «فرا رشته‌ای افقی» مبدل می‌کند. در این رویکرد، هر چند از جزئی‌نگری رشته‌ای پرهیز می‌شود و موجبات انتقال آموخته‌ها از حوزه‌های گوناگون فراهم می‌آید، ولی سازماندهی قابلیت‌ها و نقشهای واحد حاصل از مطالعه رشته‌های گوناگون، در همه موارد و همیشه ممکن نیست و چه بسا، موجب کنار هم قرار گرفتن فعالیتهایی بسیار متفاوت و ناهماهنگ در یک برنامه درسی واحد شود.

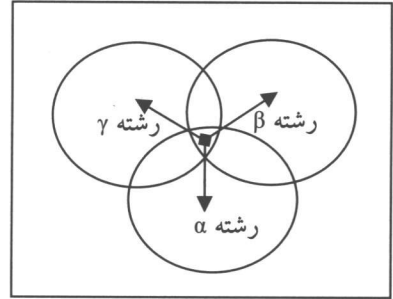
۲-ب) رویکرد فرا رشته‌ای عمودی^۲: در این رویکرد با طراحی برنامه درسی، تلاش می‌شود تا با بهره‌گیری از ساختار یکی از نظامهای رشته‌ای یا تلفیقی از ساختار چند نظام رشته‌ای، فرصتها و موقعیتهای مناسب برای پرداختن به مجموعه‌ای از مهارتها و فعالیتها جستجو و در یک برنامه آموزشی سازماندهی گردد. رویکرد فرا رشته‌ای عمودی، ضمن اینکه تغییری بنیادین در مقاصد تعلیم و تربیت ایجاد می‌کند، تغییر اساسی و برهم زننده‌ای را در چهارچوب برنامه‌های آموزشی و ساختارهای آن به وجود نمی‌آورد و به این دلیل بسیار جالب توجه است.

۳-ب) رویکرد فرا رشته‌ای مورب^۳: بر خلاف رویکرد فرا رشته‌ای عمودی، این رویکرد با رهیافتی چند رشته‌ای، در پی فرصتهایی است که از مطالعه رشته‌های گوناگون حاصل می‌شود و مهارتهای خاص و مشخصی را در شخص یادگیرنده ایجاد می‌کند. در این نوع طراحی، هر چند دانشجو در قالب نظامهای رشته‌ای با انواع فعالیتها و مهارتها آشنا می‌شود، ولی نظامهای رشته‌ای در آن نقش ثانوی ایفا کرده، و صرفاً به منزله منبعی از مفاهیم، موقعیتهای و موضوعات، مورد مراجعه قرار می‌گیرند و در نقش و چهارچوبی سازمان‌دهنده، ظاهر نمی‌شوند. رعایت تعادل و ترکیب مناسب بین یادگیری انواع گوناگون فعالیتها و مطالب آموزشی، نکته مهمی است که باید در سیاستهای آموزشی حاکم بر این رویکرد مد نظر قرار گیرد (پیغامی، ۱۳۸۰).

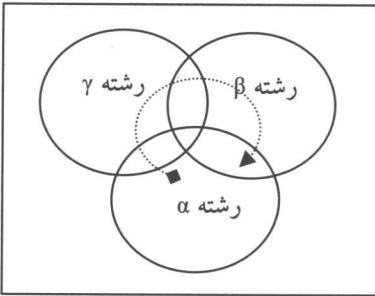
1. horizontal supra-disciplinary
2. vertical supra-disciplinary
3. oblique supra-disciplinary



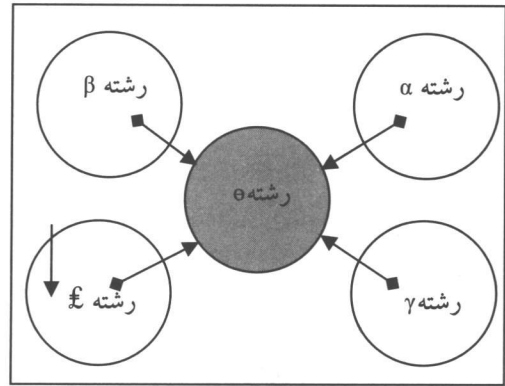
شکل ۱- الف رویکرد درون‌رشته‌ای موازی



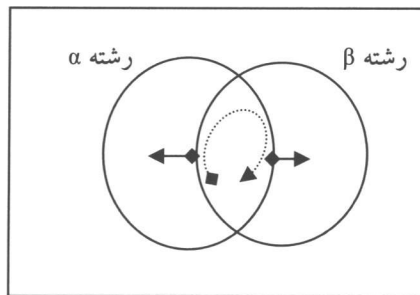
شکل ۲- الف رویکرد میان‌رشته‌ای



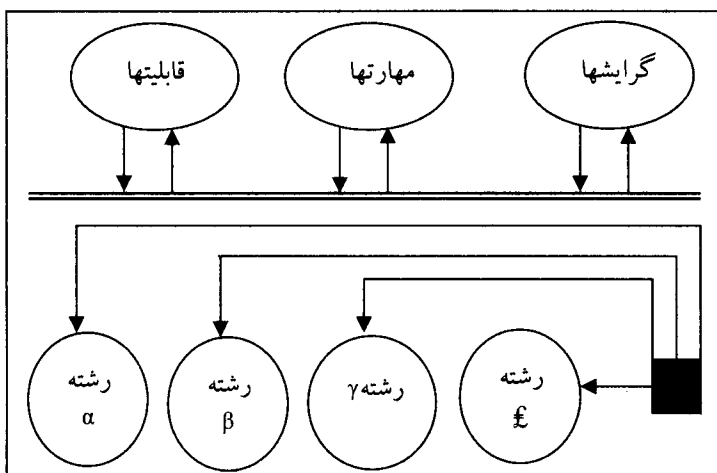
شکل ۳- الف رویکرد چند رشته‌ای



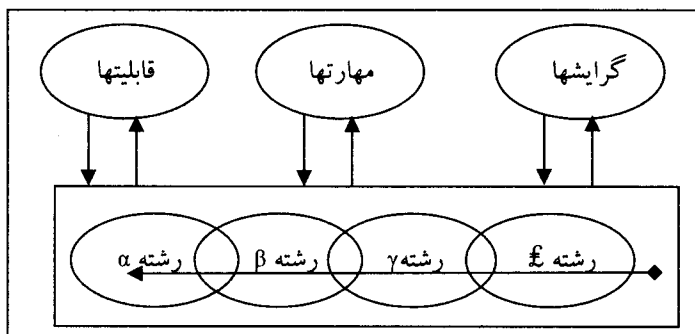
شکل ۴- الف رویکرد چندرشته‌ای متقاطع



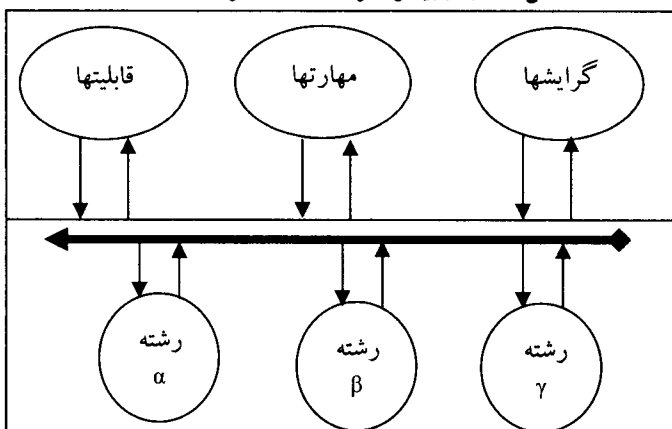
شکل ۵- الف رویکرد چندرشته‌ای تکثری



۱- ب رویکرد فرارشته‌ای افقی



شکل ۲- ب رویکرد فرارشته‌ای عمودی



شکل ۳- ب رویکرد فرارشته‌ای مورب

نمودار ۱ مقایسه انواع رویکردهای تدوین و طراحی برنامه درسی

روش انجام پژوهش

روش جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات

از آنجا که ضرورت دارد طراحی برنامه درسی به صورت پویا و با استفاده از آرای دانشمندان متعدد، با تخصص‌های گوناگون صورت گیرد، در این پژوهش از کثرت‌گرایی روشها استفاده شده است:

۱. روش مطالعه تطبیقی: در این روش با در نظر گرفتن برخی از ویژگیها که احتمالاً در جوامع گوناگون وجود دارند، آن جوامع را از حیث ویژگیهای مذکور بررسی می‌کنند. حاصل مطالعه تطبیقی ممکن است رسیدن به یک الگوی رهنما و به‌گزینی^۱ شده باشد [پورعزت، ۱۳۸۲، ص ۱۰]؛ (Neuman, 1991)؛ (Landman, 2003).

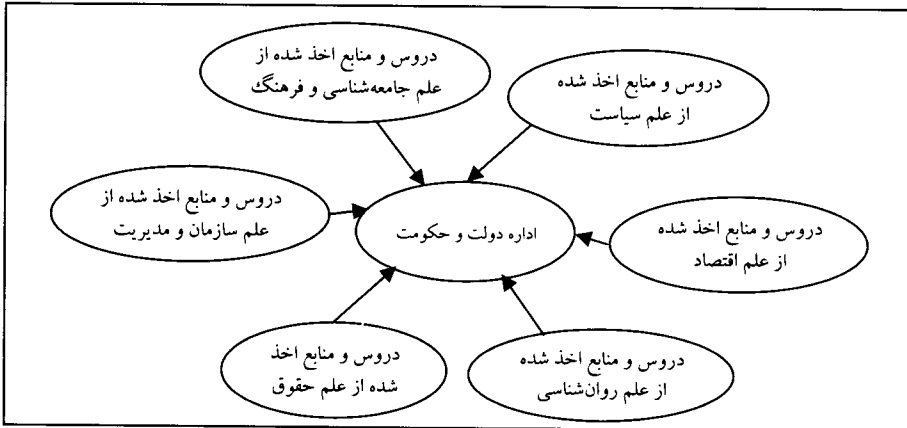
۲. تحلیل محتوا: در روش تحلیل محتوای کمی^۲، به کمیت و میزان تکرار داده اصطلاحات و واژگان در اسناد گوناگون توجه می‌شود (سرمد و دیگران، ۱۳۸۳، ص ۱۳۲)؛ در حالی که در تحلیل محتوای کیفی^۳، به نحوه استفاده از آنها با توجه به متن توجه می‌شود (دانایی‌فرد و دیگران، ۱۳۸۳، ص ۲۵۰).

۳. دلفی: هدف پژوهش از این روش، دستیابی به نوعی توافق و اتفاق نظر گروهی است؛ زیرا عقیده بر این است که نتیجه آرای چند کارشناس در مقایسه با آرای یک نفر، از اعتبار و اطمینان‌بخشی بیشتری برخوردار است. البته این شیوه تا حدودی از شرایط حاکم بر جامعه تأثیر می‌پذیرد. ظاهراً دقت این روش در کوتاه‌مدت و میان‌مدت کم است، اما در بلندمدت ممکن است کاربری مناسبی داشته باشد (Mondy & Noe, 1987, p. 137)؛ (Crtcher & Glakston, 1998).

واحد مطالعه روش نمونه‌گیری (انتخاب دانشگاهها)

واحد مطالعه در این پژوهش برنامه درسی است؛ روش نمونه‌گیری نیز روش هدفمند است؛ در این روش با توجه به نوع ویژگی مورد نظر پژوهشگران (دلاور، ۱۳۷۹، ص ۱۱۲) به جای مراجعه به عناصر یا نمونه‌های در دسترس، به نمونه‌هایی که از ویژگیهای خاصی برخوردارند، مراجعه می‌شود (دانایی‌فرد و دیگران، ۱۳۸۳، ص ۴۰۹). برنامه درسی حاضر ابتدا از طریق مطالعه تطبیقی دستاوردهای تعداد قابل توجهی از گروههای علمی معتبر مرتبط، در دانشگاههای مشهور جهان طراحی شد؛ برای مطالعه تطبیقی با توجه به وضعیت میان‌رشته‌ای و چندرشته‌ای اداره دولت و حکومت و مدیریت دولتی، مدل زیر استفاده شد:

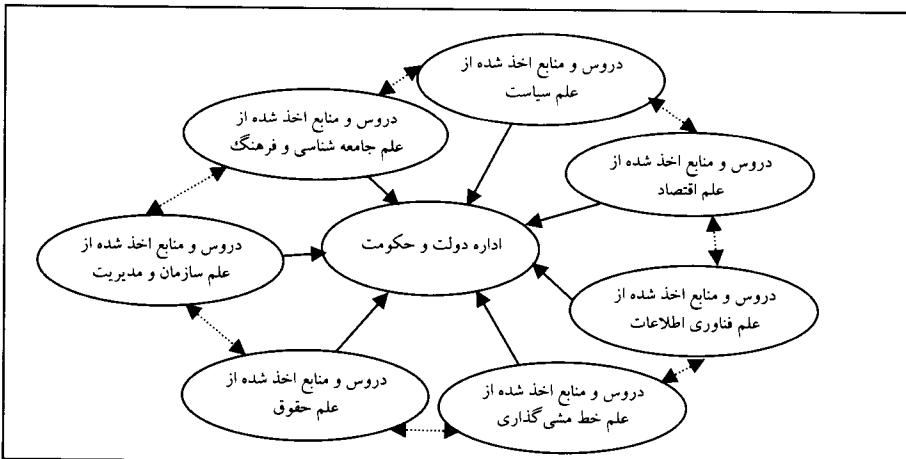
1. benchmark
2. quantitative content analysis
3. qualitative content analysis



نمودار ۲ مدل اولیه مورد استفاده برای مطالعه تطبیقی

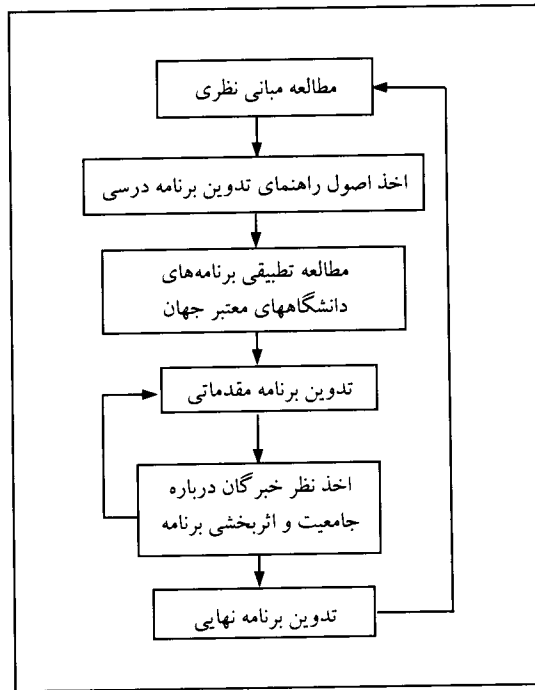
پس از بررسیها و مطالعات انجام شده، ملاحظه شد که باید دروس و منابع اخذ شده از فناوری اطلاعات و مجموعه خط‌مشی‌گذاری به مجموعه فوق اضافه شده و از سایر قلمروها تفکیک شوند.

ضمن اینکه ملاحظه شد میان خود رشته‌های مرتبط با اداره دولت، ارتباطی استوار و گاهی بسیار تعیین‌کننده وجود دارد که با توجه به دشواری و پیچیدگی از نشان دادن همه ارتباطات مذکور اجتناب می‌شود، این روابط به طور کلی با پیکانه‌های نقطه‌چین نشان داده شده‌اند (نمودار ۳) سپس، بعد از تدوین اولیه، به گروهی از صاحب‌نظران و خبرگان ارائه شد و پس از مشاوره با آنها، به صورت نهایی تدوین گردید (پورعزت و دیگران، ۱۳۸۵).



نمودار ۳ مدل نهایی مورد استفاده برای مطالعه تطبیقی سرفصلهای دروس رشته اداره دولت در

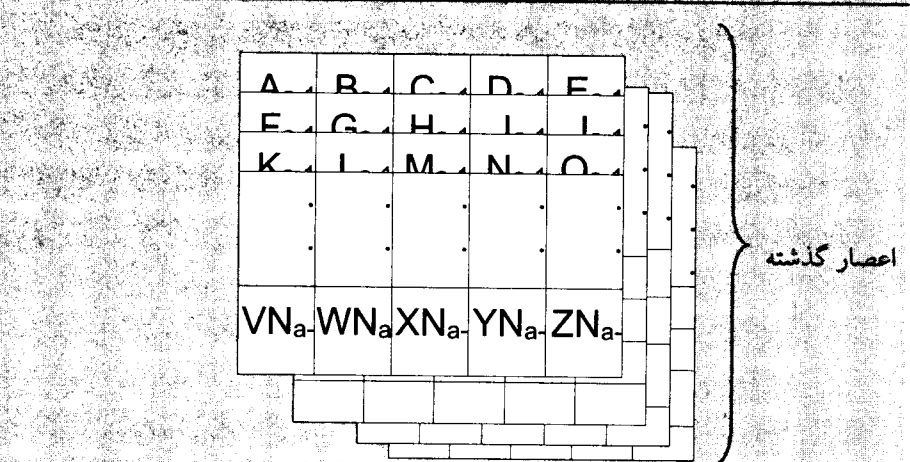
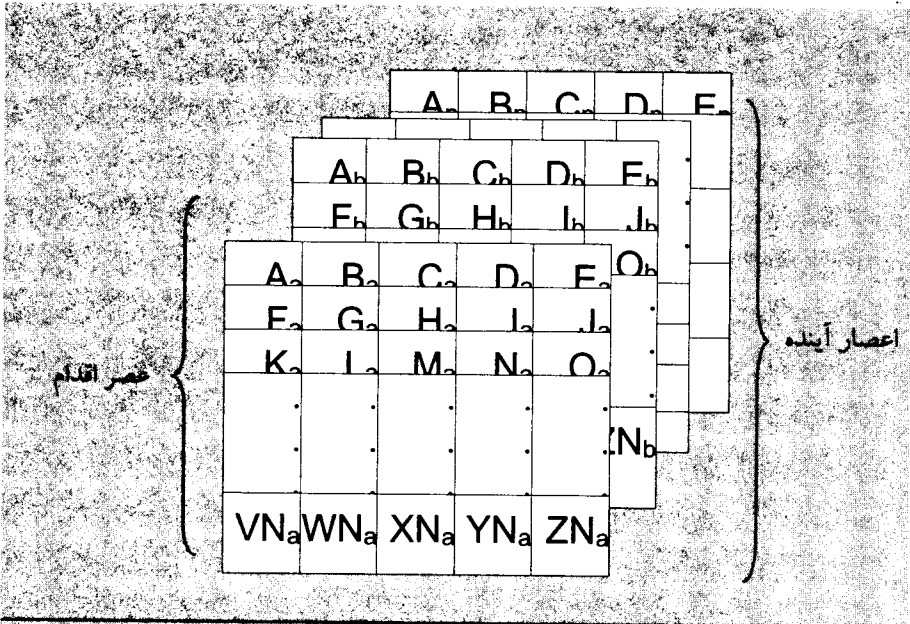
دانشگاههای معتبر جهان



نمودار ۴ فراگرد پژوهش برای تدوین برنامه درسی

رهیافت سلولی عصرمدار و برنامه‌ریزی درسی

در این ره‌یافت تصویرپردازی و سناریونویسی از احتمالات آینده، مبنای اصلی برنامه‌ریزی چندلایه و پویا قرار می‌گیرد. متناسب با نیازهای هر عصر در هر سطر ماتریس برنامه‌ریزی، سناریوها و گزینه‌هایی اجرایی، تدوین و طراحی می‌شوند. این سناریوها که در بلندمدت با کل سیستم برنامه‌ریزی سازگاری و تناسب دارند، باید در همه حال ارزشمند باشند. هر متغیر (حرف بزرگ یا ترکیب حروف بزرگ) بر یک سناریو و هر اندیس (حرف کوچک) بر یک عصر دلالت دارد. بنابراین، A^1 یعنی سناریوی A در عصر ۱ و A^n یعنی سناریوی A در عصر آرمانی.



* توجه شود که هر سلول با هر حرف اندیس مشتمل بر یک بسته آموزشی است که از انسجام درونی و کارکردی خاصی (مثل یک سلول) برخوردار است.

نمودار ۵ استفاده از برنامه‌ریزی سلولی عصرمدار برای برنامه‌ریزی درسی

این رهیافت برنامه‌ریزی، بدین دلیل که متناسب با ضرورتها و نیازهای پیش‌بینی شده و حتی پیش‌بینی نشده در آینده طراحی می‌شود و امکان تجدید نظر پی‌درپی را فراهم می‌سازد، قابلیت تطبیق‌پذیری بالایی داشته، و در بلندمدت امکان کسب موفقیت را فزونی می‌بخشد. در این رهیافت، برنامه‌ریزی در قالب طرحی جامع، مشتمل بر فعالیتهایی نظیر شناسایی بسته

سناریوهای به‌گزینی شده برای عصر اقدام، تدوین سناریوی نوین برای بهینه‌سازی سناریوهای اعصار بعدی تا عصر آرمانی، و ارزیابی ظرفیتهای ایجاد شده در اعصار گذشته است و باید به صورت مستمر و مداوم صورت پذیرد. با توجه به ماهیت میان‌رشته‌ای دانش اداره دولت و حکومت، و تغییر پی‌درپی روندهای علمی در این رشته که ضرورت انطباق‌پذیری سریع آن را با روندهای بازار کار و خط‌مشی‌های کلان آموزش عالی، ضروری می‌سازد و همچنین با توجه به تحولات برنامه‌ریزی درسی در سطح دنیا، در تدوین برنامه‌های این رشته باید پیشروتر، منعطف‌تر و پیچیده‌تر عمل نمود تا فارغ‌التحصیلان آن قادر به پاسخگویی به تقاضاهای نوین جامعه بشری باشند؛ از این رو به نظر می‌رسد که بتوان برای دست‌یابی به این امر مهم، از رهیافت سلولی عصر مدار بهره گرفت (Ringland, 2006, p. 29؛ پورعزت، ۱۳۸۵).

اصول تدوین برنامه درسی

مبانی نظری تدوین برنامه‌های درسی، عصاره قرن‌ها تلاش بشر را برای بهبود فراگردهای آموزشی و یادگیری در بردارند؛ از این رو با مطالعه این مبانی، مجموعه اصولی استخراج شد که در جریان طراحی و تدوین برنامه، راهنمای عمل پژوهشگران باشد (جدول ۱). در این اصول بر «شیوه به‌روزرسانی»، «اصلاح ظرفیت»، «مواجهه با وضعیتهای پیش‌بینی نشده»، «ارتباط با سایر علوم»، «انتقال دانش از سایر حوزه‌های علمی»، «فعالیت در عصر آینده»، و «انسان‌محور بودن آموزش»، و «یادگیری شیوه یادگیری» (Morgan, 2006) تأکید شده است.

جدول ۱ اصول منتخب ناظر بر برنامه‌ریزی درسی

ردیف	اصول حاصل از مطالعه مبانی نظری
۱	با توجه به سرعت تحولات اجتماعی و محیطی، سیستمهای برنامه‌ریزی درسی باید به گونه‌ای طراحی شوند که امکان یادگیری، نوآوری و به‌روزرسانی در آنها نهادینه شود؛ از این رو: الف) همواره باید ظرفیتی برای تجدید نظر و اصلاح در آنها در نظر گرفته شود؛ ب) با تشخیص تحولات محیطی، خود را مهیای مواجهه با وضعیتهای آینده نمایند.
۲	با توجه به ماهیت بین رشته‌ای و چند رشته‌ای مدیریت دولتی و اداره دولت و حکومت، پی‌درپی باید با تلاش برای ادراک تحولات سایر علوم مرتبط با این علم، زمینه انتقال دانش و یافته‌های حاصل از این تحولات به حوزه علم حکومت مهیا گردد.
۳	با توجه به اینکه نیروهای انسانی امروز برای فعالیت در آینده تربیت می‌شوند، باید از تأکید صرف بر یادگیری یافته‌های ثابت و خشک اجتناب شود و بر پرورش توان خلاقیت و نوآوری، و یادگیری شیوه یادگیری در افراد تأکید شود.
۴	باید توجه داشت که این انسان است که محور آموزش است، نه برنامه‌ها و مسیرهای پیشرفت تحصیلی.

مطالعه تطبیقی برنامه‌های رشته اداره دولت و حکومت در برخی از دانشگاه‌های معتبر جهان

مطالعه تطبیقی برنامه‌های درسی سایر نقاط جهان، این فرصت را فراهم می‌کند که ضمن آشنایی با مبانی منطقی متفاوت برنامه‌نویسی درسی، امکان انتخاب مبانی مناسب‌تر برنامه‌ریزی درسی در کشور فراهم آید. با تأمل بر اینکه رشته مدیریت در ایران، ابتدا در حوزه دانشکده حقوق و علوم سیاسی شکل گرفت و سپس در ترکیب دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی استقلال یافت (ر.ک.: دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی، ۱۳۴۴)، این نکته را به ذهن متبادر می‌سازد که نخست علم اداره در حوزه دولت و معطوف به خدمات دولتی بوده، و سپس به تدریج، نیازهای بخش خصوصی را نیز در نظر آورده است. به هر حال، بررسی و مطالعه برنامه‌های درسی اداره دولت و مدیریت دولتی یا دوره‌های مشابه، در چند دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی یا کالج معتبر جهان، مبین تنوع و انعطاف‌پذیری قابل توجهی در برنامه‌ریزی آموزشی این رشته علمی در سایر کشورهاست. در این پژوهش برنامه‌های درسی بیش از ۳۰ دانشگاه معتبر جهان بررسی شد و از میان آنها برنامه درسی ۱۵ دانشگاه انتخاب، و از این میان نیز ۵ برنامه مورد تأکید و بررسی دقیق‌تر قرار گرفت. شاخصهای انتخاب دانشگاهها و برنامه‌های انتخابی عبارت‌اند از: الف) رده‌بندی علمی بین‌المللی بر اساس رده‌بندی پایگاه‌های اینترنتی؛ ب) ارتباط دقیق‌تر با رشته مدیریت دولتی و حوزه‌های مربوط به آن؛ ج) تنوع گرایشهای ارائه شده در آن «برنامه - دانشگاه»، با توجه به ضرورت تنوع طبق رویکرد برنامه‌ریزی سلولی عصرمدار.

۱. دانشکده حکومت جان اف. کندی (دانشگاه هاروارد): با مرور برنامه درسی این دانشکده، ملاحظه می‌شود که مجموعه بسیار متنوعی از دروس در برنامه‌های گوناگون، در قلمرو تحلیل اقتصادی، روش تجربی، مدیریت استراتژیک سازمانهای دولتی، رهبری سیاسی و تجهیز منابع دولتی، سیاستهای انتخاباتی و رهبری سیاسی خط‌مشیهای حکومت و تجارت، تحلیل تاریخ، خط‌مشی‌گذاری عمومی، نهادها، و مدل‌سازی کاربرد خط‌مشی دولتی، ارائه می‌شود. بدیهی است که این حد از تنوع، امکان زیادی ایجاد می‌کند تا دانشجویان کارشناسی ارشد با انتخاب بسته‌های تخصصی ویژه، از دوره پژوهش خود حمایت نمایند؛ یعنی، بسته‌ها را با توجه به موضوع پژوهش و رساله خود انتخاب کنند؛ از این رو به نظر می‌رسد که برنامه‌های این دانشکده، به طور جدی بر حسب نیازهای پژوهشی دانشجویان و نیز ضرورت‌های زمانی جامعه، به نحوی بسیار انعطاف‌پذیر تدوین شده است.

۲. دانشکده اداره دولت و خط‌مشی (دانشگاه ایالتی فلوریدا): در برنامه این دانشکده،

ضمن تأکید بر ماهیت حرفه‌ای مدیریت دولتی، بر هویت سیاسی و اقتصادی رشته تأکید شده، به دروس روش‌شناسی، اخلاق، روابط بین‌الملل، مدیریت بحران، آینده‌پژوهی، سیستم‌های حقوقی و قانونی، قراردادها، راهبری استراتژی، برنامه‌ریزی و خط‌مشی‌گذاری در بحران، مدیریت کیفیت، مدیریت بهداشت عمومی، مدیریت ارتباطات اجتماعی، تحلیل فرهنگ، مدیریت نهادهای اجتماعی، و ریاست قوه مجریه توجه شده است. با تأمل بر این برنامه‌ها، به نظر می‌رسد که در این دانشگاه، نحوه مواجهه فارغ‌التحصیلان با مسائل اجرایی مدنظر بوده است.

۳. دانشکده مکسول (دانشگاه سیراکیوس): در این دانشکده، بر مباحثی چون مباحثه امور عمومی، سازمانهای عمومی و مدیریت، مبانی آمار، تحلیل‌های مقداری، اقتصاد مدیریت برای اداره‌های دولتی، بودجه، کارگاه اداره دولت، دموکراسی و اداره دولت، رهبری، انتخابات، سیاست خارجی، سیاست جهانی، فناوری اطلاعات، خط‌مشی عمومی، آموزش و پرورش، اقتصاد غیرانتفاعی، استراتژی مدیریت اطلاعات در دولت، مدیریت دولتی پیشرفته، اصلاحات بخش عمومی، مشکلات آینده فعالیت‌های بشری، خط‌مشی - گذاری عمومی، سازمانهای بین‌الملل، مدیریت کشورهای در حال توسعه، امنیت و مسائل بین‌الملل، دفاع، جنگ و تجربیات استراتژیک، مدیریت مالی، قانون و حکومت، اخلاق و منابع انسانی، انرژی و محیط زیست، بهداشت و شهرنشینی، مواد مخدر، آموزش، و مطالعه موارد ویژه تأکید شده است؛ از این رو به نظر می‌رسد که به مدیریت دولتی و اداره حکومت، در چشم‌انداز وسیعی توجه شده است.

۴. کالج راکفلر (دانشگاه نیویورک): در برنامه این کالج، دروسی درباره اصول مدیریت دولتی، اقتصاد و مالیه عمومی، توسعه منابع انسانی، مدل‌سازی اطلاعات و تصمیم، اصول مدیریت عمومی، مبانی قانون‌گذاری، مباحث ویژه مدیریت دولتی، تفکر سیستمی و توسعه استراتژی، روابط درون دولت، فدرالیسم و خط‌مشی عمومی، مدیریت مالی دولتهای محلی، علم اخلاق در مدیریت دولتی، فضای قانونی مدیریت دولتی، تحلیل قانونی خط‌مشی‌های عمومی، فراگردهای سیاسی، برابری فرصتهای محیطی، روش‌شناسی علم، سیستم‌های اطلاعاتی، سیستم‌های پویا، مذاکره و مطالعه، اقتصاد آموزش، مدیریت و برنامه‌ریزی استراتژیک، روشهای کمی در مدیریت دولتی، روش‌شناسی تحقیق، امنیت و نظم محیطی، قضاوت در رفتار سازمانی، و پویاییهای گروهی ارائه می‌شوند؛ همان‌طور که ملاحظه می‌شود در این برنامه نیز تنوع و تعدد مباحث قابل توجه بوده، مباحث متنوعی با رویکرد تخصصی به حکومت و دولت ارائه می‌شوند.

۵. دوره لیسانس اداره دولت (دانشگاه تگزاس شمالی): در این دانشگاه مباحثی چون اداره دولت و جامعه، هدایت و مدیریت سازمانهای دولتی، مدیریت منابع انسانی، رفتار حرفه‌ای مدیران دولتی، مدیریت غیر انتفاعی، مسائل حقوقی اداره دولت، سمینار در روابط میان حکومتی، برنامه‌ریزی و بودجه‌بندی، مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی، مدیریت منابع مالی، توسعه اجتماعی و اقتصادی، تنوع در مسائل مدیریت دولتی، پاسخگویی مالی در دولت، روشهای تحقیق در امور اداری، روشهای تصمیم‌گیری عمومی، ارزیابی برنامه‌های حکومت، مدیریت خدمات بهداشتی، سمینار در اداره امور دولت، اندازه‌گیری عملکرد در بخش عمومی و غیر انتفاعی، و مدیریت سوانح و بحرانهای طبیعی، ارائه می‌شود؛ ملاحظه می‌شود که در این دوره نیز امکان گسترده‌ای برای انتخاب و مطالعه هدفمند دانشجویان اداره دولت، در نظر گرفته شده است.

۶. سایر برنامه‌های بررسی شده: به طور کلی به نظر می‌رسد که مراتب انعطاف و امکان انتخاب دانشجویان در دانشگاههای معتبر جهان، بیشتر از دانشگاههای دیگر است. تنوع دروس و امکان هدایت دانشجویان به حوزه‌های مطالعاتی خاص، از ویژگیهای قابل تأمل این برنامه‌ها محسوب می‌شوند؛ ضمن اینکه به نظر می‌رسد که اصول حاصل از مطالعه مبانی نظری تحقیق در این گونه دانشگاهها، تا حد زیادی رعایت می‌شود؛ تا حدی که ادعا می‌شود می‌توان سبک تدوین برنامه درسی را در برخی از آنها به سهولت به رویکرد برنامه‌ریزی سلولی عصرمدار ارتقا داد. در این برنامه‌ها، ویژگیهای زیر شاخص به نظر می‌رسند:

الف) تنوع و تعدد عناوین درسی، امکان به‌روزرسانی و توسعه مطالعات دانشجویان و دانش‌پژوهان را فراهم می‌سازد؛ ضمن اینکه به نظر می‌رسد که فراگرد تجدید نظر در برنامه‌های درسی، به طور پی‌درپی امکان اصلاح و بازپردازی برنامه‌های مذکور را در سیستم دانشگاهی و آموزشی نهادینه می‌سازد.

ب) این برنامه‌ها با رویکردی چندرشته‌ای و میان‌رشته‌ای طراحی و تنظیم شده‌اند.

ج) برنامه‌های کارگاهی، حل مسئله، و مطالعه موردی تا حدودی زمینه بالفعل شدن استعداد دانشجویان را برای خلاقیت و نوآوری فعال می‌سازند. البته از این حیث، وضع موجود خیلی رضایت‌بخش نیست، ولی امکان بهبود و توسعه روشهای افزایش خلاقیت نیز وجود دارد. د) تا حدودی می‌توان گفت که در این برنامه‌ها، انسان (دانشجو) محور آموزش است و برحسب علایق و استعدادها و نیازهای دانش‌پژوهان، امکان انتخاب از میان مجموعه درسهای پیش‌بینی شده وجود دارد و نیازهای آینده جوامع نیز تا حد قابل توجهی مد نظر برنامه‌ریزان قرار گرفته است.

جدول ۲ زمینه‌های علمی مورد تأکید در برخی از دانشگاه‌های معتبر جهان

نام دانشگاه	عمده‌ترین زمینه‌های علمی مورد تأکید
هاروارد	اقتصاد، سیاست، مدیریت استراتژیک
فلوریدا	سیاست، حقوق، بازرگانی، مسائل فرهنگی
سیراکیوس	سیاست داخلی و بین‌الملل، حقوق، مسائل دفاعی، اقتصاد، مدیریت مالی
نیویورک	اقتصاد، مسائل امنیتی، بودجه‌ریزی، مسائل آموزشی و پرورشی
تگزاس شمالی	اقتصاد، حقوق، بودجه و برنامه‌ریزی، بهداشت

نتایج تحقیق برنامه درسی پیشنهادی

پس از تحلیل محتوای عناوین و سرفصل‌های برنامه‌های مدیریت دولتی، حکومت، و اداره امور دولت و حکومت در جهان، و پس از کسب نظر خبرگان، موارد زیر مد نظر قرار گرفت:

۱. این رشته، با هر نام که برگزار می‌شود، اعم از «حکومت»، «اداره دولت و حکومت»، و «مدیریت دولتی»، یک رشته میان‌رشته‌ای یا چندرشته‌ای تلقی می‌شود؛

۲. رشته‌ها و گرایش‌های اصلی مرتبط با این رشته علمی عبارت‌اند از: اقتصاد، علوم سیاسی، جامعه‌شناسی و فرهنگ، حقوق، سازمان و مدیریت، روان‌شناسی، رفتار سازمانی، تاریخ، فلسفه، علوم استراتژیک و خط‌مشی‌گذاری عمومی، و به‌طور خلاصه همه رشته‌ها و گرایش‌های مربوط به «حکومت»؛ بنابراین واحدهای درسی این رشته باید به‌طور معقولی، با توجه به مجموعه این حوزه‌های علمی تدوین گردند؛

۳. با توجه به چرخش‌های زیادی که در هر بار تجدید نظر در این برنامه، در ایران مشاهده می‌شود (ر. ک.: برنامه درسی قبل از انقلاب، ۱۳۶۳، و ۱۳۷۵)، می‌توان ادعا کرد که این چرخش‌ها ناشی از فقدان انعطاف برنامه‌های مذکور در برابر نیازهای جامعه و گرایش‌های علمی متفاوت بوده است؛

۴. در نظر گرفتن دروس اختیاری به صورت پراکنده و بدون انسجام، موجب گسیختگی و بی‌نظمی شده است و فایده‌چندانی از انعطاف‌پذیری حاصله، عاید دانشجویان و جامعه نمی‌سازد؛

۵. پیشنهاد تغییر دروس عمومی از عهده این پژوهش خارج است؛

۶. این برنامه درسی باید معطوف به نیازهای آینده جامعه تدوین شود، نه نیازهای امروز؛ زیرا فارغ‌التحصیلان معمولاً با بیش از چهار سال تأخیر (نسبت به امروز)

وارد بازار کار جامعه می‌شوند؛ از این رو، توجه به چشم‌انداز کشور و سیاست‌های کلان پنج‌ساله، برای تدوین این برنامه درسی ضرورت دارد؛

۷. برای پاسخگویی به نیازهای آینده، به دو طریق می‌توان اقدام نمود:

الف) پیش‌بینی واحدهای «گرایش آینده‌نگری و آینده‌پژوهی» به مثابه یک بسته اختیاری؛

ب) پیش‌بینی دروسی برای معرفی آخرین تحولات نظری در حوزه‌های گوناگون مدیریت دولتی، خط‌مشی‌گذاری، حکومت‌داری، طراحی سیستم حکومتی و نظریه‌های سیاسی، اداری، اقتصادی، حقوقی و جامعه‌شناسی درباره دولت و حکومت. در این پژوهش نخست سیستمی ماتریسی از هفت بسته آموزشی (در حوزه‌های مطالعه تطبیقی حکومت، مدیریت استراتژیک، تشکیلات و طراحی ساختار، آینده‌پژوهی، اقتصاد و رفاه اجتماعی، فرهنگ و آموزش عمومی، و سیاست و امنیت ملی) با تأمل بر برخی ملاحظات علمی بر اساس یافته‌های حاصل از مطالعه تطبیقی، و تمایلات استادان و خبرگان از رشته و تمایلات آنها در نحوه سناریوپردازی و تصویرپردازی از آینده شغلی و تحصیلی دانشجویان این رشته تدوین گردید (جدول ۳)؛ با این فرض که دانشجو بتواند از مقطع کارشناسی، برحسب علاقه و راهنمایی‌های استاد راهنما، مسیر پیشرفت تحصیلی و شغلی خود را انتخاب نماید و این انسجام و آگاهی تا حدی باشد که دانشجو از همان مقطع کارشناسی، حتی به موضوع رساله دکتری خود نیز بیاندیشد. بنابراین ضمن مراجعه به مجموعه‌ای از صاحب‌نظران و خبرگان دانشگاهی متخصص در مدیریت دولتی، علوم سیاسی، اقتصاد، مدیریت، جامعه‌شناسی و حقوق، برنامه مقدماتی تدوین شده به وسیله پژوهشگران در معرض نقد و بررسی قرار گرفت. خلاصه آرای خبرگان دال بر این بود که اجرای این شیوه برنامه‌یزی سلولی (تعریف هفت بسته آموزشی) در سطح کارشناسی دشوار است؛ ضمن اینکه با عنوان برخی از دروس طرح شده موافق نبودند. در نهایت، با مراجعه به سرفصلها و طرح درسهای انتخابی در دانشگاههای معتبر جهان و از طریق مطالعه برنامه‌های درسی قدیمی برای بهبود آنها، و ضمن استفاده از آرای ارزشمند خبرگان مذکور (پورعزت و دیگران، ۱۳۸۵)، از طریق تلفیق مجموعه‌ای از یافته‌های گوناگون برای تدوین یک مجموعه سرفصل جدید، هفت بسته مذکور به پنج بسته تقلیل یافت و مجموعه نهایی عناوین درسی تدوین گردید (جدول ۴).

سیاست و امنیت ملی	فرهنگ و آموزش عمومی	اقتصاد و رفاه اجتماعی	آینده پژوهی	تشکیلات و طراحی ساختار	مدیریت استراتژیک	تفلیقی حکومت
نظریه های سیاسی دولت	نظریه های فرهنگی دولت	نظریه های اقتصادی دولت	مبانی آینده پژوهی	ساختار حکومت در ایران	مبانی مدیریت استراتژیک	مطالعه تطبیقی و الگو برداری
نهادهای سیاسی و امنیت ملی	نهادهای فرهنگی و هویت ملی	نهادهای اقتصادی و رفاه اجتماعی	روشهای پیش بینی و تصویربرداری از آینده	طراحی سیستم حکومتی بر اساس تفکیک قوا	برنامه ریزی استراتژیک	انواع سیستم حکومتی
مبانی توسعه پایدار و عدالت اجتماعی	مبانی توسعه پایدار و عدالت اجتماعی	مبانی توسعه پایدار و عدالت اجتماعی	چشم انداز آینده و توسعه ایران	مبانی طراحی سازمانهای یادگیرنده برای قوای سه گانه	استراتژی ملی	ساختار حکومت کشورهای پیشرو
سیاست ایران و روابط بین الملل	فرهنگ ایران و روابط بین فرهنگی	اقتصاد ایران و توسعه بین الملل	تاریخ حکومت در ایران	سازماندهی و تشکیلات دولت	روشهای پیش بینی و تصویربرداری از آینده	ساختار حکومت در ایران
آسیب شناسی توسعه سیاسی ایران	آسیب شناسی توسعه فرهنگی ایران	آسیب شناسی توسعه اقتصادی ایران	سازمانهای آینده	مدیریت حکومتهای محلی و شهرداریها	چشم انداز آینده و توسعه ایران	سازمانهای آینده
سمینار در مسائل سیاسی دولت	سمینار در مسائل فرهنگی دولت	سمینار در مسائل اقتصادی دولت	سمینار در آینده پژوهی	سمینار در طراحی ساختار حکومت	سمینار در مدیریت استراتژیک در دولت	سمینار در مطالعه تطبیقی
مطالعه موردی درباره مسائل سیاسی ایران	مطالعه موردی درباره مسائل فرهنگی ایران	مطالعه موردی درباره مسائل اقتصادی ایران	مطالعه موردی درباره چشم انداز آینده ایران	مباحث ویژه مدیریت دولتی و حکومت در ایران	مباحث ویژه مدیریت دولتی و حکومت در ایران	مباحث ویژه مدیریت دولتی و حکومت در ایران

جدول ۴ پنج بسته درسی اختیاری دوره کارشناسی و عنوان دروس هر یک از آنها

رهبری و مدیریت سازمانهای دولتی	مدیریت در عرصه‌های کلان اجتماعی	تشکیلات و طراحی ساختار حکومت	مدیریت استراتژیک و آینده‌پژوهی	مطالعه تطبیقی حکومت
مدیریت استراتژیک در سازمانهای دولتی و غیرانتفاعی	اقتصاد ایران	سازماندهی و تشکیلات دولت	مبانی آینده‌پژوهی و تصویربرداری از آینده	مطالعه تطبیقی و الگوپردازی
مدیریت خدمات شهری	مبانی توسعه پایدار و عدالت اجتماعی	تحول در دولت و سازمانهای دولتی	مبانی مدیریت استراتژیک دولتی	انواع سیستم حکومتی
مدیریت سازمانهای غیرانتفاعی	رویکرد نهادهای به حکومت	طراحی سیستم حکومتی؛ بر اساس قانون جمهوری اسلامی ایران	سازمانهای آینده	ساختار حکومت در کشورهای پیشرفته
کارآفرینی در بخشی عمومی	مدیریت در عرصه فرهنگ	سیر تحول ساختار حکومت در ایران	استراتژی ملی	سیر تحول ساختار حکومت در ایران
مدیریت تحول در سازمانهای دولتی	مبانی علم سیاست و اصول روابط بین‌الملل	مدیریت حکومتهای محلی و شهرداریها	چشم‌انداز آینده و توسعه ایران	سازمانهای آینده
نظریه سازمانهای دولتی	نظریه‌های دولت	مبانی طراحی سازمانهای یادگیرنده برای قوای سه‌گانه	مدیریت بحران	مطالعه تطبیقی استراتژیهای توسعه
سمینار در ارزیابی عملکرد سازمانهای دولتی	سمینار بررسی مسائل و مشکلات دولتها در عرصه‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی	سمینار در طراحی ساختار و تشکیلات حکومت در ایران	سمینار در ارزیابی تصمیمات استراتژیک دولت ایران در طول تاریخ	سمینار مورد کاوی در مطالعه تطبیقی

منابع

- پورعزت، علی اصغر (۱۳۸۲)، طراحی سیستم خط‌مشی‌گذاری دولتی برای تحقق عدالت اجتماعی بر مبنای مدل حکومت حق‌مدار علوی در نهج‌البلاغه، رساله دکتری مدیریت سیاست‌گذاری عمومی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
- _____ (۱۳۸۳)، درامدی بر طراحی نظام‌های آگزیماتیر سلسله‌مراتبی، برای توسعه کیفی دانش در حوزه علوم انسانی، سمینار توسعه دانش و فناوری، دانشگاه صنعتی شریف و پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- _____ (۱۳۸۵)، تأکید بر راهبرد توسعه دانش محور برای منطقه آزاد ارس، با تأمل بر نقش چین و اروپا در اقتصاد منطقه، نخستین سمینار بازشناسی فرصت‌های سرمایه‌گذاری در ارس، آبان ماه، سازمان منطقه آزاد تجاری-صنعتی ارس، تبریز، جلفا.
- پورعزت، علی اصغر، عقیقه زهرا حجاریان، حکیمه حسنقلی‌پور، غزاله طاهری‌عطار و شیما فرخ (۱۳۸۵)، مطالعه تطبیقی سرفصل‌های دوره کارشناسی مدیریت دولتی دانشگاه‌های معتبر جهان، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- دانایی‌فرد، حسن و سید مهدی الوانی و عادل آذر (۱۳۸۳)، روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع، انتشارات صفار.
- دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی، (بی‌تا)، تاریخچه دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی دانشگاه تهران، کتابخانه دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی (۱۳۴۴)، سالنامه و راهنمای تحصیلی، دانشگاه تهران، دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی.
- شورای عالی برنامه‌ریزی (۱۳۶۲)، سرفصل‌های دوره کارشناسی رشته‌های مدیریت دولتی، مدیریت صنعتی، مدیریت بازرگانی، و حسابداری، تهران، شورای عالی برنامه‌ریزی وابسته به شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- میرزا بیگی، علی (۱۳۸۴)، برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی، انتشارات یسپرون.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۸۳)، رهبری و مدیریت آموزشی، نشر یسپرون.
- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۵)، اصول برنامه‌ریزی درسی: ماهیت برنامه‌ریزی درسی، مبانی فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی برنامه، ارزشیابی برنامه، تحلیل محتوا، تهران: یادواره کتاب، مهر ماه.

- Denhardt, Robert B. (2000), *Theories of Public Organization*, 5th edition, Wadsworth Publishing.
- Frederickson, H. George (1976), "The Lineage of New Public Administration", *Administration and Society*, Vol. 8, No. 3, pp. 149-174.
- Graham, Cole Blease and Steven W. Hays (1991), "Management Function and Public Administration POSDCORB Revisited", in Steven J. Ott, Albert C. Hyde and Jay M. Shafritz (Eds), *Public Management: The Essential Readings*, Nelson Hall.
- Hughes, Owen E. (2003), *Public Management and Administration: An Introduction*, Routledge.
- Landman, Todd (2003), *Issues and Methods in Comparative Politics*, 2nd edition, Routledge.
- Mondy, Wayne R. & Robert M. Noe (1987), *Personnel and Management of Human Resource*, Allyn and Bacon Inc.
- Morgan, Garrett (2006), *Images of Organization*, Sage Publication.
- Neuman, Lawrence W. (1991), *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approach*, MA: Allyn and Bacon.
- Ott, Steven J. , Albert C. Hyde & Jay M. Shafritz (1991), *Public Management: The Essential Readings*, Nelson Hall.
- Ringland, G. (2006), *Scenario Planning: Managing for Future*, John Wiley & Sons, Ltd.
- Salminen, Airi, Katri Kauppinen and Merja Lehtovaara (1997), "Toward a Methodology for Document Analysis", *Journal of the American Society for Information Science*, Vol. 48, No. 7, pp. 644-655.

معرفی یک کتاب درسی

معرفی کتاب مختارات من نصوص الفلسفة الحديثية

دکتر سحر کاوندی

استادیار گروه فلسفه دانشگاه زنجان

drskavandi@yahoo.com

دکتر محسن جاهد

استادیار گروه فلسفه دانشگاه زنجان

jahed.mohsen@znu.ac.ir

چکیده

کتاب درسی مهم ترین عامل در فرایند آموزش تلقی می گردد؛ از این رو در مسیر تحولات جدید در برنامه های آموزشی رشته فلسفه و حکمت اسلامی، دو واحد درسی با عنوان «متون فلسفی عربی جدید» گنجانده شده است. کتاب *مختارات من نصوص الفلسفة الحديثية* (تألیف دکتر سحر کاوندی و دکتر محسن جاهد) به منظور تسهیل در آموزش دو واحد مذکور با ویژگیها و مشخصات اساسی ذیل تدوین گشته است:

۱. برخورداری از موضوعات متنوع در حوزه های معرفت شناسی، متافیزیک، فلسفه اخلاق

و تاریخ فلسفه اسلامی و غرب و غیره.

۲. گزیده متونی به قلم نویسندگان برجسته عرب زبان.

۳. استخراج مصطلحات فلسفی و ارائه معادل فارسی و انگلیسی آن.

۴. استخراج مفردات هر متن و ترجمه آنها به زبان فارسی.

۵. ارائه تمرین مختلف و متناسب با متن.

واژه های کلیدی

متون فلسفی، اصطلاحات فلسفی، متون عربی، منابع معاصر.

مقدمه

زبان عربی یکی از غنی‌ترین و تواناترین زبانهای رایج دنیا است، و نثر و شعر عربی به جهت دارا بودن ویژگی‌هایی چون ایجاز، وضوح، متانت سبک، استواری لفظ، تنوع و انعطاف در معنی، از زمان ظهور اسلام در خدمت گسترش دین در آمد و مورد توجه و عنایت مسلمانان واقع شد.

در دوره عباسی و عصر ترجمه با ورود موضوعات علمی و فلسفی از کشورهای چون روم، یونان و ایران به سرزمین اعراب، نثر عربی را برای دربرگرفتن مفاهیم عقلی و انتزاعی آماده ساخت. ظهور علم کلام و بروز فرقه‌های مختلف کلامی و مجادلات و مباحثات متکلمین و تلاش برای تبیین منقولات بر اساس معقولات، سبب شد نثر فلسفی عربی در کنار نثرهای تاریخی، فقهی و ادبی جایگاه شایسته‌ای پیدا کند.

تحولات و دگرگونی‌هایی که با گذشت زمان در زبان و ادبیات عرب به طور عام رخ داد و از سویی هجوم مفاهیم و واژه‌های فلسفی غربی به زبان عربی و همچنین ورود ساختارهای جدیدی که در زبان عربی فصیح رایج نبود، سبب گردید متون فلسفی عربی جدید، مفاهیم، واژگان و ساختاری متفاوت با متون فلسفی عربی قدیم داشته باشد.

بر صاحب‌نظران حوزه فلسفه پوشیده نیست که متون عربی مورد استفاده دانشجویان در مراکز آموزشی فلسفه در ایران - رشته‌های فلسفه و الهیات - لاً متونی محدود و قدیمی همچون شفا، اشارات و تنبیهات، نجات، شواهد الربوبیه، اسفار الأربعة، هیاکل النور، حکمة الاشراق و شرح منظومه است. ثانیاً سبک نگارش این متون، متعلق به قرون پیشین و به قلم فیلسوفان و مؤلفان فارسی‌زبان است که عمدتاً به جهت دور بودن آنان از محیط‌های عرب‌زبان، تألیفاتشان به زبان فصیح نبوده و اغلب نکات ادبی و ساختار زبان عربی به‌خوبی در آنها رعایت نشده است.

با توجه به اینکه متفکران عرب‌زبان در سالهای اخیر در زمینه فلسفه اسلامی و فلسفه غرب، تحقیقات و پژوهش‌های قابل توجهی به انجام رسانده و در حوزه‌های مختلف فلسفه اعم از متافیزیک، فلسفه دین، معرفت‌شناسی، فلسفه اخلاق و غیره کتب بدیع و فراوانی را تألیف کرده‌اند، ضرورت دارد توانایی دانشجویان رشته فلسفه و الهیات برای بهره‌گیری از متون مذکور تقویت شود.

شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با درک ضرورت آشنایی دانشجویان با متون جدید فلسفی و معاصر، درسی را با عنوان «متون فلسفی عربی جدید» در برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی فلسفه با هدف «آشنایی با فلسفه

اسلامی و غرب در قالب نگارشهای نوین زبان عربی^۱ در نظر گرفته است. گرچه متولیان امر، منابعی را برای درس مذکور معرفی کرده‌اند - از جمله موسوعة الفلسفة از عبدالرحمن بدوی، تاریخ الفلسفة الحديثة از یوسف کرم، تاریخ الفلسفة الاسلامیة از حنا الفاخوری و خلیل الجر - اما چون کتاب مدون و منقحی در این زمینه موجود نیست، وحدت رویه‌ای در آموزش متون جدید فلسفی در دانشگاههای مختلف کشور وجود ندارد. لذا اساتید محترم بنا به سلیق خود و با استفاده از منابع موجود، نصوصی را برای تدریس برمی‌گزینند که چه بسا با اهداف تعریف شده توسط شورای عالی برنامه‌ریزی هم‌خوانی کافی نداشته باشد. امر سبب گردیده که دانشجویان رشته‌های فلسفه و الهیات آشنایی کافی با این‌گونه متون حاصل نکرده و تسلط کافی برای استفاده و مراجعه بدانها نداشته باشند.

ضرورت وجود چنین متن منقحی، مؤلفان را بر آن داشت تا کتابی تحت عنوان *مختارات من نصوص الفلسفة الحديثة* برای تدریس در درس «متون فلسفی عربی جدید» تدوین نمایند. گرچه پیش از آن کتاب وزینی تحت عنوان *مختارات من نصوص الفلسفة الإسلامیة* توسط اساتید بزرگوار آقایان دکتر غلامحسین ابراهیمی‌دینایی و دکتر احمد احمدی تهیه و تنظیم گردیده بود، اما کتاب مذکور برگزیده‌ای از متون کلاسیک فلسفه اسلامی همچون *اسفار، شفاء، اشارات و تنبیهات* است که به عنوان منبع اصلی درس «متون فلسفی به زبان عربی» (۱) و (۲) در نظر گرفته شده و مؤلفان محترم به مقتضای سرفصل مذکور، متون قدیم فلسفه اسلامی را مد نظر داشته‌اند.

کتاب *مختارات من نصوص الفلسفة الحديثة* را سازمان «سمت» با توجه به ویژگیهای زیر مورد تأیید و در نوبت چاپ قرار داده است.

الف) تنوع موضوعات

کتاب مذکور به عنوان منبع اصلی درس «متون فلسفی عربی جدید» در نظر گرفته شده و لذا تلاش مؤلفان بر آن بوده تا در قالب شانزده درس موضوعاتی همچون معرفت‌شناسی، متافیزیک، فلسفه اخلاق، تاریخ فلسفه اسلامی و تاریخ فلسفه غرب در آن گنجانیده شود.

این کتاب با در نظر داشتن سیر تاریخی، دروس زیر را در بردارد:

درس اول: فلسفه افلاطون. در این درس پس از اشاره به ویژگیهای فلسفه افلاطون

۱. برنامه و سرفصل دروس کارشناسی فلسفه و حکمت اسلامی، مصوبه جلسه ۴۱۴ شورای عالی برنامه‌ریزی، مورخ ۸۰/۱۳۸۰/۴/۳ ص ۲۱.

که شامل مدینه فاضله، نظریه مُثل، ادله برخلود، رأی و عقیده وی در باب هستی و نیز معرفت‌شناسی است به توضیح و تبیین نظریه مثل و ویژگی‌هایی از قبیل: مُثل اجناس، جوهر، لایتغیر، ازلی، اعداد، قائم به ذات و غیره پرداخته شده است. همچنین نظریه معرفت و شناخت از دیدگاه افلاطون و ارتباط انسان با موضوع معرفت خود طرح گردیده است.

درس دوم: مابعدالطبیعه از نظر ارسطو. در این درس به بیان رأی ارسطو در باب معرفت و ادله چهارگانه اثبات وجود خدا از نظر او پرداخته و سپس برهان محرک اوّل وی به طور مفصل ارائه شده است. از دیگر مطالب این درس، بیان اندیشه‌های اخلاقی ارسطو است. مؤلف متن در این بخش پس از بیان اینکه غایت نهایی انسان از نظر ارسطو رسیدن به سعادت است، به طرح قاعده حد وسط و فضایل اخلاقی از نظر او می‌پردازد.

درس سوم: اپیکوریان و رواقیان. این درس ابتدا اندیشه‌های اپیکوریان را درباره منشأ شقاوت آدمیان طرح و شیوه‌های احتراز از آن را بیان می‌کند. از نظر آنان منشأ شقاوت انسان ترس از مرگ و ترس از خدایان است. رهایی از ترس از خدایان بدین صورت حاصل می‌شود که بدانیم خدایان توجهی به عالم ندارند و ترس از خشم آنان بی‌مورد است. و ترس از مرگ نیز دلیلی منطقی ندارد زیرا انسانها مرکب از اتمها هستند و با انحلال اتمها مرگ فرا می‌رسد. تا زمانی که مرگ و انحلال اتمها نیامده است دلیلی برای ترس وجود ندارد و هنگامی که مرگ و انحلال اتمها فرا رسد، دیگر انسان وجود ندارد، لذا هیچ انسانی هیچ‌گاه مرگ را نخواهد دید، از همین روی وجهی برای ترس از مرگ وجود ندارد.

درس چهارم: مکتب آگوستین. این درس به بررسی آرای آگوستین در خصوص غایت انسان، خدا و «عروج نفس به سوی خدا» می‌پردازد. از نظر آگوستین فلسفه، همان حکمت است و غایت حکمت، چیزی جز سعادت نیست و تنها راه ادراک حقیقت سعادت، آن است که انسان خود را بشناسد. وی پس از بیان چگونگی تحصیل سعادت، خداوند را مبدأ هر نوع معرفت، خیر کلی و مصدر هر خیر معرفی کرده و معتقد است ایمان به خدا از طریق براهین عقلی حاصل نمی‌شود و در این راستا کافی است انسان به ذات خود رجوع کند تا پس از درک خود، خدا را در آن بیابد.

درس پنجم: توماس آکویناس. مؤلف در این بخش پس از آنکه فلسفه توماسی را برگرفته از فلسفه ارسطو می‌داند، به معرفی برخی از اندیشه‌های آکویناس می‌پردازد، از جمله:

الف) وجود و ماهیت: وی با فرق قائل شدن بین وجود و ماهیت معتقد است

موجودات دنیوی است: موجودی که فعل محض است و آن موجودی یکتا و لایتنهای است و موجودی که مرکب از عقل و قوه است که موجودات متناهی و متعددند.

ب) *براهین بر وجود خدا*: اکویناس پس از بیان براهین پنج گانه حرکت، علت فاعلی، واجب و ممکن، تفاوت در مراتب وجود و علت غایی بر اثبات وجود خدا، به بحث صفات خداوند پرداخته و معرفت به آن را از دو طریق سلب و قیاس نظیر ممکن می‌داند.

درس ششم: کندی. در این درس به بحث «دفع الأحران» از دیدگاه کندی پرداخته شده است. کندی این مسئله را طرح می‌کند که هر درد و اندوهی تا علت و سبب شناخته نشود، امیدی به بهبودی و شفای آن نخواهد بود و سپس بیان می‌دارد که سبب حزن در انسان دو چیز است: (۱) از دست دادن امور محبوب، (۲) عدم حصول و تحقیق مطلوبات. وی پس از آن با تبیین و توضیح موارد فوق، راههای بر طرف کردن غم و اندوه را در انسان بررسی می‌کند که از بین طرق پیشنهادی او، نه مورد انتخاب و در این درس گنجانیده شده است.

درس هفتم: فارابی. این درس به تبیین آراء و اندیشه‌های فارابی در باب مضمون و مدلول ایدئولوژی مدینه فاضله می‌پردازد. مؤلف توجه به اموری را برای به دست آوردن مدلول ایدئولوژی فلسفه سیاسی - دینی فارابی ضروری می‌داند. وی پس از برشمردن این امور، برهان منطقی فارابی بر وجود خدا را به منظور برطرف کردن دو مشکل اساسی «خلق» و «وحی» کارساز دانسته و با طرح جدل صاعد و نازل از سوی فارابی در مدینه الله و انطباق آن با مدینه فاضله برخی از مشکلات متکلمان از جمله «جبر و اختیار»، «وعد و وعید» و غیره را حل شده تلقی می‌کند.

درس هشتم: ابن سینا. مؤلف در این درس به طور ایجاز به زندگی ابن سینا پرداخته و با اشاره به نبوغ فوق العاده، قدرت استنباط، فطرت سلیم، بصیرت روشن و اراده قوی او می‌گوید عقل ابن سینا برای فلسفه خلق شده و به همین جهت ممارست بر مسائل عقلی بر او آسان تر و سریع تر از دیگران است.

وی ایمان قلبی ابن سینا را جزئی از نبوغ او دانسته و اعتقاد به واجب الوجود را قوی ترین سبب ظهور نبوغ در او تلقی می‌کند.

درس نهم: ابن رشد. در این بخش دو مسئله از نظر ابن رشد مطرح شده است:

۱. *مشکل عقل و نقل*. یکی از مسائل اساسی‌ای که ابن رشد به آن پرداخته ارتباط عقل و

نقل یا فلسفه و دین است. وی برای تبیین این مسئله دو کتاب *فصل المقال* و *تقریر ما بین الشریعة*

و الحكمة من الاتصال والكشف عن مناهج الأدلة في عقايد الملة را تألیف کرده است.

۲. الهیات: آراء ابن رشد در باب الهیات را عمدتاً باید از بین شروح وی بر مابعدالطبیعه ارسطو و ردیه‌هایش بر غزالی در کتاب تهافت التهافت جستجو کرد. چرا که ابن رشد کتاب مستقلی در الهیات به رشته تحریر درنیاورده است.

درس دهم: موسی بن میمون، موسی بن میمون پزشک، داروشناس و فیلسوفی یهودی است که در اندیشه فلسفی جهان اسلام مؤثر بوده است. این درس آرای او را بر اساس کتاب مشهورش دلالة الحائرين ارائه می‌کند. ابن میمون در این کتاب می‌کوشد آنان را که میان آموزه‌های دینی و یافته‌های عقلی حیران و سرگردان مانده‌اند هدایت کند. از نظر او آشتی میان فلسفه و دین با مشکلاتی روبه‌رو است و یکی از مشکلات، به‌کارگیری واژه‌هایی مشترک است که در توصیف خداوند در تورات آمده است.

ابن میمون درباره صفات خداوند موضعی سلبی دارد، بدین معنا که نمی‌توان خداوند را باصفات ایجابی وصف کرد و تنها صفات سلبی را می‌توان به او نسبت داد، زیرا هیچ چیز مانند خداوند نیست. تنها معرفت ایجابی که می‌توان به خداوند داشت، معرفت به تدبیر و اراده هستی توسط او و معرفت به نظام حکیمانه‌ای است که پرده از حکمت او بر می‌دارد.

درس یازدهم: ابن خلدون، در این درس به دوگانگی عقل و نفس در معرفت‌شناسی ابن خلدون پرداخته شده است. مؤلف با مقایسه دستگاه معرفت‌شناختی ما در قرن بیستم و دستگاه معرفت‌شناختی ابن خلدون، دستگاه معرفت‌شناختی ما را تک‌بعدی و محدود به تجربه و قیاس می‌داند که در «عقل» به معنای تفکر علمی خلاصه می‌شود.

اما دستگاه معرفت‌شناختی ابن خلدون دو بعدی و شامل «بعد عقلی» (قوه تفکر مبتنی بر حواس و تجربه و متوجه به خارج و به اصطلاح ابن خلدون، عقل تجربی و عقل معاشی) و نیز «بعد نفسانی» (وسیله کسب معارف علمی غیبی) است.

وی از دوگانگی عقل و نفس در معرفت‌شناسی، برای نقد معارف و علوم عصر خود و تبیین معقول پدیده‌های مختلف بهره می‌گیرد.

درس دوازدهم: حرکت جوهری از دیدگاه ملاصدرا، این درس پس از بیان رأی فلاسفه مبنی بر وقوع حرکت در مقولات چهارگانه عرضی، به اندیشه اختصاصی ملاصدرا در خصوص حرکت در مقوله جوهر و بهره‌گیری وی از این مسئله برای اثبات خالق و حدوث عالم پرداخته است. مؤلف توجه به امور زیر را برای فهم نظریه حرکت جوهری ضروری دانسته است:

الف) هر موجودی یا «جوهر» و مستقل در وجود است به‌این معنا که وجودش

وابسته به غیر نیست، و یا «عرض» و غیر مستقل در ذات وجود بوده، وجودش قائم به غیر است.

ب) حرکت یعنی خروج تدریجی از قوه به فعل.

ج) جسم و یا جوهری که عرض قائم به اوست، به منزله علت برای وجود عرض می‌باشد و عرض همچون معلول برای جوهر است.

د) تبدل و تغییر پدیده‌ها جز به سبب تبدل علل آنها حاصل نخواهد شد. در نتیجه هر تغییری در عرض ناشی از تغییر در جوهر و دال بر آن است.

درس سیزدهم: شک دکارتی. مؤلف متن، «عبدالرحمن بدوی» با تکیه بر کتاب تأملات دکارت، مراحل شک دستوری او را گام به گام شرح و تبیین می‌کند و در پایان، راه حل دکارت برای گریز از معضلات معرفت‌شناختی طرح شده را ارائه می‌دهد. دکارت در پی‌ریزی بنیانی محکم برای معرفت اظهار می‌کند که چنانچه او در باورهای خود فریب خورده باشد، همین فریب خوردن نشان دهنده آن است که او وجود دارد و همین باور را می‌توان سنگ بنایی برای معرفت یقینی محسوب کرد.

درس چهاردهم: دیوید هیوم. مؤلف (یوسف کرم) در این بخش به تحلیل معرفت و شناخت از نظر هیوم پرداخته و بر اساس چهار اصل آن را توضیح داده است:

الف) تحلیل معرفت از دیدگاه هیوم، به دور از هر نوع اضافه عقلی و بر مبنای اصل حسی است، و بر این اساس، چیزی در ذهن انسان حاضر و حاصل نمی‌شود مگر آنکه صورت و یا ادراک باشد.

ب) معرفت فی‌الجمله، مجموع ادراکات است. هیوم با تقسیم ادراکات به انفعالات، افکار، روابط بین معانی و همچنین ارتباط معانی و انفعالات، معانی مجرده را رد می‌کند.

ج) ارتباطات و روابط از قوانین تداعی معانی و تقارن در مکان، زمان و علیت ناشی می‌شود.

د) ارزش علوم طبیعی تابع رابطه علیت است. اما چنین رابطه‌ای فاقد ارزش می‌باشد، زیرا نه تنها امری غریزی نیست، بلکه از طریق حس ظاهر، حس باطن و یا استدلال هم قابل حصول نمی‌باشد.

درس پانزدهم: فلسفه نقدی کانت. این درس سیر اندیشه و تحولات فکری کانت را به رشته تألیف درآورده است. مؤلف ابتدا چکیده‌ای از اندیشه‌های کانت را از کتاب نقد عقل محض نقل کرده است.

اشاره‌ای به مقولات حاسه، مقولات فاهمه و انقلاب کپرنیکی کانت از جمله این مباحث است. سپس اندیشه‌های اخلاقی کانت با تکیه بر دو کتاب *بنیاد مابعدالطبیعه اخلاق* و *نقد عقل عملی* او طرح شده است. کانت در این دو کتاب بنیان اخلاق را صرفاً عقل و نه تجربه دانسته است.

از دیگر مباحثی که در این درس طرح شده، فلسفه زیبایی‌شناسی کانت است و در پایان دیدگاه‌های کانت درباره دین ارائه گردیده است.

درس شانزدهم: فلسفه در قرن بیستم (انگلستان). این درس، مروری گذرا بر آغاز و تحولات فلسفه تحلیلی در انگلستان دارد، فلسفه تحلیلی با جورج ادوارد مور آغاز می‌شود. پس از آن راسل گام‌های بلندی در شکل‌گیری این فلسفه بر می‌دارد. مؤلف، فلسفه تحلیل زبانی را فلسفه‌ای تحلیلی، زبانی و دشمن متافیزیک معرفی می‌کند که پس از جنگ جهانی دوم بر دامنه تأثیرگذاری آن افزوده می‌شود. او در ادامه به معرفی ویتکنشتاین و آثار او می‌پردازد. بسیاری از فیلسوفان انگلیسی با الهام از اندیشه‌های ویتکنشتاین وظیفه فلسفه تحلیل زبانی را، تحلیلی زبان، بیان اندیشه‌ها به شکل منطقی و روشن کردن چهارچوب‌های معرفت دانسته‌اند.

ب) گزینش متون از نویسندگان برجسته کشورهای مختلف عربی
برای آشنایی دانشجویان با سبک‌های نگارشی در کشورهای عربی، آثار طیف وسیعی از نویسندگان صاحب نام معاصر در حوزه فلسفه همچون عبدالرحمن بدوی، یوسف کرم، حنا الفاخوری، خلیل الجر، محمد عابد الجابری، جمیل صلیبا، مصطفی غالب، عبدالمنعم الحفنی، شاکر النابلسی، عبدالله نعمه، محمد عبدالهادی ابوریده، خلیل شرف‌الدین و غیره از کشورهای مختلف عربی همچون مصر، لبنان، سوریه، کویت، عربستان در نظر گرفته شده است.

ج) استخراج مصطلحات فلسفی و ارائه معادل فارسی و انگلیسی آنها
یکی از ضروری‌ترین بخش‌های کتاب آموزشی، آشنا ساختن دانشجویان با اصطلاحات تخصصی حوزه مورد نظر می‌باشد، مع‌الاسف در کشور ما برای اصطلاحات فلسفی غربی وارد شده در زبان عربی، فرهنگ تخصصی مناسبی موجود نیست. لذا ضروری بود در پایان هر درس واژگان تخصصی به کار رفته در متن، استخراج، و معادل انگلیسی و فارسی آن ارائه گردد.

د) استخراج مفردات هر متن و ترجمه آنها به زبان فارسی

ه) ارائه تمرینهای مختلف و متناسب با متن

برای تعمیق مطالب و تسلط بیشتر بر متن، تمرینهایی در قالب صحیح و خطا، پاسخ به سؤالات استخراج شده از متن، جایگزینی واژه‌ها و ترجمه متون کوتاه فلسفی، طراحی شده است.

و) بهره‌گیری از منابع معتبر معاصر

برای استفاده دانشجویان از منابع مختلف فلسفی کشورهای عربی، سعی شده است متونی از دایرةالمعارفهای فلسفی^(۱)، دایرةالمعارفهای عمومی^(۲)، کتابهای تاریخ فلسفه اسلامی^(۳)، غربی^(۴) با رویکردهای مختلف و معاجم فلسفی^(۵) برگزیده شود.

پی‌نوشتها

۱. - موسوعة الفلسفة و الفلاسفة، دکتر عبدالمنعم الحفنی، مصر، مكتبة مدبولی، الطبعة الثانية، ۱۹۹۹.
- موسوعة الفلسفية، عبدالرحمن بدوی، الطبعة الأولى، قم، منشورات ذوی القربی، ۱۴۲۷.
- فی سبیل موسوعة فلسفیه، الدكتور مصطفى غالب، (ج ۲، ۵، ۱۴ و ۱۵) بیروت، دار و مكتبة الهلال، ۱۹۹۸.
۲. - موسوعة العربية، المجلد الرابع عشر، الجمهورية العربية السورية، رئاسة الجمهورية، هیئت موسوعة العربية، الطبعة الأولى، ۲۰۰۶.
- موسوعة العربية العالمية، المجلد السابع عشر، الطبعة الثانية، مؤسسه اعمال الموسوعة للنشر و التوزيع، الرياض، ۱۴۱۹.
۳. الفکر العربی فی القرن العشرين، شاکر النابلسی، الطبعة الأولى، بیروت، مؤسسه العربية للدراسات و النشر، ۲۰۰۱.
- تاریخ الفلسفة العربية، مقدمات عامه، الفلسفة الإسلامية، حنا الفاخوری و خلیل الجبر، بیروت، مؤسسه المعارف، ۱۹۵۷.
- نحن و التراث (قراءات معاصرة فی تراثنا الفلسفی)، الدكتور محمد عابد الجابری، الطبعة الأولى، مرکز دراسات الوحدة العربية، بیروت، ۲۰۰۶.
- فلاسفة الشيعة، حياتهم و آراؤهم، عبدالله نعمه، الطبعة الأولى، بیروت، دارالفکر اللبناني، ۱۹۸۷.
- تاریخ فلاسفة الإسلام فی المشرق و المغرب، بیروت، المكتبة العلمية.

٤. - تاريخ الفلسفة الأروبية فى العصر الوسيط، دارالقلم، بيروت،

- الفلسفة الحديثة، يوسف كرم، الطبعة الرابعة، مطابع دارالمعرفة، مصر، ١٩٦٦.

٥. - المعجم الفلسفى، الدكتور جميل صليبا، الطبعة الأولى، قم، منشورات ذوى القربى، ١٣٨٥.

- المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، دكتور عبدالمنعم الحفنى، مكتبة مدبولى، قاهره، الطبعة

الثالثة، ٢٠٠٠ / ١٤٢٠.