

سخن سمت

فصلنامه مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی
سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)
سال دوازدهم، شماره هفدهم، تابستان ۱۳۸۵
شاپا ۰۹۹۹ - ۱۷۳۵

صاحب امتیاز: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (سازمان سمت)
مدیر مسئول: دکتر احمد احمدی
سرمدیر شماره ۱۷: دکتر ملیحه صابری نجف آبادی
مدیر اجرایی: سیدهادی فاطمی

هیئت تحریریه

محمد آرمند / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)
دکتر زهرا ابوالحسنی چیمه / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)
مهدی احمدی / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)
مرتضی رزم آرا / مرکز دایرةالمعارف بزرگ اسلامی
دکتر ناصرقلی سارلی / دانشگاه تربیت معلم
دکتر ملیحه صابری نجف آبادی / سازمان مطالعه و تدوین (سمت)
دکتر رضا فاضل / دانشگاه آزاد اسلامی
کامران فانی / کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران
دکتر پیمان متین / دانشگاه تهران
دکتر محمدرضا محمدی / دانشگاه تربیت مدرس
دکتر طه مرقاتی / سازمان مطالعه و تدوین (سمت)
دکتر حسن ملکی / دانشگاه علامه طباطبائی
دکتر کریم نجفی برزگر / دانشگاه پیام نور

کارشناس و ویراستار: صغری اورنگی
حروف نگار و صفحه آرا: لیلا فرزانه

راهنمای تهیه و تدوین مقالات

- زبان رسمی مجله فارسی است اما مقالات به سایر زبانها نیز قابل نشر است.
- مقالات نباید در جای دیگر به چاپ رسیده یا به طور همزمان برای سایر مجلات ارسال شده باشد.
- مقالات ترجمه‌ای همسوی با اهداف مجله نیز قابل نشر است.
- در مقالات ارسالی رعایت این نکات ضروری است:
 - (۱) مقاله از ۲۰ صفحه دستنویس تجاوز نکند.
 - (۲) عنوان کامل مقاله به فارسی و انگلیسی آورده شود.
 - (۳) نام نویسنده یا نویسندگان اصلی به فارسی و انگلیسی آورده شود.
 - (۴) رتبه علمی و نام مؤسسه متناظر نویسندگان آورده شود.
 - (۵) نشانی کامل نویسنده عهده‌دار مکاتبات بویژه نشانی پیام‌نگار ارائه شود.
 - (۶) ساختار مقالات حتماً باید دارای چکیده فارسی (حداکثر ۲۰۰ واژه)، واژگان کلیدی فارسی (حداکثر ۵ واژه)، واژگان کلیدی انگلیسی (حداکثر ۵ واژه)، مقدمه، بدنه مقاله، نتیجه‌گیری، ارجاعات دقیق داخل متن، فهرست واژگان لاتین، فهرست مراجع و نسخه اصلی شکلها و جداول باشد.
- شیوه رسم‌الخط مجله از دستور خط فارسی مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی پیروی می‌کند.
- نظام نویسه‌گردانی اعلام فارسی و عربی مجله از روش مصوب *دانشنامه ایرانیکا* پیروی می‌کند.
- در حال حاضر چکیده مقالات به نشانی سایت مرکز در دسترس است.
- نقل مطالب مجله با ذکر مأخذ بلامانع است.

فهرست مطالب

۵

سرمقاله

کتاب درسی:

معیارهای نقد و بررسی

نقد و بررسی

معرفی و مقایسه

نقد و بررسی
کتابهای انگلیسی

مبانی و معیارهای نقد کتاب درسی دانشگاهی

دکتر حسن ملکی / ۹

درآمدی بر نقد

مهری بهرام بیگی / ۲۱

نقد و بررسی دیرینه زبان‌شناسی عربی: سیر زبان‌شناسی.....

دکتر محمدرضا رخشانفر / ۳۵

نقد و بررسی دانشنامه علوم اجتماعی

دکتر پیمان متین / ۵۳

نقد و بررسی دستور زبان فارسی (۱)

اکرم مندنی‌زاده / ۶۵

معرفی کتاب دین ژاپن: یکپارچگی و چندگانگی

کامران فانی / ۸۵

معرفی و مقایسه دو تفسیر قدیمی قرآن مجید ...

سعبده کمایی‌فرد / ۸۹

Materials Development & Text writing ...

ناصر عطاشنه و فرزانه‌میر / ۱۰۱



سرمقاله

به گفته رنه ولک در هیچ شاخه‌ای از علم هرگز پیشرفتی حاصل نمی‌شود، مگر آنکه آن را در انزوا و به دور از هرگونه شائبه‌ای بررسی و نقد کنیم (تاریخ نقد جدید، ۱۳۷۳، ترجمه سعید ارباب شیرازی، ج اول، انتشارات نیلوفر). نقد کتاب یعنی تبیین نقاط ضعف و قوت آن و این نه تنها تضعیف و یا خط بطلان کشیدن بر کتاب نیست، بلکه نوعی ارج نهادن و ارزش قائل شدن برای کتاب و مقام نویسنده است. در قدیم یکی از سنتهای حسنه و وجوه همت استادان و طلاب دانش‌پژوه، نقد متن در قالب شرح و حاشیه‌نویسی بود و این کار چنان شایع بود که گاهی حجم شروح و حاشیه‌ها چند برابر حجم متن بود؛ به‌ویژه متونی که جایگاهی ویژه داشتند. گاه بر حاشیه‌ها، حاشیه‌های جدید و بر شروح، شرحهای دیگری می‌نوشتند و این برای نمایاندن اشکالات، شرح شبهات، پاسخ به آنها و یا رفع اشکالات مقدّر، جهت تقویت و یا رد نظر مقابل بود. گاه نقد از شرح و حاشیه فراتر رفته به کتابی جداگانه با محتوایی جدید تبدیل می‌شد. نقش فخررازی که به دلیل نقدهای مختلفش بر فلسفه مشاء به امام المشککین ملقب شده است، در شکوفایی و گشودن افقهای جدید در آراء فلاسفه بعد که در مواجهه با اشکالاتش ایجاد می‌شد بر هیچ کس پوشیده نیست. وی در تفسیر و فلسفه نقدهایش می‌گوید: در نوشته‌های فیلسوفان گذشته غور کردیم و درستی آنها را تأیید و نادرستی آنها را رد کردیم و اصول چندی بر آنها افزودیم و اندیشه‌های تازه اظهار داشتیم (المباحث المشرقیه، ۱۹۲۴، ج ۱، ص ۴). در آن دوران نقد و معرفی آراء همراه با نقد و گاهی معرفی بر آن تقدم داشت. چنانکه غزالی قبل از نقد فلسفه مشاء، کتاب مقاصد الفلاسفه را جهت معرفی آراء مشائیان، چنان دقیق و بی‌کم و کاست به تحریر درآورد که برخی از بزرگان مانند توماس آکویناس، آلبرت کییر و رابرت بیکن نام او را همراه با ابن سینا و ابن رشد به عنوان نمایندگان فلسفه ارسطویی به کرات ذکر کرده‌اند. سپس غزالی با کتاب تهافت الفلاسفه فلسفه مشاء را با دقیق‌ترین نوع بررسیها به بوته نقد کشید و همین نقد عظیم - هرچند با چند قرن فاصله - موجب ظهور اندیشه‌های مرقی و تأسیس مکاتب فلسفی اشراق و حکمت متعالیه شد که ارتقا و پویایی فلسفه اسلامی را رقم

زد. نقد دکارت نیز بر فلسفه رایج زمان خود پیش‌درامدی برای ظهور فلسفه‌های جدید شد. بنابراین، نقد همواره دریچه‌ای بوده است به سوی رشد و توسعه و پویایی؛ حضور آن نوآوری و ارتقا و نشاط علمی و عدم آن رکود و بی‌حرکی و بی‌انگیزگی را به دنبال دارد. از این‌رو، وظیفه مجامع علمی است که مانند پیشینیان به فراهم کردن بستری برای نقد آزاد و بدون هرگونه شائبه و پیرایه‌ای همت گمارند؛ زیرا این وسیله‌ای است جهت رشد و توسعه اندیشه‌ها و متون مربوط به آنها. هرچند خاستگاه علایق منتقدان متفاوت است، نقد و داوری زمانی علمی است که مبتنی بر اصول و مبانی صحیح باشد؛ در این میان، کتاب‌درسی به دلیل داشتن ویژگی اهداف و مخاطبان خاصش دارای ابعادی است که سنجش و ارزیابی آن بر اساس معیارها و شاخصهای خاص صورت می‌گیرد. از استحکام علمی مطالب، روش طراحی و سازماندهی، جامعیت و انسجام آن، صرافت، روشنی و روانی متن و هماهنگی آن با برنامه درسی گرفته تا تصاویر، تمرینات، قیمت، راهنمای معلم، وضعیت صحافی و چاپ و جلد و غیره همه شاخصهای ارزیابی و نقد کتاب درسی است و داوری نهایی آن نیز بر اساس برآیند ارزشیابی همه شاخصها انجام می‌شود. به امید آنکه این شماره پیش‌درامدی باشد برای بسترسازی نقد و ارزیابی صحیح جهت احیا و زنده نگه داشتن متون درسی.

نقد کتاب درسی:

تعریف و معیارها



مبانی و معیارهای نقد کتاب درسی دانشگاهی

دکتر حسن ملکی

دانشگاه علامه طباطبائی

maleki_hhasan@yahoo.com

مقدمه

انسان معمولاً با مسائل، مشکلات و محدودیتهایی روبه‌روست که شناخت دقیق و مواجهه منطقی با آنها از عوامل رشد و کمال است. اگر توسعه و پیشرفت را از جنبه‌های مختلف حیات بشری جدا کنیم، زندگی معنای انسانی خود را از دست می‌دهد و مقام الهی آدمی به مقام حیوانی تنزل می‌یابد. برای اینکه این مهم تحقق یابد و مشکلات و کاستیها به عوامل تخریب در مراحل رشد انسان و جامعه نینجامد، باید جنبه‌های قوت و ضعف امور را به موقع بررسی و شناسایی کرده، برای تقویت جنبه‌های ضعف و مقابله با آسیبها و موانع راه کارهای مناسبی یافت. فعالیتهای علمی و تولید آثار و منابع آن زیباترین و نافع‌ترین بخش حیات بشری است. اگر بررسی دایمی فعالیتهای زندگی ضروری است، بررسی فعالیتهای علمی و تلاش برای بهبود اصلاح واقعی آنها نیز ضرورت بیشتری دارد. توجه به این امر است که مقوله‌ای به نام «نقد و بررسی آثار علمی» را می‌نمایاند.

واژه «نقد» از واژه‌های کهن عربی است که وارد زبان فارسی شده و با فرهنگ ما گره خورده است. امروزه این واژه و مشتقات آن در علوم گوناگون نیز جای گرفته است؛ از فقه، اقتصاد، ادبیات گرفته تا اخلاق و حوزه علوم اجتماعی، کسانی که به نوشتن و تولید دانش و اندیشه مشغول‌اند از کاربرد این واژه بی‌نیاز نیستند. کاربرد این واژه به قدری گسترده است که تصور حذف آن از ادبیات گفتاری و نوشتاری تقریباً محال است.

امروزه غالباً نقد و انتقاد را معادل هم به کار می‌برند و به عقیده صاحب‌نظران این دو واژه با یکدیگر تفاوت ندارند. از حضرت مسیح (ع) سخنی بدین مضمون نقل شده است: «حق را از اهل باطل بگیرد و باطل را از اهل حق بگیرد؛ سخن سنج باشید که چه بسا

گمراهی‌ای که با آیه‌ای از کتاب خدا آراسته می‌شود، همان‌گونه که درهمی مسین با نقره اندود می‌گردد در نظر یکسان است اما صاحبان بصیرت بدان آگاه‌اند» (برقی، ۱۳۷۱).

دین مبین اسلام که برای تربیت انسان نازل شده است، رفع دایمی کاستیها و نواقص را در فرد و جامعه جزء اساسی‌ترین برنامه‌های خود می‌داند. براین اساس، راه حق از باطل و راه رشد از انحطاط به طور کامل تفکیک شده و از انسان خواسته شده است که با تفکر و بررسی راه درست را برگزیند. «لا اِکْراهَ فی الدِّینِ قد تبین الرُّشد من الغی» (در دین اکراه نیست، راه درست از راه انحراف مشخص شده است) (بقره، آیه ۲۵۶).

برای شناخت حقیقت باید به‌طور دایم عملکردها را نقد و بررسی کرد. به‌همین دلیل در تفکر اسلام به سعه‌صدر به عنوان یک ارزش در روابط انسانی توجه شده است. امیر مؤمنان امام علی (ع) در نهج‌البلاغه (بخش حکمت، ص ۱۷۶۶) «سعه صدر» را روش و ابزار مدیریت دانسته، می‌فرماید: «اللة الریاسة سعة الصدر». بر این اساس هر چه مسئولیت فرد بیشتر باشد، مسئولیتش برای پذیرش نقد بیشتر است. هر فردی عالم‌تر و آگاه‌تر باشد انتظار تحمل بیشتری از او می‌رود.

بدین ترتیب، نقد عبارت است از: بررسی دقیق یک موضوع و مشخص ساختن جنبه‌های مثبت و منفی آن و ارائه پیشنهادها لازم برای رفع کاستیها. ترویج این تفکر و عمل بدان ضمن آنکه مورد تأیید اندیشمندان و صاحب‌نظران گوناگون است، مورد حمایت دین اسلام نیز هست. بنابراین، آیا می‌توان گفت مؤلف یک اثر علمی (اعم از کتاب، مقاله و غیره) به دلیل داشتن تخصص مصون از اشتباه است و نباید به نقد آن پرداخت؟ در واقع، هر انسانی (غیر از معصومین) قابل نقد است. البته هر چه افراد به مراحل بالای رشد انسانی و فکری می‌رسند احتمال خطای کمتری دارند، ولی هیچ‌گاه ضرورت نقد اثر به صفر نمی‌رسد؛ زیرا:

۱. انسانهای معمولی اصولاً در توانایی فکری، روحی و روانی نقص و کاستی دارند. عوامل گوناگونی موجب حجاب و موانع مختلف بین انسان و حقایق امور می‌شوند و نمی‌گذارند افراد باطن امور را درک کنند؛ به همین دلیل عقل انسانی نمی‌تواند راهنمای کامل انسان باشد. ضرورت نقد اثر و فعالیت‌های صاحب آن زمانی اهمیت بیشتری می‌یابد که بتوان رابطه یک اثر علمی را با صاحب اثر آن بررسی کرد. به طور معمول، مؤلف یا نویسنده با مطالبی که می‌نگارد، پیوندی عاطفی برقرار می‌کند. به همین دلیل کمتر نویسنده‌ای است که به طور حقیقی آثار خود را قابل نقد بداند. این پیوند مانع می‌شود تا

نویسنده به کاستیهای اثرش پی ببرد؛ اگر این کاستیها با نقد و بررسی صاحبان فکر و اندیشه آشکار نشود، زمینه‌های رشد علمی و فکری فراهم نمی‌گردد.

۲. انسان به دلیل داشتن عقل و اندیشه در برابر امور منفعل و صرفاً اثرپذیر نیست و به ماهیت امور و جنبه‌های مثبت و منفی آن پی می‌برد. اگر این حق را انسان سلب کنیم به حقوقش تعدی کرده‌ایم. بدون تردید، یکی از عوامل مسمومیت فکری، اشاعه افکار غلط و ناصحیح است. بنابراین، افراد با بررسی و اظهارنظر در مورد آثار علمی می‌توانند به سلامت و بقای بیشتر آنها کمک کنند.

۳. رشد علمی موجب افزایش صحت و اعتبار یافته‌های علمی و تولید نظریه‌های جدید می‌شود؛ تعامل اندیشه و نقد آثار از عوامل تحقق این امر هستند. بدیهی است که آثار علمی را باید صاحب‌نظران نقد کنند. هرچند گاهی غیرمتخصصان نیز هشدارهایی به صاحبان اندیشه می‌دهند، نقد برتر و با کیفیت را اهل نظر می‌دهد. بنابراین، برپایی نشستهای علمی در این زمینه اهمیت داشته و با مدیریت بهتر آن، نتایج مطلوب به‌دست می‌آید. همچنین نقد و بررسی آثار علمی باید با نوشته‌ها یا گفته‌های انتقادی رواج بیشتری یابد و از ویژگیهای اصلی جامعه علمی محسوب شود.

معیارهای نقد کتاب درسی

کتابهای علمی گنجینه‌های بسیار غنی علمی در هر جامعه‌اند و انتشار یافته‌های علمی از طریق کتاب میسر می‌شود. از گذشته‌های بسیار دور فرهنگ کتابت در جوامع بوده و همچنان خواهد بود. به نظر می‌رسد بین انسان و کتاب رابطه‌ای پنهانی وجود دارد که حتی توسعه قلمرو و نفوذ فناوری اطلاعات هم نمی‌تواند آن را از بین ببرد. در بین آثار مکتوب، کتاب درسی جایگاه ویژه‌ای دارد. مؤلفی که کتاب درسی می‌نگارد، از همان ابتدا مخاطب تعریف شده‌ای در ذهن دارد و می‌کوشد محتوای نوشته خود را متناسب با مخاطب کند. هر قدر این تناسب بهتر و بیشتر برقرار شود ارزش و اهمیت محتوا بالاتر می‌رود. اهمیت کتاب درسی در این است که به قصد تعلیم و تربیت گروهی خاص طراحی و تولید می‌شود، بنابراین در تألیف آن باید به معیارهایی متعهد بود. اصولاً هر چه در جهت تربیت تولید می‌شود، باید ضابطه‌مند باشد. براین اساس، به شرح معیارهای نقد کتاب که هر یک می‌تواند از ویژگیهای کتاب مطلوب باشد می‌پردازیم:

۱. هم‌سویی با مبانی فلسفی و اعتقادی مورد قبول: در دنیای علم نظریه و دیدگاههای

مختلف و فراوان ارائه می‌شود که به طور دایم در حال تغییر و تحول‌اند. علت این کثرت در علم چیست؟ چرا نظریه‌های گوناگون به وجود می‌آیند و به وسیله نظریه‌های نوظهور منسوخ یا ضعیف می‌شوند؟ پاسخ به این سؤالات را می‌توان در مبانی فلسفی و فکری آنان جستجو کرد. برای مثال، مکتب رفتارگرایی در روان‌شناسی ریشه در دیدگاه انسان‌شناسی جان لاک فیلسوف انگلیسی دارد. اگر این دیدگاه در حوزه روان‌شناسی و نیز نظریه رفتارگرایی شکل نگرفت و اگر در این نظریه به شرایط و عوامل درونی مؤثر در یادگیری توجه نشد بدین دلیل بود که اعتقاد انسان‌شناختی آنان وجود گرایش و خصلتی را در درون انسان تأیید نمی‌کرد. اگر سایر نظریه‌های یادگیری را نیز بررسی کنیم مبانی فلسفی و انسان‌شناسی خاص را می‌فهمیم. اکنون می‌توان سؤال کرد که با توجه به باورهای اعتقادی متفاوت، نباید به فکر تأسیس یک نظریه دیگری بود؟ آیا این انتظار نابجاست که توقع داشته باشیم کتابهای علوم انسانی ما، به‌خصوص علوم تربیتی، باید با ویژگیهای انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی مبتنی بر فلسفه اسلامی تناسب داشته باشد. کتابهای درسی باید از این منظر نقد و بررسی شوند و حاصل آن به مجامع علمی ارائه گردند. با اینکه نگارنده اذعان دارد که برای رسیدن به علوم انسانی هم‌سو با مبانی اعتقادی اسلام راه درازی در پیش داریم، عامل دستیابی به این هدف، نقد و بررسی محتوای کتابهای تولید شده است. کتابهای درسی باید از منظر ماهیت علم در تفکر دینی بررسی شوند. جوهر علم کشف واقعیت است. آیا تجارب بشری و آزمایشهای علمی قابلیت فهم درست واقعیت را دارند؟ بدون تردید بخشی از واقعیتها با تجربه به دست می‌آید، ولی گاهی عقل سلیم انسان از حقایقی خبر می‌دهد که دست هیچ آزمایش و تجربه‌ای به آن نمی‌رسد. آنچه با استدلال و براهین قوی به دست می‌آید علم است. لذا بخشی از علوم انسانی ما، به‌ویژه علوم تربیتی، محصول عقل و اندیشه است. بالاتر از عقل آموزه‌های وحیانی است. خداوند نسبت به امور هستی علم مطلق دارد و ماهیت واقعیتها را به‌طور کامل می‌داند. از سوی دیگر، بدین دلیل علم را ارزشمند تلقی می‌کنیم که آگاهی و بصیرت مدلل به انسان می‌دهد و قابل اعتماد است. اکنون باید به این نکته اندیشید که آیا وحی مطمئن‌تر و متقن‌تر از هر یافته‌ای نیست؟ به چه مجوزی این حقیقت را کنار می‌گذاریم که آموزه‌های وحیانی «علم معتبر» و «معتبرترین علم» است. سزاوار است اندیشمندان رشته‌های گوناگون در منابع دینی بیندیشند و محدوده حوزه مطالعاتی خود را با وحی و عقل تعیین کنند. اگر هم این باور را نداشتند انتظار است که دلایل قوی ارائه کنند. بنابراین، کتابهای درسی علوم انسانی و تربیتی باید با

معیار هم‌سویی با مبانی فلسفی و اعتقادی مورد قبول نقد شوند.

۲. معطوف به نیازها و مسائل اجتماعی: رابطه انسان با جامعه رابطه‌ای است ذاتی و گریزناپذیر. انسان بدون ارتباط با زندگی اجتماعی قابل تصور نیست. بر این اساس، کلیه اقدامات آموزشی و پرورشی جامعه باید در ارتباط با جامعه و با در نظر گرفتن تأثیرپذیری آن باشد. کتاب درسی به عنوان یک وسیله یادگیری، کالایی اجتماعی هم محسوب می‌شود. یعنی یکی از انواع خدماتی که دولت به شهروندان عرضه می‌کند، همین کتاب درسی است که در آن انواع مفاهیم، مهارت‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها به افراد عرضه می‌شود. محتوای کتاب با ویژگی‌های یادگیرنده و با نیازها و مسائل اجتماعی رابطه ذاتی دارد. یادگیرنده و جامعه و محیط فرهنگی - که در آن تعلیم و تربیت شکل می‌گیرد - دو عاملی‌اند که به طور مساوی اهمیت داشته و همواره در هر موقعیت یادگیری حضور دارند. درواقع، طرح و اجرای برنامه تربیتی بدون توجه کامل به ویژگی‌های دانش‌آموزان تحت تعلیم جامعه‌ای که مدارس را دایر می‌کند غیر ممکن است (سیلور و الکساندر، ۱۳۷۲، ص ۲۱۳).

بدین ترتیب، محتوای کتاب درسی نمی‌تواند بی‌اعتنا به ضرورت‌ها و مسائل اجتماعی باشد. بنابراین، در نقد کتاب می‌توان با طرح سؤال‌هایی محتوای آن را بررسی کرد:

- آیا در محتوای کتاب به نیازهای اجتماعی توجه شده است؟

- آیا در تحلیل مسائل اجتماعی به موضوعات مبتلا به جامعه توجه شده است؟

- آیا محتوای کتاب طوری تهیه شده است که برای دانشجویان، قشرها و گروه‌های

گوناگون مفید باشد؟

۳. اعتبار علمی: کتاب درسی مجموعه‌ای از دانش بشری را با خود دارد و ممکن است به وسیله آن و در تعامل یادگیرنده با محیط دانش بیشتری تولید شود. مطالب آن باید با یافته‌های علمی جدید هم‌سو و هماهنگ باشد تا این نقش و تأثیر کتاب پذیرفتنی شود. به عبارت دیگر، محتوای کتاب باید معتبر باشد. حفظ اعتبار مطالب در شرایط کنونی کار آسانی نیست، زیرا میزان تغییر و تحول علمی بسیار بالاست.

مفهوم علم در قرن نوزدهم عبارت بود از زمینه محدود و کامل شدنی از دانش که ابعاد آن می‌توانست به تدریج تکامل یابد. درحالی‌که اکنون ما به دانش بی‌انتهایی که تفاوت شکل‌های گوناگون نشانه آن است می‌اندیشیم (همان، ص ۲۲۱). بنابراین کتاب درسی را می‌توان با سؤالانی چنین نقد کرد:

- آیا مفاهیم، اصول و قوانین محتوایی کتاب اعتبار علمی دارد؟

- آیا فرایند و روشهای لازم برای کسب دانش نو در محتوا به کار رفته است؟
 - آیا رسانه‌ها، نمودارها، جداول، تصاویر و امثال اینها اعتبار علمی و آموزشی لازم را دارند؟

- آیا مطالب کتاب می‌تواند موجب توسعه دانش یادگیرنده شود؟
 ۴. تناسب با نیازها و علایق یادگیرنده: یادگیرنده از طریق نیازها و علایق با برنامه و کتاب درسی پیوند می‌خورد. اگر محتوای آن با ویژگیهای یادگیرنده هم‌سو نباشد تأثیر یادگیری و تغییر رفتار را نخواهد داشت. علقه عاطفی و ارتباط شناختی بین یادگیرنده و برنامه‌درسی دو رکن یادگیری مؤثر محسوب می‌شوند که تحقق آنها بستگی به توجه همه‌جانبه به ماهیت یادگیرنده دارد. در این باره هویگارس^(۱) برای سنین متوسط وظایفی را چنین فهرست‌بندی کرده است: ۱) کمک به نوجوانان برای تبدیل شدن به بزرگسالانی مسئول و شاد، ۲) تحصیل مسئولیت اجتماعی و مدنی در بزرگسالی، ۳) تحصیل حرفه و حفظ رضایت اشتغال به آن، ۴) گسترش فعالیتهای اوقات فراغت در بزرگسالی، ۵) برقراری روابط خانوادگی، ۶) پذیرش تغییرات فیزیولوژیکی در سنین متوسط و سازگاری با آن و ۷) سازگار کردن خود با والدین که‌نسال (همان، ص ۱۹۷).

بیشتر وظایف تکاملی باید در مدت زمان مشخصی از زندگی انجام شوند، اگر چنین نشد دیگر به طور کامل تحصیل نخواهد شد و ممکن است موجب شکست کامل یا نسبی وظایف تکاملی آینده گردد (همان، ص ۱۹۷ - ۱۹۸). کتاب درسی در پاسخگویی به این قبیل نیازها و وظایف افراد باید مؤثر باشد. به همین دلیل بدون نیازسنجی و کشف ویژگیهای روانی - اجتماعی یادگیرندگان نمی‌توان محتوای کتاب را طراحی و تدوین کرد. در این زمینه می‌توان چنین سؤالاتی مطرح کرد:

- آیا محتوای کتاب با نیازهای روان‌شناختی یادگیرنده تناسب دارد؟

- آیا محتوای کتاب با نیازهای حرفه‌ای یادگیرنده تناسب دارد؟

- آیا محتوای کتاب فرد را برای یک زندگی علمی و پویا و مداوم آماده می‌کند؟

۵. انسجام و یکپارچگی: یادگیری رویداد ذهنی وحدت‌گراست که به شرایط یادگیری منسجم و یکپارچه نیاز دارد. هر آنچه به نوعی در یادگیری مؤثر است، باید وحدت داشته باشد. کتاب درسی به عنوان عامل یادگیری دارای اجزاء و عناصری است که هر یک از آنها برای یادگیری لازم است، ولی اثربخشی آنها به کیفیت و وحدت آنها بستگی دارد. عوامل اساسی مفاهیم، مهارتها و ارزشها و نگرشها در محتوای کتاب اهمیت زیادی دارند و انسجام آنها به ارزش و پذیرش کتاب می‌افزاید. بنابراین، در نقد و بررسی محتوای کتاب از

جنبه انسجام و یکپارچگی می‌توان به این سؤالات پاسخ داد:

- آیا مفاهیم، اصول، تعالیم، فعالیتها، روشها و نگرشهای کتاب با یکدیگر وحدت دارند؟
- آیا ساختار محتوا و چگونگی ارتباط و انسجام اجزاء و عناصر محتوا به یادگیرنده توضیح داده شده است؟

۶. ارتباط افقی با سایر دروس: تأثیر مواد درسی که در یک دوره تحصیلی تدریس می‌شوند، یک نظام ارتباطی تشکیل می‌دهند که تأثیر مجموع آنها منجر به رشد فکری یادگیرنده می‌شود. یکی از شاخصهای اثربخش بودن برنامه درسی و به تبع آن کتابهای درسی و سایر مواد آموزشی میزان و نوع ارتباط آنها با یکدیگر است. هر قدر مواد درسی بیشتر به یکدیگر مربوط باشند، امکان برقراری ارتباط بین آنها بیشتر است. علوم اجتماعی از قبیل جامعه‌شناسی، اقتصاد و سیاست ماهیت نزدیک به هم دارند و با مفاهیم گوناگون به یکدیگر مربوط می‌شوند. همچنین علوم تجربی مانند فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی جنبه‌های مشترک فراوانی دارند. ولی بین برخی دروس امکان برقراری ارتباط کمتر و ضعیف‌تر است. در هر صورت، ارتباط کتابهای درسی با یکدیگر در هیچ شرایطی به صفر نمی‌رسد. محتوای کتاب درسی باید با محتوای سایر کتابهای درسی هم پایه و هماهنگ باشد و مورد پشتیبانی قرار گیرد. در این صورت شاید بتوان بعضی از مفاهیم، مهارتها و ارزشها در کتابهای درسی یک پایه تحصیلی را از جنبه‌های مختلف بررسی کرد (ملکی، ۱۳۸۴، ص ۱۶۱). در این خصوص می‌توان محتوای کتاب را با این سؤالات نقد و بررسی کرد:

- آیا اهداف و محتوای کتاب درسی با اهداف و محتوای کتابهای موازی هماهنگی

دارد؟

- آیا ارتباط محتوایی کتابهای درسی یک دوره تحصیلی به گونه‌ای است که یادگیری از طریق یک کتاب با یادگیری سایر دروس پشتیبانی شود؟
- آیا زمان آموزش طوری سازماندهی شده است که ارتباط افقی دروس به نحو

مطلوبی صورت پذیرد؟

۷. جنبه آموزشی داشتن محتوا: علمی بودن یک متن لزوماً با آموزشی بودن آن همراه نیست. ممکن است یک نوشته اعتبار علمی داشته باشد، ولی اعتبار آموزشی نداشته باشد. اعتبار آموزشی زمانی حاصل می‌شود که محتوای برنامه درسی و کتاب درسی براساس الگو یا الگوهای آموزشی مشخص طراحی شود. نوع الگوی انتخابی را نیز ویژگیهای دوره آموزشی و ماهیت یادگیرنده تعیین می‌کند. در دروس دانشگاهی الگوهایی به کار می‌روند که امکان گفتگو و مباحثه را بین استاد و دانشجویان فراهم می‌کنند و به فهم افناعی

موضوعات منجر می‌شوند. همچنین الگوهایی مؤثرند که زمینه‌های تحقیقی و پژوهشی را برای توسعه دانش یادگیرنده فراهم و ارتباط او را با مراکز و منابع یادگیری داخل و خارج فضای آموزشی برقرار می‌سازند.

پل رامسدن^(۲) رویکردهای کلی تدریس را به سه دسته تقسیم کرده است (تیم و نتلینگ، ۱۳۷۶، ص ۱۱۱-۱۱۶).

- تدریس به عنوان انتقال اطلاعات،

- تدریس به عنوان سازمان دادن به یادگیری دانشجو و

- تدریس به عنوان فراهم ساختن امکان یادگیری.

طبق رویکرد اول، وظیفه تدریس انتقال مقتدرانه محتوا از سوی استاد به دانشجویان است. در این رویکرد دانشجویان به طور منفعل مواردی را از استاد دریافت می‌کنند که می‌تواند هم به شکل سنتی مستقیم و هم به اشکال جدید همچون استفاده از رایانه باشد. (همان، ص ۱۱۱). در رویکرد دوم، محور اصلی از استاد به دانشجویان تغییر می‌یابد و تدریس در واقع فرایند نظارت صرف بر یادگیری دانشجو است (همان، ص ۱۱۲).

در رویکرد سوم که از نظر رامسدن رویکردی ترکیبی است، تدریس و یادگیری دو روی یک سکه‌اند؛ در این دیدگاه می‌توان فرایند تدریس دانشجویان و موضوع (محتوا) یادگیری را همچون اجزاء به هم پیوسته‌ای از یک سیستم دانست که در آن تدریس می‌تواند با ایجاد زمینه یادگیری مناسب، دانشجویان را به درگیری فعال با موضوع یادگیری تشویق کند. در این حالت نه استاد تنها محور است و نه دانشجویان تنها عامل مورد توجه، بلکه در ارتباط متقابل با یکدیگر مدنظرند.

در صورتی که هر یک از سه الگوی فوق در تدریس برای دانشجو مدنظر باشد، در چگونگی تنظیم محتوای کتاب درسی نیز اثر می‌گذارد. اگر الگوی نخست مورد توجه باشد، محتوای کتاب با توجه به ساختار دانش مربوط و با رویکرد انتقال اطلاعات به دانشجو تنظیم خواهد شد. اگر الگوهای دیگر مدنظر باشد دانشجو در فرایند یادگیری امکان فعالیت بیشتری به دست خواهد آورد. لذا در نقد کتاب از جنبه آموزشی می‌توان سؤالی را مطرح کرد:

- آیا محتوای کتاب با توجه به اصول آموزشی طراحی شده است؟

- آیا الگوی مورد استفاده در محتوای کتاب امکان یادگیری فعال را برای دانشجو

فراهم می‌سازد؟

- آیا ویژگیهای آموزشی محتوای کتاب از مبانی نظری قابل قبولی برخوردار است؟

۸. اندیشه محور و استدلالی بودن محتوا: دانشجو در مرحله‌ای از رشد قرار دارد که جز برهان و استدلال منطقی چیزی او را قانع نمی‌کند. موارد شبه تربیت مانند شرطی کردن، عادت دادن و تلقین در دانشجو مؤثر نیست، بلکه باید مطالب را با استدلال علمی به او آموخت. به همین دلیل محتوای کتاب درسی دانشگاهی باید به صورت استدلالی و تحلیلی بوده، رابطه علی بین اجزاء محتوا بیش از سایر رابطه‌ها وجود داشته باشد. همچنین در برنامه‌ریزی درسی و طراحی کتاب درسی باید جهت‌گیریهای شناختی بیش از بقیه جهت‌گیریها تأثیرگذار باشد. از جمله مهارتهایی که باید در برنامه‌ریزی درسی و طراحی کتابهای درسی مطرح باشند عبارت‌اند از:

- پرورش توانایی در تفکر و استدلال منطقی،
- پرورش تفکر انتقادی و خلاق و مستقل،
- پرورش توانایی یا مهارتهای حل مسئله در موقعیتهای،
- پرورش توانایی مدیریت اطلاعات،
- پرورش توانایی برنامه‌ریزی و سازماندهی،
- پرورش توانایی نظارت بر ارزیابی و پیگیری و
- پرورش مهارتهای مطالعه.

برخی موارد فوق همچون توجه به حل مسئله، تفکر منطقی، تفکر خلاق از جمله قابلیتها و مهارتهایی‌اند که برخی طرفداران دیدگاه فرایند شناختی از جمله رابینسون،^(۳) کارل برایتز،^(۴) دیوید آزوبل^(۵) و هیلدا تابا^(۶) توجه به آنها را در برنامه‌های درسی ضروری و مهم می‌دانند (میلر، ۱۳۷۹، ص ۱۵۸-۱۷۶).

۹. پرورش مهارتهای ارتباطی: برقراری ارتباط با یکدیگر از نیازهای اساسی انسان است. تقویت این جنبه از زندگی از طریق تعلیم و تربیت امکان‌پذیر است و در هیچ‌یک از دوره‌های تحصیلی نباید از آن غافل شد. بر این اساس، یکی از مهم‌ترین توصیه‌هایی که در بسیاری از اجلاسها و کنفرانسهای آموزش عالی جهت اصلاح برنامه‌های درسی مطرح شده است توجه به پرورش مهارتهای ارتباطی دانشجویان است که خود از مقوله‌های مهم در یادگیری مادام‌العمر و حتی کارآفرینی است (عارفی، ۱۳۸۴، ص ۱۶۳). کتاب درسی دانشگاهی که مجموعه‌ای از محتوای انتخاب شده و معتبر است نمی‌تواند نسبت به رعایت این موضوع در انتخاب محتوایی توجه باشد. اصولاً در کتاب درسی باید به فعالیتهایی اشاره شود که انجام دادن آنها مهارتهای اجتماعی و ارتباطی را در خوانندگان تقویت کند. کتاب درسی علاوه بر جنبه‌های علمی، جنبه اجتماعی نیز دارد و به پرورش اجتماعی دانشجویان

یاری می‌رساند. لذا در نقد و بررسی برنامه‌ها و کتابهای درسی باید بتوان به این سؤالهای اساسی پاسخ داد:

- آیا در محتوای کتاب درسی مهارتهای ارتباطی تقویت می‌شود؟
- آیا در محتوای کتاب درسی نگرشهای اجتماعی و ارتباطی مثبت تقویت می‌شود؟
- آیا بین مهارتها و نگرشهای ارتباطی با سایر مهارتها و نگرشها توازن لازم برقرار شده است؟

۱۰. تأکید بر مهارت فراشناخت: فرایند یادگیری به اصلاح و تکمیل نیاز دارد. یادگیرنده ضمن یادگیری به موفقیت‌هایی می‌رسد و یا شکست‌هایی را تجربه می‌کند. فهم درست و دقیق آنها موجب می‌شود یادگیرنده آسیب‌شناسی کند و مراحل بعدی یادگیری را با وضع بهتر ادامه دهد. به چنین مهارتی فراشناخت اطلاق می‌شود. البته در بعضی منابع از نظارت، ارزیابی و نتیجه‌گیری، به عنوان یکی از جهت‌گیریهای آموزشی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی یاد می‌شود (همان، ص ۱۵۹).

کتاب درسی باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد تا بتواند برای یادگیرنده امکان نظارت و ارزیابی فرایند یادگیری را فراهم کند. با برنامه‌های درسی بهتر و بیشتر می‌توان این توانایی را در دانشجو تقویت کرد، گرچه در کتاب درسی نیز باید به این موضوع توجه داشت. اصولاً هر وسیله‌ای که برای یادگیری تهیه می‌شود باید قادر به شناخت فرایند یادگیری و نیز رفع آسیبها باشد؛ فعالیتهای یادگیری پایان هر فصل در کتاب درسی می‌تواند امکان دستیابی به چنین بصیرتی را فراهم کند. با طرح سؤالاتی بدین شرح می‌توان هر کتابی را نقد و بررسی کرد:

- در محتوای کتاب درسی برای شناخت آسیبها و نواقص فرایند یادگیری چه فعالیتهایی تعیین نشده است؟
- در محتوای کتاب درسی برای شناخت فرایند یادگیری به وسیله یادگیرنده چه شرایطی فراهم شده است؟

۱۱. جذاب بودن مطالب: یادگیرنده علاوه بر تواناییهای عقلانی از تمایلات عاطفی برخوردار است که به تعلقات و تأثیرپذیری او مربوط می‌شود. وسایل یادگیری باید طوری طراحی شوند که برای یادگیرنده جذاب بوده، انگیزه او را تقویت کنند. گرچه این ویژگی در سنین پایین‌تر موضوعیت بیشتری دارد، در دوره دانشگاهی نیز تأثیرگذاری خود را حفظ می‌کند. همچنین ویژگیهای مخاطب در چگونگی جذاب بودن محتوا مؤثر است. باید به جذاب بودن مطالب آموزشی برای اشخاصی که از آن استفاده می‌کنند توجه کرد. در

بیشتر مواقع، شکل‌دهی مطالب آموزشی زحمت بسیار و هزینه‌چندانی ندارد (تیم و نتلینگ، ۱۳۷۶). بخشی از جذاب بودن مطالب کتاب درسی به چگونگی ارائه و نگارش آن مربوط است. گاهی محتوا را مؤلفان باتجربه و توانا به نحوی تألیف می‌کنند که مخاطبان انس و الفت زیادی بین خود و مطالب احساس می‌کنند. اما جذاب بودن تنها محدود به این ویژگی نیست؛ نوع صفحه‌آرایی، نوع حروف، چگونگی تنظیم اجزاء و عناصر یادگیری، درج عکس و تصاویر مناسب و غیره از دیگر عوامل جذاب بودن مطالب محسوب می‌شوند.

در کل، باید مهارت‌های تفکر با محتوای برنامه درسی و کتاب درسی دانشگاهی پیوند بخورد و قابلیت یادگیری متناسب با دانشجو را افزایش دهد. در نقد و بررسی این جنبه از محتوا می‌توان این سؤالات را طرح کرد:

- آیا محتوای کتاب درسی استدلال منطقی را تقویت می‌کند؟

- آیا محتوای کتاب درسی تفکر انتقادی، خلاق و مستقل را تقویت می‌کند؟

- آیا محتوای کتاب درسی مهارت‌های حل مسئله در موقعیتهای مختلف را فراهم

می‌سازد؟

- آیا محتوای کتاب درسی مهارت‌های مدیریت اطلاعات را در دانشجو تقویت می‌کند؟

- آیا محتوای کتاب درسی مهارت‌های نظارت و ارزیابی و پیگیری مسائل در فرایند

یادگیری را تقویت می‌کند؟

- آیا محتوای کتاب درسی مهارت‌های مطالعه را در دانشجو تقویت می‌کند؟

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت نقد کتاب، نقد تولید فکر اندیشمندان است

و چون بخشی از یافته‌های علمی بشر است نمی‌توان آن را مصون از کاستی و خطا تصور

کرد. با نقد کتاب درسی دانشگاهی می‌توان مطالب مطمئن‌تر و مفیدتری در اختیار دانشجویان

قرار داد؛ در نتیجه آموزش‌های دانشگاهی شرایط مطلوب‌تری می‌یابند. معیارهای نقد کتاب

را می‌توان از جنبه‌های دیگر بررسی کرد؛ در این مقاله نگارنده به برخی از معیارهای

اساسی‌تر که بر ویژگیها و جنبه‌های اصلی محتوا ناظر هستند اشاره داشته است.

پی‌نوشتها

1. Havighurst
2. Paul Ramsdon
3. Robinson
4. C. Bereiter
5. D. Ausubel
6. Hilda Taba

منابع

- برقی، احمد بن ابی خالد (۱۳۷۱)، *المحاسن*، قم: دارالکتب الاسلامیه.
- تیم و نتلینگ (۱۳۷۶)، *برنامه ریزی برای آموزش اثربخش*، ترجمه دکتر محمد چیدری، تهران: انتشارات دانشگاه تربیت مدرس
- سیلور و الکساندر (۱۳۷۲)، *برنامه ریزی درسی برای یادگیری بهتر*، ترجمه خونی نژاد، مشهد: آستان قدس رضوی.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴)، *برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی*، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- ملکی، حسن (۱۳۸۴)، *برنامه ریزی درسی، راهنمای عملی*، تهران: انتشارات پیام اندیشه.
- میلر، جی. پی (۱۳۷۹)، *نظریه های برنامه درسی*، ترجمه دکتر مهر محمدی، تهران: سازمان سمت.

درآمدی بر نقد

مهری بهرام بیگی

سازمان مطالعه و تدوین

bahrambeygi@samt.ac.ir

تعریف نقد

از جمله موضوعاتی که همیشه نشریات علمی بدان می‌پردازند «نقد» است. واژه کریتیک (Critique) در قرن پانزدهم از واژه لاتینی Criticus وارد زبان فرانسه شد. واژه اخیر، خود از کلمه یونانی Kritikos بود که معنای آن قضاوت کردن، تمیز و تشخیص دادن قطعی است. Kritikos نیز مشتق از فعل Krinein به معنای تشخیص و تمیز دادن، انتخاب کردن و تصمیم گرفتن است (Mathieu-Rosay, 1985, p. 147). می‌توان گفت نقد زمانی متولد شد که اولین بار متن در معرض قضاوت عامه قرار گرفت؛ بنابراین، نقد عبارت است از هنر قضاوت در مورد اثری هنری یا ادبی و ارزیابی ارزش یک متن یا اثر هنری. اگر در این باره از منتقدان درس خوانده و آکادمیک پرسید، آنان اولین طلیعه‌های نقد علمی را در اندیشه‌های دکارت جستجو کرده و او را به عنوان پیشرو نقد علمی معرفی می‌کنند. نیز چون وی را اولین شکاک تلقی می‌کنند، می‌گویند راه نقد به وسیله وی باز شد و اولین کسی است که به تبیین و تشریح نقد علمی پرداخت. دکارت برآمده از فرهنگ جبری و تقدیری قرون وسطی بوده است. به عبارتی، فرهنگی که خود میراث‌دار فرهنگ یونان باستان بوده و همان جبرگرایی و تقدیر محتوم را این بار در تثلیث و سه گانه‌پرستی خلاصه نموده بود. دکارت برای ایستادن در مقابل این فرهنگ نقد و انتقاد و تعارضات و شکیات خود را مطرح نمود؛ نکته‌ای که بعدها در آثار هگل و نقد دیالکتیک وی به طرز شفاف‌تری به چشم می‌خورد (باقری ارومی، ۱۳۸۴، شماره ۱۸۲۵۲).

«قرن هجدهم شاهد پیروزی و رونق ذهن انتقادی بود که البته گاهی به سوی روحیه انتقادجویی معطوف می‌گشت. اما روش دوستانه و صمیمانه دیدرو در کتاب نقدش به نام

مخالف^(۱) راهگشای شکل جدیدی در میان انواع ادبی منشور گشت. نقد ادبی دیگر وسیله‌ای برای تعارض و جدل نبود، بلکه به اندیشه حساسی تبدیل گشته بود که بنا به گفته پروست به مدد آن می‌توان از طریق خواننده آثار دیگری به ماهیت خواننده آثار خود پی برد. (برونل و دیگران، ۱۳۷۸، ص ۳۴۳).

زرین کوب در جلد اول اثرش به نام نقد ادبی می‌نویسد:

کلمه نقد خود در لغت به معنی «بهین چیزی برگزیدن» و نظر کردن است در دراهم تا در آن به قول اهل لغت سره را از ناسره بازشناسند. ... لفظی هم که امروز در ادب اروپایی جهت همین معنی به کار می‌رود در اصل به معنی رأی زدن و داوری کردن است و شک نیست که رأی زدن و داوری کردن درباره امور و شناخت نیک و بد و سره و ناسره آنها مستلزم معرفت درست و دقیق آن امورست (زرین کوب، ۱۳۶۱، ص ۱).

معین نیز در فرهنگ خود نقد را با چهار تعریف عنوان می‌کند؛ از جمله جدا کردن دینار و درهم و سره و ناسره، تمیز دادن خوب از بد، آشکار کردن محاسن و معایب سخن و در نهایت تشخیص محاسن و معایب سخن. در تمام تعاریف این نکته دیده می‌شود که دو لغت سره و ناسره، خوب و بد یا محاسن و معایب کنار هم می‌آیند. بنابراین، واژه نقد و انتقاد^(۲) که برخی از آن فقط به عنوان ذکر معایب نام می‌برند نیست، زیرا این تعریفی از عیب‌جویی است که کاملاً با نقد متفاوت است. درحالی که نقد عبارت است از: «ارزیابی، بررسی، شناسایی نمودن، زیر و رو کردن، حسنها و عیبا را نمایاندن و پنهانها را رو آوردن» (مرتضوی کرون، ۱۳۶۴، ص ۱۴).

هدف نقد باید روشن باشد؛ هرچند بر اساس ذوق و احساسات و عواطف است، باید پایه و اساس علمی داشته و سرچشمه آن شناخت و سنجش باشد.

آنچه در این مقاله می‌خوانید برگرفته از مطالبی کلی است که استادان صاحب قلم در خصوص نقد بیان کرده‌اند. با تاریخچه‌ای از نقد شروع، فواید آن و شرایط منتقد خوب را بیان می‌کنیم، از نظرات مثبت و منفی در مورد نقد آگاه شده، به شیوه نقد می‌پردازیم و سرانجام برخی از انواع نقد را به طور مختصر معرفی می‌کنیم.

تاریخچه نقد در ایران

هرچند تاریخچه نقد در ایران سابقه طولانی دارد و به اوایل قرن ششم هجری قمری برمی‌گردد، اما مفهوم نقد یا انتقاد کتاب جدید است. به عقیده خرمشاهی: «انتقاد کتاب، به صورت مقاله‌ای مفرد و مستقل در ارزیابی یک اثر، از اوایل قرن چهاردهم شمسی در مطبوعات فارسی ظاهر گردیده است» (خرمشاهی، ۱۳۶۳، شماره سوم، ص ۱۰). از سال

۱۲۹۶ تاکنون نزدیک به هشتاد و نه سال است که در ایران ماهنامه‌ها یا فصلنامه‌هایی منتشر شده‌اند که به طور پراکنده دارای نقد کتاب بوده‌اند. از این میان می‌توان به ماهنامه‌های *ایران‌شهر* (مؤسس آن حسین کاظم‌زاده ایران‌شهر و سال تأسیس ۱۲۹۶)، *ارمغان* (مؤسس آن وحید دستگردی و سال تأسیس ۱۲۹۸)، *آینده* (مؤسس آن دکتر محمود افشار و سال تأسیس ۱۳۰۴)، *یادگار* (مؤسس آن عباس اقبال و سال تأسیس ۱۳۲۳) و *یغما* (مؤسس آن حبیب یغمایی و سال تأسیس ۱۳۲۷) اشاره کرد.

انتشار مجله سخن در سال ۱۳۲۲ نقطه عطفی در تاریخ پربار نقد کتاب در ایران بوده است؛ چرا که این مجله ماهانه طی سی سال که انتشار یافت، انتقاد کتاب را جدی گرفته و به آن سروسامانی بخشیده بود. مجلات دیگر نظیر *جهان نو* (حسین حجازی، ۱۳۲۵)، *اندیشه و هنر* (ناصر وثوقی، ۱۳۲۷)، *درس‌هایی از مکتب اسلام* (ناصر مکارم شیرازی، ۱۳۳۲)، *وحید* (سیف‌ا... وحیدنیا، ۱۳۴۲)، *نگین* (محمود عنایت، ۱۳۴۴)، *رودکی و فرهنگ و زندگی* (دهه چهل)، همچنین مجلات دانشگاهی وزینی چون *مجله دانشکده الهیات دانشگاه مشهد* (۱۳۴۷) و *تهران* (۱۳۴۹) مقالاتی در نقد کتاب داشتند (خرم‌شاهی، ص ۱۰).

مجله *راهنمای کتاب* که در سال ۱۳۳۷ با مدیریت ایرج افشار به چاپ رسید، مبانی و معیارهای ارزیابی و انتقاد کتاب را استوارتر کرد. نشریه *انتقاد کتاب* نشریه پرخواننده اما کم تیراژی بود که در سال ۱۳۳۴ به صورت ضمیمه انتشارات کتابفروشی نیل منتشر شد و چاپ آن تا دوازده سال ادامه یافت. بررسی کتاب از دیگر نشریاتی بود که به همت داریوش آشوری از طرف انتشارات مروارید به چاپ رسید و چاپ آن از سال ۱۳۴۴ تا ۱۳۴۸ ادامه یافت. کتاب *امروز*، از دیگر نشریات آن زمان بود که گروهی از جمله جهانگیر افکاری، کریم امامی، نجف دریابندری، دکتر حسین مرندی، ابوالحسن نجفی و برخی ویراستاران و مشاوران مؤسسه انتشارات فرانکلین هر ۶ ماه یک‌بار به چاپ آن بین سالهای ۱۳۵۰ تا ۱۳۵۳ مبادرت می‌ورزیدند. همچنین نامه *انجمن کتابداران* (۱۳۴۷-۱۳۵۳) نیز در فواصل بین ۱۳۵۳ تا سالهای ۱۳۵۸ و ۱۳۵۹ یکی از پربارترین نشریات کتابشناسی بود. در حال حاضر غیر از ۲ یا ۳ نشریه بیشتر آنها تعطیل شده‌اند که تنها می‌توان به نشر *دانش* (نشریه مرکز نشر دانشگاهی)، *نقد آگاه* و *کتاب آگاه* (که بعد از انقلاب از سوی انتشارات آگاه چاپ شد) و *آینده* که تلفیقی از *راهنمای کتاب* و *آینده کهن* به همت ایرج افشار بود، اشاره کرد (ر.ک.: خرم‌شاهی).

اهمیت نقد

اهمیت نقد تا آنجاست که به نظر زرین‌کوب تهذیب ذوق عامه و تربیت فکر نویسنده

است. اما فواید دیگری را می‌توان برای آن برشمرد. یکی از این فواید شناساندن جایگاه شایسته آثار نشر یافته است تا به دست فراموشی سپرده نشوند. بنابراین، غیر از هدف نقد که نشان دادن کاستیها و تصحیح نارواییهاست، نقد نوعی حرمت نهادن به تلاشها و کوششهاست. یکی دیگر از فواید نقد کتاب، مقابله با آشفته‌گی بازار کتاب است، زیرا با بالا رفتن بصیرت اهل کتاب هرج و مرج معنوی مهار می‌شود.

نقد در واقع به نوعی «حق جامعه» است؛ زیرا «وقتی نویسنده‌ای یا پژوهشگری، حال به هر دلیلی، مطلبی غلط در جامعه می‌پراکند و آگاهیهای نادرستی را می‌گستراند، این حق جامعه است که کسانی آن نادرستیها را بازگویند و درستی و راستی را پراکنند و از اینکه از مسیر داده‌های نادرست ذهنیتی نادرست و ناهنجار ایجاد گردد، جلوگیری کنند» («نگاهی دوباره به نقد کتاب»، ۱۳۷۳، شماره دوم، ص ۱۳۴).

فایده دیگر نقد جلوگیری از ضربه زدن به رشد فرهنگی است، زیرا نشر آثار کم‌مایه و بی‌مایه درباره موضوعات مهم - به‌خصوص موضوعاتی که مورد نیاز جامعه نیز هستند - به انحراف کشاندن ذائقه جامعه کتابخوان و آلوده کردن موضوع و ضربه زدن به رشد فرهنگی است که سرانجام از گسترش فرهنگ جلوگیری می‌کند.

شرایط منتقد

با دانستن ضرورت و اهمیت نقد آیا هر کس می‌تواند به نقد آثار دیگران پردازد؟ همان‌طور که آمد هدف نقد ارزیابی، بررسی، شناسایی و زیر و رو کردن، حسنها و عیبه‌ها را نمایاندن است؛ بنابراین کار منتقد شناساندن زیباییها و زشتیهای یک اثر است و لازمه این کار تعمق کردن و دقت در آثار است. اگر منتقدی فاقد ذوق سلیم است نمی‌تواند لطایف و محاسن هنر را درک کند و در نتیجه معایب و نقایص از نظر او پنهان می‌مانند. اما داشتن ذوق تنها کافی نیست؛ ذوق بدون علم و تخصص لازم محصولی ندارد جز ارائه انشائی غرأ و نه انتقادی سنجیده و سالم.

منتقد باید با دید و وجدان علمی همراه با ذوق سلیم دور از هرگونه نظر شخصی با میزانهای منطقی و علمی به کار نقد و نقادی پردازد و نقد خود را از هرگونه شائبه و غرض دور نگه دارد. این شرط در زبان آسان اما در عمل رعایت آن بس دشوار می‌باشد. ناقد بصیر و منصف کسی است که سعی کند این‌گونه عوامل در نقد او نفوذ نکنند (مرتضوی کرونی، ص ۳۳-۳۴).

منتقد درباره موضوعی که انتقاد می‌کند باید بصیرت و اطلاع کافی داشته باشد، به اصول سنجش و قضاوت ادبی و معیارهای نقد آشنایی کامل حاصل کند و از لوٹ غرض

و حبّ و بغض شخصی و هوا و هوس مبرأ باشد؛ به قول مولانا:

چون غرض آمد هنر پوشیده شد صد حجاب از دل به سوی دیده شد

مثنوی معنوی

همچنین منتقد نباید هدف از نقد را که «راهنمایی» و «خدمت» است از یاد ببرد. او باید از شتاب در قضاوت بپرهیزد و نتیجه سنجش و قضاوت خود را پس از مطالعه دقیق و همه‌جانبه اثر بیان کند. منتقد باید هر اثر را در سطح خود آن نقد کند و نباید احساسات شخصی یا تمایلات دیگران را در قضاوت خود دخالت دهد. او باید با حسن نیت و شهامت، نقدی آموزنده ارائه دهد. لحن او نباید گزنده و تلخ و یا همراه با دشنام باشد.

دلایل قوی باید و معنوی نه رگهای گردن به حجت قوی

کلیات سعدی

حتماً نباید برای حرف حق زدن به تلخی سخن گفت، هیچ منتقدی اجازه ندارد در نقد خود دشنام ادبی و غیر ادبی بدهد. شاید افزودن کمی طنز اشکال نداشته باشد که البته باید دقت کرد با تمسخر اشتباه نشود. ناقد منصف اگر عیبی در اثری یافت نباید بیش از حد به مبالغه آن پردازد یا اگر نقصی در اثر فردی مشهور یافت به خاطر شهرت نویسنده از نقد اثر آن چشم‌پوشی کند. منتقد باید به کمک دلایل محکم ثابت کند که تفاوت میان علم و عقاید شخصی را تشخیص می‌دهد. او باید هر اثر را در سطح خود آن نقد کرده نشان دهد نویسنده در چه مواردی آگاهی یا شناخت نادرستی دارد. آیا نویسنده منطق خاصی دارد و در تحلیل یا بحث در چه مواردی ناقص است و قبل از تمام این باید‌ها و نباید‌ها باید محدوده کار خود را معلوم کند که آیا قصد او نقد اندیشه نویسنده است یا نقد شیوه کار او؟ بنابراین، به طور طبیعی همواره عده‌ای موافق و عده‌ای مخالف نقد بوده‌اند. موافقان انتقاد بجا را از وسایل شناخت درست و نادرست می‌دانند و معتقدند برای پیشرفت علم این انتقادات ضروری است؛ انتقادی که سبب رشد و تعالی و تکامل انسان شده، افکار و اعمال وی را اصلاح و حس واقع‌بینی را در او تقویت می‌کند. در حالی که مخالفان نقد، منتقدان را افرادی می‌دانند که به سبب ناتوانی در خلق آثار در جهت تخریب آثار دیگران گام برمی‌دارند. اما باید بپذیریم همه منتقدان توانایی ارائه نقد درست را ندارند. الکساندر پوپ در رساله درباره نقد می‌گوید:

دشوار است بتوان گفت ناپختگی، بیشتر در نگارش بد به ظهور می‌رسد یا در بد داوری کردن؛ اما از این دو، اثری که به سبب نقص انشاء ایجاد ملال کند از نقدی که درک ما را گمراه می‌سازد کم زیان‌تر است. معدودی از مصنفان هستند که در نگارش دچار لغزش می‌شوند اما بسیار کسانی‌اند که در داوری خطا می‌کنند، در برابر هر یک مصنف بد، ده منتقد بد وجود دارد (دیچرز، ۱۳۷۹، ص ۵).

شیوه نقد

پس از اینکه منتقد اثری را جهت نقد انتخاب کرد باید با شیوه‌ای درست و منطقی بدان پردازد و بهتر است در ابتدا نقاط قوت اثر را بیان کند.

نخست کتاب را به طور دقیق و کامل به قصد فهم اهداف نویسنده مطالعه کند و غرض مؤلف را به دست آورد... مطالعه باید با دو نگرش صورت گیرد: نگرش کلی و مجموعی تا طی آن پیام مؤلف و غرض اصلی وی به دست آید و مشخص شود که نویسنده در پی تأمین چه نوع کمبودی است و به موضوع بحث از چه زاویه‌ای نگریسته است. نگاه دوم، نگاهی جزئی و موردی است. در این نگرش ناقد به اسکلت و ساختمان کلی تألیف نظر نمی‌کند بلکه به مانند یک کالبد شکاف کتاب را مورد به مورد تجزیه تحلیل می‌کند. در این مطالعه حتی صفحه‌ها و پاراگرافها می‌توانند به استقلال مورد توجه قرار گیرند (سلطانی، ۱۳۶۹، ص ۱۶).

بنابراین ناقد از دو جنبه به کتاب می‌نگرد: از نظر صورت و از نظر محتوا.

الف) از نظر صورت:

۱. ارزیابی صوری: همان‌طور که از عنوان این نوع ارزیابی مشخص است یک نوع ارزیابی صوری از اول کتاب آغاز شده تا آخر کتاب ادامه دارد و فقط به متن توجه نمی‌کند بلکه به چیزهای دیگر از جمله درستی صفحه عنوان، تطبیق آن با عنوان روی جلد کتاب و صفحات پیش از متن؛ از جمله صفحه حقوقی نیز توجه دارد. برای نمونه، در یک ترجمه اگر در صفحه حقوقی نام کامل مؤلف را می‌آورند و البته آن هم به لاتین، باید عنوان اصلی اثر را به همان زبان اصلی بیاورند و همین‌طور نوبت چاپ و تاریخ آن را مشخص کنند.

۲. فهرست مطالب: وجود فهرست مطالب ضروری است. البته شاید نتوان برای کتابهای رمان فهرست مطالب تهیه کرد؛ اما اصولاً نبودن فهرست مطالب عیب اساسی محسوب می‌شود.

۳. پیشگفتار یا مقدمه مؤلف یا مترجم: ابتدا لازم است به تفاوت پیشگفتار^(۳) و مقدمه^(۴) از لحاظ فنی پردازیم. پیشگفتار با مطالب کتاب ارتباط مستقیم ندارد، درحالی‌که مقدمه با مطالب کتاب ارتباط داشته و گاهی بدون خواندن مقدمه نمی‌توان به مطالب کتاب پی برد. پیشگفتار بر محور مسائل جنبی است؛ مثل نحوه شرایط تهیه اثر یا تجدید چاپ آن، تشکر از دست‌اندرکاران نشر و چاپ و یا به منظور تجدیدنظر قراردادادن اثر. درحالی‌که مقدمه معمولاً طرح اولیه کتاب را به طور خلاصه بیان می‌کند و مؤلف هدف نگارش کتاب را به خواننده عرضه می‌دارد. در واقع، در مقدمه مطالبی معرفی می‌شود که در کتاب

به تفصیل می‌آید.

۴. منطق و روش تدوین متن: از دیگر نکاتی که منتقد به آن می‌پردازد رسا بودن متن یا آشفته‌گی آن، رابطه فصول کتاب با یکدیگر و سیر منطقی و پرورش محتواست.

۵. بررسی سبک: سبک و سلیقه شخص مؤلف تا حد معینی پذیرفتنی است. اگر مؤلف واژه‌های جدید می‌سازد این کار باید درست و اصولی انجام شود نه تفتنی، زیرا «زبان میراث مشترک است و همه اهل زبان و اهل قلم در حفظ و انتقال آن مسئولیت مشترک دارند و تصرفات من در آورد در زبان جایز نیست و منتقدان در این باره مسئولیت خطیری دارند» (خرمشاهی، ۱۳۶۳، ص ۱۶).

۶. فهرست موضوعی یا اعلام: فقدان فهرست موضوعی یا اعلام از نقایص کتاب به‌ویژه در کتابهای تحقیقی به‌شمار می‌رود. نبود تصاویر، نمودارها، طرحها، جدولها و نظایر آن از نقایص دیگر کتاب است.

۷. اشکالات: اشکالات ممکن است از جهت تایپ یا صحافی باشد. اشکالات تایپی معمولاً یا به ناشر برمی‌گردد که در هر صورت پذیرفتنی نیست و اشکال صحافی به سستی شیرازه کتاب می‌انجامد.

۸. ارجاعها: ارجاعها و پانویسها و یادداشتهای پایان فصل باید به راحتی در دسترس باشند و بهتر است آنها را با اعداد مشخص کرد نه با ستاره و علامتهای دیگر.

ب) از نظر محتوا: نقد و ارزیابی اثر تابع محتوای آن است و اصولاً ارزیابی اثر هنری با اثر سیاسی یا فلسفی مشابه نیست. اما در بیشتر موارد آثار از دو جهت بررسی محتوایی می‌شوند: مبنای عقلی - استدلالی و مبنای تجربی - تحقیقی.

۱. مبنای عقلی - استدلالی: کتاب باید ساختمانی منطقی و معقول داشته باشد و در بین اجزاء آن تناقض وجود نداشته باشد که البته منتقد باید از شیوه استدلال مؤلف آگاهی یابد.

۲. مبنای تجربی - تحقیقی: منتقد باید اثر را با در نظر گرفتن آثار قبلی بسنجد و بررسی کند و اطمینان یابد که آیا مؤلف از مهم‌ترین و اساسی‌ترین منابع در آن زمینه باخبر بوده است یا خیر. او باید اطلاعات، نقل قولها و پژوهشها را بررسی کند تا از صحت و سقم گفتار مؤلف مطمئن شود. اعتبار منابع در هر علم متفاوت است. واضح و مبرهن است که منابع قدیم‌تر در متون تاریخی و منابع جدیدتر در متون علمی و صنعتی معتبرترند و آنچه معمولاً بیشتر منتقدان رعایت می‌کنند ارائه پیشنهادهایی است که مؤلف می‌تواند از آنها استفاده کند.

تا اینجا سخن از نقد آثار تألیفی بود، اما بجاست به ذکر چند نکته در مورد ارزیابی و نقد متون ترجمه‌ای پردازیم. در ارزیابی متون ترجمه‌ای منتقد در وهله اول باید متن

اصلی را بررسی کند؛ شاید متن اصلی مملو از کاستی‌هاست که البته کمتر مترجمی چنین آثار بی‌ارزشی را ترجمه می‌کند. اما خلاف این مطلب بیشتر دیده می‌شود و آن هم ترجمه آثار اصیل و ارزشمند به دست مترجمان ناشی است که اعتبار متن را از بین می‌برد. بنابراین، منتقد پس از بررسی متن اصلی باید به سه نکته توجه کند:

- میزان مهارت مترجم در زبان مادری یا زبان مقصد،

- میزان مهارت مترجم در زبان مبدأ و

- میزان اطلاعات مترجم از موضوع کتاب.

تمام موارد فوق جدا از شهرت نیک یا بد مترجم در سایر ترجمه‌ها و آثار اوست؛ بنابراین بهترین نقد و بررسی، مقابله متن ترجمه شده با متن اصلی است. گرچه با مطالعه متن فارسی - بدون مراجعه به متن اصلی - می‌توان به سلامت نثر فارسی پی برد، ترجمه‌های بسیاری هستند که بسیار شیوا و شیرین نوشته شده‌اند و نمی‌توان مطمئن بود که این جملات زیبا، ترجمه متن اصلی است یا قلم مترجم.

مترجمی خوب است که در عین ارائه متنی سلیس و روان از متن اصلی دور نیفتد یا متن را تحریف نکند. در معادل‌یابیها دقت کند؛ یکی از مقیاسهای ارزیابی منتقد همین معادلهاست. منتقد با دقت در معادل‌یابیها که معمولاً لاتین آنها در پانویس یا واژه‌نامه می‌آیند می‌تواند مهارت و موفقیت مترجم را ارزیابی و نقد کند. همچنین لازم است مترجم معادل اروپایی یا عربی و کلاً لاتین یک اصطلاح را عیناً بیاورد. حال اگر مترجم آن اصطلاح را ترجمه کند این نقص محسوب می‌شود. ضبط درست یا نادرست اعلام از موارد مبهم در ترجمه است؛ این امر نشان می‌دهد که مترجم، صاحب‌نظران آن علم یا فن را که مطلبی از آنها ترجمه می‌کند، می‌شناسد یا بدون شناخت دست به ترجمه زده است.

انواع نقد

نقد انواع گوناگون دارد؛ در این مقاله به طور مختصر به معرفی برخی از آنها می‌پردازیم و مطالب تخصصی‌تر را برعهده متخصصان در این حوزه می‌گذاریم.

۱. نقد تکوینی متون^(۵): این نقد یکی از جالب‌ترین نوآوریهای نقد نو درسی سال گذشته است که درباره متن نهایی و چاپ شده نیست بلکه مراحل تکوین آثار را نشان می‌دهد. همچنین چرکنویسها و طرحهای اولیه قبل از مرحله نگارش و تدوین را در نظر داشته و نشان می‌دهد چگونه یک اثر در جستجوی خود از مسیرهای پریپیچ و خم و از تردیدها و دو دلی‌ها عبور می‌کند. در این میان فلور و پروست^(۶) از جمله نویسندگانی هستند که دست نوشته‌ها و چرکنویسهای آنها پیچیدگی مراحل تکوین آثارشان را بیشتر نشان می‌دهد.
۲. نقد اسطوره‌ای^(۷): نقد اسطوره‌ای بر اسطوره استوار است. پایه‌گذار نقد

اسطوره‌ای ژیلبر دوران^(۸) است. وی برداشت خاصی از آفرینش ادبی داشته و در آثار متعددی به بررسی این نقد پرداخته است.

«برای مثال، درباره رمانهای استاندال می‌نویسد که در پس پرده داستانهایی که استاندال روایت می‌کند آنچه قابل اهمیت است نیروهای اولیه اسطوره‌ای و الگو کهن‌هایی است که در نهان به احساسات، امیال و اعمال شخصیت‌های آثار استاندال ساختار اسطوره‌ای می‌بخشد. ژیلبر دوران معتقد است که این ساختار اسطوره‌ای ممکن است آشکار و هویدا نباشد، اما یقیناً در بطن متن وجود دارد و نویسنده در درون خود آن را تجربه کرده است و در اینجا منتقد تفاوتی میان نویسنده پر نبوغ که اسطوره را از درون تجربه می‌کند و دیگران که اسطوره را به صورتی ساختگی در متن می‌گنجانند قائل می‌شود (کهنمویی‌پور، خطاط و افخمی، ۱۳۸۱، ص ۵۰۳).

۳. نقد روان‌شناختی^(۹): یکی از انواع شیوه‌های نقد ادبی، نقد روان‌شناختی است که شارل مورن^(۱۰) (۱۸۹۹-۱۹۶۶) آن را به وجود آورد. در این شیوه نقد از آموزشها و تعلیمات روانکاوی^(۱۱) استفاده و این کار در چهار مرحله انجام می‌شود. ابتدا آثار یک نویسنده مانند چند عکس روی هم قرار می‌گیرند تا علایم اختصاری مکرر اثر معلوم شود. سپس این علایم تجزیه و تحلیل و هرگونه عوامل از جمله درونمایه آنها، گروه‌بندی و تغییر شکلشان مطالعه می‌شوند. با بررسی این ساختمانیه‌ها شخصیت ناخودآگاه نویسنده و اسطوره شخصی او مشخص می‌شود و سرانجام این نقد اثبات تصویر مکشوف نویسنده با مطالعه زندگینامه اوست.

۴. نقد جامعه‌شناختی^(۱۲): «نقد جامعه‌شناختی تلاش برای توجیه آفرینش، ساختار و کارکرد متن ادبی به وسیله بافت تاریخی و اجتماعی است. تن^(۱۳)، تاریخ‌دان و فیلسوف فرانسوی (۱۸۲۸-۱۸۹۳)، با اثر خود تحت عنوان فلسفه هنر^(۱۴) در سال ۱۸۶۵ و لانسون^(۱۵) منتقد آغاز قرن بیستم، دو پیشگام پیشین این نقد هستند. تن کارهای خویش را روی فرستنده متمرکز می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه محیط اجتماعی نویسنده بر روی اثر تأثیر می‌گذارد. لانسون فعالیت‌های خویش را بر دریافت‌کننده متمرکز و بر نقش خواننده در تحول ادبیات تأکید می‌نماید» (همان، ص ۸۰۸-۸۰۹).

جامعه‌شناختی متن چون مفاهیم خود را از جامعه‌شناسی و نشانه‌شناسی می‌گیرد نوعی نشانه‌شناسی جامعه‌شناختی است. ژولیا کریستوا^(۱۶) زبان‌شناس و روانکاو فرانسوی عصر حاضر نیز برای برگردان مسائل اجتماعی به سطح زبان‌شناختی شرایط اجتماعی - زبانی را که متن در آن به وجود آمده مورد بررسی قرار داد، زیرا این شرایط در اثر تضادهای تاریخی و برخوردهای اجتماعی به وجود آمده‌اند.

۵. نقد مضمونی^(۱۷): در ابتدا برای این نقد عناوین دیگری برشمرده می‌شد، از جمله نقد مبتنی بر آگاهی^(۱۸)، نقد پدیدارشناسی^(۱۹) و نقد دنیای خیال^(۲۰) و از آن با نام مکتب ژنو نیز نام می‌بردند، زیرا بیشتر بنیان‌گذاران آن در ژنو تدریس می‌کردند. پایه‌گذاران این نقد مارسل ریمون^(۲۱) و آلبرگن^(۲۲) بودند. بعدها ژرژ پوله^(۲۳)، ژان روسه^(۲۴) و درخشان‌ترین آنها ژان پیر ریشارد^(۲۵) آن را رونق دادند.

نقد مضمونی اولین جنبشی بود که در مقابل نقد سنتی و دانشگاهی ایستاد و مدعی بود که روش علمی ندارد و راه کاوش در یک اثر ادبی با ابزار علمی نیست و تنها احساس غریزی، الهام و اشراق و شیفتگی منتقد او را کمک می‌کند تا هنگام مطالعه عمیق اثر، خود را به جای نویسنده بگذارد و زمان تبدیل یک تجربه احساسی به زبان ادبی را درک کند. بدین ترتیب، منتقد خود مسیر خلاقیت ادبی را دنبال می‌کند گویی خود او نویسنده است. بعدها نقد مضمونی تبدیل به مکتبی شد که پیش‌تاز آن گاستون باشلار^(۲۶) بود. او انقلابی در نقد ادبی به وجود آورد و روشهای سنتی را دگرگون کرد. باشلار فیلسوف بود و کم‌کم به تفسیر شعر روی آورد و نه کتاب تألیف و روشی ابداع کرد که با الهام از مکتب ارسطو و برپایه چهار عنصر آب، هوا، خاک و آتش بیانگر چهار مزاج شاعرانه بود. با ارائه تعریفی کوتاه و مختصر از چند نمونه از انواع نقد سعی داشتیم به خواننده قطره‌ای کوچک از این دریای گاه متلاطم، گاه آرام را نشان دهیم و در پایان پرسیم که آیا نقد در تعاریف کمابیش مشابه تعریف شدنی است؟ یا کلیدی است برای باز کردن نه تنها یک در، بلکه درهای بی‌شمار به روی نظرات، عقاید، تفکرات، مکاتب و غیره. به امید آنکه توانسته باشیم با گردآوری تعاریف گوناگون از منابع مختلف سخنی از مبحث نقد ارائه داده باشیم.

پی‌نوشتها

1. Salons

۲. در بیشتر کتب و فرهنگها، از جمله فرهنگهای لاروس، روبر، معلم و نفیسی دو کلمه نقد و انتقاد مترادف در نظر گرفته شده‌اند. در این مقاله ما نیز این دو کلمه را مترادف به کار می‌بریم.

3. Préface

4. Introduction

5. Génétique des Textes

6. Flaubert et Proust

7. Mythocritique

8. Gilbert Durant

9. Psychocritique

10. Charles Mauron

11. Psychanalyse
12. Sociocritique
13. Hippolyte Taine
14. *La philosophie de l'art*
15. Lanson
16. Julia Kristeva
17. Thématique (Critique)
18. Critique de conscience
19. Critique de phénoménologie
20. Critique de l'imaginaire
21. Marcel Raymond
22. Albert Béguin
23. G. Poulet
24. J. Rousset
25. J. P. Richard
26. Gaston Bachelard

منابع

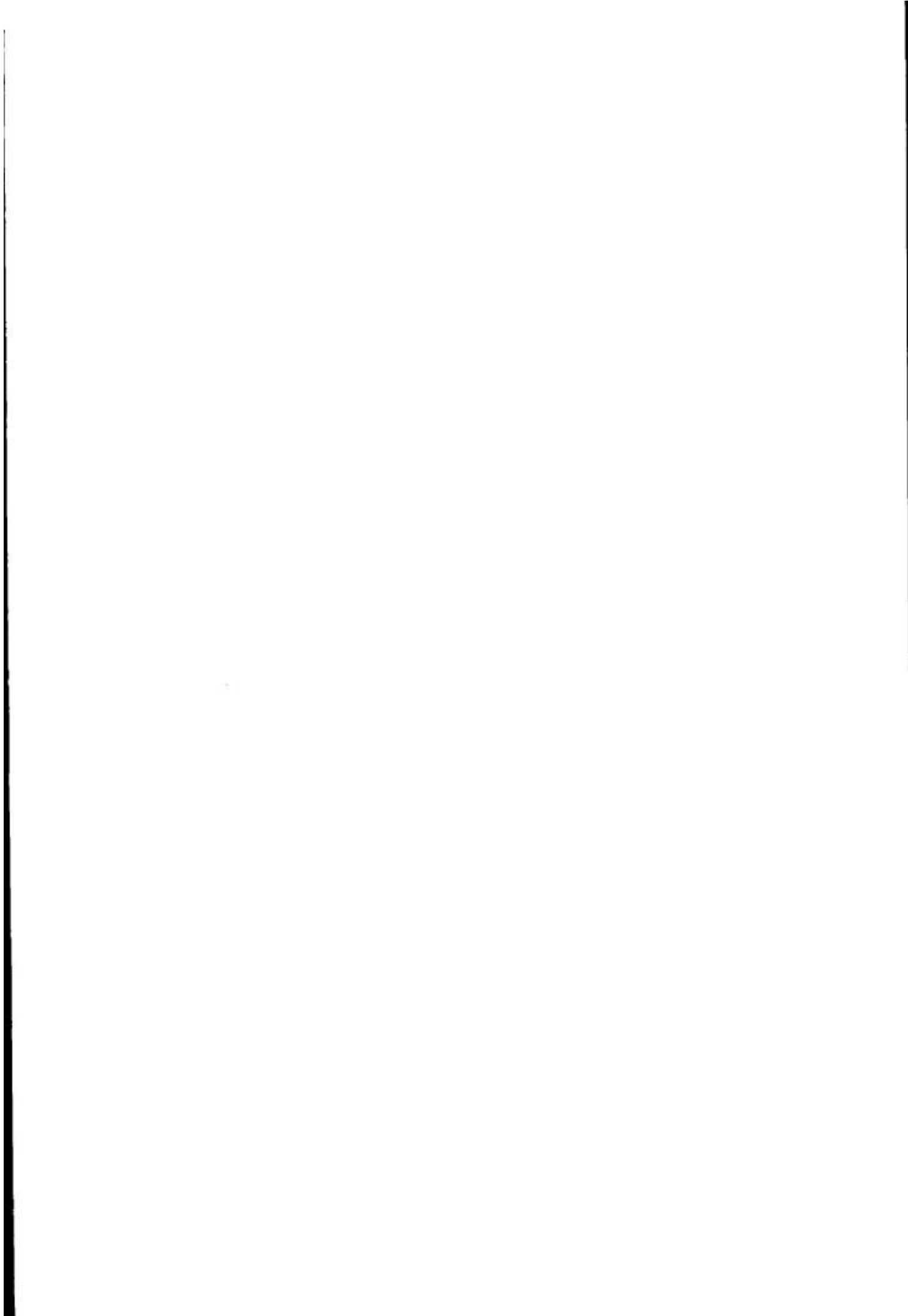
- باقری ارومی، علی اکبر (۱۳۸۴)، «نقد علمی چیست؟»، *کیهان*، شماره ۱۸۲۵۲.
- برونل، پی‌یر و دیگران (۱۳۷۸)، *تاریخ ادبیات فرانسه*، جلد پنجم: قرن بیستم، ترجمه نسرین خطاط و مهوش قویمی، تهران: انتشارات سمت.
- پورجوادی، نصرالله (۱۳۶۳)، «انتقاد از کتاب نه از نویسنده»، *نشر دانش*، سال چهارم، شماره چهارم.
- خرم‌شاهی، بهاء‌الدین (۱۳۶۳)، «آیین نقد کتاب»، *نشر دانش*، سال چهارم، شماره سوم.
- دیچز، دیوید (۱۳۷۹)، *شیوه‌های نقد ادبی*، ترجمه محمد تقی (امیر) صدقیانی و غلامحسین یوسفی، انتشارات علمی.
- زرین کوب، غلامحسین (۱۳۶۱)، *نقد ادبی*، تهران: انتشارات امیر کبیر.
- سلطانی، محمدعلی (۱۳۶۹)، «ضرورت و شیوه نقد کتاب»، *آینه پژوهش*، سال اول، شماره اول.
- _____ (۱۳۷۳)، «شیوه نقد کتاب»، *آینه پژوهش*، سال پنجم، شماره چهارم.
- کهنمویی‌پور، زاله، نسرین دخت خطاط و علی افخمی (۱۳۸۱)، *فرهنگ توصیفی نقد ادبی*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- مرتضوی کرونسی، علیرضا (۱۳۶۴)، *ضوابط و اصول نقد کتابهای کودکان و نوجوانان*، تهران: کانون فرهنگ و هنر اسلامی.
- مهریزی، مهدی (۱۳۷۴)، «نقد یک کتاب درسی»، *آینه پژوهش*، سال ششم، شماره اول.
- معلم، مرتضی (۱۳۵۹)، *فرهنگ جدید فارسی - فرانسه (۲ جلدی)*، تهران: امیر کبیر.
- نفیسی، سعید (۱۳۶۴)، *فرهنگ فرانسه - فارسی*، تهران: بنگاه انتشارات صفی علیشاه، چاپ سوم.
- نگاهی دوباره به نقد کتاب (۱۳۷۳)، *آینه پژوهش*، سال پنجم، شماره دوم.

LEXIS Larousse De La Langue Française (2002), Larousse, Paris.
Mathieu Rosay Jean (1985), *Dictionnaire étymologique*, Les nouvelles éditions marabout, Belgique.

منابع برای مطالعه بیشتر

- آدورنو، تئودور و دیگران (۱۳۷۷)، *درآمدی بر جامعه‌شناسی ادبیات*، گزیده و ترجمه محمد جعفر پوینده، انتشارات نقش جهان.
- ایواندیه، ژان (۱۳۷۸)، *نقد ادبی در قرن بیستم*، ترجمه مهشید نونهالی، تهران: انتشارات نیلوفر.
- شمیسا، سیروس (۱۳۷۸)، *نقد ادبی*، تهران: انتشارات فردوس.
- کارون و فیلونه، ژ. س (۱۳۷۰)، *نقد ادبی*، ترجمه خسرو مهربان سمیعی، تهران: انتشارات بزرگمهر.
- گلدمن، لوسین (۱۳۶۹)، *نقد تکوینی*، ترجمه محمد تقی غیائی، تهران: انتشارات بزرگمهر.
- مارک لند، موری (۱۳۶۲)، *پذیرفتن انتقاد و بهره‌گیری از آن*، ترجمه علی محمد حق‌شناس، نشر دانش، سال سوم، شماره ششم.
- میرصادقی، میمنت (۱۳۷۳)، *واژه‌نامه هنر شاعری*، تهران: انتشارات کتاب مهناز.
- یونگ، کارل گوستاو (۱۳۵۹)، *انسان و سمبلیک‌هایش*، ترجمه ابوطالب صارمی، تهران: کتاب پایا.
- BERGEZ, D. et al (1990), *Introduction aux Méthodes Critiques pour L'Analyse littéraire*, Bordas, Paris.
- BRUNEL, P. (1991), *La Critique Littéraire*, PUF. coll Que sais-je? Paris.
- CARLONI et FILLOUX (1995), *La Critique Littéraire*, PUF. coll Que sais-je? Paris.
- FAYOLLE, Roger (1978), *La Critique*, Armand Colin, Paris.
- Flaubet à L'oeuvre* (collectif) (1980), Flammarion, coll textes et manuscrits.
- KAHNAMOUIPOUR, Jaleh; KHATTATE, Nasrine (2003), *La Critique Littéraire*, SAMT.
- MAUREL, Anne (1994), *La Critique*, Hachette Supérieur, Paris.
- RAVOUXRALLO Elisabeth (1993), *Méthodes de Critique Littéraire*. Colin, paris.
- ROBERT, Paul (1983), *Le Petit Robert (2v)*, Le Robert, Paris.
- TADIÉ, J. Y. (1987), *La Critique Littéraire au xx^e siècle*, Belfond, Paris.
- TUSSON (1990), *Proust à La lettre*, Du lérot.
- ZÉRAFFA, Michel (1971), *Roman et Société*, PUF, Paris.

نقد و بررسی کتاب درسی



نقد و بررسی دیرینه زبان‌شناسی عربی: سیر زبان‌شناسی در جهان اسلام

دکتر محمدرضا رخشانفر
دانشکده علوم قرآنی دانشگاه تهران

دیرینه زبان‌شناسی عربی، نوشته جی. بوآس، ج. پی‌گی یام و دی. ای. کولوگیلی، ترجمه دکتر سید علی میرعمادی، چاپخانه امین قم، انتشارات رهنما، ۱۳۷۶، ۲۴۰ صفحه، وزیری، ۱۰۰۰۰ ریال

کتاب دیرینه زبان‌شناسی عربی ترجمه کتاب *The Arabic Linguistic Tradition* است. از آنجا که این کتاب برای جامعه دانشگاهی ترجمه شده است بر خود لازم دانستم آن را با متن انگلیسی‌اش مقایسه کرده، به نقد و بررسی پردازم. نویسندگان کتاب اصلی ابتدا به مطالعه تاریخی پرداخته ضمن درامدی کلی بر دستورنویسی عربی خواسته‌اند تاریخ کهن این زبان را در ادبیات صرف و نحو و توجهی را که از دیرباز به علم معانی بیان و عروض شده یا آن همه دقتی که برای شکافتن مباحث دستوری شده به خوانندگان بنمایانند. آنان ابتدا اثر «سیویه»^(۱) (الکتاب) را که رویکردی صریح درباره بررسیهای نحوی است بررسی و در فصل دوم آن را نقد کرده‌اند. به دنبال آن نظام کلی، مفاهیم دستوری و قواعدی چند را با تحلیل زبان‌شناختی بر پایه نوشته‌های فقهای لغت عرب بعد از اسلام یادآور شده، با روش نسبتاً علمی «علم اللغة» قدیم و زبان‌شناسی امروزی را با یکدیگر مقایسه کرده‌اند و تا آنجا که در حوصله کتاب بوده است اصول و قواعد عربی را از طریق محققان عالی مقام نقل کرده‌اند. واژه‌شناسی، آواشناسی، واج‌شناسی و معناشناسی از دیگر مواردی است که آنها را در برابر داده‌های انگلیسی بررسی نموده‌اند.

نویسندگان کتاب، که احتمالاً اصلیت عربی دارند، در ابتدای کتاب تحت عنوان Arabic thought and culture - که ترجمه نشده است - متذکر می‌شوند که آن را جهت

شناساندن دانشمندان برجسته مشرق زمین، مفسران، فلاسفه، تاریخ‌نویسان، جغرافی‌دانان و استادانی چون ابن رشد و بوعلی سینا و همچنین صاحب‌نظران دستور عربی نوشته‌اند تا جهان غرب از آن بهره‌گیرند. آنان در بررسی مسائل دستوری، شیوه دستورنویسی عالمان اسلامی را نشان می‌دهند تا اهل فن کشورهای اروپایی و آمریکایی از آن استفاده کنند.

اما سؤال مهمی که برای خوانندگان ایرانی، به‌ویژه زبان‌شناسان تاریخی مطرح می‌شود این است: ما در ایران با داشتن این همه سابقه مطالعاتی در حوزه‌های علمیه و در زمینه زبان و ادبیات عربی با جنبه‌های دینی و تفسیر قرآن و روایات و تا این حد کار در مباحثات زبان عربی به خاطر شکافتن علوم قرآنی که حتی در بیشتر موارد فراتر از خود اعراب چه در گذشته و چه اکنون در صرف و نحو عربی کندوکاو نموده‌ایم، یا با این همه دانشمند مشترک ایرانی و عرب در اندیشه‌های اسلامی، چرا اکنون نباید کسی به پاخیزد تا چنین کتابهایی را در فارسی، در مقایسه با علم زبان جدید^(۲) و نظریه‌های زبانی در دستور بنویسد یا ابتکار پژوهشهای زبان‌شناختی عربی را در ایران به عهده گیرد؟! آری اگر چنین می‌شد آن وقت آشنایان با زبان انگلیسی، زبان‌شناسی و زبان عربی این‌گونه کتابها را به جای ترجمه نقد می‌کردند، ارج می‌نهادند و شاید بر آن شرح و توضیح می‌نوشتند!

گفتنی است که ترجمه این اثر، به دلیل آشنا نبودن با نام‌گذاریها و به طور کلی با واژگان مصطلح در صرف و نحو، دارای جملات نارسا و اشکالات دستوری - ساختاری است. در واقع، با آنچه منظور نویسنده بوده است سازگاری ندارد. مهم‌تر آن که کتاب اصلاً ویرایش نشده، حتی از نظر املائی، نقطه‌گذاری و سبک کلام پر از خطاست و نوشته‌های عربی و آیات قرآنی آن هم از نظر اعراب اغلاط زیادی دارد.

بنابراین، بهتر است به جای ترجمه محض، این کتاب را در کنار برگردان آن شرح دهیم، تفسیر و با ارائه مثالهای اضافی آن را قابل استفاده کنیم. نیز به جای افزودن فهرست این همه نام در پایان کتاب، در اصلاح مطالب آن بکوشیم و در پایان هر فصل دیدگاههایی را درباره زبان معیار عربی همراه با جدول مکاتب کوفه و بصره معرفی کنیم. همچنین لازم است به گویشها اشاره شده در مورد زبان قرآن که حتی در زمان پیامبر (ص) هم زبان ادبی فصیح به‌شمار می‌رفته است سخن بگوییم و باز در جایی دیگر اهمیت کلام وحی و تأثیر آن را در علم صرف و نحو و تجوید و غیره در مقایسه با واژه‌شناسی و آواشناسی کنونی بازگو کنیم، یا به سنت دستورنویسی، نوع فرهنگ و لغت‌نامه‌های عرب بپردازیم؛ زیرا بر پایه ریشه‌یابی سه همخوانی (سه حرفی ثلاثی مجرد) و چهار همخوانی (رباعی مجرد) صورت می‌گیرد.

نکته دیگر این که بهتر است در نگارش و ترجمه این گونه نوشته‌ها گروهی اقدام شود تا در توضیح، تفسیر، الحاق یا ویرایش، اثری شایسته تقدیم جهان دانش کرده بهره‌ای کافی به دانش‌پژوهان عرضه داریم. در این اثر جدولها بدون تغییر جهت آنها (از چپ به راست) درج و واژه‌ها و اصطلاحات زبان‌شناسی امروزی همراه با خطاهای گوناگون در برابر واژه‌های خارجی آن قرار داده شده است یا بدون مطالعه واژه‌های مصوب فرهنگستان معادل‌هایی انتخاب شده که گاه نادرست است. در واقع، کتاب برای ناآشنایان با عربی خشک و نارساست و برای آشنایان با عربی نامأنوس و در مواردی نامفهوم جلوه می‌کند. محتوای بعضی از مطالب به گونه‌ای است که حتی یک خواننده زبان‌شناس، مترجم و عربی‌دان هم نمی‌تواند منظور آن را درک کند. پس لازم است این ترجمه همراه با توضیح و اضافات یا حداقل دارای تفسیری در زیرنویس یا بیانی متداول و واژگانی مصطلح در علم صرف و نحو سنتی عربی باشد.

ممکن است خوانندگان گرامی بر من خرده گیرند که کار مترجم، ترجمه است و نباید از او انتظاراتی داشت که لازمه یک ترجمه نیست. اما ملاک در کار ترجمه، قابل استفاده بودن و غرض از برگردان، سودمند بودن یک اثر است. اگر متن ترجمه‌ای دارای انواع خطاها و غلطهای مطبعی و نقایص صوری و فنی باشد، ارزش خود را از دست می‌دهد؛ مگر کار با زبان عربی و سنت دستوری کاری ساده است؟!

با توجه به اینکه هیچ یک از صفحه‌های این ترجمه (به جز فهرست نامها در پایان کتاب) خالی از خطا و غلط نیست، بهتر است آنها را تحت عنوان خطاهای ویرایش فنی (شیوه املانویسی، نشانه‌های فصل و وصل، آوانویسی، اعلام، جداول و واژه‌نامه‌ها)، خطاهای ویرایش زبانی (قواعد دستوری، ضوابط زبان معیار و تناسب و صورت سبک) و خطاهای ترجمه‌ای دسته‌بندی کنیم، اما به دلیل فراوانی‌شان و نیز دشواری کار، با پوزش از خوانندگان، فقط به نمونه‌هایی از آشکارترین آنها می‌پردازیم. امید است اهل فن در این ترجمه تعمق بیشتری نمایند و اگر سخنی به گزاف گفته‌ایم ما را آگاه سازند.

۱. لازم است قواعد روی هم‌نویسی واژه‌ها یا برعکس جدانویسی بعضی کلمات رعایت شود. در همه جای کتاب این تفاوتها و ناهمگونیها دیده می‌شود؛ مانند «اینست»، «این است»؛ «واجنویسی»، «واج‌نویسی»؛ «می‌گویند»، «می‌گویند»؛ «نابه‌جا»، «نابجا».

۲. رعایت نشانه‌گذاری «همزه»، «ه» و «یاء»، «ی» و «ی» طبق تلفظ آنها در فارسی (وقتی که مأخوذ از عربی باشد) صورت می‌گیرد و گرنه در فارسی، همزه‌نویسی نداریم؛ مانند:

ارائه، نه ارایه؛ تخطئه، نه تخطیه؛ می گوئیم، نه می گوئیم؛ پایین، نه پائین؛ جزئی، نه جزیی.

۳. در برخی کلمات عربی حرکت گذاری (زیر، زبر و پیش یعنی نشانه واکه های کوتاه) به جهت اشتباه نشدن با جفت هم نویسه شان لازم است؛ مانند: اعراب - أعراب - أعمال - أعمال؛ صرف - صَرف؛ اخبار - أخبار. همچنین است گذاشتن نشانه های جزم و تشدید، مانند: مُسلم - مُسلم.

۴. چه خوب بود یک کارشناس زبان و ادبیات عربی و یک ویراستار زبان و ادبیات فارسی این کتاب را قبل از نشر می خواندند! کتابی که خوانندگان دانشگاہیان باید تا این اندازه غلط و نامفهوم باشد. فصل دوم و سوم کتاب نیاز به اصلاح دارد. این گونه کتابها را معمولاً سه بار ویرایش می کنند تا مواردی مانند: زا که به جای واکه، تفصیل به جای تفعل، بدو فزونه به جای بدون فزونه، حفظ حفظ قرآن به جای حفظ قرآن نداشته باشد.

۵. در صفحه ۱۰۱ کلمه «دوم» اضافی است و باید نوشت: نقش ثانوی بخش تصریف. در تمام کتاب بدون استثنا کلمه «تبین» با یک یاء، یعنی تبین نوشته شده است؛ برای نمونه در صفحات ۱۰۱ و ۱۰۲.

۶. در صفحه ۱۰۱ به جای «باع»، «باء» چاپ شده است؛ از این قبیل اغلاط املایی عربی فراوان وجود دارد. مثلاً در برابر استعان و استقام باید اصل آنها را به صورت استَعَوْن و استَقْوَم می نوشتند.

۷. گاه بست چاکنایی یعنی صوت همزه /ʔ/، ء/ و صوت حلقی آن یعنی /ʕ/، ع/ جابه جا شده اند و یا حرکات ضمه، فتحه و کسره به درستی رعایت نگردیده و از واژه های سستی آن استفاده نشده است. مثلاً به جای «سنگینی تلفظ» باید «ثقیل بودن» به کار برد و گفت: در تلفظ ثقیل است.

۸. به دنبال بحث «قلب واکه» (ص ۱۰۹) باید چنین نوشت: حروف عله که در عربی واو، یاء، و الف منقلبه نام دارند، عبارت اند از: /w/، /y/ و واکه /i/ یا /ā/ که تبدیل شده آن دو هستند.

۹. در این ترجمه اگر واژه گویشور را برای speaker انتخاب کرده اند دیگر برای informant نیاورند. جمع این واژه انگلیسی گاه به «متکلمان»، گاه به «سخنگویان» یا به «گویندگان» ترجمه شده است.

۱۰. در جدول صفحه ۱۰۹ کلماتی چنین اصلاح شوند (واج نویسی لازم نیست، فقط معنی انگلیسی آن کافی به نظر می رسد):

میعاد	وعده‌گاه
میزان	ترازو
میقات	محل قرار
ریح	باد
دیمه	باران مداوم

و سپس باید چنین شرح داد: در ادبیات زبان‌شناسی عربی، حروف عِلَّة و حرکات کسره، فتحه و ضمه، ابدال، حذف و قلب از بحث‌های علم تصریف است، اما تنوین نصب، جر و رفع مربوط به علم نحو زبان می‌گردند. در این مقال، حتماً باید درباره دو مکتب کوفه، بصره و نحویون آنجا مانند کسائی و فرّاء و جدلهایی که در صرف و نحو داشته‌اند به طور مختصر توضیحاتی داد.

۱۱. چون در برگردان جدول‌ها و ستونها جهت راست به چپ و یا برعکس تغییر داده نشده است، باید یک علامت پیکان ($\rightarrow$ - $\leftarrow$) برای نشان دادن جهت بگذاریم، مانند: با افزودن صوت میانی به ضَرَبَ $\leftarrow$ اضْطَرَبَ.

۱۲. اسمهای خاص که بار اول می‌آیند باید علامت نقل قول داشته یا داخل گیومه باشند؛ مانند: «گشتالتی». همچنین یک اصطلاح عربی را باید در پرانتز قرار داد نه در عداد کلمات فارسی دیگر، مانند: علل آموزشی (علل التعلیمیه).

۱۳. در فهرست نامهای انتهای کتاب، یک مترجم Aleppo را «حلب» و مترجم دیگر همان را «آلپو» آورده است.

۱۴. آنچه در زبان عامیانه شنیده می‌شود ملاک نوشتار رسمی نیست، مانند خطای واژه‌ساختی در جمعهای نادرست؛ از جمله نظرات به جای نظر‌ها یا به عنوان جمع نظریه (در ترجمه theory). «نظر» در فارسی، مختصر «نقطه‌نظر» (View or Point of view) و نظرات جمع نظرة است. نوشتن «رسومات» و «طلبه‌ها» صحیح نیست. همچنین استفاده از واژه‌های بی‌مورد خارجی در گفتار عامیانه نوشتار ما را نازیبا می‌سازد! واژه «سری» فرانسه از این قبیل است: یک سری از اصول، یک سری قواعد، از همان سری قواعد. به جای آنها بهتر است نوشت: یک دسته اصول، عقایدی چند، از همان گونه قواعد. امروزه برای پاسداری از حریم زبان فارسی باید از کاربرد واژه‌های فرانسه و انگلیسی که معادلهای خوب قدیمی دارند جداً خودداری کرد. چرا «ایده»، چرا شما «Schema»، چرا «شانس»؟ همچنین به کار بردن ترکیبات عربی که معادلهای بهتر فارسی دارند: چرا «فیما بین» به جای «در میان»، چرا «لازم‌الفائده» به جای «دارای خبر» و امثال آنها.

۱۵. در صفحه ۱۰۳ «فاعل» به جای «فعل» نوشته شده و صفت مشبیه بر وزن فعلیل بوده که ذکر از آن به میان نیامده است. همچنین کلمه «هیئت» اضافی است و شاید هم منظور از آن هیئت بوده است.

۱۶. یک خطای دستوری رایج در فارسی گفتاری امروز جابه‌جایی نقش نمای «را» در جمله است. متأسفانه بیشتر مردم آن را پس از جمله‌های وابسته یا بعد از اضافات و پیوسته‌های بعد از اسم می‌آورند. در این ترجمه که ویرایش نشده است در موارد بسیاری چنین خطایی وجود دارد؛ برای نمونه در صفحه ۱۰۶ چنین آمده است: «باید گذر از یک جزء ضعیف به جزئی که ویژگی دیگری دارد و با آن ناهم‌ساز است و از سنگینی بیشتری برخوردار است را پذیرا شویم». در حالی که جای «را» قبل از «که» است.

۱۷. قبلاً یادآور شدیم که این ترجمه، اضافه و توضیح لازم دارد؛ برای نمونه، در صفحه ۱۰۶ در مبحث حذف باید قاعده حذف را یکجا بیان کرد و چنین آورد: بنابر دستور سنتی عربی، در افعال معتل‌الفاء (مثال واوی) وقتی فعل ماضی بر وزن فَعَلَ باشد، /w/ در مضارع می‌افتد؛ مانند: وَصَلَ، يَصْلُ. اما در موارد دیگر یعنی وقتی فعل ماضی بر وزن فَعِلَ یا فَعُلَ باشد، /w/ در مضارع آن حفظ می‌گردد؛ مانند: وَجَعَ، يَوْجَعُ و وَفَرَ، يَوْفَرُ.

این قواعد باید طوری تنظیم شوند که افعال ثلاثی مجرد را در هر سه دسته تبیین نمایند. نمونه دیگر، نظر ابن جنی است که باید قاعده را کامل کرده و چنین نوشت: وقتی نخستین همخوان اصل فعل ثلاثی مجرد /w/ و نیز بر وزن فَعَلَ باشد، مضارع آن بر وزن يَفْعَلُ می‌آید. این /w/ در مضارع به این دلیل حذف می‌شود که میان دو صدای /y/ و /i/ قرار می‌گیرد. مثال دیگر فعلهای وَعَدَ، يَعِدُ (قول دادن) و وَزَنَ، يَزِنُ (وزن کردن) یا وَرَدَ، يَرِدُ هستند. تحلیل و توجیهی که برای این حذف آورده‌اند، این است که مثلاً صورت زیربنایی يَزِنُ، يَوْزَنُ (yawzinu) بوده است. اگر نیمه همخوان /w/ قبل از واکه /a/ قرار گیرد حذف نمی‌شود و فقط اشباع می‌گردد، اما اگر بعد از /i/ بیاید حذف می‌شود. به همین دلیل در صیغه‌های مجهول مضارع صوت /w/ با اشباع ظاهر می‌گردد، مانند: يُورَدُ، يُوَزَنُ، يُوجَدُ و غیره.

۱۸. در مبحث قیاس لازم است چند مثال با املای عربی همراه با واج‌نویسی آنها آورده شود و آنگاه بهنجار و ناهنجار بودن کار دو دستورنویس در قیاس کامل گردد.

۱۹. به چند خطای سبکی دیگر در ترجمه نگاه کنید:

خطاهای سبکی ترجمه صحیح

«نظرات آنها قویاً مبین این امر است» «نظر آنها بر این امر تأکید دارد»

«افعال معین وجهی»	«افعال مخصوص وجهی موسوم به افعال ناقصه»
«ادات وجهی»	«ادوات مخصوص که موسوم به حروف مشبهة بالفعل هستند»
«افعال شناختی طبقه ظَنّ»	«افعال قلوب از طبقه ظَنّ»
«صفات وصفی»	«وجه وصفی» (منظور اسم فاعل و اسم مفعول است)
«اصل ترافع»	«نظریه ترافع» (مرفوعات)
«حالت ملکی»	«مضاف و مضاف‌الیه» (حالت اضافی)
«وجه غیر تام»	«صیغه مضارع»
«فعل کامل»	«فعل ماضی»
«سیره فرسخان دو فرسخ راه پیمود»	«سیر فرسخان، دو فرسخ راه پیموده شد»
«مَنْ عِنْدِي»	«از پیش خود»
«مردی نیکو صورتش»	«مردی که صورتش نیکو است»

۲۰. به جای شد و مد لازم است «تشدید دادن» و «امتداد دادن یا کشیدن صوت» نوشت. چون در فارسی صفت مؤنث نداریم دیگر نمی‌نویسیم «ادارات مربوطه» بلکه بهتر است بنویسیم «ادارات مربوط». نیز در صفحه ۱۱۲ «ویژگیهای ممیزه» به «ویژگیهای معیّز» تغییر یابد.

۲۱. مترجم بسیاری از واج نگاشته‌ها را عیناً نقل و از نوشتن عربی آنها خودداری کرده است. علاوه بر این، ترجمه به گونه‌ای است که خواننده چیزی از قاعده‌های داده شده در نمی‌یابد. در مبحث مدّ در مورد فعل مضاعف باید چنین نوشت: اصل فعلهای مضاعف چنین است: شَدَدَ، مَدَدَ، ضَمَنَ، حَبَبَ.

۲۲. کلمه «موسر» /mūsir/ اسم فاعل باب افعال را «موی سر» نوشته‌اند.

۲۳. در صفحه ۱۱۹ کلمه «سَیْل» (suyyal) جمع «سائل» به معنی «روان» و کلمه «عَیْل» /uyyal/ جمع «عائل» به معنی «نیازمند» است که عین الفعل آنها یاء است. در این جا باید افزود: در این کلمات ابدال رخ نمی‌دهد و فقط عین الفعل مشدد می‌گردد؛ زیرا روانی نیم وا که در دهان از میان می‌رود. اما نیم وا که‌های /y/ و /w/ وقتی در هم ادغام می‌شوند به /ū/ تبدیل می‌شوند؛ مثل «موجب» /mūjib/ که در اصل /muwjib/ بوده است.

۲۴. مترجم در صفحه‌های ۱۶۹ و ۱۷۰ حالت فاعلی را به جای مفعولی، thou را به جای thee آورده است. در موضوع مبتدا و خبر عربی حتماً شرح و مثال لازم است تا اشاره‌ای به فعل رابط انگلیسی (to be) و فارسی «بودن و استن» بشود. علت تقدیم خبر بر مبتدا هم لازم است. همچنین بحثی که درباره تکیه صوتی^(۳) جهت تأکید انجام می‌شود به مقایسه نیاز دارد.

۲۵. در صفحه ۱۷۳، verbal noun در اینجا معادل با «اسم فعل» عربی است و برای آن کلماتی مانند: حَيٌّ، هَيَّاهُ، هَلُمَّ منظور می‌شود.

۲۶. اینکه گفته شده وجه امری در مواردی به صورت فعل مضارع (که مترجم آن را «فعل ناقص» ترجمه کرده است) می‌آید منظور از آن «امر مغایب» است که بیشتر با لام امر فعل را مجزوم می‌سازد اما گاه لام امر هم حذف می‌شود، مثال آن «يَتَرَبَّصْنَ» است.

۲۷. در صفحه ۱۷۴ آمده است: «جملات خبری و کرداری در اصل در توزیع تکمیلی هستند» که این حرف اصلاً صحیح نیست و مربوط به فرایندی دیگر در علم زبان می‌شود.

۲۸. در همان ابتدای ترجمه نام کتاب سیویه اسم خاص و الکتاب است نه کتاب. در دنباله «افعال قلوب» در بحث «الغاء و استعمال» وقتی نویسنده می‌گوید: «سیویه وجه افتراق را می‌شناساند و رویکرد او تأثیر کلامی خاصی در مخاطبان دارد»، لازم است اشاره‌ای به «مُهْمَل و مستعمل» در دستور عربی شود. برای مثال، مُهْمَل به میان کشیدن جملاتی است که در عرب مرسوم نیست و اهل نحو جهت اثبات مدعای خویش با موشکافی در اقوال مردم عنوان می‌کنند و جملاتی را تحت عنوان «مُحَال، خوب، قبیح، نادرست» می‌آورند و اینها در مقایسه با آنچه چامسکی (Reibal and Schane, 1969) incongruous, well-formed, grammatical و ungrammatical می‌خواند قرار می‌گیرند. خوب است اشاره کنیم به اینکه بیش از هزار و چند سال پیش چنین توجهاتی در دستور زبان عربی رایج بوده و چه اندازه به طور دقیق مبحث مبتدا و خبر دنبال می‌شده است. برقراری رابطه اسنادی دو جانبه با حالت رفع بیانگر پیوندی بی‌نشان^(۴) یا آنچه نویسندگان با عبارت unasserted binary predicative بیان می‌کنند است، اما مترجم این را «رابطه اسنادی تصدیق نیافته» ترجمه کرده است. در حالی که منظور رابطه اسنادی میان جمله‌ای مانند زید قائم است که مثلاً در جمله لَيْتَ زيدا قائم، بعد از حروف مشبّه بالفعل نشاندار^(۵) می‌شود؛ یعنی لَيْتَ مبتدا را نصب می‌دهد.

۲۹. در صفحه ۹۹، مطلب داخل پرانتز در جدول اصلاً ترجمه نشده و به جای «بدون افزونه» «بافزونه» ثبت گردیده است. در همین صفحه در چند جا معانی در برابر اوزان عربی

قرار نگرفته‌اند (در جدولها) و کلمه «آکل» بر وزن «فاعل» است نه «وجه وصفی» و معنی آن «خورنده» است. کلمه «تشدید» به جای «صیغه مبالغه» آورده شده که باید در برابر وزن «فَعُول» یعنی «اکول» می‌آمد که به معنی «پرخور» است.

۳۰. در صفحه ۶۷ کتاب کلمه before انگلیسی «قبل از» ترجمه شده است. این واژه در برابر اَمَامَ عربی به معنی «در پیش روی» یا «جلوی» است.

۳۱. مبحث «حذف» که آن را بو آس و گسی‌یام در سال ۱۹۸۴ مطرح کردند و در صفحه ۷۶ متن انگلیسی آمده، به فارسی ترجمه نشده است و باید در متن فارسی گنجانده می‌شد. در صفحه ۷۵ انگلیسی حتماً باید سه نوع وزن فعل ماضی و سه نوع مضارع آنها ذکر و به صورت توضیح اضافی نقل گردد. در مورد ثلاثی مزید نیز فقط به یک مورد اشاره شده است که باید از دو سه باب مزید دیگر مثالهایی بیاوریم تا مطلب به خوبی روشن شود.

۳۲. بهترین ترجمه برای As for در اول جمله «در مورد» است؛ اما در چندین جا «بدین ترتیب» یا «به این لحاظ» آورده شده است.

۳۳. در صفحه ۱۰۴ «معیارهای پیچیده این امکان...» به جای «ملاکهای ظریف پیشرفته...» آمده است. از همه مهم‌تر این که در همه جای کتاب دو واژه Perfect و imperfect مفهوم نشده است. در دستور سنتی عربی، اولی «ماضی» و دومی «مضارع» است و the imperfect form درست به معنی «صیغه مضارع» و نه «صورت ناقص» و perfect form به معنی «صیغه ماضی» نه «صورت کامل» ترجمه می‌شود.

۳۴. در صفحه ۱۰۵ «همپایگی ساختوازی» باید به «همریشگی ساختی» ترجمه شود، زیرا منظور اشتقاق از ثلاثی مجرد است. در همین صفحه کلمه «وجیه» باز «صفت مشبیه» و معنای آن «دارنده صورت نیکو و زیبا» است. اما مترجم معنی مصدری به آن داده است چون ing-form را مانند جاهای دیگر کتاب اسم مصدر (gerund) گرفته نه «وجه وصفی» که در برابر اسم فاعل یا صفت مشبیه قرار می‌گیرد. باز در همین صفحه به جای «نبودن وزن معادل» «فقدان جفت» گفته شده، در حالی که منظور تبدیل بعضی اصوات به یکدیگر است که در اصطلاح «تصریف»، «قلب حروف» نامیده می‌شود.

۳۵. در صفحه ۱۱۰ و ۱۱۱ به جای «فروختن» درون پرانتز «گفتن» ترجمه شده است. در ماضی باید «برخاست» و «فروخت» نوشت یا مثلاً باید چنین نوشت: «طال در اصل طَوَّل» (طولانی شد) و هَابَ در اصل هَيَّبَ (ترسید) بوده است. نیم وا که‌های /y/ و /w/ به الف /ā/ تبدیل شده‌اند؛ به همین شکل است: صورتهای اصلی (ژرف ساختی)، عصاً (چوب دستی) و

رَحاً (سنگ آسیاب) که در اصل عَصَوُ و رَحَى (a'sawun, rahayun) بوده‌اند. بر همین قاعده صیغه‌های ماضی غَزَا (حمله کرد) و رَمَا (پرتاب کرد) ساخته می‌شوند.

تمام این مباحث ثابت می‌کنند که دستورنویسان قدیم در هر جا به شکل زیربنایی (یا به قول خودشان شکل اصلی) توجه داشته‌اند. در این جا بهتر بود مترجم در شرح و توضیح خود گریزی به دستورگشتاری می‌زد، از ژرف ساخت، روسخت قواعد گوناگون در ابدال و حذف سخن می‌گفت یا در حذف و تبدیل بعضی اصوات مقایسه‌هایی با انگلیسی به عمل می‌آورد؛ همان‌طور که چامسکی درباره صوت /b/ و قلب آن به /p/ در اسمهایی مانند description و describe یا حذف /g/ در تلفظ paradigm و حضور آن در صفتش paradigmatic، همچنین تبدیل /j/ به /g/ در تلفظ fungi-fungus یا رابطه دو واج /k/ و /s/ در واژه‌های practical-Practice چنین کرده است (همانجا). نیز می‌توان به قواعدی در زبان‌شناسی تاریخی اشاره کرد که درباره این گونه روابط بحث کرده‌اند.

۳۶. همان‌گونه که گفته شد لازم است نام گذاریهای سنتی عربی در قواعد مرسوم صرف و نحو در برابر واژه‌های انگلیسی آورده شوند یا حداقل در زیرنویس صفحه تمام قاعده به شیوه سنتی ذکر گردد. مثلاً در مورد «ان و اقمارش» (its sisters) که اصلاً مناسب ترجمه نشده است، اصل قاعده چنین است: «ان و دیگر حروف مشبهه بالفعل: ان، کیت، لکن و لعل ناصب اسم و رافع خبر هستند...» شایسته است در تمام بحثهای صرفی و نحوی شرح و توضیح دنبال شود؛ مانند افعال ناقصه، افعال قلوب، افعال مقاربه، حروف جاره و سایر عوامل و اعراب آنها.

۳۷. در صفحه ۶۵، An unknown word «یک کلمه نامأنوس» ترجمه شده است، در حالی که در اینجا باید «نکره» ترجمه شود؛ منظور از undetermined همان «نکره» است. متأسفانه نام گذاریهای معمول در عربی هیچ کدام به کار نرفته است. ما اصطلاحات زیادی در واژگان صرف و نحو داریم، مانند: اعراب نصب، حالت مفعولی، مفعول فیه، مفعول لّه، ظرف مکان، جار و مجرور، مضاف و مضاف الیه، مستتر یا در تقدیر.

۳۸. در دستور فارسی نیز به چند نوع اضافه اشاره می‌کنیم: اضافه ملکی، اضافه تخصیصی و اضافه جنسی. نویسنده کتاب نیز، مثالهایی چنین آورده است تا تنوین رفع کلمه را با شکل اضافی مقایسه کند: غلام زید، غلام لزید، صلاة الیل، صلاة فی الیل، هبة زید، هبة من زید. در این باره مترجم در صفحه ۸۴ نوشته است: «حذف حرف اضافه به اسم ارزش تحدیدشدگی می‌دهد که این تحدید در نمود انتزاعی همچون صورت زیر مشهود نبوده است.» خواننده از این جمله چیزی نمی‌فهمد، پس چنین ترجمه کنید و بدان بیفزایید:

حذف حرف جَر لام (حرف اضافه ل) در غلامٌ لَزید و تبدیل آن به غلامٌ زید اسم اول را متعلق به اسم دوم می‌کند، یعنی غلامی که مال زید است. این تعلق یک مورد از چند تعلق دیگر نیست و معنی یکی از غلامان زید را نمی‌دهد.

۳۹. از آنجا که قیودی مانند seldom, rarely, hardly و نیز کلمات little, few بیشتر جنبه منفی دارند، بهتر است جمله‌های دارای این کلمات را منفی ترجمه کنیم. به جای ندرتاً مورد قبول واقع می‌شود، بگوییم مورد قبول نیست.

۴۰. در صفحه ۱۱۲ دنباله جمله چنین ترجمه شود: لیکن استدلالی را که برای کاربرد این قاعده عرضه می‌کنند استدلال محکمی نیست؛ بدین دلیل که حوزه کاربردش فقط محدود به صوت ع (ق) و صوت ل (ل) در کلمات می‌شود و سپس باید دنباله جمله را چنین شرح داد: اعمال این قاعده تابع چند شرط است: شرط اول آن که واکه‌ای به دنبال w/ یا y/ آمده باشد و این صوت باید در صیغه تصریف یا وزن ساختاری آن باشد نه اینکه از راه ابدال به وجود آمده باشد (منشأ میان هشتی نداشته باشد). دوم آن که عملکرد ابدال نباید به یک صورت مبهم بینجامد. از این جهت مثلاً در صرف فعل ماضی معتل‌الام، فعل ناقص، مانند قضا، قضیاً، قضاوا، قاعده ابدال در صیغه تنه آن اعمال نمی‌گردد. شرط سوم آن که اگر کلمه مورد نظر اسم باشد باید به صیغه فعل شباهت داشته باشد تا قاعده حذف درباره‌اش صدق ننماید. مثل کلمه‌های نَزوان (برجستن)، عَلیان (جوشیدن)، عَصَوان (دو عصا) و قَتیان (دو جوان) که حذف ندارند.

پس باید در برابر واج‌نویسهای عربی همه جا املای عربی واژه‌ها را نوشت، زیرا در نزد خوانندگان ما آشناتر است. علاوه بر این، نوشتن تلفظ یک واژه عربی مثل حَرکَة /haraka/ وقتی ما در فارسی «حرکت» می‌گوییم چرا در معنای فارسی آن همین کلمه را ننویسیم؟

۴۱. در صفحه ۱۱۸ به جای «یگانگی جنس» باید «هم‌ریشه» یا «هم‌اصل» نوشته شود؛ مانند آقام، تقویم، استقامه که همه از ریشه ق - و - م - هستند. در همین صفحه باید چنین نوشت: هرگاه عین‌الفعل و لام‌الفعل یکسان باشند، آن فعل را «مضاعف» می‌نامند، که قاعده مشدد شدن درباره آن اعمال می‌شود، مثل: شَدَّ، مَدَّ و ضَنَّ (البته در همین صفحه املای کلمه ضَنَّ را به غلط ظَنَّ نوشته‌اند).

۴۲. در صفحه ۱۲۷ نمونه‌ای دیگر از ترجمه نامناسب: «اگر این نظر به درستی تأیید شود، ابطال‌کننده این تصور و نظر پذیرفته شده است که دیرینه زبان‌شناسی عربی از این پدیده‌ها غافل مانده است» که بهتر است چنین ترجمه شود: اگر درست به این واقعیت

برسیم، آن تفکر رایج در میان مردم را تکذیب می‌نماید که زبان‌شناسان عرب از شناخت پدیده‌های تکیه صوتی و آهنگ صدا به کلی غافل مانده‌اند.

۴۳. rhythm به «وزن» ترجمه شده است، در حالی که «نوا» یا «پستی و بلندی صوت» صحیح است؛ زیرا کلمه «وزن» در عربی به این معنا نیست.

۴۴. به جای «حفظ‌خوانی قرآن»، «ازبرخوانی قرآن» و به جای «تکیکها»، «فنون یا اسلوبها» بهتر است.

۴۵. rhetori که مفهوم یونانی آن خطابه است، در فارسی همیشه به مفهوم «معانی بیان» یا «علم معانی بیان» بوده است نه «علم بلاغت». در واقع، بلاغت ترجمه eloquence است که در عربی «علم البلاغة» ترجمه شده است.

۴۶. به جای «تجلی آن را نشأت یافته از ادوار کهن دانست»: بهتر است گفت: تجلیات آن را در ادوار قبل از اسلام ردیابی نمود.

۴۷. ترجمه لغت coarse «مغلق» نمی‌شود و به جای «مقایسه‌های مغلق» «مقایسه‌های غیر دقیق» یا «نامعتبر» بگویید. برای eclectic «التقاطی» خوب نیست، بلکه «انتخابی» یا «گلچین شده» یا «ویژه» منظور شود.

۴۸. beduin tribes «قبایل ملوک الطوائفی» ترجمه شده، در حالی که «قبایل بدوی» صحیح است.

۴۹. در این اثر، انحرافات ترجمه‌ای، واژگانی، جافتادگی، اضافات، اغلاط املائی و اشتباهات معنایی زیادی وجود دارد، به گونه‌ای که دسته‌بندی آنها دشوار است. در بیشتر صفحات کتاب، مشکلات ترجمه‌ای وجود دارد: انتخاب نکردن معادل‌های دقیق، به‌خصوص در مواردی که اصطلاحات سنتی صرف و نحوی وجود دارد و ترجمه سلیقه‌ای چندگانه برای واژه‌های یکسان و بی‌نظمی‌های مقابل‌نویسی در برابر انگلیسی در همه جا به چشم می‌خورد. مانند: «انتساب» که به معنی «نسبت دادن» نیست، بلکه به معنی نسبت داشتن است (در جمله). «قید» برای constraint خوب نیست که با واژه‌های مصطلح در می‌آمیزد. Well-formed را «خوش ساخت» معنی کرده‌اند، اما منظور «معیار» و «کاملاً دستوری» است. غیرالرئیسیه رایج در عربی است، اما در فارسی «غیراصلی» می‌شود. در برابر rhetoricians «علمای بلاغی» آمده است، اما باید آن را «فناوران بیان» یا «عالمان معانی بیان» ترجمه کرد.

۵۰. به جای «مخاطب دارای حافظه قوی» در برابر non-amnesic interlocutor، «هم‌صحبت هشیار» یا «مستمع آگاه» درست است.

۵۱. در بسیاری موارد مترجم همان واژه‌های خاص عربی را که در فارسی،

واجب‌نویسی شده به کار برده است؛ مانند «لازم‌الفائدة» که معادل فارسی آن را نیافته است. حتی در صفحه ۱۷۱ مثالی که برای شخص آگاه از پیام آورده است مربوط به بحث نیست. منظور همان جملاتی است که در پایان‌شان سؤال دنباله‌ای (tag questions) می‌آورند؛ اما مقایسه نشده است؟

۵۲. در صفحات ۱۷۵، ۱۷۷، ۱۷۸ و ۱۷۹ متنه‌ای ترجمه شده با انگلیسی آن مطابقت ندارند و اغلاط نوشتاری عربی آن زیاد است (حرکات، واک‌ها، جمع و مفرد، ترجمه شعرها و ...) که باید به کلی ویرایش شوند. صنایع ادبی نیز باید مطابق با معانی امروزی باشند؛ برای نمونه به این موارد توجه کنید:

- «استعاره عقلانی» به جای «مجاز عقلانی» به کار رود.
- «احیای سنتی» به جای «احیاء سنی‌گری» به کار رود.
- «چهار گامی» به جای «چهار جزئی» به کار رود.
- «سبک استعاری» به جای «سبک مغلق» به کار رود.

۵۳. همان‌گونه که در ابتدای مقاله آمد، ترجمه این کتاب حتی اگر کامل هم باشد برای خوانندگان، بدون شرح و توضیح سودی ندارد. برای مثال، در دنبال بخشی که ابن جنی در وزن اسم مفعول در افعال سالم و أجوف پیش می‌کشد و آنگاه از اسم فاعل (وجه فاعلی) سخن می‌گوید چنین باید گفت: از دیدگاه دستورنویسان عرب، کلمه بعد از اسم فاعل را هم می‌توان منصوب و هم می‌توان آن را مضاف‌الیه شمرد. شکل اول را حالت اصل می‌گویند که آخر اسم فاعل را تنوین می‌دهیم، اما شکل دوم حالت مضاف است که برای سهولت تلفظ به کار می‌رود و تنوین نمی‌خواهد. مثال نوع اول (از آیه چهارم، سوره یس، سی و ششمین سوره قرآن کریم) «وَالْأَلِيلُ سَابِقُ النَّهَارِ» است، یعنی «و نه شب بر روز پیشی می‌گیرد...». در اینجا «سابق» اسم فاعل، مضاف واقع شده و تنوین نگرفته است، اما می‌توان آن را با تنوین خواند که در این صورت اسم بعد از خود را منصوب می‌کند. به عبارت دیگر، اسم فاعل مانند فعل عمل می‌کند و در اینجا النهار «مفعول‌به» آن می‌شود؛ پس چنین می‌خوانیم: وَالْأَلِيلُ سَابِقُ النَّهَارِ. چند مثال دیگر از حالت اصل: ... «اللَّهُ خَالِقُ بَشَرًا...» «عَالِمُ الْخَبَرِ» و «كَلْبُهُمْ بِاسْطٍ ذِرَاعِيَهُ بِالْوَصِيدِ» که خالق و باسط اسمهای بشرأ و ذراعین (تنیه) را «مفعول‌به» خود ساخته‌اند، یعنی آنها را نصب داده‌اند. اما منظور از Possessive در عربی همان مضاف و مضاف‌الیه است. همان‌طور که منظور از Participle در این بحث اسم فاعل است (نه آن‌طور که مترجم «صفت مفعولی» ترجمه کرده است).

حتماً خوانندگان با توجه به مطالبی که نویسندگان انگلیسی کتاب بدان پرداخته‌اند و

آن همه ظرافت و پیچیدگی که صرف و نحو عربی در خود دارد، عقیده ما را تأیید خواهند کرد که نه بدون احاطه و تسلط بر زبان عربی می‌توان این کتاب را ترجمه کرد و نه بدون شرح، توضیح و بحث اضافی می‌توان آن را برای دانشجویان سودمند کرد.

۵۴. در صفحه ۷۰ در مبحث «اعراب و بناء» پس از دو خط اول باید چنین نوشت: منظور از اعراب تغییرپذیری واکه پایانی (حرکت آخر) کلمه پس از واقع شدن آن در زنجیره کلام است و این به وسیله عواملی صورت می‌گیرد که بر سر مبتدا و خبر درمی‌آیند و یا افعال مخصوصی که قواعدی را در کاربردشان دارند. اما بناء در عربی به معنی حضور نداشتن چنین عوامل یا افعال و تغییر نیافتن حرکت آخر کلمات تعریف می‌شود. به عبارت دیگر، ثابت ماندن و تغییر نکردن واکه پایانی واژه‌ها را بناء گویند. اعراب را در دو مورد مطالعه می‌کنند: یکی در اسم که رفع، نصب، یا جرّ حالت‌پذیری پایانی آن را مشخص می‌سازد و مطابق با یک نظام نحوی تعیین می‌شود و دیگری در فعل مضارع است که بناء آن، حالت عادی رفع آن است (بی‌نشان). ولی حروف ناصبه این فعل را منصوب می‌کنند، مانند: کُنْ تَشْرِبْ و حروف جازمه آن را مجزوم می‌سازند، مانند لَمْ يَلِدْ. همچنین کلماتی‌اند که حرکت حرف آخرشان تغییر نمی‌کند، مثل كَيْفَ، حَيْثُ یا أَمَامَ. این کلمات مبنی بر فتح یا ضَم هستند؛ یعنی همیشه این طور تلفظ می‌شوند. جدول زیر حالات اسم و فعل مضارع را نشان می‌دهد و در تصحیح ترجمه کتاب آمده است.

بدون حرکت	ا / i /	آ / a /	أ / u /	حرکت (واکه)
جزم	جرّ	نصب	رفع	نوع تنوین
سکون	مضاف‌آله	مفعولی	فاعلی	اسم
امری	ندارد	التزامی	اخباری	فعل

حال چند قسمت از متن انگلیسی را همراه با ترجمه کتاب (در صفحه‌های ۹۷، ۹۸ و بند پایانی فصل هفتم) و ترجمه برتر آن می‌آوریم:

The positions consonants and vowels are written F, ' and L: F = C1, first consonant; ' = C2, second consonant; and L = C3, third consonant. The last of these is repeated to represent a fourth and, possibly, a fifth consonant. Thus CACC is written FA'L and CACCAC is written FA'LAL.

The segments of the root (ašl) take their positions in the arrangements thus defined. The root itself is a complex element comprising two sides, one phonic (three or four consonants) and the other semantic (a semantic value common to all words which are derive from it, i. e. *ma' nā I*, see note 1).

«جایگاه همخوانها و واکه‌ها به صورت «F و C و L» نوشته می‌شود. بدین ترتیب که F نمایانگر همخوان اول، C نمایانگر همخوان دوم و L نمایانگر همخوان سوم است. آخرین همخوان تکرار می‌شود تا چهارمین و احياناً پنجمین همخوان را به دست دهد. بدین ترتیب، ساختار «CACC» را می‌توان به صورت «FA'L» و ساختار «CACCA» را به صورت «FA'LAL» منظور داشت.^(۶)

اجزاء ریشه (اصل) جایگاههای خود را در قالب آرایشهایی که ترسیم گردید می‌یابند. ریشه خود عنصری است مرکب که از دو وجه متمایز تشکیل شده است: وجه آوایی (دارای سه یا چهار همخوان) و وجه معنایی (دارای ارزش معنایی یعنی معنی اول که در مورد تمام واژه‌هایی که از آن ریشه مشتق می‌شوند مصداق می‌یابد).

اما ترجمه صحیح چنین است: قرارگیری همخوانها و واکه‌ها به ترتیب ف ع و ل است: فَعَلَ (و ریشه آن FA'L) «ف» همخوان اول، «ع» همخوان دوم و «ل» همخوان سوم است که می‌تواند تکرار شود و به صورت رباعی فَعَّلَلَ (FA'LALA) و حتی خماسی (پنج حرفی) درآید.

اجزاء ریشه هر یک جایگاه خود را در آرایش فوق می‌گیرند. ریشه عنصر پیچیده‌ای مرکب از دو جنبه است: یکی جنبه آوایی که با استفاده از سه یا چهار همخوان به تلفظ در می‌آید و دیگری جنبه معنایی (دارای ارزش معنایی برای تمام وزنهایی که از آن ریشه مشتق می‌شوند؛ منظور خانواده کلمات، مشتقات اسم و بابهای ثلاثی مزید فعل) است.

Verbal morphology

The basic structures, which assume the form of the third person masculine of perfective verbs, e. g. *daraba*, are involved in two types of processes: without augment and with augment. The first corresponds to what is traditionally called inflectional morphology, and the second to the morphology of derivation and composition.

1 Derivation 'without augment' does not modify the basic consonantal structure and makes it possible to derive the verbal form of the imperfect and of the imperative, by prefixation and...

«نظام ساختوازی فعل»

ساختارهای اساسی که صورت سوم شخص مذکر افعال کامل را مفروض می‌دارند (برای مثال ضَرْبَ) متضمن دو نوع فرایند است: فرایند بدون فزونه و فرایند با فزونه. فرایند نخست به موردی اطلاق می‌شود که در دیرینه دستور زبان عربی، نظام ساختوازی صرفی می‌نامند، درحالی که فرایند دوم به نظام ساختوازی اشتقاق و ترکیب وابسته است.

الف) اشتقاق بدوفزونه باعث ایجاد تغییرات در ساختار همخوانی نمی‌شود و این امکان را به وجود می‌آورد که صورت فعلی افعال ناقص و امری از طریق اختصاص پیشوند و تغییرات در ساخت واکه‌ای مشتق شوند و...
اما ترجمه صحیح:

ساختوازی فعل

ساختهای پایه‌ای که صیغه سوم شخص مفرد مذکر افعال ماضی نشان‌دهنده آنهاست (مثل ضَرَبَ) تابع دو فرایند هستند: فرایند بی‌فزونه (ثلاثی مجرد یا رباعی مجرد) و فرایند بافزونه (ثلاثی مزید و رباعی مزید). فرایند نخست در سنت دستورنویسان عرب ساختوازی صرفی (تصرف فعل در چهارده صیغه ماضی) فعل اصلی نام دارد و فرایند دوم به نظام ساختوازی اشتقاق و ترکیب مربوط می‌شود. اشتقاق نیز به دو گونه است: ۱. اشتقاق بی‌فزونه که در آن ساختار همخوانهای اصلی تغییر نمی‌کند و امکان می‌دهد که صیغه‌های مضارع و امر را با افزودن پیشوند و تغییر دادن حرکات (یعنی واکه‌ها) بسازیم. فعل ماضی بر وزن فَعَلَ، در مضارع سه وزن دارد....

آنگاه نویسنده پس از ذکر سه وزن مضارع به اشتقاق با فزونه می‌پردازد و مثالی برای ثلاثی مزید از باب افعال ذکر می‌کند؛ مانند: ذَهَبَ، أَذْهَبَ.

Derived nominal morphology

Participles and their intensive forms, adjectives, nouns of time, place, and instrument, and comparatives are derived from the imperfect with which they have a relationship which is formal (they share the same structure, CVCCVC: *yaf'al*, *maf'al*, *maf'il*, *a'al*...) and/ or semantic. The explanation of the derivational schema (see Figure 4.1) proposed in Bohas and Guillaume (1984), applied to the intensive adjective *'akuwl* ('uzzler'), enables one to have a more precise understanding of these processes.

۴-۱-۲* ساختوازی اسمی مشتق شده

وجه‌های وصفی و صورتهای مؤکدی آنها، صفات، اسمهای زمانی، مکانی و ابزاری و نیز صفات تفضیلی و مقایسه‌ای از وجوه ناقص افعال که با آنها در ارتباط‌اند و حالت صوری و معنایی دارند (همه دارای ساختار یکسان همخوان - واکه - همخوان - همخوان - واکه - همخوان (CVCCVC) همچون یَفْعَلُ، مَفْعَلٌ، مَفْعَلٌ، أَفْعَلٌ و غیره) مشتق می‌شوند. توضیحی که بر اساس شمای اشتقاقی جدول ۴-۱ قابل ارایه است و در مورد وجه تأکیدی صفت اُکول (با حرص و ولع خوردن) به کار رفته این امکان را به وجود می‌آورد که

درک صحیح‌تر و دقیق‌تری از این فرایندها داشته باشیم.

اما ترجمه صحیح:

ساختوازی اسمهای مشتق از فعل

اسم فاعل و اسم مفعول (دو وجه وصفی)، صیغه مبالغه، صفات مشبّهه، اسم زمان، اسم مکان، اسم آلت و صفات تفضیلی همه از فعل مضارع مشتق می‌شوند و با آن رابطه‌ی صوری و معنایی برقرار می‌کنند و همه در ترکیب دو هجایی CVCCVC با فعل مضارع مشترک هستند؛ مانند: یَفْعَل، مَفْعَل، مَفْعَل، أَفْعَل. توضیح الگوی اشتقاقی آنها در جدول ۱-۴ (بوآس و گی‌یام، ۱۹۸۴) دیده می‌شود. مثالی برای صیغه مبالغه، کلمه اکوُل (پرخور) است و به خواننده امکان می‌دهد از این گونه فرایندها درک دقیق‌تری داشته باشد.

Similarly, there is a tradition of declaiming poetry, and it is by analysing the suprasegmental phenomena within that framework that we can hope to progress, while, of course, correlating our analysis with the collection of facts which we know, but without asking the Arab grammarians and metricians to treat points which did not fall within their province, that would be as absurd as to reproach specialists of the *naḥw* for not treating figures of speech, when this field belonged to the rhetoricians.

«به همین شیوه سنت دیگری در بیان شعر وجود دارد. از طریق بررسی پدیده‌های زیر زنجیری در قالب یک چهارچوب است که ما امید به پیشرفت داریم. درحالی که ما تجزیه و تحلیل خود را با مجموعه‌ای از واقعیت که بر آن وقوف داریم وابسته می‌نمائیم بدون آنکه از دستورنویسان و علمای عروضی بخواهیم به نکاتی پردازند که در قلمرو کار آنها نیست. این امر همان قدر ناپسندیده است که متخصصان نحو را به خاطر عدم توجه به اجزاء سخن مورد سرزنش قرار دهیم درحالی که این امر به حیطه کار علمای بلاغی مربوط می‌شود.»

اما ترجمه صحیح: به همین ترتیب، سابقه دیگری نیز در «با آب و تاب خوانی» شعر وجود دارد. از طریق همین ضربه‌های تکیه‌ای و تحلیل پدیده‌های زیر زنجیری در آن قالب است که می‌توانیم به درک بیشتری برسیم. این البته در صورتی است که تحلیل خود را فقط به مجموعه حقایقی مرتبط سازیم که بر آنها وقوف داریم نه اینکه از دستورنویسان و علمای عروض عرب بخواهیم به نکاتی پردازند که در حیطه کارشان نیست؛ و گرنه این امر همان قدر بی‌معنی جلوه می‌کند که متخصصان نحو را به خاطر بی‌توجهی به صنایع ادبی کلام که متعلق به اهل معانی بیان است سرزنش می‌کنیم.

البته بحث عروض و اوزان شعر عرب چیزی نیست که با این شکل ترجمه، بدون شرح بیشتر و توضیح کافی و یا بیان رایج در ادبیات عربی قابل استفاده باشد. با وجود این، مترجم، در مقدمه و در ابتدای کتاب ضمن ستودن کار خود نوشته است با قصد انجام دادن بررسی‌ای کامل و دقیق در سنت زبان‌شناسی عربی به چنین ترجمه‌ای همت گماشته است و در این کار از کمک‌های بی‌دریغ یک دانشجوی دکتری، استادی در زبان و ادبیات عرب و استادی از دانشگاه فرانسه بهره‌مند گردیده است. همچنین از واژه‌های رایج و برابره‌های جدید استفاده کرده و عین آیه‌های قرآن را بدان افزوده است.

پی‌نوشتها

۱. بنیان‌گذار اصلی صرف و نحو

2. Linguistics

۳. در انگلیسی word stress و Phrase stress است

4. unmarked

5. marked

۶. مترجم متوجه صوت /ع و ء/ نشده است.

منابع

Bohas, G, j. p. Guillaume and D. E. kouloughli (1984), *The Arabic Linguistic Tradition*, London.
Reibel and Schane (1969), *Aspects of The Theory of Syntex*, New York.

نقد و بررسی دانشنامه علوم اجتماعی

دکتر پیمان متین

دانشگاه تهران

pmatin 28 @yahoo.com

دانشنامه علوم اجتماعی، آدام کوپر و جسیکا کوپر (ویراستاران)، لندن و نیویورک، راتلج، ویراست سوم، ۲۰۰۵، xxiv+۱۰۰۰ صفحه، شابک: ۰۴۱۵-۳۲۰۹۶۸-۳۹۵ دلار

رالف دارندورف،^(۱) علم الاجتماع (Social Science) را عبارتی جاه طلبانه برای مشخص کردن مجموعه‌ای از اصول مطالعه و روشهای تحقیقاتی می‌داند که سعی دارند ابعاد گوناگون جامعه انسانی را در برگیرند. کاربرد این اصطلاح (در شکل مفرد آن) بیشتر اشاره به روشها و رویکردها دارد و روزه‌روز کمرنگ‌تر می‌شود؛ برعکس کاربرد آن در معنای جمع (علوم اجتماعی) مقبولیت عام - چه نزد پژوهشگران و چه نزد عموم مردم - یافته است. تعریف علوم اجتماعی، حوزه آن و رویکرد نسبت به آن بسیار متفاوت است. این تفاوت نه تنها در فرهنگهای گوناگون، بلکه نزد مکاتب و اندیشمندان نیز متنوع است. اصطلاحات Social Science، Science Sociales، Sozialwissenschaften در فرهنگهای مربوط، تعریف و دامنه متفاوتی از منظر کاربرانشان دارند. شاید ساده‌ترین دیدگاه، یکی دانستن علوم اجتماعی با جامعه‌شناسی (Sociology) یا ترکیبی از نظریه‌های اجتماعی صرف باشد، اما به واقع قضیه کمی پیچیده‌تر است.

دانشنامه تخصصی علوم اجتماعی کوپر و کوپر، علوم اجتماعی را مشتمل بر علم اقتصاد،^(۲) جامعه‌شناسی،^(۳) انسان‌شناسی^(۴) و علوم سیاسی^(۵) می‌داند (ص ۸۰۰). اما همان در تبیین فلسفه علوم اجتماعی، آن را مجموعه‌ای از جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، علوم سیاسی، روان‌شناسی، اقتصاد، تاریخ، جغرافیا، جمعیت‌شناسی و زبان‌شناسی تعریف می‌کند (ص ۶۰۴). همین سردرگمی در میان پژوهشگران ایرانی هم دیده می‌شود. این علوم در دانشگاهها و دانشکده‌ها به چندین حوزه آموزشی و پژوهشی تقسیم شده‌اند که هریک موضوعاتی با ارتباطات خاص خود را شامل می‌شود. شوربختانه، تاریخ این علم هم کمک

چندانی به حل معضل نمی‌کند. مقایسه علوم اجتماعی با علوم طبیعی از ابعاد گوناگون مثل اساس علمی، دیدگاه اجتماعی، سبک روش‌شناسی و نهایتاً از منظر نتیجه‌گیری و ارزش‌گذاری، همواره مطرح بوده است. علوم اجتماعی برخاسته از فلسفه اخلاق^(۶) است، همان‌طور که علوم طبیعی از دل فلسفه طبیعی^(۷) بیرون آمده است (ص ۶۰۷). انقلاب‌های بزرگ قرن هجدهم - انقلاب بورژوازی فرانسه و انقلاب صنعتی انگلستان - ماحصل هویت مستقل هریک از این علوم بوده است (ص ۴۰۳ و ۶۵۱). مثلاً در میان فلاسفه اخلاق اسکاتلندی، مطالعات اقتصاد سیاسی سخت با دیدگاه‌های وسیع اجتماعی توأم بود، اما جزئی از علم الاجتماع محسوب نمی‌شد. متعاقباً با ظهور پوزیتیویسم^(۸) (ثبوت‌گرایی) در ابتدای قرن نوزدهم - به‌ویژه در فرانسه - بود که فلسفه پوزیتیو، یا علم الاجتماع، نقشی را در فلسفه اخلاق ایفا کرد (ص ۶۵۰).

آگوست کنت^(۹) (۱۷۹۸ - ۱۸۵۷) اصطلاح Science Social را از شارل فوریه^(۱۰) (۱۷۷۲-۱۸۳۷) به امانت گرفت؛ هر چند هیچ تردیدی نداشت که روش‌شناسی علوم اجتماعی (که آن را فیزیک اجتماعی^(۱۱) نیز می‌نامید) فرقی با روش‌شناسی علوم طبیعی ندارد (ص ۸۰۱).

متعاقب نظریات کنت، ۵ رویداد به وقوع پیوست که به سردرگمی موجود و ابهام بیشتر در چهره روش‌شناسی علوم اجتماعی کمک کرد؛ این رویدادها بدین شرح است:
الف) بیشتر کسانی که به مقایسه شباهت‌های علوم طبیعی با یکدیگر مشغول بودند، سخت درگیر تحقیقات اجتماعی شدند. چارلز بوت^(۱۲) انگلستان و مکتب شیکاگو^(۱۳) در آمریکا از نمونه‌های بارز این جریان هستند. فردریک لوپلای^(۱۴) در فرانسه و مدرسه Verein für socialpolitik در آلمان نیز، روش‌های مشابهی را در تحقیقات خود به کار بردند که همه اینها نقطه عطف تجزیه و تحلیل اجتماعی نو (تجربی)^(۱۵) محسوب می‌شد.

ب) از سوی دیگر امیل دورکم^(۱۶) (۱۸۵۸ - ۱۹۱۷) و ویلفردو پارتو^(۱۷) (۱۸۴۸ - ۱۹۲۳) دو نظریه‌پرداز بزرگ در دو حوزه علوم طبیعی و علوم اجتماعی بودند. دورکم سخت به نیاز به مطالعه واقعیت‌های اجتماعی^(۱۸) اعتقاد داشت؛ درحالی‌که پارتو تحت تأثیر دیدگاه‌های فرانظری^(۱۹) و نظریه‌پردازیه‌های خاص بود. با این حال این دو پیروان چندانی نداشتند.

ج) در کنار رقابت شدید پیروان علوم طبیعی و علوم اجتماعی، با شروع قرن بیستم برخی مکاتب که به مطالعه پدیده‌های اجتماعی مشغول بودند، تجزیه و تحلیل‌های حاکم بر علوم طبیعی را اصلاً برای علوم اجتماعی مناسب نمی‌دانستند و رویکردی تازه و متفاوت را

براساس همدلی و درک متقابل می‌طلبیدند.^(۲۰) سرانجام، ماکس وبر^(۲۱) (۱۸۶۴ - ۱۹۲۰) رویکردهای متفاوتی را پیشنهاد داد. او به علوم اجتماعی چیزی را معرفی کرد که بعدها هرمنوتیک^(۲۲) یا چشم‌اندازهای پدیدارشناسانه^(۲۳) نامیده شد.

د) به دنبال نزول مکتب تاریخی (رومانتیک) آلمانی اقتصاددانان، علم اقتصاد به سرعت راه خود را رفت و اصلی شکل گرفت که براساس آن، تمام علوم اجتماعی حق اطلاق نام علم (Science) را بر خود داشتند.

ه) حوزه‌های جدیدی که ماکس وبر برای علوم اجتماعی گشود، مطالعه بر روی سیاستهای اجتماعی را از حالت تجویزی به حالت تحلیلی سوق می‌داد و بر این اساس، نظریه‌های سیاسی، فلسفه اخلاق و حتی فقه، روشهایی برای خود در پیش گرفتند (ص ۹۰۷).

با این توضیحات و مطالعه بیشتر بر روی علوم اجتماعی و پدیده‌های وابسته به آن، در کل یک آشفتگی و بی‌نظمی مشاهده می‌شود. تلاشهای زیادی که در زمینه سامان بخشیدن به این معضل صورت گرفته نیز تاکنون بی‌نتیجه بوده است. مهم‌ترین این تلاشها از سوی کارل پوپر^(۲۴) (۱۹۰۲ - ۱۹۹۴) و تالکوت پارسونز^(۲۵) (۱۹۰۲ - ۱۹۷۹) صورت گرفت. پوپر تأکید دارد که تنها یک منطق بر مسائل علمی حاکم است، و آن منطق پیشرفت توسط بطلان است، یعنی: ما فرضیه‌ها (نظریه‌ها) را توسعه می‌دهیم و با ابطال فرضیه‌های پیشین طی تحقیقات و با کمک آزمون و خطا، به پیش می‌رویم.

به عقیده دارندورف اگر این دکتترین را بپذیریم، پس بیش از ۹۹ درصد علوم اجتماعی به درد نخور است (ص ۸۰۱). از طرفی منطق پوپر برای تشخیص اینکه چه چیزی علم الاجتماع است و چه چیزی علم الاجتماع نیست، هیچ ملاکی به دست نمی‌دهد. از طرف دیگر، پارسونز معتقد است که موضوع (ماده) علوم اجتماعی یک چیز است و آن چیزی نیست جز عملکرد اجتماعی^(۲۶) و این خود مظهر نظام اجتماعی^(۲۷) است. از نظر او نظام اجتماعی ۴ زیرگروه دارد: اقتصاد، حکومت،^(۲۸) نظام فرهنگی،^(۲۹) و نظامهای جمعی^(۳۰). او اقتصاد سیاسی، علوم سیاسی، مطالعات فرهنگی و جامعه‌شناسی را در ارتباط با هم می‌داند و معتقد بود تجزیه و تحلیل زیرگروههای نظام اجتماعی یکسان است (ص ۵۸۸).

سته به نوع دیدگاه تحقیقی (روش‌شناسی، رویکرد تاریخی و ...) مرزهای علوم اجتماعی را تا روان‌شناسی اجتماعی،^(۳۱) زیست‌شناسی اجتماعی،^(۳۲) جغرافیای اجتماعی،^(۳۳) حقوق،^(۳۴) فلسفه اجتماعی،^(۳۵) نظریه‌های سیاسی،^(۳۶) تاریخ اجتماعی^(۳۷) و تاریخ اقتصاد^(۳۸) می‌توان گسترش داد (ص ۸۰۰).

هدف دانشنامه علوم اجتماعی ارائه اطلاعات به روز، سهل الوصول، معتبر و جامع الاطراف در حوزه علوم اجتماعی با ساختاری مناسب و کاربردی است (ص ۷۷). آدام کوپر (استاد انسان‌شناسی اجتماعی در دانشگاه برونل) و جسیکا کوپر (عضو ارشد هیئت علمی علوم اجتماعی انتشارات دانشگاه آکسفورد)، سروراستاران این دانشنامه، مخاطبان آن را افرادی با تحصیلات آکادمیک در نظر گرفته‌اند؛ هرچند معتقدند داشتن تخصصهای دانشگاهی برای استفاده از آن ضروری نیست. با آنکه متن کتاب نسبتاً سنگین است اما تلاش ویراستاران در مسیر اهداف ادعا شده کاملاً آشکار است. این کتاب یک دانشنامه تخصصی است که موضوعات آن به شکل الفبایی تنظیم شده و یک تقسیم‌بندی و فهرست موضوعی در ابتدای اثر، کاربرد کتاب را دو چندان کرده است. برپایه این تقسیم‌بندی، علوم اجتماعی در این اثر چنین حوزه‌هایی را دربرمی‌گیرد: انسان‌شناسی، جمعیت‌شناسی، اقتصاد، آموزش و پرورش، جغرافیا، تاریخ، زبان‌شناسی، روش تحقیق علوم اجتماعی، فلسفه، نظریه‌های سیاسی، جامعه‌شناسی، مطالعات بازرگانی و صنعتی و مدیریت، ارتباطات و اطلاع‌رسانی و مطالعات فرهنگی، خانواده و رفتار خویشاوندی، مطالعات زنان و جنسیت، سیاست و مملکت‌داری، حقوق و جرم‌شناسی، روان‌پزشکی و روان‌کاوی و روان‌شناسی بالینی، و مدیریت.

دانشنامه علوم اجتماعی تقریباً ۶۰۰ مدخل دارد که ۴۵۰ نویسنده در نگارش آنها نقش داشته‌اند. ساختار اصلی مقالات، پرداختن به مواد اصلی و پایه هر مبحث با دیدگاهی مروری و تشریحی و نه انتقادی و تحلیلی است. کل مداخل تقریباً بر پایه ۵ موضوع عمده گزینش شده‌اند: (۱) اصول و نظریه‌های پایه در علوم اجتماعی؛ (۲) روشها و ابعاد گوناگون فلسفه علوم اجتماعی؛ (۳) شخصیت‌های کلیدی و تأثیرگذار در علوم اجتماعی؛ (۴) مکاتب فکری و (۵) موضوعات میان رشته‌ای مرتبط با حوزه علوم اجتماعی.

کتاب برای اولین بار در سال ۱۹۸۵ چاپ شد، اما رشد سریع و پرشتاب حوزه‌های مختلف علمی مرتبط، به ویژه افکار و آراء و نظریه‌های جدید طی یک دهه پس از آن، باعث شد تا ویراست دوم کتاب در سال ۱۹۹۶ و چاپ مجدد آن در سالهای ۲۰۰۱ و ۲۰۰۵ با بیش از ۹۰ درصد تغییر در مداخل و مطالب نسبت به ویراست اول صورت گیرد. تأثیر عمیق پُست‌مدرنیسم طی دهه ۱۹۸۰ بر علوم اجتماعی، بسیاری از تعاریف و نگرشها را سخت دگرگون ساخت. از نظر هابرماس^(۳۹) (متولد ۱۹۲۹)، پست‌مدرنیسم نوعی ردّ محتاطانه اما توأم با خطر یا شانه خالی کردن از مدرنیسم ناتمام بود. مثلاً در حوزه انسان‌شناسی، اقتدار قوم‌نگارانه^(۴۰) در دهه ۱۹۸۰ سخت مورد حمله قرار گرفت و جای

خود را به رویکردهای گفتمانی^(۴۱) داد (ص ۶۵۲). یا مثلاً در حوزه جامعه‌شناسی، به خصوص جامعه‌شناسی فرهنگی، تمرکز کامل پست مدرنیسم بر نوعی شخصیت‌پردازی از جوامع غربی معاصر است، یعنی «حالت پست مدرن»^(۴۲). البته باید توجه داشت که دو اصطلاح پست مدرن و پست مدرنیسم با هم فرق دارند. پست مدرن را باید در ارتباط با اوضاع فرهنگی و اجتماعی به کار برد، در حالی که پست مدرنیسم در خصوص شیوه تفکر، استراتژی یا سبک و سیاق به کار می‌رود. آراء جدید در مورد لیبرالیسم به خصوص لیبرالیسم اجتماعی و لیبرالیسم اقتصادی و گشودن بحث خصوصی‌سازی از ابعاد نو (ص ۶۷۲) از دیگر مطالب جدید ویراست اخیر محسوب می‌شود.

از خصوصیات بارز این دانشنامه، پرداختن نسبتاً همه‌جانبه به مطالعات میان رشته‌ای است. تأکید بر مطالعات فرهنگی با تکیه بر تاریخ و جغرافیای فرهنگی، مطالعات جامعه‌شناختی، انسان‌شناسی روان‌شناسانه و اقتصادی به‌ویژه نفوذ و گسترش افکار جدید نظیر نظریه‌های بازی^(۴۳)، انتخاب عقلانی^(۴۴)، نوداروینیسم^(۴۵) و رفلکسیویتی^(۴۶) در این دانشنامه گرد آمده است. برای مثال، نظریه بازی که برخاسته از علم ریاضیات است به بررسی دال و مدلول و عامل دلالت نه تنها در بازیها که در کشمکشهای سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و حتی نظامی می‌پردازد (ص ۳۲۴). هدف این نظریه، مشخص کردن استراتژیهای انتخاب شده از سوی طرفین بازی به منظور رسیدن به اهداف عقلانی خود و نتایج مورد انتظار از آن است. برخی بازیها الگوی بسیار مناسبی برای مطالعه مشکلات مشابه در اجتماع هستند (ص ۳۲۵).

دانشنامه علوم اجتماعی تعریف ثابت و مشخصی از علوم اجتماعی در معنای عام آن نداده است. شاید بهترین تعریف از آن رابرت نیزبت^(۴۷) باشد که آن را هر شاخه یا رشته‌ای از علم که با رفتار انسان و ابعاد فرهنگی و اجتماعی آن سر و کار داشته باشد، تعریف می‌کند و آن را مشتمل بر انسان‌شناسی فرهنگی یا اجتماعی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی، علوم سیاسی، اقتصاد، جغرافیای اقتصادی و اجتماعی و حتی جنبه‌هایی از تعلیم و تربیت که با موضوعات اجتماعی یادگیری و روابط مدرسه و جامعه ارتباط دارند، می‌داند. باید افزود که تاریخ و حقوق تطبیقی^(۴۸) نیز با علوم اجتماعی مرتبط هستند. از سوی دیگر، از دهه ۱۹۵۰ به بعد اصطلاح علوم رفتاری^(۴۹) با زیر شاخه‌هایی چون انسان‌شناسی فیزیکی^(۵۰) و روان‌شناسی فیزیولوژیکی^(۵۱) جزء علوم اجتماعی طبقه‌بندی می‌شوند.

الهیات و نقش آن در علوم اجتماعی در این اثر کمرنگ است و این در حالی است که تقریباً تمام موضوعات و مسائلی که ریشه در علوم اجتماعی داشته‌اند (به‌ویژه در

سده‌های پیشین) محصور در چهارچوب حکمت مدرسی^(۵۲) قرون وسطا بوده است و حتی برای نخبگان و متفکران، شکستن این چهارچوبها آسان نبوده است. در نضج گرفتن علوم اجتماعی (از قرن ۱۷، به خصوص در قرن ۱۸ میلادی) نقش علوم مادی و فلسفه طبیعی در مرتبه اول قرار می‌گیرد (و نه فقط فلسفه اخلاق). علاوه بر آن آگاهی از کثرت، تنوع و چندگانگی بشر در جهان، جایی برای قوم محوری و تنگ‌نظریهای معمول - به‌ویژه نزد پژوهشگران غربی - باقی نگذاشته است. موضوع مهم دیگر در شکل‌گیری علوم اجتماعی، نگرش به رفتار انسان در اجتماع از ابعاد فرهنگی و اجتماعی بود نه صرفاً بُعد زیست‌شناسانه آن. همین عوامل باعث شد تا علم الاجتماع استقلال خود را از علوم طبیعی به‌دست آورد و خود شاخه‌ها و رشته‌های متعددی را ترتیب دهد. در این میان نقش دو عامل بسیار مهم را نباید نادیده گرفت که در سده‌های ۱۷ و ۱۸ میلادی منشأ بزرگ‌ترین نظریه‌های اجتماعی شدند. یکی ایده ساختار (structur) است که اولین بار در نوشته‌های هابز، لاک و روسو از ابعاد سیاسی و حکومت‌داری مطرح شد و بعدها در اواسط قرن ۱۸ در نوشته‌های اقتصادی طبیعت‌گرایان^(۵۳) و آدام اسمیت (۱۷۲۳-۱۷۹۰) تبلور یافت.^(۵۴) چنین نگرشی در روان‌شناسی نیز دیده می‌شود. دیگر آنکه همین نگرش که از علوم زیستی و مادی عاریت گرفته شده بود، شالوده ادراکات سیاسی و اقتصادی و اجتماعی آن سده‌ها را شکل می‌داد که با اندکی تغییر تا قرن بیستم ادامه یافت، به طوری که خیلی از واژه‌هایی که امروزه استعمال می‌شود ساخته و پرداخته دو دهه آخر قرن ۱۸ و ربع اول قرن ۱۹ میلادی است.^(۵۵)

گرچه در این اثر به بن‌مایه‌های انقلابهای بزرگ (انگلستان: ۱۶۴۰، فرانسه: ۱۷۸۹، مکزیک: ۱۹۱۰، چین: ۱۹۱۱، روسیه: ۱۹۱۷ و ایران: ۱۹۷۹) اشاره و تأثیر دو انقلاب بورژوازی و صنعتی فرانسه و انگلستان در علوم اجتماعی تحلیل شده است، چند نکته بارز باید مرور شود: یکی افزایش ناگهانی جمعیت که تنها طی ۱۷۵۰ تا ۱۸۵۰ میزان آن در اروپا از ۱۴۰ میلیون نفر به ۲۶۶ میلیون نفر رسید، یا آنکه جمعیت کل جهان از ۷۲۸ میلیون نفر به بیش از یک میلیارد نفر بالغ شد. برای اولین بار این توماس مالتوس (۱۷۶۶-۱۸۳۴) بود که مسائلی چون رفاه اجتماعی به ویژه بهداشت و سلامت جمعی را در این حجم بالا مطرح ساخت. دوم، موضوع کارگران بود که اهمیت آن در شروع قرن ۱۹ میلادی به مراتب بیشتر از توده‌های زارع ادوار گذشته محسوب می‌شد. سوم، تغییر شکل ماهیت مالکیت بود، چه در شکل صنعتی و تجاری آن و چه در سایر اشکال. چهارم، شهرنشینی و گسترش آن، مدنیت‌نو، آزادی فکر، روابط انسانها، تضعیف خانواده، اخلاق ناهنجار و سایر مشکلات زندگی شهری که پیشگامان پرداختن به این موضوعات در فرانسه

فردریک لوبلای و امیل دورکم، در آلمان فردیناند تونیس، ژورش شیمل و ماکس وبر، در بلژیک آدولف کتله (۱۷۹۶-۱۸۷۴) و در امریکا، چارلز کولی و رابرت پارک بودند.^{۵۶} پنجم، فناوری و گسترش آن ابتدا در کارخانه‌ها و سپس در کشاورزی بود که از منظر متفکران باعث گسستگی روابط تاریخی بین انسان و طبیعت، انسان و انسان و حتی انسان و خداست. خود نظام کارخانه‌ها و تأثیر آن بر زندگی کارگران زمینه‌ساز افکار جدید و اصلاحات اجتماعی بود. و سرانجام توسعه سیاسی و رشد شعور سیاسی توده مردم که هرچند به صورت تدریجی اما مؤثر، منجر به مشارکت مردم در سیاست‌گذاریها و روندهای سیاسی اجتماع آنها شد.

کتاب اشاره‌ای بجا به نقش پوزیتیویسم (ثبوت‌گرایی) در علوم اجتماعی از قرن ۱۹ میلادی دارد، اما با وجود کثرت و اعتباری که فلسفه پوزیتیو برای این علوم به ارمغان آورد، بهتر بود به دو دیدگاه انسانیت‌گرایی^(۵۷) و فلسفه تکامل در این مسیر نیز اشاره می‌شد.^(۵۸) در این دیدگاه رفاه جامعه و ترقی اخلاقیات و اوضاع اجتماعی با تکیه بر بهبود و گسترش نهادهای مدنی مدنظر است.

ضمن برشمردن روش‌شناسی علوم اجتماعی به دو نکته حتماً باید اشاره می‌شد، آن هم به دو طیف کاملاً متقابل و البته هم‌اندازه. یکی طیفی که نظر به سوی اتحاد و یکپارچگی علوم اجتماعی داشت، و دیگری طیفی که تمایل به تخصصی و مجزا شدن این علوم می‌ورزید.^(۵۹) طیف اخیر ثمرات و نتایج پرباری را به ارمغان آورده است. اقتصاد اولین علمی بود که استقلال خود را به عنوان یک رشته مستقل و تخصصی به دست آورد و همان‌طور که پیشتر گفته شد آدام اسمیت و طبیعت‌گرایان آغازگر این جریان در قرن ۱۸ میلادی بودند تا آنکه نتیجه افکار ایشان در قرن ۱۹ اصطلاح «اقتصاد سیاسی» را به همراه آورد. اقتصاد و زیرشاخه‌های وابسته به آن از نکات قوت مباحث این کتاب محسوب می‌شود، هرچند توقع می‌رفت در همین دانشنامه، مداخلی جداگانه برای اقتصاد آزاد^(۶۰) اختصاص می‌یافت. رقیب اقتصاد در عالم علوم اجتماعی، سیاست بوده است. علم سیاست به عنوان رشته‌ای مجزا و مستقل با افکار ماکیاولی، هابز، لاک و روسو شکل گرفت تا آنکه تجربیات حاصل از انقلابات بعدی، قدرت را در معنای حاکمیت^(۶۱) تعریف و روابط آن را تبیین نمود. اما در کتاب برای آن مداخلی جداگانه منظور نشده، هر چند در سایر مداخل به آن پرداخته شده است. سومین رشته مستقل، انسان‌شناسی فرهنگی (مردم‌شناسی) بود که در آغاز «علم بشر» خوانده می‌شد و عمده توجهش نیز بشر ابتدایی بود. یک‌سوی آن نگرش

به بشر از بعد زیستی و فیزیولوژیک و سوی دیگر آن نگرشهای فرهنگی و اجتماعی نسبت به بشر بود. تکیه انسان‌شناسی بر فرهنگ بشری در میان مردمان «ابتدایی» آفریقا و آسیا و آمریکا و اقیانوسیه، واژه قوم‌شناسی^(۶۲) را به منظور تفکیک از جنبه‌های فیزیکی انسان‌شناسی ابداع کرد. در این دیدگاه، فرهنگ بشری همان تعریف تایلور را در اثرش به نام فرهنگ بدوی^(۶۳) (۱۸۷۱م) داشت که فرهنگ را بخشی از عادات آموخته بشر می‌دانست.^(۶۴) جالب آنکه دانشنامه علوم/اجتماعی هیچ مدخلی را به قوم‌شناسی اختصاص نداده و تنها درخصوص قوم‌نگاری بحث کرده است. جامعه‌شناسی به تفصیل در این کتاب بحث شده است. آنچه ملموس است سعی کتاب در جداسازی حوزه جامعه‌شناسی از انسان‌شناسی تا حد امکان است. این در حالی است که همواره تعیین مرز مشخص بین این دو حوزه و فعالیت‌های آنها دشوار و ناممکن بوده است. این اشتراک در حوزه‌های مورد علاقه به شدت میان جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی فرهنگی نمود می‌یابد. هم کنت و هم اسپنسر، تمدن با تمام مظاهر آن را موضوع اصلی جامعه‌شناسی می‌خواندند. برای همین آثار آنها به خاستگاه و توسعه مدنیت همراه با نهادهای عمده آن می‌پردازد؛ تفکیک جامعه‌شناسی به دو طیف «استاتیک» و «دینامیک» از ابتکارات آن دو است. روان‌شناسی اجتماعی که سابقه‌اش به قرن ۱۹ میلادی برمی‌گردد تا حدی ناشناخته و نامفهوم است. رابطه نزدیک ذهن انسان با نظم اجتماعی و وابستگی آن به آموزش و سایر نظامهای مدنی به خوبی در قرن ۱۸ میلادی شناخته شده بود. «ذهن جمعی» و تجزیه و تحلیل فرهنگها و جوامع مختلف در جهان در قرن ۱۹ شکل گرفت. در آلمان، موریتس لازاروس^(۶۵) و ویلهلم وونت^(۶۶) (۱۸۳۲-۱۹۲۰) سعی در مرتبط ساختن پدیده‌های روان‌شناختی با تحلیلهای جامع فرهنگی داشتند. روان‌شناسی اجتماعی با ریزینی مقبولی در این کتاب تفسیر شده اما جای مبحث جدید و مورد توجه دانشمندان امروزی، یعنی روان‌شناسی اقوام^(۶۷) و پرداختن صریح به آن کاملاً خالی است. جغرافیای اجتماعی و آمارگیری اجتماعی^(۶۸) جزء آخرین رشته‌های علوم اجتماعی‌اند که در دانشگاهها و محافل علمی برای خود جایی باز کردند و با آغاز قرن بیستم تأثیرات مهمی بر علوم اجتماعی نهادند. کتاب در زمینه جغرافیای اجتماعی حق مطلب را ادا کرده اما با توجه به نقش تعیین کننده فدریش راتسل آلمانی و پل ویدال دولا بلاش^(۶۹) فرانسوی در نشان دادن اهمیت توپوگرافی و آب و هوا در شکل‌گیری عادات انسانها، بهتر بود مداخل جداگانه‌ای به این دو شخصیت اختصاص داده می‌شد.^(۷۰) هرچند این دانشنامه معضلات اخیر فرهنگی چون دور افتادن از اجتماع وابسته یا

جستجو برای اجتماعات نو و نیز وابستگیهای فردی به جامعه یا اخلاقیات را به بحث کشیده است، بهتر بود مقولاتی چون از خودیگانگی، گم گشتگی، سردرگمی، بحران هویت و انحراف از معیارها را که دغدغه بسیاری از حوزه‌های علوم اجتماعی به خصوص روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و علوم سیاسی است، بیشتر و بهتر مطرح می‌کرد.

با توجه به گسترش روزافزون ریشه‌های علوم اجتماعی و علوم مرتبط با آن و تعداد زیاد مؤسسات و دانشمندان این حوزه‌ها، توقع می‌رفت که دست کم موارد بسیار معروف و تأثیرگذار در این اثر معرفی می‌شد. از جمله حوزه‌هایی که امروز در مطالعات اجتماعی برخی نقشهای کلیدی را به خود اختصاص داده‌اند می‌توان از: جامعه‌شناسی سیاسی، انسان‌شناسی اقتصادی، روان‌شناسی حق رأی و جامعه‌شناسی صنعتی نام برد. باید توجه داشت که امروزه، علوم اجتماعی، علوم صرفاً تحقیقی و آموزشی نیستند، بلکه علومی عملی نیز محسوب می‌شوند، به طوری که نقش روزافزون آن را مثلاً در پزشکی شاهدیم. از سوی دیگر نقش تعیین کننده علوم جدیدی چون انفورماتیک در حوزه علوم اجتماعی بسیار برجسته و قابل تأمل است. رشد خیره کننده تکامل خواهی و پیشرفت گرایی^(۷۱) در سه دهه اخیر با توجه به پیشینه پرتحرک آن در دو سده قبلی و با در نظر داشتن تعاریف نو از ملیت، قومیت، هویت، اقوام جدید، فرهنگهای نوظهور، رشد اقتصادی، توسعه سیاسی و بسیاری موارد دیگر، توقع می‌رفت که در این زمینه دانشنامه به طور وسیع و جامع بدان می‌پرداخت.

از نکات سؤال برانگیز این است که با توجه به تعاریف و نظریات جدیدی که پس از جنگ جهانی دوم در خصوص «نظامهای اجتماعی» و کنترل فعالیتهای انسان توسط نظامهای ماشینی و الکترونیکی مطرح شد، چرا هیچ اثری از علم سایبرنتیک (فرمان‌شناسی) در این کتاب نیست؛ البته مباحث مرتبط چون ساختارگرایی و کارکردگرایی^(۷۲) به ویژه در حوزه‌های علوم سیاسی، جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی به خوبی مطرح شده‌اند. سرانجام از دیگر حوزه‌های جدید علوم اجتماعی باید «میان کنش گرایی»^(۷۳) را نام برد که در این کتاب مهجور مانده است.

با تمام این تفاسیر باید اذعان داشت به جز صفحه‌پردازی کتاب - به خصوص در صفحات شناسنامه و فهرست‌بندیها - که چندان مناسب به نظر نمی‌رسد، نویسندگان و ویراستاران در برآوردن انتظارات مخاطبان خود در قبال ادعاهای مطرح شده، از جمله جدید بودن منابع، تخصصی و در عین حال قابل فهم بودن مقالات، جامع‌الاطراف بودن موضوعات و مستند بودن مطالب کتاب موفق بوده‌اند.^(۷۴)

پی‌نوشتها

۱. استاد علوم اجتماعی و سرپرست کالج سنت آنتونی، آکسفورد
Dahrendprf. RaLf (2001), "Social Science", in the *Social Science Encyclopedia*, A. Kuper and J. Kuper (Eds), London: Routledge
2. economics
3. sociology
4. anthropology
5. political science
6. moral philosophy
7. natural philosophy
8. positivism
9. Comte, A. (2001), *Cours de philosophie positive*, Adamant Media corporation: Paris, and Idem (1844), *Discours Sur l'esprit positif*, Paris.
10. Fourier, C. (1998), *Théorie des quatre mouvements et des destinées générales*, Presses du Réel: Lyon.
11. social physics
12. Charles Boothe
۱۳. مکتب شیکاگو، گروهی از مهندسان و معماران شهرساز در دهه ۱۸۹۰ بودند که بنیادگذاران آسمان‌خراشهای امروزی به حساب می‌آیند. آثار و فعالیتهای آنها در شیکاگو را «زادگاه معماری نو» نامگذاری کرده‌اند. از اعضای این مکتب می‌توان از لوئیس سولیوان، دانیل برنهام و جان ولبورن روت (۱۸۵۰-۱۸۹۱) نام برد.
14. Frederic le Play
15. empirical
16. Durkheim, E. (1895), *Les Régles de la méthode scientifique*, Paris.
17. Pareto, V. (1916), *Trattato die sociologia generale*, Rome.
18. Social facts
19. metatheoretical insights
20. German historical (romantic) school of economists
21. Weber, M. (1921), *Wirtschaft und Gesellschaft*, Mohr: Tübingen.
22. hermeneutic
23. Phenomenological perspectives
24. Popper, K. (1945), *The Open Society and its Enemies*, Routledge London, and Idem (1959), *The Logic of Scientific Discovery*, New York
25. Parsons, T. (2004), *The Structure of Social Action*, 2nd edition, Free Press: New York.
26. social action
27. social system
28. polity
29. cultural system
30. integrative systems
31. social psychology
32. social biology

33. social geography
34. law
35. social philosophy
36. political theory
37. social history
38. economic history
39. Habermas, J. (1990), *The Philosophical Discourses of Modernity*. The MIT Press: U.S.A.
40. ethnographic authority
41. dialogical approaches
42. post-modern condition
43. game
44. rational choice
45. neo-Darvinism
46. reflexivity
47. Nisbet, Robert A., (2004), "Social Science", in *Encyclopedia Britannica*, New edition, London.
48. comparative law
49. behavioral sciences
50. physical anthropology
51. physiological psychology
52. scholasticism
53. physiocrats
54. Elmer, H. and H. Becker (1952), *Social Thought From Lore to Science*, 2nd ed., 2 Vols., Dover Publications Inc: London.

۵۵. واژه‌هایی چون:

industry, industrialist, democracy, class, middle class, ideology, intellectual, rationalism, humanitarian, atomistic, masses, commercialism, proletariat, collectivism, equalitarian, liberal, conservative, scientist, utilitarian, bureaucracy, capitalism.

56. Hobsbawm, Eric J. (1962), *The Age of Revolution: 1789 - 1848*, Nintage: London.
57. humanitarianism
58. Nisbet, Robert A. (1969), *Social Change and History*, Oxford University Press: Oxford.
59. Harris, Marvin (1968), *The Rise of Anthropological Theory: A History of Theories of Culture*, N. Y 1969, New York
60. laissez-faire
61. sovereignty
62. ethnology
63. *Primitive culture*
64. Lowie, Robert H. (1937), *The History of Ethnological theory*, Holt, R & W, U.S.A.
65. Muritz lazarus

66. Wilhelm Wundt
67. folk psychology
68. Social statistics
69. Paul Vidal de la Blache
70. Coser, Lewis A. (1977), *Masters of Sociological Thought*, 2nd edition, Harcourt: New York.
71. developmentalism
72. structuralism and functionalism
73. interactionism

۷۴. کتاب‌شناسی این اثر بدین قرار است:

Kuper, Adam and Jessica Kuper (2005), *The Social Science Encyclopedia*, third edition, Routledge, London and New York.

نقد و بررسی دستور زبان فارسی (۱)

اکرم مندنی زاده
دانشگاه آزاد واحد شوشتر

دستور زبان فارسی (۱)، نوشته دکتر تقی وحیدیان کامیار، با همکاری غلامرضا عمرانی، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، ۱۲۷ صفحه، وزیری ۵۵۰۰ ریال.

مقدمه

دکتر وحیدیان کامیار استاد مسلم ما، تحقیقات ارزنده‌ای در زمینه قافیه، عروض و آواهای زبان فارسی داشته‌اند که خبر از نواندیشی و دگراندیشی‌شان را می‌دهد. ایشان در زمینه آموزش علمی زبان فارسی نیز گامهای بلند و بزرگی برداشته‌اند، هرچند هنوز دارای استحکام و قوام بایسته‌ای نیست؛ زیرا گاه در زیر برخی از آنها رد پای دسترنویسان سنتی دیده می‌شود و در مواردی دیگر تزلزل به نظر می‌آید. نکته دیگر آنکه در دستور زبان فارسی (۱) برداشتی دگرگونه از دستور ساخت گرای سوسوری دیده می‌شود.

با آنکه دکتر وحیدیان و همکارشان آقای عمرانی، در هیچ جا به طور واضح در مورد نظریه ساخت گرای دو سوسور برداشت خود را مطرح نکرده و آن را شرح نداده‌اند، از فحوای کلام و کتابشان چنین برمی‌آید که منظورشان از این نظریه، توصیف ساختمان زبان به دور از معناست، چنان که در مقدمه کتاب پس از اعلام نظریه ساخت گرای به تعریف مفعول و فعل پرداخته، جهت بیان دیدگاه ساختاری خود بدان بسنده کرده‌اند.

منظور دو سوسور از ساخت، سیستم، دیسمان و نظام این است که در دستگاه منسجم زبان هر جزء به جزء دیگر بستگی دارد و ارزش هر واحد تابع وضع ترکیبی آن است. بنابراین، ماهیت و تحول هر جزء را نمی‌توان انفرادی بررسی کرد (برداشتی آزاد از

مبانی زبان‌شناسی ابوالحسن نجفی، ۱۳۷۸، ص ۲۱). اهمیت نظریه دو سوسور در بیان خصوصیت وابستگی و پیوستگی اجزاء این مجموعه است (همان، ص ۲۰). هدف دو سوسور از طرح مسئله نظام‌مند بودن زبان، مخالفت با نظریه اصالت ذره است. اصالت ذره یعنی جهان یا هر یک از جلوه‌های جهان، از اجتماع یعنی پهلوی هم قرار گرفتن تعدادی ذره ریز تشکیل شده است. طبق این نظریه در مجموعه‌ای که دارای پنج واحد (الف، ب، ج، د و ه) باشد اگر یک یا چند واحد بر آن بیفزاییم (مثلاً و) و یا از آن بکاهیم (مثلاً ه) در ماهیت کلی و نحوه عمل آن مجموعه تغییری به جز افزایش و کاهش روی نخواهد داد. اما دو سوسور معتقد است «الف» چیزی است که دیگران نیستند. این نکته، به‌ویژه درباره حروف الفبا صدق می‌کند. حرف «الف» آن است که «ب» یا «پ» یا «ت» یا هیچ حرف دیگری نیست (همان، ص ۲۰-۲۱). به نظر وی کاستن و افزودن ماهیت پدیده را عوض می‌کند. پس در این نظام یک ارتباط معنادار وجود دارد. اما آنچه در دستور ساختاری دکتر وحیدیان کامیار مشهود است مثل سایرین، برداشتی دگرگونه از نظریه دو سوسور است؛ یعنی بررسی اجزاء زبان بدون توجه به ارتباط آنها با یکدیگر که نوعی گسسته‌نگری مقوله‌های زبانی به نظر می‌آید. هرچند ایشان در طرح برخی از مباحث زبان‌شناسی مثل، تجزیه دو گانه زبان (دستور زبان فارسی ۱، ص ۲) و برای جملات نامحدود زبان قوانین محدود یافتن همان دیدگاه سوسوری را دارند، در مجموع برداشتشان با نظر دو سوسور متفاوت است. گذشته از این، می‌دانیم که امروزه نظریه ساخت‌گرایی زبان، به دلیل ضعفهایش در توصیف دقیق و علمی زبان، اعتبار علمی ندارد و متعلق به تاریخ علم زبان‌شناسی است (منگنو، ۱۳۷۸، ص ۱۰۴)؛ زیرا زبان بنا بر ماهیتش بدون معنا نمی‌تواند گویا باشد و از آن جایی که معناشناسی ارتباط تنگاتنگی با نحو زبان دارد (همان، ص ۱۲۰) نادیده گرفتن آن و پرداختن صرف به ساختار نمی‌تواند توصیف دقیقی از زبان داشته باشد. شاهد مدعای ما استفاده مکرر مؤلفان کتاب دستور زبان فارسی (۱) از معناست.

لذا در این مقاله پیش از هر چیز تعاریف، توصیفات و روشهای تشخیص مقوله‌های زبانی (اجزاء سخن) کتاب دستور زبان فارسی (۱) را بررسی کرده، با دسته‌بندی تعاریف، روشها و تجزیه و تحلیل آنها را، با در نظر گرفتن بسامد هر کدام، در نموداری ارائه می‌کنیم. همچنین ضمن اشاره به نواقص و اشکالات مباحث، به رد نظر مؤلفان در خصوص ساختاری بودن دستورشان می‌پردازیم.

تعاریف و توصیفات

یکی از شاخصهای مهمی که به خوبی دیدگاه مؤلف و نگرش او را نسبت به مقوله‌های

مطرح شده در اثر نشان می‌دهد، نوع تعاریف و توصیفات ارائه شده است. با توجه به تعاریف است که می‌توان درباره نوع نگرش واقعی مؤلف - که حتی ممکن است برای خود ایشان نیز روشن نباشد - قضاوت کرد. لذا، ابتدا این تعاریف را به سه دسته تعاریف ساختاری، تعاریف آمیزه‌ای و تعاریف صرفاً معنایی تقسیم کرده و سپس آنها را بررسی می‌کنیم.

الف) تعاریف ساختاری: این دسته شامل تعاریفی است که بدون توجه به معنا و با تأکید بر ساخت و صورت واحدهای زبانی شکل گرفته‌اند.

۱. فعل: کلمه‌ای است که شناسه دارد (ر.ک.: ص ۱۲).
۲. نهاد جدا: نهاد جدا از فعل را گویند که معمولاً در آغاز جمله می‌آید (همانجا).
۳. نهاد پیوسته: نهاد پیوسته به فعل را گویند (همانجا).
۴. اسم: کلمه‌ای است که در زبان فارسی هیچ نشانه ظاهری ندارد (ر.ک.: ص ۶۸).
۵. شاخص: نزدیک‌ترین وابسته به هسته گروه اسمی است که بدون هیچ نشانه قبل از هسته می‌آید (ر.ک.: ص ۷۲).
۶. مضاف‌الیه و صفت: اگر پس از اسمی نقش‌نمای اضافه (کسره) بیاید کلمه بعد از آن - اگر اسم یا در حکم اسم باشد - مضاف‌الیه است و گرنه صفت (ص ۷۹).
۷. توصیفات بخش ساختمان کلمات: این توصیفات تا حدودی ساختاری است، زیرا تشخیص تکواژ کاری معنایی است. مثلاً در صفحه ۸۱ صفت ساده چنین تعریف شده است: آن که فقط یک تکواژ داشته باشد.
۸. وجه التزامی: جمله‌ای که در وجه التزامی باشد و با یکی از عوامل التزامی ساز باید، شاید، کاش، اگر، مبادا و برخی از فعلهای دیگر، مثل خواستن و توانستن همراه است (ص ۵۵).

ب) تعاریف آمیزه‌ای از معنا و ساختار: این دسته شامل تعاریفی‌اند که بخشی از آن با توجه به ساخت کلمه و بخشی دیگر با توجه به معناست.

۱. ممیز: بین صفت شمارشی و موصوف آن برای شمارش تعداد یا اندازه و وزن موصوف، معمولاً اسمی می‌آید که وابسته صفت شمارشی است و ممیز نام دارد (ص ۸۷). اثبات وابستگی و درک حالت وصفی به معنا برمی‌گردد و فقط آمدن آن بین موصوف و صفت شامل بخش ساختاری تعریف می‌شود.
۲. مفعول: گروه اسمی‌ای است که پس از آن «را» بیاید یا بتوان به آن «را» افزود (ص ۹۵). در صورتی مفعول بودن کلمه ثابت می‌شود که جمله‌ای معنی‌دار تولید شود.

مثلاً: درخت زیباست. زیبا، مفعول نیست، زیرا نمی‌توان پس از آن «را» آورد (درخت زیبا را است). اما در جمله مادر به کودک غذا داد، غذا مفعول است، زیرا می‌توان گفت: مادر به کودک غذا را داد. لذا، بخش دوم تعریف مفعول کاملاً معنایی است.

۳. شاخص: شاخصها عناوین و القابی هستند که بدون نشانه یا نقش‌نمایی پیش از اسم می‌آیند و نزدیک‌ترین وابسته به هسته گروه اسمی‌اند (ص ۷۲). تشخیص عنوان و لقب به معنا برمی‌گردد ولی بخش دوم تعریف ساختاری است.

۴. نهاد: معمولاً نهاد پیش از گزاره می‌آید (ص ۱۲) که این بخش ساختاری تعریف است. در جایی دیگر نهاد صاحب خبر آمده است (ر.ک.: ص ۱۱)؛ زیرا اثبات صاحب خبر بودن به معنا برمی‌گردد.

۵. هسته گروه اسمی: اسمی است که نخستین کسره را گرفته است یا بتواند بگیرد که قسمت دوم تعریف - بعد از واژه «یا» - به معنا مربوط می‌شود (در پاسخ به سؤال یکی از شرکت‌کنندگان در گردهمایی دبیران دزفول با دکتر وحیدیان کامیار در دی ماه ۱۳۸۲).

۶. فعل مرکب: فعلی است که حداقل دو تکواژ آزاد در بن مضارع داشته باشد (ر.ک.: ص ۵۹). تشخیص تکواژ آزاد یا وابسته کاری معنایی است. حتی تشخیص بن مضارع نیز به معنا برمی‌گردد، زیرا بنی مضارع است که بتوان آن را با افزودن تکواژ به فعل امر تبدیل کرد.

۷. شناسه فعل: نهادی است که همیشه با آن همراه است و قابل حذف نیست (ص ۱۲). نشانه نهاد مطابقت آن با شناسه است و قابل حذف بودن یا نبودن و مطابقت داشتن یا نداشتن، در ارتباط با معنا قابل تشخیص است.

۸. متمم: متمم گروه اسمی است که پس از حرف اضافه می‌آید و فعل به آن نیاز دارد (ص ۹۵). قسمت اول تعریف یعنی آمدن متمم بعد از حرف اضافه ساختاری است و درک نیاز فعل به آن به معنا برمی‌گردد.

۹. جنس: اسمی که نه شناس باشد و نه ناشناس، بدون هیچ نشانه‌ای به کار رود و منظور از آن تمام افراد طبقه خویش باشد نه یک یا چند عضو مشخص. اسم جنس معمولاً مفرد به کار می‌رود، زیرا مفرد و جمع آن فرقی با هم ندارد. اسم جنس تکیه جمله را به خود اختصاص می‌دهد: درخت پدیده شگفت‌آوری است (ص ۹۱). همان‌طور که می‌بینید تنها بخش ساختاری این تعریف جمله بدون نشانه بودن اسم جنس است که اصلاً نمی‌تواند تعریفی دقیق باشد، زیرا خیلی از ساختهای دیگر زبان نیز ممکن است این ویژگی را داشته باشند؛ مثل برخی قیده‌ها، خود اسم مفرد و اسم جمع.

۱۰. متمم اسم: اسمی که نیاز به متمم دارد، در همه نقشها و کاربردهایش متمم

می‌گیرد. وجود متمم اسمی الزامی است. این متمم مستقل نیست... در جمله‌های زیر گروه‌های نشان‌دار پس از حرف اضافه، متمم اسم است: بحث درباره مسائل فرهنگی، این روزها بسیار رواج دارد. انتقاد از زشتیها و نابسامانیهای جامعه برای اصلاح رفتار اجتماعی سودمند است (ص ۲۹). چنان‌که می‌بینید توجه به حرف اضافه برای تشخیص متمم بخش ساختاری تعریف است، اما نیاز داشتن یا نداشتن اسم قبل از حرف اضافه به متمم یا تشخیص استقلال یا وابستگی متمم اسم به اسم قبل از خود، نیاز دارد که به معنا توجه شود. ج) تعاریف صرفاً معنایی: این تعاریف همان تعاریف دستور سنتی، گاهی با کمی اختلاف هستند:

۱. مسند: گروهی اسمی‌ای است که بعضی از فعلها علاوه بر نهاد یا مفعول یا متمم به آن نیاز دارند. مسند در جمله‌های سه جزئی با مسند یا جمله‌های چهار جزئی با مسند و مفعول می‌آید و معنای فعل آن جمله‌ها را کامل می‌کند (ص ۹۵-۹۶). وجود جمله آخر نیازی به توضیح معنایی بودن تعریف ندارد.

۲. نهاد: صاحب خبر جمله است و ممکن است جمله قابل تأویل به گروه اسمی باشد (ر.ک.: ص ۹۵). صاحب خبر بودن و قابل تأویل بودن به معنا برمی‌گردد.

۳. جمله ساده: جمله سخنی است که دارای دو بخش نهاد و گزاره باشد. گزاره خبر جمله است و نهاد صاحب خبر (ص ۱۱). معلوم است که این تعریف معنایی است.

۴. بدل: بدل اسم یا گروه اسمی است که با مکث، بعد از هسته گروه اسمی می‌آید تا توضیحی بدان بیفزاید یا آن را بیشتر معرفی کند (ص ۹۶). درک توضیح به معنا برمی‌گردد.

۵. گروه قیدی: گروه قیدی بخشی از سخن است که فعل به آن نیازمند نیست و به همین دلیل از جمله قابل حذف است. گروه قیدی جنبه توضیحی دارد (ص ۱۰۴). درک جنبه توضیحی داشتن و اثبات نیازمندی یا بی‌نیازی فعل به کلمه‌ای، جز از راه معنا امکان‌پذیر است؟

۶. افعال لحظه‌ای: به افعالی می‌گویند که عملشان در یک لحظه رخ می‌دهد و ادامه یا جریان پیدا نمی‌کند؛ مثل: افتادن و شکستن (ر.ک.: ص ۴۲).

۷. افعال تداومی: افعالی را می‌گویند که عمل آنها تداوم داشته باشد؛ مثل: خوردن، بافتن، ... (همانجا).

۸. افعال لحظه‌ای - تداومی: به افعالی می‌گویند که عملشان در یک لحظه اتفاق می‌افتد اما ادامه پیدا می‌کند: خوابیدن، ایستادن، ... (همانجا). درک تداوم یا عدم تداوم به معنا برمی‌گردد.

۹. جمله مرکب، دست کم یک جمله وابسته دارد (ص ۱۱۲). تشخیص وابستگی به معنا برمی گردد.
۱۰. فعل معلوم: فعل معلوم را به نهاد نسبت می دهند (ص ۵۱). آیا نسبت دادن معنایی نیست؟
۱۱. فعل مجهول: فعل مجهول را به مفعول جمله معلوم - که اکنون نهاد شده - نسبت می دهند (همانجا). باز هم نسبت دادن مطرح شده، که این تعریف معنایی است.
۱۲. جمله های بی فعل: جمله هایی اند که بدون داشتن فعل معنای یک جمله را به مخاطب منتقل می کند (ر.ک.: ص ۲۳). معنایی بودن تعریف نیازی به توضیح ندارد.
۱۳. صوت: صوت واژه ای است که مانند دیگر واژه ها کاربرد ندارند، یعنی نهاد و مفعول و ... قرار نمی گیرد و از موقعیت و نحوه بیان یا وجود قرینه می توان به معنای آن پی برد. صوتها در موقعیتهای مختلف از جمله خشم و شگفتی و تنفر و تمسخر و توهین و تحقیر و اعتراض و نظایر آن به کار می روند (ص ۲۳-۲۴).
۱۴. غیر صوت: غیر صوت واژه معمولی زبان است که کار یک جمله را انجام می دهد: سلام، درود، آفرین، افسوس و ... (ر.ک.: ص ۲۴).
۱۵. نکره (ناشناس): اسمی است که برای شنونده یا گوینده ناشناخته باشد (ص ۹۱). شناختن یا نشناختن به معنا برمی گردد.
۱۶. معرفه (شناس): اسمی است که شناخته باشد (ص ۹۰). مشخص است که این تعریف معنایی است.
۱۷. توصیف نهاد به عنوان جاندار و بی جان امری معنایی است (ر.ک.: ص ۱۳).
۱۸. اسم جمع: «اسم جمع» اسمی است که بدون داشتن نشانه جمع بر «بیش از یکی» دلالت کند (ص ۸۹)؛ این تعریف کاملاً معنایی است.
۱۹. اسم مبهم: اسمی را گویند که بر تعداد نامشخص دلالت می کند (ص ۹۰).
۲۰. عام: عام اسمی است که افراد یک رده یا طبقه را شامل می شود و نکره و جمع بسته می شود (ص ۹۲).
۲۱. خاص: خاص اسمی است که نه جمع بسته می شود نه نشانه نکره می پذیرد (همانجا).
۲۲. وجه فعل: تلقی گوینده یا نویسنده از جمله یعنی مسلم و نامسلم بودن یا امری بودن و نبودن فعل را وجه گویند (ر.ک.: ص ۵۴).
۲۳. انواع اضافه: ... در اضافه تعلقی بین مضاف و مضاف الیه رابطه مالکیت یا وابستگی وجود دارد، اما در اضافه غیر تعلقی چنین رابطه ای نیست (ر.ک.: ص ۸۰).

۲۴. قید صفت: برخی از صفتها که مفهوم آنها قابل اندازه گیری دقیق نیست اما کم و بیشی می پذیرد می توانند برای تعیین مقدار، قیدی همراه داشته باشند که درجه و میزان کم و بیشی را نشان دهد (ص ۸۹).

۲۵. صفت صفت: برخی از صفتها، صفتهای همراه خود را بیشتر معرفی می کنند و درباره اندازه و درجه آنها توضیح می دهند مثل: لباس آبی سیر، رنگ سبز یشمی (ص ۸۸). حتی برای رسم نمودار آنها نیز چاره ای جز توجه به معنا نیست.

۲۶. صفت مضافه الیه و رسم نمودار آن (ر. ک. ص ۸۹). به این مثال توجه کنید: کیف پسر بزرگ تر (در نمودار زیر). در واقع، باید بفهمیم چه کلمه ای به چه کلمه ای برمی گردد و ساختار نمی تواند به ما کمکی بکند. مثلاً باید بدانیم بزرگ تر با پسر ارتباط دارد و ربطی به کیف ندارد به طوری که اگر آن را به کیف وصل کنیم معنای ترکیب به هم می خورد؛ هرچند مؤلفان تعریفی برای این مقوله نداده اند و تنها به ذکر نمونه ای بسنده کرده اند، همین نمونه خود، نماینده معنایی بودن بحث است.



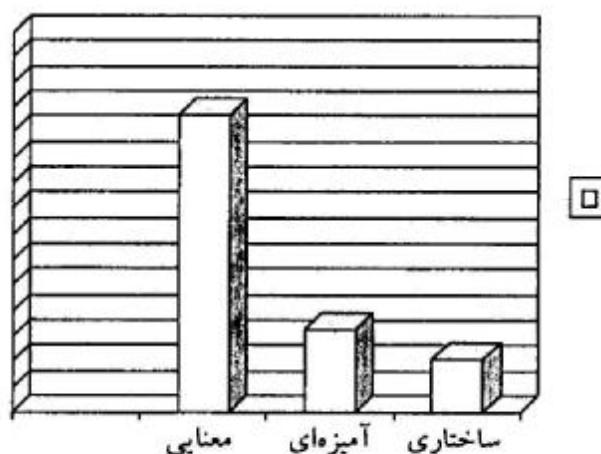
۲۷. مضاف الیه مضاف الیه: ... کیف دستی دوست من (ر. ک. ص ۸۸). برای تشخیص روابط کلمات باید به معنا توجه کنیم.

۲۸. گروه اسمی: اسم چه وابسته باشد و چه نداشته باشد باز هم گروه اسمی است چون بالقوه می توان برای اسم وابسته یا وابسته های متعدد آورد (ر. ک. ص ۶۸). این توصیف نمی تواند ساختاری باشد؛ چه طور اسمی که در ظاهر وابسته ای ندارد، گروه فرض می شود.

۲۹. در صفحه ۸۳ تعاریفی در اقسام صفت مفعولی آمده است: الف) کاملاً صفت: این واژه ها می توانند به عنوان وابسته اسم در ساختمان گروه اسمی به کار روند از قبیل: (در) گشوده، (پنجرة) بسته و... ب) واژه هایی که از نظر ساختمان صفت مفعولی هستند اما کارکرد صفتی ندارند و در ساختمان فعل مجهول و ماضیهای بعید و التزامی و نقلی و بعید نقلی به کار می روند: دیده، شنیده و ... وابسته بودن و کارکرد جز با کمک معنا از طریق دیگر دریافت نمی شود.

۳۰. صفت تعجبی: واژه های «چه» و «عجب» اگر همراه با اسمی بیایند و تعجب را برسانند صفت تعجبی اند (ص ۷۰). مگر رساندن تعجب به معنا بر نمی گردد؟

۳۱. صفت پرسشی: واژه‌های «کدام، چند، چندمین، چه» وقتی پیش از اسم بیایند و پرسشی را برسانند صفت پرسشی‌اند (همانجا). رساندن پرسش معنایی است.
۳۲. تکواژهای «بر، در، باز، فرو، فرا، پس، و، و» اگر پیش از فعل ساده بیایند - و معنی آن را تغییر دهند یا نه - فعل پیشوندی می‌سازند. گاهی این پیشوندها در معنای فعل ساده تأثیر می‌گذارند و فعل با معنای جدید می‌سازند مثل: افتادن و بر افتادن یا انداختن و بر انداختن. اما گاهی هیچ معنای تازه‌ای به فعل ساده نمی‌افزایند. ... (ر.ک.: ص ۵۹)؛ که نیازی به توضیح برای اثبات معنایی بودن آن نیست.
۳۳. وجه اخباری: اگر گوینده به وقوع فعل یقین داشته باشد یا سخنش را قطعی مطرح سازد یا به تعبیری بی‌طرف باشد، آن فعل از وجه اخباری است (ص ۵۴).
۳۴. وجه التزامی: فعل در صورتی به وجه التزامی به کار می‌رود که وقوع آن به صورت الزام، تردید، آرزو، توصیه، شرط، دعا یا میل مطرح شود (ص ۵۵).
۳۵. گذرا: فعلی است که علاوه بر نهاد به اجزاء دیگری نیاز دارد و ناگذر فعلی است که تنها به نهاد نیاز دارد (ر.ک.: ص ۴۹). نیاز داشتن یا نداشتن به کمک معنا درک می‌شود.
۳۶. تکواژ: نشانه‌های معنی‌دار زبان را تکواژ گویند (ر.ک.: ص ۷).
۳۷. در صفحه ۷۸ که کاربردهای دیگر علامت جمع آمده است در واقع مفهوم جمع ندارند و کاملاً بحثی معنایی است.
- همان‌طور که می‌بینید از ۵۵ تعریف، ۸ تعریف ساختاری است که البته اگر با دقت بیشتری این تعاریف را مرور کنیم دوباره به رگه‌هایی از معنا برمی‌خوریم؛ مانند توصیفات بخش ساختمان کلمات که برای درک آن باید به معنا توجه کرد؛ لذا این میزان حتی با اندکی اغماض همراه است. همچنین ۱۰ تعریف از کل تعاریف، آمیزه‌ای و ۳۷ تعریف معنایی است که درصد هر کدام بدین قرار است:



در نمودار فوق تعاریف ساختاری ۱۴/۸، آمیزه‌ای ۱۸/۵ و معنایی ۶۶/۶ درصد تعاریف استخراج شده است. در مقایسه‌ای ساده درمی‌یابیم که میزان تعاریف ساختاری نسبت به سایر تعاریف خصوصاً تعاریف معنایی اندک است و این دقیقاً خلاف نظر مؤلفان است که در مقدمه (ص ۵) چنین گفته‌اند: بیشتر توصیفاتشان ساختاری است و کوشیده‌اند کمتر به تعاریف معنایی بپردازند.

بررسی روشهای تشخیص اجزاء سخن

تعدادی از این روشها بر اساس تعاریف ارائه شده، استخراج و استنباط گردیده است که گاه مؤلفان خود آن را روش تشخیص نامیده‌اند و سایر آنها از توصیفات موجود در کتاب استخراج شده است که ضمن بحث ارجاع داده می‌شود. نیز به دلیل زیاد بودن تعداد روشهای آمیزه‌ای تنها روشهای معنایی و ساختاری بررسی و در پایان نموداری از آن ارائه می‌شود.

الف) روشهای ساختاری برای تشخیص اجزاء سخن:

۱. در مفعول از طریق را؛ هرچند بخش دوم تعریف معنایی است.
۲. در نهاد از طریق مکان قرار گرفتن در برخی از جملات نه همه آنها.
۳. در هسته از روی کسره که برای برخی از گروهها کارایی و مصداق می‌یابد، مانند گروهی که وابسته پسین دارد. اما گروهی که وابسته پسین ندارد برای تشخیص هسته باید متوسل به معنا شد، چون کلمه‌ای هسته است که کسره را در گروه بپذیرد. پذیرفتن یا نپذیرفتن به کمک معنا قابل تشخیص است.
۴. در وابسته‌های پسین و پیشین: با توجه به موقعیت آنها نسبت به هسته؛ البته به شرطی که به ضرورت بیان، جای هسته و وابسته عوض نشده باشد (مثل حسین آقا به جای آقا حسین) چون دیگر ساختار از شرح آن عاجز است.
۵. در ممیز از طریق مکان قرار گرفتن آن در بین عدد و معدود.
۶. در متمم از روی حرف اضافه که البته خاص این دستور هم نیست.
۷. در شاخص از طریق مکان قرار گرفتن آن قبل از هسته گروه اسمی، که این نیز خود با ممیز می‌تواند در صورت و ساختار یکسان باشد.
۸. در فعل از طریق شناسه، که البته می‌دانید هر کلمه‌ای که شناسه دارد نمی‌تواند فعل باشد.
۹. در مضاف‌الیه و صفت، در آن جایی که گفته شده است این گونه کلمات بعد از

کسره می آیند، تعریفی ساختاری است.

(ب) روشهای معنایی برای تشخیص اجزاء سخن:

۱. در جملات ساده، برای فهمیدن دقیق اجزاء باید ببینیم فعل به چند جزء نیاز دارد. برای مثال: در جمله من دیروز عصر آذر را در کتابخانه در حال خواندن روزنامه عصر دیدم، فعل دیدم با داشتن دو عضو «من» و «آذر را» معنی اش کامل می شود و نیازی به سایر اعضا نیست و من آذر را دیدم جمله ای سه جزئی گذرا به مفعول است. کاملاً مشخص است که تنها از طریق توجه به معناست که می توان چنین قضاوتی کرد.

۲. در کلمات، این که بدانیم فلان کلمه چند تکواژ است نیاز به معنا داریم، زیرا تکواژ یک واحد معنایی است. مثلاً می گوئیم: نمازخانه که دو تکواژ دارد، زیرا از نماز + خانه درست شده که هر کدام یک تکواژ آزاد و قاموسی است و نمی گوئیم از نم + از + خا + نه درست شده است، زیرا هیچ کدام از این واحدها نه معنی دارد و نه کاربرد.

۳. در فعل مرکب، فعلی مرکب است که نتوان بین دو جزء آن تکواژهای «تر»، «ها» و «ی» یا صفت و مضاف الیه را گذاشت و ترکیب معنی داری درست کرد. مثلاً: بین چشم و پوشیدن که جمعاً فعلی مرکب می سازد در جمله «پدر از گناه او چشم پوشیده» نمی توان هیچ کدام از این سه تکواژ را گذاشت و جمله معنی داری تولید کرد. لذا پنج جمله زیر بی معنی به نظر می آیند و این نشانه مرکب بودن فعل جمله بالاست:

پدر از گناه او چشم تر پوشید.

پدر از گناه او چشمها پوشید.

پدر از گناه او چشمی پوشید.

پدر از گناه او چشم خوب پوشید.

پدر از گناه او چشم من پوشید.

روش دوم تشخیص مرکب بودن فعل نیز معنایی است، زیرا با توجه به معنی فعل باید ببینیم جزء اسمی نقشی برای او ایفا می کند یا نه؟ (ر.ک.: ص ۶۰).

۴. در واجها نیز با معنا در ارتباط است، زیرا می گوئیم حرف «الف» در سار، واج است؛ زیرا اگر به جای آن «ی» بگذاریم معنی کلمه عوض شده، تبدیل به کلمه «سیر» می شود و سایر واجهای این کلمه با همین روش ثابت می شوند.

۵. در مضاف الیه و صفت، موصوف «ی» نکره می پذیرد ولی مضاف نمی پذیرد. مثلاً: دری باغ غلط است اما باغی زیبا درست است یا نمی توان گفت: در باغ است، ولی

می توان گفت: باغ زیباییست. یا می توان گفت: باغ زیباتر، ولی نمی توان گفت: در باغ تر. تمام این روشها مستقیماً با معنا ارتباط دارند (ر.ک.: ص ۸۰).

۶. در قید می توان آن را از جمله حذف کرد، بدون آنکه به معنی جمله خدشه وارد شود.

۷. در انواع اضافه ها، دکتر وحیدیان کامیار اضافه ها را به دو دسته تعلق و غیر تعلق تقسیم کرده اند که کار بسیار جالبی است. اما متأسفانه هم تعریف، هم شیوه تشخیص ایشان بر پایه معنا استوار است و با کمک معنا اثبات می شود. روش تشخیص ایشان این است که در اضافه تعلق می توان مضاف الیه را جمع بست، مثلاً: در دو ترکیب دست طمع و قانون کار می توان با جمع بستن فهمید که کدام تعلق و کدام غیر تعلق است. دست طمعها، قانون کارها؛ ترکیبی که معنی دار است تعلق و آن که بی معنی است غیر تعلق. روش دیگر با جابه جا کردن ترکیب و افزودن فعل «دارد» به آخر آن که اگر جمله معنی دار سه جزئی گذرا به مفعول درست شد اضافه تعلق و اگر درست نشد اضافه غیر تعلق است (همانجا). واضح است که هیچ کدام از این روشها ساختاری نیست.

۸. در تشخیص متمم فعل از متمم قیدی، نوعی گروه قیدی (متمم قیدی) از نظر ساخت با متمم یکسان است، یعنی با حرف اضافه می آید؛ مثلاً: منوچهر از خانه آمد، منوچهر به خانه آمد. تفاوت گروه قیدی (متمم قیدی) با متمم فعل در آن است که بعضی از فعلها به متمم فعل نیاز دارند و با حذف متمم جمله ناقص می شوند. مثلاً: با دانایان در آمیز، از نادانان پرهیز. اما متمم قیدی جنبه توضیحی دارد و فعل به آن نیاز دارد (ر.ک.: ص ۱۷-۱۸). همین نیاز داشتن و نداشتن فعل به معنا برمی گردد.

۹. در متممهای اجباری غیر از متمم فعل، تشخیص سایر متممهای اجباری نیز به کمک معناست، مثلاً برخی از صفتهای بیانی برای توضیح بیشتر نیاز به متمم دارند و بدون آن ناقص اند؛ این نقص را فقط معنا می فهمد نه ساختار. برخی از متممهای صفات بیانی به جای حرف اضافه با کمک کسره به آنها وابسته می شوند؛ مثلاً: آدم نیازمند دلجویی = آدم نیازمند به دلجویی (ر.ک.: ص ۸۵).

۱۰. در تشخیص افعال تداومی از غیر تداومی (لحظه ای و لحظه ای تداومی) (ر.ک.: ص ۴۲).

۱۱. در تشخیص افعال لحظه ای - تداومی از افعال تداومی و لحظه ای (همانجا).

۱۲. در تقسیم بندی اقسام ممیز، ممیزهایی که چیزی به معنا نمی افزایند و وجود آنها اختیاری است، مانند: دو جلد کتاب، چهار عدد صندلی و ممیزهایی که به معنا می افزایند و

وجود آنها اجباری است، مانند: دو متر پارچه، یک دست استکان (ر.ک.: ص ۸۸).
 ۱۳. در جمله مرکب از جملات ساده، که همان تأویل پذیری جمله مرکب است و کاری معنایی است (ر.ک.: ص ۱۱۳).

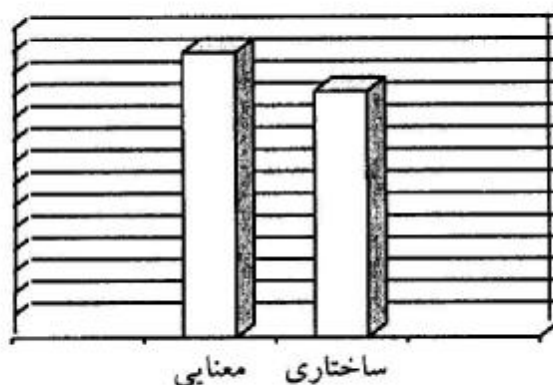
۱۴. در عنصر دو نقش (تنازع) (ر.ک.: ص ۱۲۴) نیز معنایی است؛ برای تشخیص دو نقش یک کلمه باید به ژرف ساخت جمله مرکب توجه کرد، زیرا باید با در نظر گرفتن معنا دریابیم که صفت صفت کلمه پیش از خود را توصیف می کند؛ مثل رنگ سفید شیری.

۱۵. در صفت صفت نیز کاملاً معنایی است (ر.ک.: ص ۸۸).

۱۶. در مضاف الیه مضاف الیه (ر.ک.: ص ۸۹)، هر چند مؤلف در ظاهر توضیح معنایی برای این مقوله نداده است، در ارائه نمونه و رسم آن کاملاً معنایی برخورد کرده است؛ مانند: کیف دستی دوست من که هرگز ساختار نمی تواند تعیین کند که هر مضاف الیه مضاف الیه چگونه به کلمه قبل از خود مربوط است.

۱۷. در تشخیص قید صفت (ر.ک.: ص ۸۷)، که باید به معنا توجه کرد به خصوص در قیدهای بی نشانه مانند: لباس خیلی خوب که به کمک معنا درمی یابیم «خیلی» قید است و «خوب» صفت است، زیرا خیلی مقدار و خوب قید مقدار را مشخص می کند.

۱۸. در صفت مضاف الیه (ر.ک.: ص ۸۹). در این مقوله به کمک معنا درمی یابیم که در گروه اسمی «مطالب یک کتاب»، «یک» صفت شمارشی است و به وصف کتاب می پردازد. برای رسم نمودار آن باید به معنا توجه کرد. در همین مثال یک به کتاب برمی گردد و هر دو (یک و کتاب) به مطالب برمی گردند.



در نمودار روشهای تشخیص، از ۲۷ روش استخراج شده، ۹ روش ساختاری و ۱۸ روش معنایی است. درصد روشهای ساختاری ۳۳/۳ و روشهای معنایی ۶۶/۶ است. لذا روشهای معنایی دقیقاً دو برابر روشهای ساختاری است و این دلیل دیگر بر رد نظر مؤلفان در خصوص ساختاری بودن دستورشان است.

بررسی و تجزیه و تحلیل نقایص تعاریف و روشها

۱. در مبحث نهاد آمده است که اگر نهاد جدا اسم باشد، حذف آن جز با قرینه امکان پذیر نیست، زیرا ایجاد ابهام می کند. اما اگر نهاد جدا ضمیر باشد آوردن آن اختیاری است (ص ۱۲) چون شناسه جانشین آن می شود. چنانچه بنا بر جانشینی باشد، شناسه نیز می تواند جانشین اسم آغاز جمله شود. با مقایسه دو جمله «علی آمد» و «او آمد» می توان چنین توضیح داد: در صورتی که نهاد هر دو جمله را حذف کنیم چه فرقی در ساختار با هم خواهند داشت؟ اگر بنا بر ابهام باشد هر دو ابهام دارند. شنونده از کجا می داند که فاعل اولی اسم و دومی ضمیر بوده است؟

۲. در مبحث مطابقت نهاد با شناسه (ر. ک: ص ۱۳) ساختار درمانده است، زیرا برای توجیه رابطه مطابقت نهاد اسم جمع در این جمله «مردم قیام کردند»، با فعل جمع پاسخی ندارد. مردم در شکل ظاهر مفرد است ولی با شناسه جمع آمده است.

۳. اینکه بگوییم فعل کلمه ای است که شناسه دارد کافی نیست؛ زیرا در جمله ای که نهاد آن اسم لفظ باشد (خیامپور، ۱۳۷۵، ص ۳۴) با این تعریف سازگاری ندارد؛ مثلاً: فعل «رفتم» ماضی ساده است. «رفتم» با وجود داشتن شناسه ظاهری م فعل نیست پس صرف داشتن شناسه، کلمه «رفتم» فعل به حساب نمی آید و هیچ فارسی زبانی آن را فعل نمی داند.

۴. در مبحث جملات دو مفعولی، برای اثبات مفعول داشتن یا پذیرفتن «را» شرط است اما در چنین جملاتی اصلاً امکان ندارد بتوان دومین «را» را وارد کرد؛ مثلاً: جمله نقاش دیوار را رنگ زد، طبق نظر ایشان دو مفعولی است. مفعول اول که «را» دارد و حکمش مشخص است اما برای اثبات مفعول دوم «را» را وارد جمله می کنیم و می شود نقاش دیوار را رنگ را زد که کاملاً جمله بی معناست و «را» را نمی پذیرد. بهتر است بگوییم اصلاً جمله دو مفعولی نداریم، زیرا تمام مثالهای ایشان در حقیقت از نوع جملاتی اند که «را» ی موجود در جمله به معنی «به» آمده و نشانه متممی است نه مفعولی. لذا می توان گفت نقاش به دیوار رنگ را زد، پرستار بیمار را دارو داد (پرستار به بیمار دارو را داد) و مادر کودک را غذا داد (مادر به کودک غذا را داد). تنها از این طریق مفعول

بودن جزء قبل از فعل اثبات می‌شود. هر چند مؤلفان معتقدند که «را» ی به معنی «به» امروزه رایج نیست، در همین مثالهای خودشان، کاملاً این قضیه مشهود است؛ یعنی در تمام آنها «را» به معنی «به» آمده است.

۵. اشکال دیگر، روش تشخیص بدل و قید است. روش تشخیص این دو مقوله یکی است؛ یعنی هر دو روش اثباتشان قابل حذف بودن از جمله است و این امر در آموزش، اختلال ایجاد می‌کند.

۶. اشکال تعریف شاخص این است که شاخص نزدیک‌ترین وابسته به هسته گروه اسمی است. این تعریف ساختاری بدون توجه به جنبه‌های معنایی، مثل لقب‌دار بودن شاخص، زمانی کارایی دارد که یا فقط شاخص حضور داشته باشد مثل «آقا معلم» یا هسته چند وابسته پیشین به جزء شاخص داشته باشد، مثل: «آن دو آقا معلم» تا بگوییم آقا شاخص است. حال اگر بپذیریم که شاخص نزدیک‌ترین وابسته پیشین به هسته است که بدون نشانه خاصی پیش از هسته می‌آید، باید پرسید که مگر بقیه وابسته‌های پیش از هسته نشانه دارند؟ مثلاً اقسام صفت یا ممیز؛ لذا در مصداق‌یابی فراگیر ممکن است دچار اشتباه شود. مثلاً در گروه این «سه تخته فرش» با این تعریف، تخته شاخص است، درحالی که فقط در یک شرط با شاخص برابری می‌کند. پس بهتر است گفت شاخص در گروه اسمی‌ای حاضر می‌شود که هسته اسم شخص باشد یا صفت شغلی جانشین اسم، و تنها نزدیکی به هسته شرط نیست. چنان که می‌دانید این توصیف اخیر نمی‌تواند ساختاری باشد.

۷. در مبحث تعریف اسم آمده است که اسم در زبان فارسی نشانه‌ای ندارد مگر کلماتی مانند: فردا، هنوز، دیروز، همیشه، خوب، بد و زشت که نشانه‌ای دارند. لذا این ویژگی خاص اسم نیست و تعریفی دقیق نیست.

۸. در مبحث ساختمان واژه (ص ۱۲۰) آمده واژه‌ای مشتق است که در ساختمان آن یک تکواژ آزاد و دست‌کم یک تکواژ وابسته وجود داشته باشد، مانند: دراز، خوبی، کوفته. اشکال این تعریف در این است که تکواژهای وابسته از نظر مؤلف اثر و سایر زبان‌شناسان دو دسته‌اند: تصریفی و اشتقاقی. اما طبق تعریف اشتباه از واژه مشتق، فراگیر باید واژه‌دفعه‌ها را مشتق بگیرد چون از یک تکواژ آزاد + وند درست شده است، درحالی که اصولاً مشتق نیست. زیرا همان‌طور که می‌دانید تکواژهای تصریفی تأثیری در نوع ساختمان کلمات ندارند و در تمام ساختمانها حضور می‌یابند ولی تکواژهای وابسته اشتقاقی فقط در ساخته‌های مشتق و مشتق - مرکب حضور دارند. پس باید این تعریف این‌گونه اصلاح شود که واژه مشتق، واژه‌ای است که از یک تکواژ آزاد + یک تکواژ وابسته اشتقاقی درست شده باشد.

۹. مبحث واج‌شناسی زبان فارسی ابهام دارد. درباره تشدید و واج بودن یا نبودن آن سخنی به میان نیامده درحالی که در مواقعی تمایز معنایی ایجاد کرده است؛ مانند: کره (کره جغرافیایی) با کره (بچه اسب و الاغ)، بنا (ساختمان) در برابر بنا (سازنده ساختمان)، دلال (میانجی) در برابر دلال (غمزه). مگر نه اینکه از ویژگیهای واج تمایز معنایی است؟ تشدید نیز در این مثالها همین کارکرد را دارد.

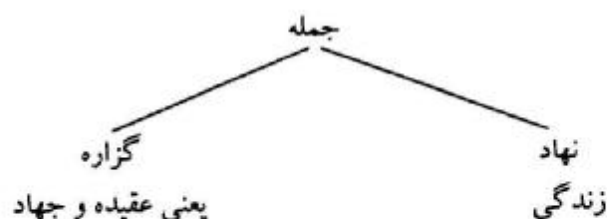
از ابهامات دیگر این مبحث وجود حروفی است که یک واج به حساب می‌آیند ولی در مواقعی اگر به حرف هم آوای خود تبدیل شوند سبب تمایز معنا می‌گردند؛ به این مثالها توجه کنید:

زن	زهر (سم)	تونی	حیات
↓	↓	↓	↓
ظن	ظهر (بشت)	طوطی	حیات

شاید بتوان گفت که اینها از نظر تولید آوا با هم تفاوت داشته و یکسان نیستند؛ اما در واقع صرفاً به مسئله واج‌شناسی پرداخته‌ایم و کاری به آواشناسی آن نداریم.^(۱)

۱۰. بحث فعل مرکب، شاید به دور از اغراق، از ناقص‌ترین مباحث این کتاب است و مؤلفان برای فرار از تنگنای مصداقیابی گفته‌اند که درباره مرکب بودن فعل، فقط در جمله باید قضاوت کرد. درحالی که کلمه‌ای اگر مرکب باشد چه داخل جمله چه خارج از جمله همیشه مرکب است. مثلاً اسم مرکب گلخانه همه جا یک کلمه مرکب است و هیچ جزئی نمی‌تواند بین اجزاء آن بیاید، چه داخل جمله باشد چه نباشد. چه‌طور است که برای تشخیص مرکب بودن یا نبودن فعل در دستوری ساختاری باید به جمله مراجعه و بر اساس معنای آن درباره اش قضاوت کرد. اگر اصول و قواعد ما علمی باشد باید مصداقیابی به‌سهولت صورت گیرد و نباید این قدر پیچیده و خسته‌کننده باشد.

۱۱. در جملات سه جزئی بدون فعل؛ مثل «زندگی یعنی عقیده و جهاد» نمودار (ص ۲۵) ناقص است؛ زیرا اجزاء گزاره با اینکه «ساده نیست تجزیه و مشخص نشده است که نظر مؤلفان درباره هویت واژه «یعنی» چیست و این نشان می‌دهد که خودشان هم در این زمینه قضاوت درستی نداشته‌اند.



۱۲. مشکل دیگر در این کتاب شناسایی ساختمان واژه دخیل است که گاهی برخورد دو گانه با این واژه‌ها شده است. مثلاً کلمه هویت ساختمان ساده‌ای دارد و انسانیت و بشریت مشتق هستند و چنین توجیه می‌شود که «هو» در زبان فارسی به تنهایی نمی‌آید. بالآخره «یت» تکواژ هست یا نیست؟

۱۳. درباره واژه‌های فارسی نیز برخوردهای دو گانه کم نیست. برای مثال در «حاشیه دستور زبان فارسی» آمده که نباید به سابقه تاریخی واژه‌ها کاری داشت (ر.ک.: عمرانی، بهار ۱۳۷۷)، ولی در عمل چنین نیست. مثلاً در تجزیه واژه تکاپو می‌گوییم واژه‌ای مشتق - مرکب است، درحالی که مصدر تولیدکننده تکواژ نخست کلمه امروزه دیگر کاربردی ندارد یا دو واژه باید و شاید را دو تکواژ می‌گیریم درحالی که امروزه برای ما - این کلمات به عنوان تکواژ صرفی شناخته شده نیست و تصور ما از آنها ساده بودن است. یا کسره نقش نما را به جهت سابقه تاریخی واج، تکواژ و واژه می‌گیریم.

۱۴. در تعریف واژه چنین آمده است: مشخصه واژه، جدایی پذیری، استقلال نحوی و یکپارچگی است، یعنی هر واحدی که بتواند با انعطاف پذیری در جمله جابه‌جا شود یا ممکن باشد در پیش یا پس آن عنصر دیگری از قبیل حرف نشانه و یا حرف اضافه و نشانه جمع آورد... واژه است (ر.ک.: ص ۸). طبق بخشی از این تعریف حروف واژه به حساب نمی‌آیند پس در تقسیم‌بندی واحدهای زبانی، حروف چه هستند؟ البته در کتاب سال سوم دبیرستان (حق شناس و دیگران، ۱۳۸۳) حروف را واژه غیر مستقل دانسته‌اند که خود نوعی بیان نقیض با سخن بالاست.

چنان که مشاهده کردید جز مواردی که به شتاب زدگی برمی‌گردد اغلب این نقایص در دستور مورد نظر به نظریه ساخت گرای باز می‌گردد؛ زیرا این نظریه نتوانسته است به طور دقیق ساختمان زبان فارسی را توصیف کند؛ از جمله در موارد ذیل:

۱. توصیف شبه جمله‌ها،
۲. توصیف افعالی که با شکل یکسان، از نظر اجزاء، جملات متفاوت می‌سازند؛
مثل: فعل گرفت.
۳. یافتن فاعل فعل امر در جمله،
۴. توضیحی درباره اسم مبهم،
۵. یافتن تفاوت بین اسم مفرد و اسم جمع،
۶. توضیح در مورد اسم خاص،
۷. توصیف منادای بدون علامت ندا،

۸. توضیحی در مورد مقوله حذف در جمله،
۹. توضیح دقیق در مورد حروف،
۱۰. توصیف در مورد صفت و مضاف الیه بدون کمک معنا،
۱۱. ارائه روش ساختاری دقیق درباره تشخیص فعل مرکب،
۱۲. توضیح در مورد واحدهای معنایی زبان مثل تکواژ حرفی،
۱۳. توضیح در مورد عنصر دو نقش (تنازع) و
۱۴. توصیف ساختاری در مورد وابسته‌های وابسته.

نتیجه‌گیری و پیشنهاد

همان‌طور که دیدیم بسامد تعاریف معنایی از تعاریف ساختاری بسیار بالاتر از تعاریف ساختاری بود، درحالی‌که مؤلفان در مقدمه کتاب اشاره کردند که کمتر از تعاریف معنایی استفاده کرده و بیشتر بر اساس ساختار به حل مسائل زبانی پرداخته‌اند. همچنین در بخش روشها، روشهای معنایی تشخیص اجزاء سخن دقیقاً دو برابر روشهای ساختاری بود. لذا این دستور نه تنها ساختاری نیست، بلکه در برخی مباحث، معنایی پیچیده به نظر می‌آید؛ مثل بحث فعل مرکب و وابسته‌های وابسته و رسم نمودارشان. فقط هر جا زبان فارسی اجازه داده است مؤلفان برای تبیین قواعد آن از ساختار استفاده کرده‌اند.

لذا این دستور در توصیف ساختاری مقولات زبانی ناموفق و حتی به دنبال این تعاریف، یافتن مصادیق عینی برای آنها مشکل و گاهی ناممکن بوده است؛ مثل بحث فعل مرکب و جملات دو مفعولی. این ضعف البته متوجه مؤلفان نیست بلکه متوجه نظریه مبنای کتاب (ساخت‌گرایی) است که از توصیف دقیق زبان فارسی عاجز است. چنان‌که گفتیم بسیاری از مقولات این زبان در چهارچوب این نظریه نمی‌گنجد، زیرا به دلیل یک‌سونگری به زبان از تجزیه و تحلیل دقیق داده‌های زبان در مانده است و این نشانه جدایی‌ناپذیری معنا از زبان است. پس هر کس این روش را پیش گیرد؛ به همین نتیجه می‌رسد. زمانی یک دستور مصداق واقعی یک زبان خواهد بود که در آن هم به ساخت و صورت و هم به معنا توجه شود. نه ساخت‌گرایی افراطی و نه معناگرایی افراطی بلکه باید دستوری اتحادی باشد تا بتواند بین نحو، واژگان و معناشناسی رابطه‌ای تنگاتنگ برقرار کند (منگنو، ص ۱۱۹) و با استفاده از جنبه‌ها و ظرفیتهای مختلف زبان، به توصیف پدیده‌های زبانی پردازد. بنابراین بهتر است برای زبان فارسی دستوری اتحادی (ساختاری - معنایی) نوشته شود تا این ضعفها از بین برود. همچنین مؤلفان عالی‌قدر این کتاب، اشکالات موجود را در آن برطرف کرده

یا از ادعای ساختاری بودن توصیفات خود صرف نظر کنند، چون واقعاً ساختاری نیست و میزان ساختاری بودن آن در مقابل معناگرایی بسیار اندک است.

پی نوشت

۱. از رساله کارشناسی نگارنده مقاله به نام نقد، تحلیل و بررسی کتب دستور و نظام جدید در مقایسه با دستور نظام قدیم متوسطه، فصل چهارم.

منابع

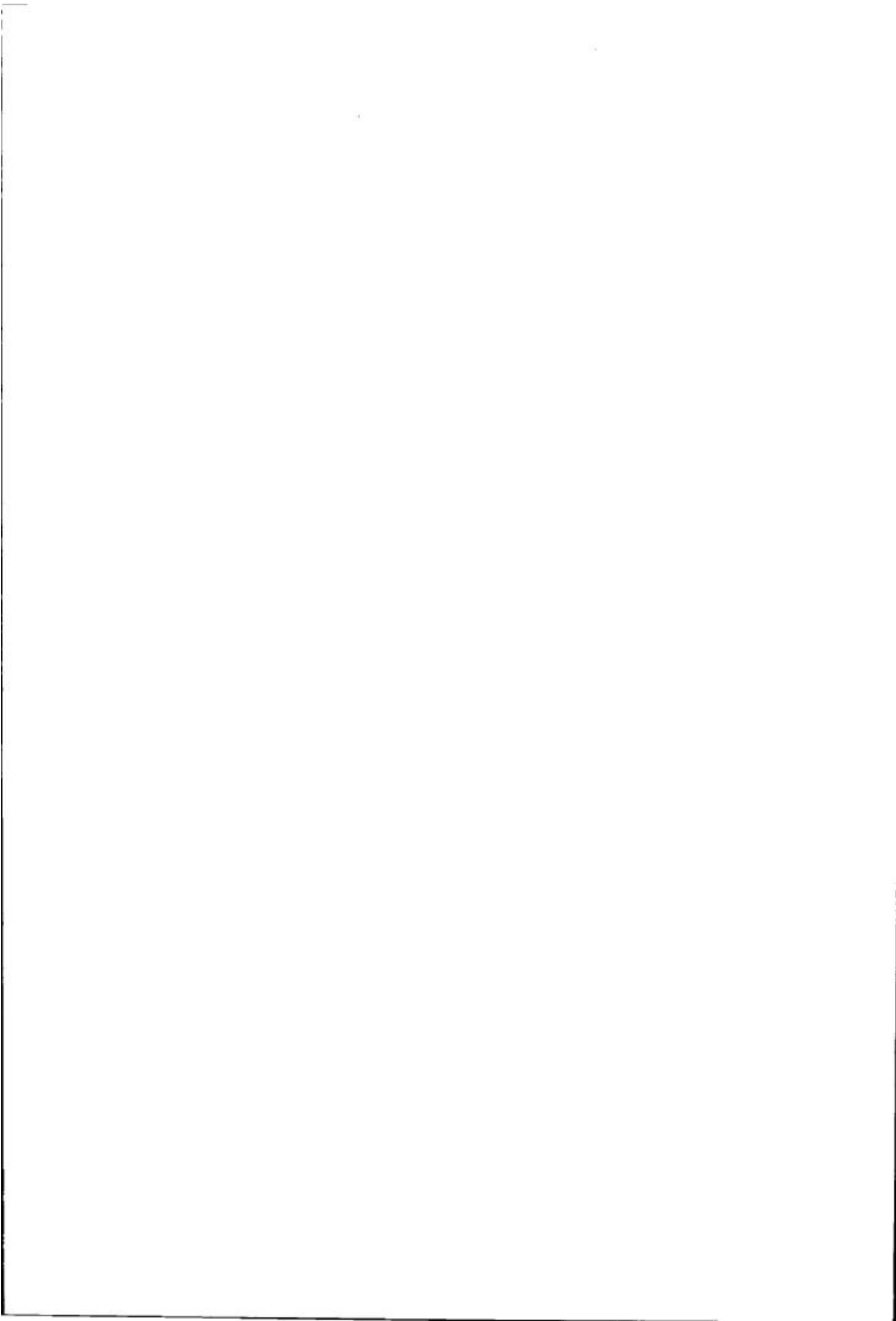
حق شناس، علی محمد، احمد سمیعی، وحیدیان کامیار و دیگران (۱۳۷۶، ۱۳۸۰، ۱۳۸۳)، *زبان فارسی (۱)*، (۲) و (۳) دبیرستان، چاپ چهارم، تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب درسی، شرکت چاپ و نشر کتابهای درسی ایران.

خیامپور، ع (۱۳۷۵)، *دستور زبان فارسی*، چاپ دهم، تهران: کتابفروشی تهران.
عمرانی، غلامرضا (بهار ۱۳۷۷)، «در حاشیه دستور زبان فارسی»، *رشد آموزش ادب فارسی*، شماره ۴۶.
منگنو، دو مینگ (۱۳۷۸)، *الفبای زبان شناسی*، ترجمه محمد تقی غیائی، تهران: انتشارات جام.
نجفی، ابوالحسن (۱۳۷۸)، *مبانی زبان شناسی و کاربرد آن در زبان فارسی*، چاپ ششم، تهران: انتشارات نیلوفر.

منابع برای مطالعه بیشتر

باطنی، محمدرضا (۱۳۷۳)، *توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی*، چاپ ششم، تهران: انتشارات امیر کبیر.
باقری، مهری (۱۳۷۸)، *مقدمات زبان شناسی*، چاپ سوم، تهران: نشر قطره.
شایگان فر، حمیدرضا (۱۳۸۴)، *نقد ادبی*، چاپ دوم، تهران: انتشارات دستان.

معرفی و مقایسه



معرفی کتاب دین ژاپن: یکپارچگی و چندگانگی

کامران فانی

کتابخانه ملی ایران

دین ژاپن: یکپارچگی و چندگانگی، نوشته اچ بایرون ارهارت، ترجمه ملیحه معلم، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۴، ۲۲۴ صفحه، وزیری، ۱۳۵۰۰ ریال.

کشور ژاپن پس از قرن‌ها انزوا، در نیمه قرن نوزدهم ناگهان سر بر آورد و به سرعت صنعتی شد. در جنگی جهانی شرکت کرد و در آن شکست خورد، سپس قد راست کرد تا به صورت قدرتی جهانی در آید و همگی این ماجرا در مدت کوتاه یکصد سال صورت پذیرفت. امروزه به ژاپن به صورت «معجزه آسیا» نگریسته می‌شود، زیرا تنها ملت غیر غربی بود که برای نخستین بار به صورت کشوری نیرومند و صنعتی و جدید درآمد. نویسندگان بسیاری در پی کشف آن برآمده‌اند که چگونه ژاپن معیار جهان سومی را در هم شکسته است؟ در این میان کمتر کسی به نقش دین و تأثیر آن در این سیر تحول و دگرگونی توجه کرده است. اینک جای خوشوقتی است که کتاب دین ژاپن: یکپارچگی و چندگانگی نوشته اچ. بایرون ارهارت^(۱) با ترجمه ملیحه معلم به همت انتشارات سمت انتشار یافته است. خانم معلم که قبلاً کتاب *ادیان شرقی در امپراتوری روم*، نوشته فرانتس کومون را که از آثار ارزشمند کلاسیک در حوزه دین پژوهی جهان باستان است به فارسی ترجمه کرده بود، اینک نیز کتاب دین ژاپنی را در نهایت دقت و صحت و با نثری شیوا و روان به زبان فارسی برگردانده است. مخاطب این کتاب هم عامه خوانندگان و هم دانشجویان و استادانی هستند که به ژاپن‌شناسی یا دین‌شناسی علاقه‌مندند. به گفته مؤلف کتاب «ضمن اینکه عامه خوانندگان می‌توانند به مثابه نخستین گام در شناخت عمیق‌تر دین ژاپن از آن بهره ببرند، دانشجویان و استادان نیز می‌توانند از آن برای تلفیق مطالعات تخصصی خود استفاده کنند» (ص ۶).

کتاب دین ژاپن پس از مقدمه‌ای مفصل در باب مضامین پایدار در تاریخ دین

ژاپنی، در سه بخش به شکل گیری دین در ژاپن، تحول و گسترش آن و سرانجام به تحجر و تجدید حیات دین در ژاپن می پردازد. نخستین امری که خواننده را به شگفتی می اندازد این است که هیچ دین نظام مند واحدی که بتوان آن را «دین ژاپنی» بنامیم، حداقل به آن صورتی که مثلاً به اسلام یا مسیحیت اشاره می شود، در ژاپن وجود ندارد. در ژاپن سه دین شینتویی، بودایی و کنفوسیوسی وجود دارد و اکثر مردم ژاپن هم زمان به همه آنها اعتقاد دارند، و آگاهانه و ناآگاهانه در مراسم عبادی آنها شرکت می جویند. هر فرد ژاپنی در لحظات مختلف زندگی خود در تمام این سه آیین سرنوشت ساز ژاپن شرکت می کند. او اجرای اعمال دینی را منحصر به یکی از این آیینها نمی داند، بلکه آن را مربوط به نیروی مقدسی می داند که در مجموع آنها نهاده شده است. در واقع تعامل بین آیینهای ژاپنی شیوه تلفیقی دارد نه جایگزینی. حقیقت مطلب یکسره در ید هیچ کدام از این آیینها نیست. در طی تاریخ ژاپن این تنوع و کثرت به جای آنکه وحدت کلی ملت ژاپن را تهدید و تضعیف کند، آن را قوت بخشیده است. در میان این سه آیین، آیین شینتو بومی ژاپن است؛ آیین بودایی اصل هندی دارد و از طریق چین و کره وارد ژاپن شده است و آیین کنفوسیوسی (و در کنار آن آیین تائویی) مستقیماً از چین به ژاپن آمده است، ولی این دو آیین اخیر را نباید خارجی تلقی کرد. قطعاً هم بودا و هم سنتهای چینی ماهیتی ژاپنی به خود گرفته اند و چنان عمیقاً در زندگی ژاپنها ریشه دوانده اند که هر روستایی معمولی می پندارد که تمام جنبه های آن خاص روستای اوست.

در دین ژاپن پنج مضمون پایدار به چشم می خورد: (۱) نزدیکی انسان، طبیعت و خدایان؛ (۲) نقش حیاتی دین در نظام خانواده که هم شامل اعضای در قید حیات و هم اعضای متوفی می شود، خانه مرکز مهر و ایثار دینی است؛ (۳) اهمیت تظهير، تعویذ و مناسک عبادی. تظهير و پاکی، هم جسمی و هم معنوی، در دین ژاپن اهمیتی اساسی دارد؛ (۴) جشنهای محلی آیینهای خاص. این جشنهای دوره ای بیانگر حیات جمعی مردم ژاپن و شیفتگی آنان به امور معنوی است؛ (۵) در آمیختگی دین با زندگی روزمره و نقش اساسی آن در فعالیتهای اقتصادی و اجتماعی؛ (۶) آخرین مضمون مهم پیوند دین با دولت و ملت است. عصر جدید ژاپن با «تجدید حیات مسیحی» در ۱۸۶۸ میلادی آغاز شد و دین ژاپنی ویژگی ملی گرایی به خود گرفت و با تار و پود حیات جدید مردم ژاپن در هم تنیده شد. در این دوره بود که در نظام آموزشی ژاپن، آیین شینتویی که در واقع کیش ساده پرستش طبیعت بود و از مثنی اسطوره تشکیل یافته بود، تحول یافت و چون ژاپنی خالص بود به عنوان دین رسمی دولتی پذیرفته شد و جزء بنیادین آن ایدئولوژی شد که پشتیبان

ملی‌گرایی ژاپن بود. در کنار آن آیین کنفوسیوسی که در تعیین نقش خانواده به راه و رسم سنتی از اهمیتی خاص برخوردار بود، استحاله یافت و از یک نظام اخلاقی دینی مبتنی بر تعلیمات حکیمان چینی به یک نظام اخلاقی وطن‌پرستانه بومی درآمد. تلفیق این دو آیین به نحوی فزاینده در مبارزه با هجوم اندیشه‌ها و ارزشهای غربی به کار گرفته شد و زمینه رشد و تحول سریع ژاپن را فراهم آورد.

ژاپن از حیات دینی غنی و خاصی برخوردار است. عقاید و اعمال گوناگون در دین ژاپن شبکه‌ای به هم پیوسته از یک جهان‌بینی کلی را به وجود آورده است که با ایجاد ارتباط بین انسان و یک قدرت الهی یا مقدس، زندگی وی را غنی می‌سازد. اشکال دینی‌ای که واسطه انتقال این قدرت مقدس‌اند، هرچند از لحاظ نوع و تغییرات تاریخی تا حدی متفاوت‌اند، اصول آنها یکی است و این همه سرنوشت مشترک را برای مردم ژاپن رقم زده است و آن را شالوده وحدت ملی و بستر توسعه و پیشرفت فرهنگی و اجتماعی قرار داده است.

پی‌نوشت

1. Earhart. H. Byron (1974), *Japanese Religion: Unity and Diversity*, Dickenson Publishing Co, Colifornia.

معرفی و مقایسه دو تفسیر قدیمی قرآن مجید: «تفسیر قرآن پاک» و «بخشی از تفسیری کهن»

سعیده کمایی فرد

سازمان مطالعه و تدوین

s_komae@hotmai.com

تفسیر قرآن پاک، به کوشش دکتر علی رواقی (با مقدمه حافظ محمودخان شیرانی و ترجمه مقدمه از دکتر عارف نوشاهی)، تهران، سازمان مطالعه و تدوین (سمت) و پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۳.

بخشی از تفسیری کهن، با مقدمه و تصحیح محمد روشن (با یادداشتی از استاد مجتبی مینویی)، تهران، سازمان مطالعه و تدوین (سمت) و پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۸۲.

آنچه این دو متن را درخور بررسی می‌سازد، گذشته از ارجمندی موضوع، ارزش زبانی و سبکی و قدمت آنهاست که نظر پژوهشگران را در حوزه‌های مطالعات تاریخ زبان فارسی، تاریخ ترجمه از عربی به فارسی، و دیگر جنبه‌های زبانی نظیر ساخت واژه و رسم الخط و شیوه املا به خود جلب کرده است. این دو تفسیر از نخستین تفاسیری‌اند که ایرانیان به زبان فارسی بر قرآن مجید نوشته‌اند، اما متأسفانه آنچه امروزه بر جای مانده بسیار اندک است و تنها بخشی کوچک از تفسیری سترگ را شامل می‌شوند؛ به گونه‌ای که بخش موجود تفسیر قرآن پاک تنها در برگیرنده آیات ۶۵ تا ۱۵۱ سوره مبارکه بقره است و فقط ۴۶ برگ دارد و بنا بر حدس پژوهشگران، کل آن بیش از دو هزار برگ بوده است. بخشی از تفسیری کهن نیز مشتمل بر دو قسم است: قسم اول آن بخشی است از تفسیری ناتمام بر آیات ۷۸ تا ۲۷۴ سوره مبارکه بقره و قسم دوم هم ترجمه‌ای است از همان آیات از آن سوره. البته نسخه اصلی بدین صورت نبوده و درواقع مصحح اثر، چون در هم آمیختن دو ترجمه را روانی دانسته، آنها را به صورت جداگانه آورده و چنین توضیح داده‌اند:

«راست آن است که در نسخه اصلی، که برگهایی اندک از آن به جای مانده، وضع بدین سان نبوده است. چنان که در نمونه عکسهای نسخه دیده می شود نخست آیه قرآن آمده است و سپس ترجمه و تفسیر آن، اما در زیر آیه ها به خطی تازه تر و نزدیک تر به زمان ما ترجمه ای بازنویس شده است. این دو ترجمه همانند یکدیگر نیست، خط و شیوه کتابت آن نیز هم زمان نیست؛ و پیدا است که سالها - چه بسا یک دو سده - بعد کسی آیه ها را بدان گونه که خود خواسته ترجمه کرده است و یا از ترجمه ای کهن، به احتمال بسیار ترجمه تفسیر طبری، نقل نموده است. از این رو در هم آمیختن این دو بخش را که بی گمان هم زمان نیست، روان دانستم» (ص ۱۱).

درواقع، با توجه به کل قرآن مجید، آنچه از این دو تفسیر از تطاول روزگار در امان مانده و به دست ما رسیده بسیار اندک است. گرچه ناشران آنها در مقدمه این دو اثر را به عنوان منبع جنبی درس «متون تفسیری فارسی» معرفی کرده اند، اهمیتشان بیشتر در حوزه هایی است که بیشتر به آنها اشاره کردیم و نیز در زمینه هایی چون مطالعات صرفی و زبانی و دستوری است که در این حوزه ها پژوهشگران بسیاری را به تحقیق و تتبع واداشته اند؛ از جمله حافظ محمودخان شیرانی (در گذشته ۱۹۴۶ م)، پژوهشگر نامدار حوزه شاهنامه شناسی، که بخشی از مقاله ارزشمند ایشان درباره تفسیر قرآن پاک به عنوان مقدمه در چاپ حاضر آورده شده است. این مقاله را که در اصل به زبان اردو بوده، دکتر عارف نوشاهی به فارسی برگردانده اند. مرحوم مجتبی مینوی نیز سالها قبل بر ترجمه و نشر این مقاله تأکید کرده بودند. مترجم مقاله (عارف نوشاهی) بر این نکته تصریح دارند که چون در زمان نگارش مقاله هیچ یک از تفاسیر کهن فارسی مانند: تفسیر قرآن مجید (مشهور به تفسیر کمبریج) / تصحیح جلال متینی؛ تفسیر قرآن کریم (معروف به تفسیر سورآبادی)؛ تاج التراجم فی تفسیر القرآن الاعاجم اسفراینی / تصحیح نجیب مایل هروی؛ تفسیر بصائر یمینی / تصحیح علی رواقی چاپ نشده بود، مرحوم شیرانی نتوانست آنها را با نسخه خود مقابله کند و اینک حاصل مقایسه آقای نوشاهی بر تفاسیر کهن و نسخه مرحوم شیرانی نشان داده که نسخه شیرانی از هیچ یک از آنها نیست.

مرحوم شیرانی این متن را گنجینه ای از اطلاعات تازه می داند و درباره وضع قدیم زبان فارسی و سایر خصوصیات آن عصر چنین می نویسد: «این نسخه خطی [تفسیر قرآن پاک] دارای تمام ویژگیهای یک نسخه کهن است، اما از نظر نسخه شناسی یعنی با توجه به مرکب و خط نمی توان با اطمینان خاطر آن را نسخه ای کهن قلمداد کرد؛ گرچه نسخه جعلی هم نیست زیرا زبان تفسیر برای رفع هرگونه سوءظن بیش از حد کفایت می کند.

زبان آن از یک سو هم تراز زبان شاهنامه فردوسی و از سوی دیگر هم سنگ ترجمه بوعلی بلعمی از تاریخ طبری است. اصالت زبان تفسیر به دور از هر گونه شک و شبهتی است. در این نسخه از لحاظ تلفظ و املا، به عکس روایت ایرانی، روایت تورانی یا ماوراءالنهری رعایت شده است. توضیح اینکه منطقه ماوراءالنهر در ابتدا خاستگاه جنبشهای ادبی در زبان فارسی و بخارا پایتخت آل سامان بوده است، اما پس از چندی غزنین به جای بخارا مرکز حکومت می شود و این شهر علاوه بر مرکز سیاسی به کانون شعر و ادب تبدیل می شود و ستهای غزنین در مورد زبان فارسی پیشتر از هر چیز به هند نفوذ می کنند. گویا هندوستان به واسطه غزنین مقلد ماوراءالنهر می شود. پس از خروج مغول و تاراج ماوراءالنهر، دانشمندان و فاضلان آنجا به هند پناه می برند، و در نتیجه [در مقوله ستهای ادبی - زبانی] در هند تأثیر ماوراءالنهر عمیق تر می شود. امیر خسرو دهلوی در بین فارسی تورانی و فارسی هندی به توافق و تطابقی قائل بود. خلاصه، توران و غزنین و هندوستان پیرو یک مکتب زبانی - ادبی اند، اما ایران در این مورد با آنان اختلاف دارد...» (ص ۱۲ و ۱۳).

سپس مرحوم شیرانی به تفاوت دو روایت می پردازد و نتیجه می گیرد که در نسخه حاضر از روایت تورانی پیروی شده و در آن، مواردی که بدون شک غیرایرانی به حساب می آید بسیار است.

شیرانی در ادامه مقاله به کهن ترین تفسیر یعنی تفسیر منصورری (تفسیری که به درخواست امیر منصور سامانی به دست جمعی از علمای عصر تدوین شد) می پردازد که نسخه های کامل آن بسیار کمیاب است. پس از آن در باره تفاسیر کمبریج، توضیح (در دو مجلد و با مؤلف گمنام)، سورآبادی، تاج التراجم فی تفسیر القرآن الاعاجم، زاهدی (از ابونصر درواجکی معروف به زاهدی) و بصائریمینی توضیحاتی می دهد. آنگاه مشخصات نسخه و نام راویان آن را به دست می دهد. بخش دیگر مقاله ایشان مربوط به املاء و رسم الخط نسخه است.

برای آشنایی بیشتر با چگونگی رسم الخط و زبان این تفاسیر، و بر مبنای داده های دو متن در مقدمه های آنها، دو تفسیر را با یکدیگر مقایسه می کنیم.

مقایسه برخی اختصاصات کتابتی میان دو تفسیر

تفسیر قرآن پاک

بخشی از تفسیری کهن

- از سنت تورانی تقلید می کند، یعنی در همه مواردی که ایرانیان بین «دال» و «ذال»

- قاعده نوشتن «دال» و «ذال» را رعایت می کند و در زیر دو حرف «دال» و

«ر» برای پرهیز از اشتباه نقطه می‌گذارد.

تمیز می‌گذاشتند، مؤلف این تفسیر به تبع تورانیان «دال» تلفظ می‌کند. حتی واژگانی چون گذاشتن و پذیرفتن و مشتقات آنها را «دال مهمله» می‌خواند. البته کلماتی مانند خدای، خداوند، مادر، پدر و خدمت را با «ذال معجمه» می‌خواند و می‌نویسد.

- «پ» و «چ» را با یک نقطه می‌نویسد. کلمات آنکه و آنچه و چنانکه ... را آنک، آنچ، و چنانک می‌نویسد.

- پ را با سه نقطه می‌نویسد، اما بدین شکل پی به جای شکل امروزی پ؛ به جای سه نقطه حرف چ از علامت C استفاده شده است. آنچه را به صورت آنچ و ازیراچه را ازیراچ و ... می‌نویسد.

- که را گاه جدا به صورت دیرینه کی و گاه به صورت امروزی که می‌نویسد؛ و در بیشتر اوقات پیوسته به کلمه بعد می‌آورد: کهمی (= که همی)؛ ← کفران (= که فرآن)؛ کته (= که تبه) و ...

- ک بیانیه همیشه به صورت کی نوشته شده است، یعنی «هرکه» به صورت «هرکی» کتابت شده است. اما وقتی به دیگر واژه‌ها می‌چسبد مانند آنکه، بدانکه، از آنکه، به گونه «ک» نوشته شده است، مانند: آنک، بدانک، ازیراک.

تلفظ کاف و گاف در آن مطابق با لهجه تورانی است، یعنی بسیاری از کلمات را که ایرانیان با گاف تلفظ می‌کنند تورانیان با کاف تلفظ می‌کردند، مانند: جاودانکی به جای جاودانگی؛ شکفت به جای شگفت؛ کیسو به جای گیسو.

بالای حرف گاف معمولاً دو نقطه گذاشته می‌شد، مثل: کفت، کژدن، دیگر، ...، و هرگاه گاف کوفی که مرکزش به دور

خود پیچیده است آورده می‌شود روی آن سه نقطه گذاشته می‌شود. برای نمونه: اکثر، دیگر و سالکنی و نمی‌توانیم تفاوت گاف کوفی و غیر کوفی را توجیه کنیم جز اینکه می‌پذیریم در نسخه ما دو شیوه جداگانه جمع شده و کاتب هر دو شیوه را به کار برده است.

- بای بسیط که پیش از اسم و فعل می‌آید و با اسماء و الفاظ به شکل بای فارسی نوشته می‌شود مثل: پدو (= بدو)، پمانند (بمانند)، پتوحید (بتوحید) ... اما با افعال به صورت بای موحده دیده می‌شود مثل: بدانید، بدهید، بیاید و بنشانم.

- در صورت اضافت، پس از حرف هاء همزه‌ای یا بهتر است بگوییم یاء بریده‌ای نوشته شده و زیر آن دو نقطه گذاشته شده است، مثل: خانه‌ی تو، نمونه‌ی و قبله‌ی خود.

- گاه حرف اضافه «به» و حرف عطف نفی «نه» به کلمه بعد می‌پیوندد، و گاه جدا نوشته می‌شود، مثل: بیگانگی (= به یگانگی)؛ نفاذدارنده‌ای (نه فاز دارنده‌ای)

- در کلماتی که به «های» بیان حرکت پایان می‌یابد، ی ضمیر و تنکیر و نسبت را به صورت ی می‌نویسد. خواسته ی (= خواسته‌ای)، آموزنده ی (= آموزنده‌ای) ...

و در اضافه کلمات مختوم به «های» بیان حرکت علامت اضافه به تصریح و همیشه به صورت «ی» است: خانه‌ی کعبه، قبله‌ی ما.

مقایسه برخی نکات دستوری

تفسیر قرآن پاک

- استفاده از همی: و چنان نمود کی از آب خانه همی بیرون آید؛ آوازی بگوش او آمد ندانست از کجا همی آید.

بخشی از تفسیری کهن

- همه جا همی آمده، ولی گاه مقدم بر فعل و گاه مؤخر از آن و گاه میان آن و فعل فاصله افتاده است، مثل:

همی نبیند؛ از سرایها بیرون کنید
همی و همی به بدی فرماید.

- گاه صفت با موصوف مطابقت می کند،
مثل: بدادران شیرخوارگان و یتیمان
فی پدران.
- استفاده از ضمایر متصل به جای
ضمایر منفصل؛ ضمایر «شان» و «تان»
به الفاظ ماقبل پیوسته است: مهر
پدري بجنبیدش، بدین جهودیشان
اندرز کرد.

- گاهی صفت با موصوف خود در حالت
جمع آمده است، مثل: ناپاکان بی پاکان و
فاسقان بی فرمانان.
- کاربرد ضمایر متصل به جای ضمایر
منفصل؛ مثل: حربی بیوفتادی شان، مهلت
ده مان.

- کاربرد ماضی استمراری، مثل: اگر
شما مؤمن بودیدی گوساله
نپرستیدیدی.
- کاربرد ماضی استمراری، مثل: سرش
با آسمان می سودی و آواز تسبیح فرشتگان
می شنیدی،...

مقایسه دیگر، سنجش زبان دو متن است. مصحح بخشی از تفسیری کهن، صفحات
هفده تا بیست و شش کتابشان را به سنجش متن تفسیر با ترجمه تفسیر طبری و نیز تفسیر
قرآن پاک اختصاص داده اند، و از این رهگذر راه مقایسه چگونگی نگارش چند متن را بر
خوانندگان هموار ساخته و در ادامه آن جدولی از واژه های چهار تفسیر - متن حاضر، تفسیر
طبری، قرآن پاک، قرآن مترجم شماره ۴- ارائه کرده اند؛ و بدین ترتیب، سنجشی از واژگان
این چهار تفسیر به دست داده اند.

اینک برای آشنایی بیشتر مخاطبان، بخشی از این عبارات را - در دو تفسیر مورد نظر
- می آوریم:

بخشی از تفسیر کهن
- وای قرآن کسهائی... که همی نبینند
توریت را به دستهایشان ... پس ...
گویند این از خدای آمدست، تا بدان
دل گیرند سود زیان اندکی.

تفسیر قرآن پاک
- وای برشیان ... که به خودی کتابها
نبشتند... پس ... گفتند که این از نزد
خدای «آمده است» تا بدان سبب خود را
چیزی ... حاصل کنند...

- ما پیمان بستیم ... مر فرزندان یعقوب را
... تا نپرستند جز مر یک خدای را... و
بفرمودیم تا به جای مادران و پدران
نیکوی ... کنند... و به راستای خویش و
پیوندان نیکوییها کنند... و به جای
درویشان و بیچارگان ...

«آیه ۸۳»

- چو ما پیمان گرفتیم فر فرزندان یعقوب
... که نپرستید ... مگر بار خدای را ...
و به جای مادران و پدران نیکوی
کنید... و یتیمان و فی‌پدران و
فی‌مادران ... و نیز درویشان را ...
جهانیان را نیکو گوید.

«آیه ۸۳»

- به راستی که ما به سوی تو فرو
فرستاده‌ایم آیت‌های ... پدید کرده ...
منکر نشوند مگر فاسقان بی‌فرمانان.

«آیه ۹۹»

- و ما فرو فرستادیم زی‌ته... آیت‌های پیدا
کرده ... و جاحد نشوند مرین آیتها ...
را ... مگر شکندگان عهد.

«آیه ۹۹»

- گفتیم شما را [و عهد بستیم] که
مریزید خون اهل دین خویش و مر یک
دیگر را از خانها و شهرها بیرون مکنید،
شما خستون شدید...

«آیه ۹۴»

- چون فر شما حجت گرفتیم که خون
یک دیگر مریزید، و یک مردیگر را
... از شهرها تان بیرون مکنید، پس شما
مقر آمدید...

«آیه ۹۴»

گفتنی است که مقاله‌ای در این زمینه به قلم آقای حسین داوری آشتیانی با عنوان
«ویژگیهای املائی دستنویس تفسیر قرآن پاک» به همت فرهنگستان زبان ایران چاپ و
منتشر شده است؛ همچنین به مسائل تاریخ زبان آن هم آقای علی اشرف صادقی پرداخته و
مقاله‌ای با همین عنوان در سخن (۱۳۸۰) چاپ و منتشر شده است.

رویکرد دیگر به این تفسیر [قرآن پاک] از جنبه ترجمه‌ای آن است با عنوان تاریخ
ترجمه از عربی به فارسی به قلم آقای آذرنوش که فروش آن را در سال ۱۳۷۵ چاپ و
منتشر کرده است.

در مقدمه تفسیر قرآن پاک در مبحث «تأثیر زبان عربی» می‌خوانیم: زبان تفسیر ما
چندان تحت تأثیر زبان عربی است که گمان می‌رود شاید ترجمه تفسیری عربی باشد، اما
در آن اشارتی وجود دارد که به وضوح تأیید می‌شود که تفسیر ما ترجمه نیست بلکه
تألیف است ... تأثیر عربی در کتاب تفسیر غیرطبیعی نیست، زیرا هم خود مضمون کتاب

عربی است و هم خود مفسر علاوه بر عربی با فارسی سرو کار دارد. او نخست به عربی فکر می‌کند و می‌اندیشد و به همین دلیل عربی بر فارسی او می‌چربد؛ بدین معنا که در جملات، برخلاف زبان فارسی که معمولاً جمله مختوم به فعل است، غالباً فعل را با فاعل در ابتدا قرار می‌دهد و بقیه اجزاء یعنی مفعول و دیگر متعلقات را در پایان می‌آورد؛ مثل: گفتند یا موسی پسر از بهر ما مر خداوند خود را تعلی.

در این تفسیر تعداد واژه‌های عربی در قیاس با شاهنامه فردوسی بیشتر، با ترجمه بلعمی از تاریخ طبری برابر، و از کشف المحجوب هجویری کمتر است؛ واژگانی مثل: عقوبت، نکال، عبرت، مسخ، امر و نهی، شریعت، سبط، حق، مصلح و رغبت.

خلاصه کلام این که بنای این نسخه بر اصلی کهن گذاشته شده است. بودن «ه» دو چشم، «سین دندانه‌دار»، «فاء»، «قاف»، «میم» و «واو» با چشمهای باز و نیز نقطه گذاری در شکم «ی» و «ر» را با کاف و گاف کوفی به صورت «و» نوشتن دلالت بر این دارد که نسخه ما از نسخه‌ای رونویسی شده است که در قرن پنجم یا ششم ه. ق. کتابت شده و سخت تحت تأثیر خط کوفی است.

یادآوری می‌شود که قرآن مجید کم کم در قرن پنجم دیگر به خط کوفی کتابت نمی‌شد. اما مصحف موزه بریتانیا (مورخ ۴۲۷ ه) و قاهره (مورخ ۴۹۹ ه) به غیر کوفی یا به خط مدور کتابت شده‌اند. مصحفهای قرن ششم نیز خارج از این حکم نیستند. برخی دیگر مصاحف تاریخ دار مثل نسخه مکّه (مورخ ۵۲۸ ه) و دیگری (مورخ ۵۵۵ ه) و سه دیگر (مورخ ۵۹۹ ه) که در ایران کتابت شده است همه به خط غیر کوفی اند. چون در نسخه تفسیر ما تأثیر خط کوفی آشکار است به همین دلیل ما آن را متعلق به قرن پنجم یا ششم می‌دانیم.

در چاپ حاضر (تفسیر قرآن پاک) پس از مقدمه حافظ محمودخان شیرانی، متن تفسیر (در ۱۲۰ صفحه) آمده و پس از آن تعلیقاتی درج شده است که دکتر رواقی بر این تفسیر نوشته‌اند. در پایان نیز واژه‌نامه‌ها، فهرست کتاب و ترکیبات و منابع و مآخذ آمده است.

بخشی از تفسیری کهن - به اعتقاد استاد مینوی - متعلق به قبل از چهارصد هجری است و گونه گفتاری آن و همچنین دیرینگی و کهنگی شیوه کتابت آن نشان از قدمت آن دارد و بی گمان اگر تاریخ آن پیشتر از روزگار ترجمه تفسیر طبری نباشد دیرتر از آن نیست.

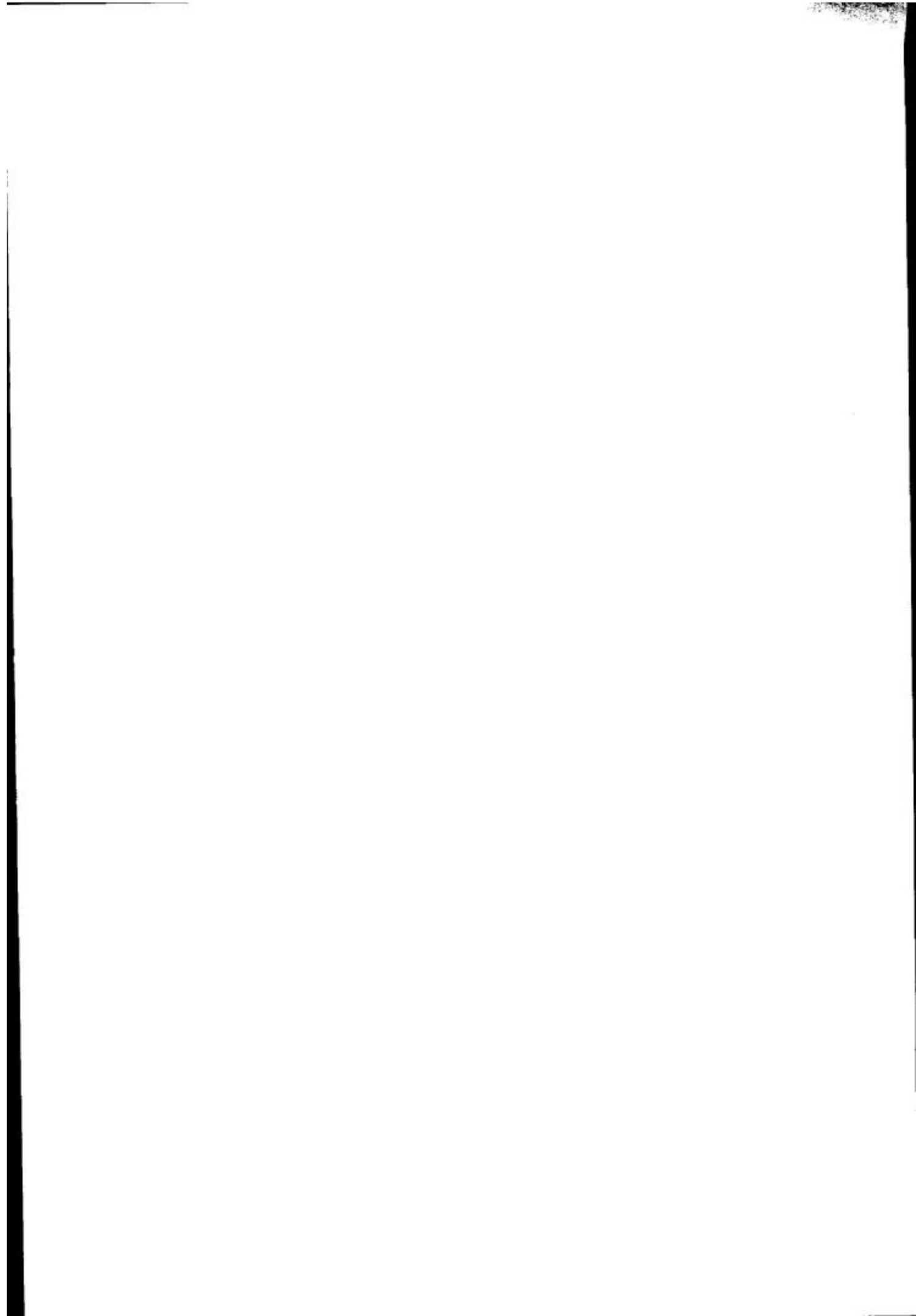
۹۰ صفحه متن به بخش اول و ۳۰ صفحه آن به بخش دوم اختصاص دارد. بخش انتهایی آن نیز شامل فهرستها، اعم از لغات و ترکیبات فارسی و عربی متن و نیز نامهای

کسان و فرق و قبایل و کتابهاست.

در انتها یادآور می‌شود که مصححان این دو متن، برای سهولت فهم خوانندگان و نیز مفیدتر بودن آثارشان، هریک به جنبه‌هایی نظر داشته‌اند که جمع این موارد می‌تواند به بهبود چاپهای بعدی این دو اثر یاری رساند، زیرا گرچه این دو متن موضوع و ویژگیهای مشابه دارند و در یک سازمان به چاپ رسیده‌اند، دو اثر مستقل هستند و لزوماً نباید در کنار هم از آنها استفاده کرد. لذا پیشنهاد می‌شود که محاسن هر یک در دیگری نیز لحاظ شود تا از این طریق هر کدام به تنهایی بتوانند به نیازهای پژوهشگران، به‌ویژه دانشجویان، بیش از پیش پاسخ دهند؛ از جمله آنکه تفسیر قرآن پاک حاوی تعلیقاتی در مورد برخی واژگان نامأنوس است که کاربرد خاص برخی از آنها، خوانندگان را از مراجعه به کتاب لغت بی‌نیاز می‌کند؛ که در صورت تدوین چنین پیوستی بر بخشی از تفسیری کهن، این متن نیز - در دایره واژگان - قابل فهم‌تر خواهد شد. در عین حال، در متن اخیر (بخشی از تفسیری کهن) بخشی است در حوزه مقایسه واژگان تفسیر (در متن) با تفاسیر دیگر که سنجش واژگانی را برای پژوهشگران آسان‌تر ساخته است. با توجه به گستره فعالیت و تخصص مصحح فرزانه تفسیر قرآن پاک در حوزه واژه‌شناسی متون، انضمام چنین بخشی به کتاب ایشان نیز بر ارزش محتوایی آن، بیش از پیش خواهد افزود.



نقد و بررسی کتابهای انگلیسی



نقد و بررسی چهار کتاب در خواندن متون مطبوعاتی

ناصر عطاشنه و فرزانه میر

دانشگاه آزاد اسلامی واحد آبادان - خرمشهر

معرفی مقاله به فارسی

بی‌شک نقش کتب و منابع درسی در برنامه‌های آموزشی انکارناپذیر است. تحقق اهداف از پیش تعیین شده هر فرایند آموزشی علاوه بر کیفیت آموزش مدرس و ویژگیهای مطلوب موقعیت آموزشی، بخشی به نوع و سطح کیفی کتب به کار رفته بستگی دارد. جایگاه پر اهمیت و نقش تعیین کننده کتب درسی باعث شده است تا در نگارش و تهیه آنها ضوابط و معیارهای خاصی اعمال گردد. رشد چشمگیر تولید کتاب در سالهای اخیر تأکید مجددی بر این ادعاست، اما ترس از آن می‌رود که توجه به کمیت، کیفیت را به خطر اندازد. نگارندگان این مقاله سعی دارند با انتخاب چهار کتاب تولید داخلی از میان کتب موجود در بازار که برای درس خواندن متون مطبوعاتی دانشجویان رشته انگلیسی تهیه شده است به کارگیری یا عدم اعمال معیارهای مربوط را بررسی کنند. این کتابها عبارت‌اند از: *خواندن متون مطبوعاتی جهت دانشجویان مترجمی انگلیسی* (محمد حسین تحریریان، ۱۳۷۴، انتشارات دانشگاه پیام نور)؛ *خواندن متون مطبوعاتی* (محمدرضا شمس، ۱۳۸۰، انتشارات جنگل)؛ *خواندن متون مطبوعاتی* (عباس جلیل‌نژاد، انتشارات جنگل) و *خواندن متون مطبوعاتی* (بهجت پهلوان و اعظم سازور، ۱۳۸۱، انتشار مشترک «سمت» و مرکز تحقیقات واحد خواران دانشگاه امام صادق (ع)).

Nilipour, (Ed.), Payam-e-Noor University Press.

Yutdhana, S. (2002), "Using online news for critical reading" *ESL Magazine*, 5(6), 18.

Online References

Garinger, D. (2004), Textbook Evaluation, *TEFL Web Journal*, September 14, 2004. URL: <http://www.teflweb-jorg/vlnl/garinger.html>.

Garinger, D. (2002), Textbook selection for the ESL Classroom, *TEFL Web Journal*, September 14, 2004. URL:

<http://www.cal.org/resources/digest/0210garinger.html>.

Richards, J. C. (2004), *The Role of Textbooks in a Language Program*, URL: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>.

points about the materials they have developed.

The analysis of these four coursebooks reveals that simply following the fashion to publish books is not all the curriculum needs and that in preparing English coursebooks utmost knowledge, expertise and caution are required and have to be taken into consideration by non-native book writers and compilers. The sense of responsibility and devotion in writing a coursebook is certainly a decisive factor in the quality of any coursebook, not to mention the crucial subsequent effects coursebooks may have on the target population.

The other point to consider is the fact that replication assumes various forms. What starts as worthy of endeavor may end as a serious violation of professional ethics and law. To make a more intelligent choice when assigning a book to their students, teachers need to thoroughly and comprehensively study their course objectives first, and then examine the different alternatives available to choose the most standard and relevant coursebooks.

We, aiming at complete objectivity and impartiality, feel obliged not to recommend any of the four books over the other three but to once more caution against any waste of resources of whatever kind.

References

- Abbot, J. (1986), *Meet the Press: Reading Skills for Upper-intermediate and More Advanced Students* (4th print), Cambridge University Press: New York, NY 10022, USA.
- Baddock, B. (1988), *Scoop: Communication Activities with British and American Newspapers*, Prentice Hall International (UK) Ltd., England.
- Chastain, K. (1988) *Developing Second-language Skills, Theory and Practice: Learners Variables* (pp. 121-129), (3rd ed.), Hartcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Jalilnejad, A. (2003/1382), *Reading Journalistic Texts*. (1st ed.), Jungle Publications: Tehran, Iran.
- Pahlevan, Behgat, & A. Sazvar (2002/1381), *Learn The Press*, Research Center of Imam Sadiq University (Girls' College) & SAMT: Tehran, Iran.
- Shams, M. R. (2002/ 1380), *Practice with Newspapers*, Jungle Publications: Tehran, Iran.
- Tahririan, M. H. (1995/1374), *Reading Journalistic English*, (1st ed.), R.

Even the explanations on those samples are from the book *Scoop*, printed on the back of that book.

The types of exercises and activities in all these books are mostly typical reading comprehension questions ranging from multiple-choice items to T/F, open-ended questions, and matching tasks although some more challenging tasks, like discussion on the main idea and some other points in the text, can be found in Book C (pp. 48-49). Controlled exercises and tasks are quick and somehow easy to answer indicating whether or not the learner is able to identify some points mentioned in the text. They are a convenient means of testing, because they save time and keep the class moving on schedule. However, they cannot be the only ideal form of exercises. In a journalistic reading course the learner needs to expand his/her knowledge and skills in learning how to interpret different aspects of texts with respect to the writer's bias and attitude. Guided tasks and exercises may not be sufficient to assist the student with the aforementioned objective. They do not give the learner enough opportunity to practice and expand those skills. This requires journalistic coursebook writers to include more activities, requiring the learner to be in more interaction with the text.

Survey questions, like questionnaires based on journal articles to make the learner think more about the text, tables asking the learner to fill some missing information, charts presenting comparable information and news of different texts on the same topic or event, are possible examples of the materials which allow the learner to go beyond a simple or limited choice and enable him/her negotiate his/her own ideas too. Moreover, the list of headline vocabulary introduced in Book D (pp. 14-16) is exactly adopted from the book *Meet the Press* (pp. 103-104). The same is true of book C. The list of headline vocabulary in that book is also the same as the list in Book D (pp. 19-21), copied from the book *Meet the Press*.

Conclusion

Despite all new and modern instructional materials used along with coursebooks, these books are regarded as the main part of teaching in most language classes. Teachers still need to select a proper coursebook suitable for their students' needs and course expectations. Coursebook evaluation helps teachers to make sound decisions in choosing the right source for teaching. It also draws coursebook writers' and publishers' attention to some

As the table indicates, although a broad range of vocabulary is provided in Book A (383), there is no example for each word. Books B and D include example sentences with the words to show how those words with their new journalistic meanings are used in a sentence. In Book C this is done only with 61 words, and 40 words are left with no example, though some of the words of the 40-item list are included on the list of the second group with examples. Word contextualization (using words in a context like a phrase, sentence, or even a paragraph) is a way to help the learner understand the meaning of that word well, particularly when the word is used with a meaning different than its primary meaning as it is true with journalistic words, which are usually monosyllabic and are used with a different concept than their primary meaning.

Headline writers usually use abbreviations and acronyms in their headlines. This is done to occupy less space and make the headline more condensed. In Book A no section on this interesting feature is included. The reader would wonder why Book B includes some exercises on abbreviations and acronyms while it does not provide any explanation about this feature or any list of abbreviations and acronyms common in English journalistic texts. Books C and D provide such a list and explanation. But in both books the number of the acronyms and abbreviations on the lists is not adequate (Book C: 40; Book D: 18, and 43 words used in advertisements, pp. 147-148). It is interesting that there is a list of acronyms and abbreviations in Book D, entitled "Acronyms and Abbreviations in Common Use Online" giving example types such as "OIC", which stands for this sentence "Oh I See", or another example like "BTW", standing for the phrase "By The Way". Such abbreviations and acronyms are used in online chat rooms of the Internet and do not appear in journalistic texts, even in the online types. These kinds of words, phrases, and sentences have their own linguistic and stylistic features and are used in a quite different context. The reviewer wonders why the writer included them in a book on reading journalistic texts.

There are articles and sample headlines in Books C and D which are borrowed from the Books *Scoop* and *Meet the Press*. Examples are:

1. Book C: exercises b & d (p. 4), from the book *Scoop* (p.15)
2. Book C: exercise e (p. 4), from the book *Meet the Press* (p. 8)
3. Book D: all sample headlines on pp. 5-6, from the book *Scoop* (p. 13).

texts and exercises. Book A is more successful with respect to internal unit organization.

Book	A	B	C	D
Number of units	8	6	5	4

Table 1. The number of units in each book

At the beginning of each unit, there is a part presenting the "Objectives" of the unit "stating" what the student will learn and will do after reading that unit. The "Preview" part follows, acting as a warm-up start to prepare the student for the whole content of the unit. Then come the explanations on the unit topic, sample journalistic texts, self-assessment questions, and finally a part as "Journalistic Terms" with definitions for those terms. This internal kind of unit arrangement and material provision makes Book A a suitable full-coverage coursebook for a self-study course offered by a specific type of Iranian university _ Payam-e Noor_ in which the course offer is based on a self-study program for all majors in English. Book A's extensive coverage of materials and exercises, though understandable and eminent for a self-study program, makes this book too bulky to be handled for a two-credit course usually held once a week. The bulky content makes Book A more properly designed in English for students of journalism than those majoring in English. Books B, C, and D, more or less, suffer from the same thing as they try to blindly follow the content coverage of Book A. The bulkiness goes further to the number and variety of exercises in Books A and D. Book B mainly focuses on T/F, open-ended essay-type questions, and less on vocabulary and completion questions. Books B, C, and D provide the students with more challenging exercises on headline writing. This series of exercises and actually the teaching points on the syntactic structure and stylistic features of a headline is missing in Book A.

Table 2 displays the vocabulary list and other information about the words in these books:

Book	A	B	C	D
Number of words	383	85	101	61
Examples provided with each word	Not included	Included	**	Included

**Book C: 40 words with no example;
61 words with examples

Table 2. The vocabulary range in each book

paper and publication costs. This justification may go further on the notion "commercial", which can exclude college and university coursebooks. Nevertheless, neither cost nor a non-commercial objective dedicated to such books should make the compilers ignore this vital feature.

Bibliography and References

At the back of any book a list of references is also appended to show where the material documentation originates. This list of references is more necessary in the case of coursebooks. In this case, the number, the publication date, and the relevance of the sources to the content of the coursebook all should be considered. Book A provides a 22-item list which are mostly on journalistic texts and techniques. 11, 7, and 11 are the numbers of the references provided in Books B, C, and D, respectively. Book B was published in 2002, but most of the references mentioned in that book were published in the 1980s and 1990s. Only one of the sources was published in 2000. The same is true of Book D. The book was published in 2003, and most of its references date back to the 1980s and 1990s except for one case which was published in 2002; Book C's publication date is 2002; however, the sources of that book date back to the 1980s and 1990s. In Book C some newspapers and magazines are mentioned as the journalistic sources of the news and articles, but the writer has not provided any information about the issue numbers and dates of those journals and newspapers.

Technical Features

In weighing a coursebook, evaluators not only go through the formal and graphical features but they are also concerned about the other aspects in terms of which coursebooks are defined as a source of teaching and learning. What makes a coursebook a real source of information is the amount and type of the material for which the book is designed. Even though a book is well-organized and graphically well-designed, there are still concerns whether or not the book can cover the objectives of the course and fulfill the learners' course needs. The analysis comes as follows.

Like any other textbook, these four books are divided into different chapters or units (Table 1), trying to provide both the teacher and the student with different sections and topics usually presented in journals and newspapers. Such topics as headlines, special effects and features, types of news, and editorials are among those different topics. The introduction of each unit of the books often starts with an explanation followed by sample

analysis reveals that each book lacks some aspect of an attractive layout. In each of these coursebooks certain physical characteristics are missed, hence a cause for some unattractiveness, content obscurity, and, to a great extent, boredom and irrelevance. This weakening point is seen in Books A, B, and C. The special paragraphing and print format of these three books do not allow them to go beyond an ordinary coursebook. Learners may feel they do not read journalistic texts. In Book A, only Unit 8 (advertisements, p. 19; pp. 187-216), and also the part presenting some caricatures (pp.17-18) make these parts of the book appear relevant to the purpose of such a material. In Book C, only the headlines presented in chapter one and the section on acronyms in chapter of the book are put in boxes to set them off from the other parts of the text. The books could have been saved from this weakening feature if the material had been exerted from the sources of the news, i. e. newspapers and journals. This is almost done in Book D, although even the type font in the book, which is too graphical, blurs this good feature of Book D.

In addition to the lack of graphical appearance and paragraphing, no photo relating to the news is included in Books A, C, and D. In Book B some pictures are put beside several news stories, but the number of those photos, compared to the number of the pages, is not adequate.

All these four books are organized in accordance with the normal order of the parts of a typical newspaper or magazine. Headlines and their features, leads, news stories, articles, features, letters, and advertisements form the organization of these four books.

The analysis also shows that in all these books some news on international events is included as well. In Books A, C, and D the number of international news items is larger than the number of the news stories on national issues, while in Book B this is noticeably avoided and more news on national events is included as well.

Richards (2004) notes "commercial textbooks usually have high standards of design and production and hence are appealing to learners and teachers." Although Richards asserts that commercial books need to be visually appealing, the compilers and publishers of the aforementioned coursebooks may reason that the lack of physical attractiveness is due to

languages, and not only in English, which is the aim of this course.

Scholars in English are expected to generate self-originated and novel sentences. Copying is not welcome in developing materials, textbooks, and articles unless they are quoted directly or put in quotation marks. In Book D, the whole introduction is totally adapted from a textbook entitled *SCOOP* (1998). The third paragraph is taken from *SCOOP* without saying why Book D helps learners be "better able to deal" This is sufficiently argued for in the original source – *Scoop* – as the author mentions the ability is developed via practicing through various skills. This copying is also seen in Book B: the first sentence of the opening paragraph.

Cover and Layout

In textbook evaluation, evaluators usually analyze a textbook regarding its physical layout and cover design. The justification is that both teachers and students are partly tempted to choose, study and purchase a book if it is physically attractive. Moreover, teachers instinctively and academically posit that the physical characteristics can reasonably reflect the content of the textbook. Book A's cover design is too simple to suggest what the book is about. The book would be mistaken for a general reading coursebook if the title were not "Reading Journalistic English". The cover design of Book D is also simple, but at first glance it seems pertinent: pictures of renowned people and locations along with English and Persian headlines on both front and back covers. The question is why the author has chosen the headlines not matching the pictures and why Persian headlines are used while there is not any picture related to Iranian landscapes, figures, personages, and events. In addition, in this reading course, students are not to translate any text and there is not any section of the book dealing with Persian newspaper headlines. Consequently, the cover is rendered irrelevant, poor, or even misleading. Book C's cover is graphically acceptable. Yet, it is weakened by the title "Learn the Press." Semantically, the word "press" does not collocate with the word "learn" as people learn *about* newspapers (press), but not learn *them*. The cover of Book B matches what the coursebook presents.

Also, the overall layout of these four coursebooks was analyzed. The

more difficult when it comes to selecting a textbook at university level. University students majoring in English are assumed to receive language forms and functions as well as to be informed and educated in that subject to progress in their future career. Yet, their interests should not be overlooked and they should not be treated as mere information processors. By selecting a proper book for their students, the college instructors can make a balance between the academic and affective needs of their students.

The present paper is aimed at evaluating four books currently used in the course "Reading Journalistic Texts" at Iranian universities and colleges. These books are *Reading Journalistic English* (1995); *Practice with Newspapers* (2001); *Learn The Press* (2002) and *Reading Journalistic Texts* (2003). For the sake of convenience, the books are referred to as Books A, B, C, and D, respectively. The evaluation is adapted from the models devised by Garinger (2002) and Garinger (2004), but it is modified to suit the task more reasonably as the books are used in a specific course. Therefore, the present evaluation deals with two categories of general and technically specific features of the above-mentioned textbooks.

General Aspects

Introduction

All the four books start with an introductory part trying to give an informative background on the language and structure of English newspapers plus the content organization of the book. In this case, Books C and D fail to achieve this goal. Neither of the two books pays close attention to the chapter divisions and the order of the materials. Books A and B present an almost adequate introduction on the layout, though this is more reasonably done in Book A. Aside from a poor introduction, Book C includes such additional or missing parts as what comes in the first sentence of the opening paragraph: "The content of this course...." which can be changed to "The aim of a reading journalistic course...". This poses a question: does the sentence introduce a course or a coursebook, and if it is about a course, what course is that? Another example comes from the part "... reading mass media ...". By definition, mass media refers to means of public communication reaching a large audience. The words "radio" and "television" as different examples of mass media do not collocate with the word "reading". In addition, as it comes in sentence 7, line 8, in Book C, the phrase "the newspapers" is a general reference to reading newspapers in all

However, to incorporate a great number of reading materials in a language curriculum is not the only objective. Language learners need to read and become familiar with various types of literary and nonliterary texts. Language teachers have come to this conclusion that what makes a reading material more beneficial for learners is its authenticity, that is, the degree to which these texts have the qualities of natural writing and allow "students to practice tasks they are likely to encounter outside the classroom" (Yutdhana, 2002).

Newspapers and magazines are two examples of authentic reading materials; authentic in that they are written to provide the reader with the latest news on local and global events. Yutdhana (2002) stresses the latter benefit from reading journalistic texts as follows:

Since critical readers reflect not only on the content of the text but also on the interpretation of it, the materials selected for developing students' thinking should be open to interpretation. News seems to be an appropriate source for critical reading because students can be encouraged to think about it from various perspectives. Apart from the vocabulary and grammatical aspects of the news, students have opportunities to discuss underlying cultural, political, and social aspects of the stories.

The dual role of journalistic texts as a source of news and language input along with introducing the cultural aspects makes such materials both valuable and interesting for second and foreign language learners.

Textbooks in the Curriculum (The Importance of Writing and Publishing a Textbook)

Textbooks are usually viewed as an indispensable part of education and the educational process. They provide teachers with information and content of the subject matter, organized to fulfill the specific objectives of the course. For students, a coursebook is a primary vehicle bringing them chances to practice the subject to reach the goals defined for them in the curriculum.

This virtually established role of textbooks extends into language programs too. In nearly all language classes a coursebook is the main source of "language input" and "language contact" for learners and is looked at as the yardstick of the teacher's presentation. Language teachers, like teachers in other fields, need to choose a coursebook or often have to use the ones proposed by program administrators and sponsors. This makes the decision

Materials Development & Textbook Writing

Duplication vs. Innovation: A case study

Nasser Atasheneh & Farzaneh Mir

Islamic Azad University

Abadan-Khorramshahr branch

Of the main components constituting an educational program are (text-) books. Both teachers and students, worldwide, view them as an indispensable means of achieving their relevant course objectives. Their role being so crucial, various rules and regulations have evolved as to their preparation and writing. The multitude of books published in recent years in our country is, no doubt, a confirmation to the above_mentioned important role. But it is feared that stressing quantity might jeopardize quality, and that there are some doubts as to the observance of relevant standards. In their review of four books prepared specifically for the course "Reading Journalistic Texts" for Iranian university students majoring in the English language program, the authors of this paper try to examine the application of related criteria in (text-) book writing.

These books are *Reading Journalistic English* (Tahririan, 1995); *Practice with News papers* (Shams, 2001); *Learn The Press* (Jalilnejad 2002), and *Reading Journalistic Texts* (Pahlevan & Sazvar 2003).

Introduction

Ample research in the past two decades (1980s-1990s) on cognition and metacognition in language learning confirms the active role of reading. In this growing trend of utilizing cognitive and metacognitive linguistic skills in the 21st century, reading no longer stands as a classroom task inspiring conversational activities. Reading is an active skill which involves the reader in "activating his relevant knowledge and related language skills" to comprehend and_to some extent_rebuild the writer's message. In addition to this non-subordinate position, reading plays another important role in language learning. It not only serves communication, but also functions as a "source of comprehensible input as they learn the language" (Chastain, 1988).



English Books Review

Guidelines for Preparing and Compiling Articles

The official language of the Journal is Persian, but articles in other languages are also appraised.

* The articles should neither have been published in nor simultaneously sent to other journals.

* Translated articles are also appraised in the case of being in line with the objectives of the Journal.

* The presented articles should include the following constituents:

- a length of not more than 20 pages;
- both Persian and English titles of the article;
- both Persian and English spellings of the name(s) of the author(s) in case of the translated articles;
- the scientific rank and the respective institution of the article's author
- the full address of the author in charge of correspondence ,especially his/her e-mail address;
- a Persian abstract (with at most 200 words), keywords in Persian (at most 5 items), keywords in English (at most 5 items), introduction, body of the article, conclusion, glossary, references, and the main copy of the figures and tables.

* The Journal's orthography is in conformity with the official orthography of the Academy of Persian Language and Literature.

* The transliteration of Persian and Arabic proper nouns should follow the standard style of transliteration of *Encyclopaedia Iranica*.

* The content of the Journal is wholly and freely available in the central site of the (SAMT).

* Any legitimate citation from the content of the Journal requires reference to the source article.

SOKAN-e SAMT

Quarterly Journal of The Center for Research and Development in Humanities

Vol. 12, No.17 Summer 2006

ISSN 1735-0999

Concessionaire: The Ministry of Science, Research and Technology

Director in Charge: Aḥmad Aḥmadī

Editor-in-Chief: Malihe Saberī Najaf Ābādī

Executive Manager: Hādī Fātemī

Editorial Board:

Moḥammad Ārmand / SAMT

Zahrā Abu'l-Ḥasanī Čīme / SAMT

Mehdī Aḥmadī / SAMT

Nāṣer-Qolī Sārī / Teacher Training University

Maliḥe Şaberī Najaf Ābādī / SAMT

Reżā Fāzel / Islamic Azad University

Kāmrān Fānī / National Library of Islamic Republic of Iran

Peymān Matīn / Tehran University

Moḥammad-Reżā Moḥammadī / Tarbiat Modares University

Ṭāhā Merqātī / SAMT

Ḥasan Malekī / Allameh Tabatabai University

Karīm Najafī Barzegar / Payame Noor University

Acquisition Editor: Soqrā Orangī

Formatting Staff: Leila Farzāne