



بسم الله الرحمن الرحيم

	فهرست مطالب
۲	☑ سرمقاله
	■ ■ ■
۴	☑ دروس عمومی؛ گذشته، حال و آینده
	■ ■ ■
۱۳	☑ علم اقتصاد و مطالعات میان رشته‌ای
۲۲	☑ جغرافیای انسانی و مطالعات میان رشته‌ای
۲۷	☑ نمونه‌ای از مطالعات میان رشته‌ای:
	اصل هویت: مقصّل فلسفه و روانشناسی
۳۱	☑ علوم تربیتی: مطالعات میان رشته‌ای
	(قسمت دوم) رابطه علوم تربیتی با فلسفه
۳۷	☑ انقلاب و مطالعات میان رشته‌ای
	■ ■ ■
۴۶	☑ سرفصلها و جایگاه آنها در برنامه‌ریزی
	آموزش عالی کشور
	■ ■ ■
۵۰	☑ چگونه امتحان؟ چرا امتحان؟
	■ ■ ■
۶۰	☑ روش شناسی نقد کتابهای تخصصی
	باستانشناسی
	■ ■ ■
۶۲	☑ معرفی، نقد و بررسی نمونه‌ای از یک
	کتاب درسی دانشگاهی
	■ ■ ■
۶۷	☑ معرفی جدیدترین کتابهای منتشر شده
	«سمت»

مصاحبه با دکتر احمد احمدی

دکتر محمدحسین تمدن

دکتر حسین شکونی

دکتر احمد احمدی

دکتر علیمحمدکاردان

دکتر عباس منوچهری

دکتر هاشم فردانش

علی اکبر شعاری نژاد

علی اکبر سرفراز

محمدآرمند

سخن سمت

مجله

سازمان مطالعات و تدوین کتب
علوم انسانی دانشگاهها (سمت)

صاحب امتیاز: وزارت فرهنگ و

آموزش عالی - سازمان «سمت»

● مدیر مسئول: دکتر احمد احمدی

● سردبیر: ابراهیم برزگر

● با همکاری: هیأت تحریریه و

مشاوران علمی

● حروفچینی، صفحه‌پردازی و

لیتوگرافی: «سمت»

● چاپ و صحافی: سپیده احرار

● مسئولیت محتوای مطالب به عهده

نویسندگان است و لزوماً بیانگر

دیدگاههای «سمت» نیست.

● نقل مطالب مجله با ذکر مأخذ

بلامانع است.

● نشانی: تهران، خیابان کارگر شمالی،

بعد از پمپ بنزین، خیابان شهید

ابوالفضل خسروی، پلاک ۸۴ -

کدپستی ۱۴۱۳۷

تلفن: ۸۰۰۶۵۳۵

نمبر: ۸۰۰۹۵۳۴

۸۰۰۱۰۰۰

اقتراح؛ جستار مطالعات میان رشته‌ای

۱. تصور می‌کنید قلمرو رشته تخصصی شما چگونه قابل ترسیم است؟

۲. چه رابطه‌ای میان رشته تخصصی شما با دیگر رشته‌ها وجود دارد؟

خطوط وصل و فصل این روابط در یک منشور چند بُعدی چگونه مطالعه می‌شود؟ درجات قُرب و بُعد رشته شما با دیگر رشته‌ها در یک طیف چگونه تعیین می‌شود؟ در صورت لزوم از نمودار استفاده کنید.

۳. در رشته شما تا چه حد از مفاهیم دیگر رشته‌ها وام گرفته شده است؟ (برخی از مصادیق آن را نام ببرید) و به طور کلی «داد و ستد مفاهیم» در این رشته و رشته‌های همسایه چگونه است؟ داد و ستد «یافته‌ها» و نظریه‌های علمی در این رشته چه وضعیتی دارد؟

۴. ضرورت «مطالعات میان‌رشته‌ای» به منظور دیدن پدیده‌ها و مکمل سازی علوم توسط یکدیگر در چیست؟ «تداخل»، «ترکیب» و «نفی تخصص‌گرایی» در حیطه‌هایی خاص، چگونه ضرورت پیدا می‌کند؟ انتقادات پست مدرن مبنی بر ناکامی رشته‌های علمی در ارائه «تبیین» به دلیل شاخه‌شاخه شدن و ضرورت فروریزی مرزهای علوم اجتماعی، از دیدگاه شما چگونه ارزیابی می‌شود؟ آیا علوم، بعد از جدایی در عصر روشنگری مجدداً به یکدیگر ملحق می‌شوند؟

۵. اگر بپذیریم که پرداختن به مطالعات میان رشته‌ای یک «ضرورت» است و رشته‌های تخصصی کم و بیش باید از رشته‌های همسایه خود اطلاع داشته باشند تا بتوانند «همه - جانبه‌نگری» داشته باشند و از یک بُعدی دیدن پدیده‌ها اجتناب‌ورزند، آنگاه این سؤال اساسی پیش می‌آید که

مجله علمی «سخن سمت» به لحاظ موقعیت خاص و استثنایی‌اش و چهارراه بودن «سمت» برای استادان و دانشوران رشته‌های گوناگون دانشگاه‌های تهران و شهرستانها و به دلیل آنکه مجلات تخصصی هر رشته در دانشکده‌های مربوط چاپ و منتشر می‌شود و به منظور پوشش و تغذیه مخاطبان رشته‌های گوناگون علمی در هر شماره، خط‌مشی کلی خود را «مطالعات میان رشته‌ای» قرار داده است.

بنا بر سه دلیل پیشگفته «نفس مطالعات میان رشته‌ای» که می‌توان از آن به عنوان موضوع بی‌متولی یا بار بر زمین مانده تعبیر کرد، در دستور کار بررسی و گفتگوی این شماره و شماره‌های آینده قرار گرفته است. بعد از پرداخت نسبی به وضعیت رشته‌های گوناگون علمی و مطالعات میان رشته‌ای و براساس نظرسنجی‌های به عمل آمده، یک موضوع مشخص مثلاً «معرفت‌شناسی»، «تمدن‌سازی»، «پیش‌بینی» ... به عنوان موضوع گفتگوی رشته‌های مختلف قرار می‌گیرد تا هر رشته، علمی از زاویه خاص خود به موضوع بنگرد و بدین ترتیب فرایند تولید علم با رهیافتی همه جانبه تحقق پذیرد.

در نخستین گام سؤالاتی به عنوان خطوط کلی این مطالعات تهیه و تنظیم شد تا مخاطبان برجسته رشته‌های گوناگون علمی، آنها را در جستار و نوشتار تحقیقی خود دنبال کنند؛ زیرا همان‌گونه که مستحضرید «سؤال»، کلید دانش است و از انتقادات نظریه‌های «پست مدرن» بر علوم، این است که تاکنون بیشتر به پاسخها پرداخته‌اند تا به سؤالا. از این رو ما سعی می‌کنیم تا نخبگان رشته‌های متعدد علمی را در برابر پرسش یا پرسشهایی قرار دهیم. روشن است که سؤال اصلی «چیستی مطالعات میان رشته‌ای» است. ضمن آنکه می‌توان این سؤالات فرعی را نیز مدنظر قرار داد:

مرزشناسی چنین مقوله‌ای در کجا ترسیم می‌شود؟ به عبارت دیگر چگونه می‌توان طوری از دستاوردهای علوم دیگر استفاده کرد، که در عین حال حریم تخصصی علوم و رشته‌های دیگر شکسته نشود؟ چگونه می‌توان مزایای «همه جانبه‌نگری» را با مزایای «تخصص‌گرایی» جمع کرد؟ برای مثال، چگونه متخصص علوم سیاسی می‌تواند از مفهوم و یافته «ضریب جینی» اقتصاددانان، برای سنجش وضعیت طبقات اجتماعی ایران استفاده و پیامدهای سیاسی آن را بررسی کند و در عین حال حریم علم اقتصاد را خدشه‌دار نسازد؟

۶. همان‌طور که مستحضرید، وظیفه اساسی «سمت» تدوین کتب مبنایی و کتب درسی رشته‌های تخصصی است؛ لذا این سؤال مهم مطرح می‌شود که «تأثیر مطالعات میان‌رشته‌ای بر «تولید علمی» و «تدوین کتاب درسی چیست؟» یا اینکه چگونه اقدام به مطالعه میان رشته‌ای، می‌تواند برای تدوین‌کننده کتاب درسی یک رشته خاص، افق جدیدی باز کند و بر غنای دانش وی بیفزاید؟ این سؤال یکی از مهمترین سؤالاتی است که ما در طی این مقالات، در جستجوی پاسخی برای آن می‌باشیم.

فراتر از آن، رابطه «مطالعات میان رشته‌ای» با موضوع اسلامی کردن علوم چیست؟ چگونه مطالعات میان رشته‌ای می‌تواند رهیافتی در اسلامی کردن علوم باشد؟

۷. مطالعات میان رشته‌ای و حوزه‌های چند رشته‌ای: حوزه‌هایی وجود دارد که رشته‌های مختلف به نوعی با آنها در ارتباط هستند و هر رشته دارای دیدگاهی خاص در آن پدیده،

موقعیت یا موضوع است و هر رشته توری خاص بر آن می‌افکند. این مسأله خود از چند بُعدی بودن پدیده‌ها و پیچیدگی آنها حکایت می‌کند. در این حوزه‌های چند رشته‌ای یا باید محقق با چند رشته آشنایی داشته باشد و یا تحقیق توسط گروهی از محققان رشته‌های مختلف مرتبط با موضوع به صورت همزمان یا غیرهمزمان صورت گیرد. نظیر موضوع پدیده «انقلاب» که موضوع یکی از مقالات این شماره است و یا موضوعاتی که دو رشته را به یکدیگر پیوند می‌دهد و در هر دو رشته موضوعیت پیدا می‌کند همچون مقاله «اصل هویت: مفصل فلسفه و روانشناسی» در همین شماره مجله.

بر این اساس چه حوزه‌هایی را برای پیگیری مبحث مطالعات میان‌رشته‌ای در شماره‌های بعدی پیشنهاد می‌فرمایید؟ دلایل خود را مبنی بر اینکه موضوع پیشنهادی شما در سایر رشته‌های علوم انسانی چگونه می‌تواند از محور مطالعات میان‌رشته‌ای از زوایای تخصصی سایر رشته‌های علوم انسانی بررسی شود، در چند سطر به طور خلاصه بیان فرمایید.

بدیهی است این سؤالات نظری سؤالات آغازین است و این پرسشها به قید حصر بیان نشده است. در این شماره پنج تن از نمایندگان فکری رشته‌های اقتصاد، جغرافیا، فلسفه، علوم تربیتی و علوم سیاسی به بررسی موضوع پرداخته‌اند. از نویسندگان مقالات تقاضا داریم تا هنگام نگارش مقاله، نوشتار خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که برای مخاطبان رشته‌های دیگر نیز قابل فهم باشد؛ زیرا گفتگوی میان رشته‌ای، زبان مشترک میان‌رشته‌ای می‌طلبد.





مصاحبه با دکتر احمد احمدی

دروس عمومی: گذشته، حال و آینده

● ۱. اجازه دهید با هم سفری به دنیای خاطرات شما کنیم؟ به سال ۱۳۶۲ برگردیم. در آن سال سلسله دروسی با عنوان «دروس عمومی» موضوعیت یافت. لطفاً برای ما فضای فکری آن دوره را ترسیم بفرمایید. چه استدلالهایی برای ضرورت این دروس اقامه می‌شد و اساساً فلسفه وجودی دروس عمومی چیست؟

○ فرصت خوبی پیش آمده تا درباره دروس عمومی بخصوص درس معارف گفتگو کنیم. در همه نظامهای آموزشی برای دانشجویان مقطع کارشناسی چند درس با عنوان دروس عمومی ارائه می‌شود. مثلاً در دانشگاههای آمریکا همه دانشجویان، حتی دانشجویان خارجی، دو واحد درس تاریخ آمریکا می‌خوانند؛ زیرا معتقدند این درس مربوط به کشور آنهاست و تمام دانشجویان مشغول به تحصیل در آن کشور باید تابع ضوابط آنها باشند. دروس عمومی واقعاً به منزله ملاطی برای تعلیمات دانشجویان است. شاید بعضی از دانشجویان اهمیت چندانی به آن ندهند، ولی حقیقت این است که آموزش این دروس برای جامعه ما لازم است. هر فرد ایرانی باید زبان فارسی را خوب بداند. دانستن زبان فارسی برای ایراد سخنرانی، نوشتن، خواندن و نویسندگی ضروری است. بنابراین گذراندن حداقل سه واحد درس زبان فارسی واقعاً لازم است. آنچه در دبیرستان خوانده می‌شود به هیچ وجه برای دانشجو کافی نیست. حتی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس دو واحد درس زبان فارسی می‌گذرانند؛ زیرا همین دانشجویان در آینده استاد می‌شوند، مقاله و کتاب می‌نویسند، پس باید به زبان فارسی مسلط باشند. زبان فارسی میراث فرهنگی و میراث آبا و اجدادی ملت ماست. زبان فارسی بعد از زبان عربی زبان دوم

جهان اسلام است، پس ضرورت دارد دانشجویان تمام رشته‌های دانشگاهی بجز رشته زبان و ادبیات فارسی این درس را بگذرانند. یکی دیگر از دروس عمومی دو واحد درس ورزش است که یک بار سعی شد حذف شود و یا واحد کمتری داشته باشد، ولی بحثهای بسیاری شد و استادان راضی به حذف آن نشدند؛ زیرا این درس در سلامت جسمی و روحی دانشجویان تأثیر مثبت دارد و بنابراین به همان صورت دو واحد باقی ماند.

درس دیگری که اهمیت فرهنگی، مذهبی و انقلابی دارد، درس عربی است. هدف از گذاشتن این درس این بود که اولاً در قانون اساسی خواندن زبان عربی تا پایان دوره دبیرستان الزامی است، اما این آموزش برای تسلط به زبان عربی تا حد خواندن قرآن، احادیث و ادعیه کافی نیست و دانش‌آموختگان دبیرستانی در خواندن عبارتهای عربی با مشکل روبه‌رو هستند، حتی عبارات عربی در فارسی و مفردات را هم غلط می‌خوانند. ثانیاً اینکه در نظام قبل از انقلاب، عربی ستیزی از اهداف سیاسی سران مملکت بود، ولی در نظام جمهوری اسلامی لازم است همه، بخصوص دانشجویان با زبان قرآن آشنا شوند. به همین دلیل پیشنهاد شد شش واحد زبان عربی داشته باشیم. البته این پیشنهاد نسنجیده بود، چون شش واحد زیاد بود، همان‌طور که درسهای دیگر را هم زیاد گذاشتند، اما در مراحل بعدی از تعداد واحدهای آن کم کردند. این شش واحد عربی را هم بعدها به دو واحد رساندند. من با بانگ بلند بگویم غرض از گذاشتن این دو واحد این بوده است که دانشجویان آموزش زبان عربی را در دانشگاه ادامه دهند، قواعد عربی یادآوری گردد و افزون بر آن یک مقدار با متون ساده دینی، اخلاقی بویژه اخلاق دینی آشنا شوند تا ضمن خواندن

در همه نظامهای آموزشی برای دانشجویان مقطع کارشناسی چشمتد درس بسا عنوان دروس عمومی ارائه می شود. مثلاً در دانشگاههای امریکا همه دانشجویان، حتی دانشجویان خارجی، دو واحد درس تاریخ امریکا می خوانند.

متن و به یاد آوردن قواعد صرف و نحو دوره راهنمایی و دبیرستان معنای آیات و احادیث و عبارات عربی را نیز بفهمند. متأسفانه به دلیل اشتباهی که در وزارت علوم پیش آمد، اسم این درس را متون اسلامی گذاشتند. خلاصه هدف از درس عربی آموزش زبان عربی است نه متن دینی؛ ولی تغییر عنوان درس موجب گردیده است تا بعضی از استادان به جای آموزش زبان عربی به خواندن یک متن دینی و یا حدیث بپردازند و آن را خوب شرح و بسط دهند. برای جلوگیری از این امر کتاب المنتخب را که مدتها مورد استفاده بود تغییر داده و کتاب المنهج القویم لتعلیم لغة القرآن الکریم گردآوری شد تا جنبه زبانآموزی روشتر شود. البته المنتخب نیز جنبه زبانآموزی داشت ولی چون بیشتر حجم کتاب متن بود جنبه زبانآموزی آن از نظر استادان دور می ماند.

درس ریشههای انقلاب اسلامی یکی دیگر از دروس عمومی است. ضرورت این درس نظیر همان مثال الزامی بودن درس تاریخ امریکا برای دانشجویان حتی خارجی در امریکاست. وجود این درس هم واقعاً توجیه دارد. یک انقلابی به این عظمت رخ داده است. نسل جوان دانشجو باید از چگونگی وقوع، مقدمات، سازندگان و پدیدآورندگان آن آگاهی عمیق پیدا کند. بنابراین دو واحد درس ریشههای انقلاب اسلامی منظور شد. البته همیشه بحث بود تا از تعداد واحدهای دروس عمومی کاسته شود و تصمیمات در شورای عالی مطرح می شد و تصویب می گردید. شاید بیش از دوبار حذف این درس در شورا مطرح شده است. قبلاً هم در ستاد انقلاب فرهنگی موضوع حذف و یا کاهش دروس عمومی بارها طرح و بحث شده است.

درس اخلاق اسلامی، از دیگر دروس عمومی است. دانشجو باید با اخلاق اسلامی آشنا شود، البته، استاد هم باید متخصص و مسلط باشد. نیاز دانشجو به اخلاق اسلامی کمتر از نیاز او به مسائل اعتقادی نیست. این درس در آغاز سه واحد

بود که بعداً به دو واحد تبدیل شد. چند بار کتاب اخلاق اسلامی تغییر کرده است. شاید در آینده نیز تغییر یابد. کتاب فعلی در دست بررسی است تا نقایص آن برطرف شود.

درس عمومی دیگر تاریخ اسلام و اهمیت آن روشن است. دانشجوی رشته پرستاری، داروسازی، فیزیک، مهندسی، رشتههای مختلف علوم انسانی مثل جغرافیا و روانشناسی و ... باید با زندگی پیغمبرش آشنا شود. گاه مشکلات و سؤالاتی پیش می آید که فرد تحصیل کرده یک جامعه اسلامی باید بتواند به آنها جواب بدهد.

مهمترین درس این مجموعه معارف اسلامی است. درس معارف در ابتدا بیش از چهار واحد بود بعداً به چهار واحد کاهش پیدا کرد و به لحاظ تشکیل کلاسها در قالب معارف ۱ و ۲ عرضه می شود. معارف ۱ و ۲ مجموعه ای از معلومات ضروری اعتقادی است که دانشجو باید آنها را بداند. در ابتدا مسأله استاد و کتاب این درس فکر ما را مشغول می کرد. دانشگاهها هم تعطیل بود. در این مدت کوتاه می بایست کتاب مناسبی تهیه می شد و استاد تربیت می شد و به همین دلیل بنده بیش از دیگر دوستان نگران بودم و نظرم این بود که فعلاً درس معارف و تاریخ اسلام و اخلاق اسلامی ارائه نگرند. ولی در آن روز دوستان ما در ستاد انقلاب فرهنگی می گفتند که نمی شود دانشگاه اسلامی باز شود ولی دروس معارف اسلامی نداشته باشد، بخصوص که آن زمان دانشجویان دانش آموزان دبیرستانهای قبل از انقلاب بودند و مایه دینی چندانی نداشتند. در سال آخر دبیرستان اصلاً از معارف دینی خبری نبود. در سالهای قبل از آن هم فقط یک ساعت به درس دینی اختصاص می یافت. به همین دلیل درس معارف جایگاه مهمتری در میان دروس عمومی داشت.

● ۲. کتب دروس عمومی برای رشتههای مختلف علوم طبیعی و علوم انسانی به طور یکسان تدوین شده است. این برخورد یکسان قهراً نمی تواند فراخور حال رشتههای مختلف باشد. آیا بهتر نیست برای هر کدام از رشتههای مختلف کتاب عمومی ویژه آن رشته تدوین شود؟

○ اولاً در هر رشته تخصصی، درس عمومی مرتبط با آن حذف می شود. مثلاً معارف اسلامی در دانشکده الهیات در گرایش کلام و فلسفه اسلامی تدریس نمی شود، بلکه دانشجو

نسل جوان دانشجو بساید از چگونگی وقوع، مقدمات، سازندگان و پدیدآورندگان انقلاب اسلامی آگاهی عمیق پیدا کند.

این درس را به صورت تخصصی می‌گذرانند. در رشته فلسفه اسلامی درس اخلاق اسلامی به صورت تخصصی خوانده می‌شود. خلاصه در رشته‌هایی که درس عمومی را به صورت تخصصی ارائه می‌دهند آن درس عمومی حذف می‌شود.

ثانیاً جناب آقای قرائتی که برای بنده بسیار عزیز و ارجمندند بارها این پیشنهاد را مطرح کرده‌اند که برای رشته پزشکی، اخلاق پزشکی و برای سایر رشته‌ها، اخلاق مربوط به خودشان را تهیه کنید. البته پیشنهاد خیلی خوبی است، اما توجه داشته باشید که برای تهیه یک کتاب چه مصائبی را متحمل شده‌ایم و چه تعداد جلسات گذاشته شده است. گاهی مثلاً بیست جلسه برای برخی از این دروس تشکیل شده است. در زمان جنگ احتمالاً در سال ۶۵ یا ۶۶ در نهاد ریاست جمهوری، زمان ریاست جمهوری مقام معظم رهبری، به لحاظ دلبستگی ایشان به این درس، ۳۶ جلسه تشکیل شد که ایشان در ده جلسه شرکت داشتند. از خیلی از دوستانی که ایراد می‌گرفتند دعوت کردیم و راه حل خواستیم. آخرش هم موفق نشدیم که به یک نتیجه نهایی برسیم. البته پیشنهادها مورد استفاده قرار گرفت، اما در عمل با مشکلاتی روبه‌رو شدیم، مثلاً آقای قرار بود دو فصل از یک کتاب را بنویسد؛ پس از شش ماه پیگیری ما، سرانجام مطلبی نیمه‌کاره نوشت و فرستاد. یکی از دوستان بسیار دلسوز و پر شور قرار بود دو یا سه فصل بنویسد. ایشان به جبهه رفت و چند عنوان نوشت و گفت اینها را به کتاب درسی تبدیل کنید. البته هم اکنون دوستان بزرگوار ما در قم مشغولند؛ سمینارهایی گذاشته‌اند، استادان معارف آمده و طرحهایی داده‌اند و امید است که در آینده کاملتر شود، اما اینکه برای هر رشته، اخلاق یا معارف متناسب با آن رشته تهیه شود، واقعاً کار بسیار دشواری است و اصلاً مقدور نیست. فرض کنید کتاب تهیه شد. استادان چنین درس دو جنبه‌ای هم باید تأمین شود؛ زیرا در چنین درسی فرد باید هم در رشته خاص پزشکی، روانشناسی و ... متخصص و متبحر باشد و هم در معارف یا اخلاق. علاوه بر آن یادمان باشد که حدود سیصد رشته اصلی و فرعی وجود

دارد یعنی سیصد کتاب باید برای مجموع دروس عمومی بنویسیم! ببینید چه داستانی پیش می‌آید. در کشاورزی، رشته‌های مختلف گیاه‌شناسی، آفات دام و طیور و مثل اینها داریم. اینکه بخواهیم برای هر رشته، اخلاق و معارف خاص آن را تدوین کنیم واقعاً دشوار است. البته باید در این سمت حرکت کنیم تا ان‌شاءالله در دراز مدت این مهم تحقق پذیرد. باید بررسی جامعی بشود و ببینیم کجاست که جای پرداختن خاص دارد. مثلاً در روانشناسی کتابی تهیه شود که یک تنه مشترکی داشته باشد و گرایشهای مختلف آن را پوشش دهد. همان‌طور که در بعضی رشته‌های زبان خارجی این کار را می‌کنیم. یک تنه مشترک دارد با شاخه‌هایی محدود، البته نه سیصد شاخه، اصلاً شما درخت سیصد شاخه‌ای نمی‌توانید داشته باشید. اخلاق و معارف تخصصی نیز نمی‌تواند متعدد باشد. فراتر از آن باید فکر تأمین استادان چنین کتبی را هم کرد. این گفتنش آسان است ولی به تحقق رساندنش واقعاً بسیار مشکل است. یادمان باشد که این انقلاب از آغاز بروزش با چه مشکلاتی روبه‌رو بود. طبیعی است انقلاب عظیم، مشکلات عظیم خواهد داشت. از ملی‌گراها بگیرد تا دولت موقت تا فتنه‌های مختلفی که در گوشه و کنار این کشور بوده تا آن رئیس‌جمهور آنجانی و آن فرار مفتضحانه‌اش تا منافقین تا جنگ تا تعطیلی دانشگاهها. قبل از انقلاب نیرو برای این کارها تربیت نشده بود. بعد از انقلاب هم درگیر این همه مصائب شدیم، تا سال ۶۷ درگیر جنگ بودیم. نیروی آماده و پا به رکابی نداشتیم. واقعاً با زحمت بسیار و کج‌دار و مریز کار کردیم. بعد از جنگ از سال ۶۷ بتدریج برای تربیت استادان معارف و غیره برنامه‌ریزی شد و شکل بهتری گرفت. نیروهای خوب از جبهه برگشتند و شروع کردند به تحصیل. حالا دارد پس از ده سال ثمر می‌دهد. از سال ۶۵ که مدرسه دارالشفا در قم شروع به کار کرده از لطف خدا حدود سیصد نفر تاکنون وارد آنجا شده و بیش از دویست نفر از آنجا فارغ‌التحصیل شده‌اند و پنجاه تا شصت نفر نیز در وقتی در استخدام فقط به نمرات اختصاصی اهمیت داده می‌شود و دروس عمومی نادیده گرفته می‌شود، دانشجو نسبت به استاد، دانشگاه، گروه و دانشکده مربوط احساس کم‌رغبتی می‌کند.

دانشگاهها در مقطع دکتری پذیرفته شدند. اینها بتدریج نویسنده شدند و کتاب بعضی از آنان جایزه گرفته است. چند سال دیگر این مجموعه هم استادان خوب و هم نویسندگان خوب دارد؛ اما در آن موقعیت به هیچ وجه مقدور نبود کتاب خوب نوشته شود؛ زیرا قبلاً باید استاد خوب تربیت می کردیم ولی دانشجویان و طلبه های کارآمد درگیر جبهه بودند.

● ۳. در زمینه دروس عمومی چه در بخش مدرسان و چه در بخش متون درسی چگونه می توان از وضع موجود به وضع مطلوب تری رسید؟

○ در مورد تربیت استادان دغدغه خاطری وجود داشت که وقتی این دروس در دانشگاهها گذاشته می شود استاد می خواهد، باید استاد تربیت شود. مگر نه این است که وزارت آموزش و پرورش یک دانشگاه تربیت معلم و مراکز تربیت دبیر و برای اینها برنامه مخصوص، استاد مخصوص، دانشجو و دانش آموز مخصوص دارد. نمی توان بدون برنامه کسی را سرکلاس فرستاد. ما این نگرانی را داشتیم و بحق هم بود. بعد از اینکه دانشگاهها باز شد و گردونه راه افتاد طبیعی است که مدیران گروه یا رؤسای دانشکده ها یا دانشگاهها بگویند این ترم باید این چند درس گذاشته شود؛ اما با کدام استاد؟ و اگر شخص صالح و شایسته ای نباشد از هر استادی استفاده خواهد شد. به همین دلیل در آغاز، پیشنهاد من این بود که مدتی دست نگه دارند تا استاد و کتاب فراهم شود. دو مورد استاد بالاخره از طریق مصاحبه، از میان طلاب بهترینها انتخاب شدند و کلاس توجیهی گذاشته شد. بنده هم همه هفته روزهای جمعه به قم می رفتم. از ساعت هشت صبح تا دوازده آنجا بودم و با هفت، هشت نفری از طلاب مصاحبه می کردیم. برای شهرهای دور بعضی از طلاب از قم می رفتند، ولی چون تحصیل خودشان می ماند، مشکل داشتند. بناچار برخی از کلاسها به وسیله افراد ضعیف اداره می شد. تا اینکه بخش تربیت مدرس مدرسه دارالشفا به همین منظور تأسیس شد. حدود دویست و پنجاه نفر از آنجا فارغ التحصیل شده اند. بیشتر آنها مناسب و شایسته اند؛ زیرا ملاک گزینش آنان گذراندن حداقل یک سال درس خارج بود. بعضی از آنها ده تا دوازده سال درس خارج گذارنده بودند. خوشبختانه بعد از مدتی دفتر نمایندگی مقام معظم رهبری در قم کارگزارانش را به

کلاس جدی درس معارف می تواند با نشاط، شوخی و ظریف گوییهای استاد به کلاس پرتحرک و جذاب تبدیل شود و این هنر استاد است.

دست گرفت. به دلیل عنایتی که شخص ایشان به مسأله داشتند، امتحان استادان برای اعزام به دانشگاهها با جدیت بیشتر دنبال گردید و الان هم خوب پیش می رود. بعضی از استادانی که قبلاً درس می دادند ولی نتوانستند در امتحان موفق شوند از گردونه خارج شدند. استادان جدیدی آمدند. پس از جنگ فرصت بهتری پدید آمد تا افراد بیشتری از خبرگان بدون مدرک به دانشگاهها فرستاده شوند؛ ولی همچنان تعداد نیروها نسبت به دروس موجود کم است. بخصوص اینکه دانشگاه آزاد هم به صحنه آمده بود و یک تعدادی از این مجموعه که امتحان می شدند و صلاحیت تدریس داشتند می بایست آنجا هم تدریس می کردند. دانشگاه آزاد با کلاسهای متعدد نیاز به استاد دارد طبعاً تأمین استاد برای آنها کار آسانی نیست. در زمان بازگشایی دانشگاهها در سال ۶۱ حدود چهل نفر از طلاب فاضل قم برای تدریس در دانشگاههای تهران دعوت شدند و آنان علی رغم احتمال ترور - که ترور شخصیتها در آن روزها مرسوم شده بود - دعوت ما را پذیرفتند. با افزایش تعداد دانشجویان، کلاسها نیز افزایش یافت. مدرسه دارالشفا، دانشکده الهیات و مرکز بررسی صلاحیت خبرگان بدون مدرک دانشگاهی در زمینه رفع کمبود استاد فعالیت دارند، با این حال باید گفت تا رسیدن به حد مطلوب هنوز فاصله زیادی داریم. ارزشیابی کار این استادان نیز به وسیله آن دفتر انجام می گیرد. نظرخواهی می کنند و اگر استادی ضعف شدیدی داشته باشد یا آن را برطرف می کنند یا صلاحیت تدریس وی تأیید نمی شود. کتابهای مدون نیز در سازمان «سمت» ارزشیابی می شود. تاکنون این کار در مورد کتابهای معارف اسلامی و اخلاق اسلامی و المنهج صورت گرفته است.

● ۴. در مورد طرز تلقی دانشجویان از دروس عمومی نظر

شما چیست؟

○ بعضی از دانشجویان به هر دلیل ممکن است به این دروس علاقهای نشان ندهند یا مطالعاتی دارند و اینها را خوانده اند یا می توانند بخوانند؛ در نتیجه حضور در کلاس

با توجه به تربیت استادان جدید و افزایش کمی و کیفی آنها و نظارت مستمر دفتر نمایندگی مقام معظم رهبری بر کار استادان و با توجه به بهبود کتب، دروس عمومی آینده ووشتری خواهد داشت.

برایشان خسته کننده است، اما بیشتر دانشجویان به منزله درس دینی به آن نگاه می کنند و به آن احتیاج دارند. حضور در کلاس برایشان آسان، دلنشین و طبیعی است. درسی با این فراگیری و وسعت که برای همه دانشجویان در نظر گرفته شده ممکن است کمبودهایی داشته باشد، چه از لحاظ کتاب و چه استاد، انتقاد و اعتراض هم وجود دارد که باید بررسی و ضمن احترام به افکار، عیب کار برطرف شود. گاهی هم عده ای نسنجیده و از سر بی توجهی و یا مغرضانه سخن می گویند که آنها حساب دیگری دارند. پس انتقاد به اصل وجود دروس وارد نیست اما انتقاد به استاد و کتاب می تواند موضوعیت داشته باشد.

● ۵. می گویند این دروس، دروس نمره یاری است و حتی برای برخی از دانشجویان چاله پرکن نمره دروس تخصصی است، در این باب چه نظری دارید؟

○ آری بعضی از دانشگاهها می گفتند ما درسهای تخصصی را با درس عمومی در یک پایه نمی گذاریم و این سخن به یک معنا درست است اما به یک معنا نه؛ زیرا اگر شما درس تاریخ اسلام را به طور صحیح تدریس کنید و از دانشجو کار بگیرید، درس تاریخ اسلام همپایه درسهای تخصصی می شود. اگر تعداد دانشجو در کلاسهای دروس عمومی کم باشد، استاد هم واقعاً وقت بگذارد، درس عمومی همتای یک درس تخصصی می شود. مثلاً در مورد درس معارف بارها به استادان عرض می کنیم شما تکلیف به دانشجو بدهید. آن را سبک نگیرید. اعتقادات باید محور و لنگر تفکر آدمی باشد. به دانشجویان بگویید ایرادات و اشکالات را مطرح کنند، مقاله از آنها بخواهید، اگر شما در دروس عمومی مثلاً درس معارف به همان اندازه که در کلاسهای دیگر و درسهای دیگر کار می شود در اینجا هم کار کنید، نمره هایشان را هم یکسان بدهید و تعداد دانشجویان هر کلاس هم محدود باشد، درس عمومی با رعایت این ضوابط همپایه با درس تخصصی می شود. بعضی از دانشگاهها صد و پنجاه تا صد و شصت نفر دانشجو را در یک کلاس جا می دهند. استاد پانزده دقیقه صرف حضور و

غیاب می کند. هر دفعه باید صد و شصت ورقه امتحانی را صحیح کند. در دروس تخصصی هیچ گاه این کار را نمی کنند، می گویند تعداد دانشجو مشخص است. اگر بیشتر بودند به میزان هر دانشجوی اضافی باید حق الزحمه پردازید. یکی از دوستان ما که دوره دکتری فلسفه را می گذارند می گفت من اصلاً از درس تاریخ خوشم نمی آمد، ولی استاد خوبی به مدرسه دارالشفا آمد و دو واحدی درس تاریخ اسلام به ما گفت، شیفته تاریخ شدم؛ زیرا او تحلیلی درس می داد. اینکه برویم حفظ کنیم نبود. من اصلاً عاشق درس تاریخ شدم و آنقدر کار کردم که نمره بیست گرفتم. مشکل همخوانی است و الاً نمی توان گفت یک درس به لحاظ اینکه ریاضیات و فیزیک یا فلان رشته خاص نیست ارزش ندارد. اگر اهمیتی که به یک درس، یک دانشگاه، در یک گروه می شود به دروس عمومی نیز بشود آن وقت خواهید دید که درس تاریخ اسلام، معارف و اخلاق ... جایگاه خود را پیدا می کند. اگر در کلاس ده، پانزده یا سی دانشجو داشته باشید، با آنها واقعاً بحث کنید، دادوستد فکری داشته باشید، آنگاه درس کیفیت مطلوب خود را پیدا می کند. وقتی کلاسهای دروس عمومی به موقع تشکیل نمی شود، تسامح می شود، کلاسهای خوبی برگزار نمی شود، مسلماً نتیجه خوبی نمی گیریم. وقتی در استخدام فقط به نمرات اختصاصی اهمیت داده می شود و دروس عمومی نادیده گرفته می شود، دانشجو نسبت به استاد، دانشگاه، گروه و دانشکده مربوط احساس کم رغبتی می کند. در بسیاری از دانشگاهها، هنوز گروه معارف راه اندازی نشده است. مثلاً در دانشگاه تهران استادانی به تدریس اشتغال دارند، اما وضعیت استخدامی آنان هنوز معلوم نیست. بنابراین مجموعه ای از مشکلات نظیر تعداد دانشجویان فراوان، کمبود استادان با صلاحیت و جز اینها موجب شده است تا دروس عمومی جایگاه اصلی خود را هنوز پیدا نکنند.

● ۶. به طور موردی در خصوص پیشینه کتاب «معارف اسلامی» مطالبی بفرمایید.

○ کتاب معارف خود داستانی طولانی دارد. در آغاز سازگشایی دانشگاهها بعضی از دوستان در ستاد انقلاب فرهنگی آن روز مجموعه ای از نوشته های مرحوم علامه طباطبائی، مرحوم مطهری، شهید بهشتی و شهید باهنر و ... را

آدم هم خنده، نشاط و شوخیهای ظریف می‌خواهد، در غیر این صورت جامعه دینی تبدیل می‌شود به یک جامعه خشکی که همواره باید یک گوش برای شنیدن داشته باشد. به هر حال آدم در روز عاشورا که گریه می‌کند، فردا و پس فردایش این کار را نمی‌کند. ممکن است افرادی باشند که این استعداد را داشته باشند ولی همه ندارند.

کنار هم گذاشتند و حدود پانصد صفحه به نام اندیشه‌های بنیادین اسلامی تهیه کردند. این کتاب، کتاب درسی مطلوب ما نبود، اما در آن زمان خیرالموجودها بود. در سال ۶۲ کتاب را تغییر دادیم؛ یعنی بنده خدمت بزرگواران حوزه علمیه قم رسیدم، از هر کدامشان یک مبحثی را گرفتیم و آوردیم و آن کتاب قطور درسی را اندکی بهتر کردیم. آن کتاب قطور یک سال بیشتر دوام نیاورد. با ورود دانشجویان جدید به دانشگاه و با توجه به معلومات جدیدی که بعد از انقلاب در دبیرستان یاد گرفته بودند دیگر مطالب کتاب که فراخور دانش‌آموزان قبل از انقلاب بود آنان را راضی نمی‌کرد و لزوم تغییر مجدد کتاب معارف احساس شد. از این رو بنده خدمت بعضی از بزرگان حوزه رسیدم و موضوع را مطرح کردم و ایشان هم با جمعی از استادان، علما و دانشمندان حوزه قم به مدت یک سال، هر هفته چند ساعت وقت گذاشتند و سرانجام این کتاب نوشته شد. مقاله آخر کتاب یعنی مبحث معاد از آیت‌الله جوادی آملی است که فرمودند کسی به آن دست نزنند. من فقط چند سطری در توضیح بعضی نکات افزودم.

در مبحث امامت، بحث مفصلی از آیت‌الله عمید زنجانی اضافه کردیم و کتاب تهیه شد. جنبه فلسفی کتاب قبلی به علت استفاده از «اندیشه‌های بنیادی» از آثار مرحوم مطهری و مرحوم علامه طباطبایی بیشتر بود. کتاب جدید بیشتر جنبه کلامی دارد. بعضی از مباحث مثل حرکت جوهری سنگین به نظر می‌رسید، ولی این بحث که بر اساس نظر مرحوم صدرالمتألهین است، ثابت می‌کند که ماده آن ماده زمخت سفت آنچنانی که تصور می‌شود، نیست، بلکه ماده یک حرکت سیال است و خوب است که دانشجو تفاوت آن را با نظر ماتریالیسم بدانند. به هر حال این مجموعه فراهم شد، ویرایش و هماهنگ‌سازی آن هم به عهده بنده بود اسم مؤلفان

را روی جلد نیاوردیم، خودشان هم نخواستند. حق تألیفی هم به آنها پرداخت نشد. همینکه احساس می‌کردند برای دانشگاه کاری انجام داده‌اند باعث خرسندی خاطر آنان بود و آن را انجام وظیفه می‌دانستند. این را هم عرض کنم همیشه با روحانیان رده بالا باید طوری برخورد شود که موضوع تبیین بشود تا احساس وظیفه کنند؛ در این صورت کار می‌کنند، وگرنه نمی‌شود به منظوره‌های دیگر آنها را وادار به کار کرد. بعد از چند سال برای بهبود وضع کتاب فرمهای ارزشیابی به دانشگاهها فرستادیم، هم برای استادان و هم برای دانشجویان، نظرها جمع‌آوری شد، استادان معارف را دعوت و در مورد تغییر کتاب نظرخواهی کردیم. جلسات یک سال ادامه داشت. تغییراتی پیشنهاد شد که اساسی نبود. در نهایت قرار شد کتاب را به همان صورت اصلاح کنیم و در دسترس دانشجو قرار بدهیم. ولی بنده راضی نبودم. دوباره ارزشیابی انجام شد و حاصل ارزشیابیها و نظرخواهیها حدود سه سال پیش جمع‌آوری و قرار شد کتاب جدیدی با سرفصلهای کاملاً متفاوت تدوین شود و دیگر عنوان معارف ۱ و ۲ هم نداشته باشد. در همین زمان دفتر نمایندگی مقام معظم رهبری در قم تأسیس شد. آنها هم می‌خواستند کتاب معارف تدوین نمایند. برای اجتناب از کار موازی قرار شد هماهنگی‌هایی برای ارائه یک طرح واحد صورت گیرد. جلساتی به همین منظور تشکیل شد و معلوم شد همان کسانی که من با آنها درباره نگارش کتاب معارف گفتگو کرده بودم از همان دوستانی بودند که قرار بود در آن دفتر هم کار بکنند. کارشان را شروع کردند. تاریخ تحویل کتاب تابستان ۷۶ بود. ظاهراً درسنامه‌ای تهیه شده و در اختیار استادان قرار گرفته است تا به صورت آزمایشی تدریس و بعد به صورت کامل تدوین نهایی شود. قرار شده است سازمان «سمت» و دفتر، این کتاب را مشترک چاپ کنند و به جای کتاب معارف کنونی در اختیار دانشجویان قرار گیرد. با همه این اوصاف احتمال دارد که پس از چاپ تألیف جدید کتاب معارف، باز هم نیاز به تغییر آن باشد. به هر حال باید همواره جمعی مسئولیت این کار را داشته باشند. امیدواریم کتاب جدید در سال ۷۸ به دست دانشجویان برسد.

پیوسته استادانی که بنا دانشجویان انسی و الفسی داشته‌اند، نتایج خوبی گرفته‌اند.

● ۷. در صحبت‌هایتان در خصوص شیوه جذب استادان برجسته و بزرگان حوزه برای تألیف، اشاره به نکته ظریفی کردید. ممکن است در این مورد توضیح بیشتری دهید؟

○ فرض کنید خدمت آیت‌الله جوادی رقتیم و از ایشان خواستیم راجع به معاد، یک مقاله بنویسند. آیا به ایشان می‌توان گفت سی صفحه بنویسید و فلان مبلغ بگیرید؟ نه. برای ایجاد انگیزه در ایشان باید صحنه را ترسیم کنید، وضعیت دانشگاه‌ها و نیاز دانشجویان را توضیح دهید و بگویید که الان هم کسی نیست که این کار را بکند و به تشخیص بنده این وظیفه شماست. در صورتی که ایشان تشخیص بدهند که تشخیص بنده درست است احساس وظیفه می‌کنند. در مورد آیت‌الله مشکینی هم همین‌طور. بنده رقتم خدمتشان. ایشان هم مطلبی راجع به ولایت فقیه آماده کردند که در کتاب قبلی معارف گنجاندیم. این شیوه یعنی تبیین موضوع برای یک عالم دینی، به گونه‌ای که احساس وظیفه کند، بسیار مهم است. اگر تشخیص بدهند وظیفه است، مطمئن باشید که انجام می‌دهند.

● ۸. ویژگی‌هایی که برای مؤلفان این درس در نظر می‌گرفتید چه بود؟ ممکن است گفته شود که بهتر است مؤلفان کتب درس عمومی استادان نسبتاً جوان و غیرمشهوری باشند که بیشتر در تعامل با دانشجویان قرار دارند تا محتوا را بر اساس مقتضیات عینی دانشجویان از نظر کمی و کیفی مباحث تدوین کنند.

○ کسی که درسی را تدریس می‌کند، می‌تواند کتاب را هم حساب شده‌تر تألیف کند. ما در آن موقعیت کسانی را که تدریس کرده باشند و توانایی تألیف هم داشته باشند نداشتیم. مؤلفان کسانی بودند که علم کلام و فلسفه خوانده بودند و به مسائل کلامی و فلسفی آشنایی کامل داشتند، اما در زمان ما کلام جدید هم مطرح شده که بعضی از آنها نخوانده‌اند. ما در آن موقعیت از آنها توقع بیشتر نداشتیم. آنها فقیه صرف نبودند. با این همه زحمت که برای تألیف و چاپ کتاب هست، یک مرتبه شخصی اظهار نظر می‌کند که این کتاب و این درس به درد نمی‌خورد و ایجاد تردید می‌کند، مسلماً دانشجو در خواندن، استاد در تدریس، خریدار و فروشنده و... و دست‌هایی که می‌خواهد کتاب را تولید کند همه دچار تزلزل می‌شوند.

که بگوییم فقط فقه و اصول خوانده‌اند، به مباحث کلامی و فلسفی هم آشنایی داشتند و برخی از آنان در این حوزه متخصص بودند.

● ۹. تألیف کتاب «اخلاق اسلامی» چه روندی داشته است؟

○ در مورد کتاب اخلاق اسلامی مدعی فراوان است. بخصوص آقایان روحانیون و استادان معارف هر کدام شیوه‌ای داشتند و دشوار می‌توانستند شیوه خود را رها کنند. در ضمن تدریس کتابهای معارف و کتابهای درس عمومی یا هر کتاب دیگری که برای دانشگاهیان تألیف می‌شود، در دانشگاه‌ها الزامی نیست. دانشگاه که دبیرستان نیست، حتی تدریس کتابهای «سمت» هم که ما در اختیار دانشجو و استاد قرار می‌دهیم، الزامی نیست. البته کتابهای مبنایی یا درسی «سمت» امتیازهایی دارد که سبب ترجیح آنها می‌شود. در مورد کتابهای درس عمومی یک مشکل این بود که بعضی از استادان خودشان کتابهایی تهیه و تدریس می‌کردند. کتاب اخلاق برای درس عمومی است و تیراژ بالایی دارد. افراد متعددی کتاب اخلاق نوشتند و فرستادند تا ما به عنوان کتاب درسی عرضه کنیم، ولی سازمان «سمت» که از نیمه دوم سال ۶۴ آغاز به کار کرد کتاب اخلاق تألیف آقای مهندس سادات را چاپ کرد. بعدها به علت حجم زیاد کتاب حدود صد صفحه از آن کاهش یافت. کتاب خوب و جمع و جور است. از جناب حجت‌الاسلام والمسلمین آقای رحیمیان به لحاظ ارتباط دیرینه‌ای که با امام و اخلاق و شیوه کردار ایشان داشتند، خواهش کردیم کتاب دیگری در اخلاق بنویسند، ایشان پذیرفتند. اما بعد از آن، مسئول بنیاد شهید شدند و ناگزیر از جناب حجت‌الاسلام والمسلمین آقای رهبر مدد گرفتند و کار را با هم انجام دادند و اکنون به صورت کتاب دیگری در اخلاق از چاپ درآمده است. البته کتاب آقای مهندس سادات هم همچنان در دسترس و مورد استفاده خواهد بود. دفتر نمایندگی قم هم از استادان خواسته است کتاب دیگری برای درس اخلاق فراهم آورند که البته مدتی طول خواهد کشید. احتمال دارد استادان درس اخلاق با در نظر گرفتن تکنولوژی آموزشی کتاب مناسبتری تهیه کنند. ابتدا درسنامه‌ای نوشته شود و تعدادی از استادان آن را تدریس کنند و بعد از تدریس به صورت کتاب درآید.

در کتاب «ریشه‌های انقلاب اسلامی» باید نقش گروه‌ها و گروهکها، نقش مثبت یا منفی بعضی از لیبرالها و احزاب بیاید.

● ۱۰. چه مشکلاتی در زمینه تألیف کتاب «ریشه‌های انقلاب اسلامی» وجود دارد که تاکنون کتاب معینی برای آن تألیف شده است؟

○ یادمان باشد که تاریخ معمولاً مربوط به نسل‌های گذشته است؛ یعنی نباید مدعی داشته باشد. انگلیسیها اسناد وزارت خارجه‌شان را سی سال بعد - تقریباً نزدیک به یک نسل - منتشر می‌کنند. برای نوشتن ریشه‌های انقلاب با چندین نفر گفتگو کردیم. این محذور را داشتند که اگر ما مطلبی را در مورد کسی که در تاریخ کشورش نقش منفی داشته است، بنویسیم، وابستگیش مدعی خواهند شد و کشاکش پیش می‌آید. در مورد تاریخ معاصر نیز همین مشکل وجود دارد. این است که مورخان می‌گویند باید بعد از گذشت پنجاه سال از یک حادثه، تاریخ آن را نوشت. برای نمونه، در زمان سلطنت ناصرالدین شاه (که در سال ۱۳۱۳ کشته شد) یکی از علمای دینی با او درگیری داشته، استاد تاریخ در کلاس تاریخ علوم سیاسی حرفی زده و یکی از نوادگان آن علیم سرکلاس بوده است، مشکلات بسیاری به وجود آمد و هنوز هم ادامه دارد. این است که پرداختن به مسائل تاریخی واقعاً دشوار است. تأخیری که در نگارش کتاب ریشه‌های انقلاب پیش آمده، به لحاظ این نیست که «سمت» یا شورای انقلاب فرهنگی کوتاهی کرده است. واقعاً در تألیف این کتاب مشکل داشتیم. در این کتاب باید نقش گروه‌ها و گروهکها، نقش مثبت و منفی بعضی از لیبرالها و احزاب بیاید و اگر بخواهید حذف کنید فردا اعتراض خواهد شد. یک واژه جا به جا شود مشکل خواهید داشت. این حقیقت مسأله است. بالاخره ریشه‌های انقلاب یعنی تاریخ انقلاب. حالا دوستان ان‌شاء‌الله به صورتی تنظیم خواهند کرد که حق مطلب ادا شود.

● ۱۱. در مورد درس «ریشه‌های انقلاب اسلامی» آیا تحول و جا به جایی نسلها و فقدان تجربه مستقیم نسل جدید از انقلاب اسلامی مد نظر برنامه‌ریزان درسی بوده است؟ این دگرگونی تا چه حد در تألیف و بازنگری این متون تأثیر دارد؟

○ البته پس از مدتی، در کتب تألیف شده باید تغییراتی

داد، برای اینکه این نسلی که برایشان کتاب نوشته شده است در میان خانواده‌هایی زندگی می‌کنند که اگر خودشان در آن زمان کودک بودند و اهل تمیز و تشخیص نبودند، پدر و مادر و وابستگی‌شان در صحنه بودند. خانواده در واقع صحنه‌های انقلاب را زنده نگه می‌دارد. اما بعد از فوت پدر و مادر در بسیاری از خانواده‌ها، نسل جدید که بیاید واسطه‌ها سبب ضعیف شدن چهره اصلی حادثه خواهند شد. این چیزی است که باید همیشه به فکرش بود. سلمان، ابوذر، امیرالمؤمنین(ع) که در صحنه‌های مختلف صدراسلام بودند و با آن فرهنگ تربیت یافتند، آن را حفظ کردند؛ اما در رده‌های بعدی یا در افراد ضعیف همان صدراسلام، فرهنگ دگرگون شده است در اینجا هم چنین است و باید این را در برنامه‌ریزی و تدوین کتاب در نظر داشت.

● ۱۲. تدوین کتاب «تاریخ اسلام» در چه وضعیتی قرار دارد؟

○ در سال ۵۸ استاد بزرگوار جناب آقای دکتر شهیدی کتابی برای نهضت زنان مسلمان نوشتند. در سال ۶۱ - ۶۲ ما از ایشان تقاضا کردیم تجدید نظری در کتاب بکنند و ایشان هم اندکی تجدید نظر کردند که نتیجه‌اش کتاب تاریخ تحلیلی اسلام بود. چون کتاب مذکور با هدف کتاب درسی نوشته نشده بود، از ایشان تقاضا شد کتاب جدیدی بنویسند، نپذیرفتند. دفتر قم درصدد نگارش کتاب تاریخ اسلام نیز هست. چنانچه مشکل را حل کرد چه بهتر، اگر تقایمی داشت تذکر می‌دهیم، بلکه همان کار به کمال برسد و اگر نشد باید فکر دیگری کرد، بلکه به خواست خداوند کتاب مناسبی فراهم گردد.

● ۱۳. ضرورت تجدید نظر در تعداد واحدهای دروس عمومی را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

○ دروس عمومی چند بار در شورای انقلاب فرهنگی مطرح شده است، اگر کسی دوباره آن را مجدداً به شورا بیاورد، بنده بشدت مخالفت می‌کنم، برای اینکه همه حرف‌ها زده شده است. افرادی که با کار تألیف کتاب درگیرند، مشکلات کار را می‌فهمند؛ تا انسان برود نزد مؤلفی و ببیند آمادگی نوشتن کتاب دارد یا نه، چندین ماه طول می‌کشد. مؤلف باید محاسبه کند وقت دارد یا ندارد، بعد از آماده شدن یک تا دو سال هم

طول می‌کشد تا این کتاب نوشته شود. در مورد زیست‌شناسی که جزو دروس عمومی بود، با مؤلف قرار گذاشته شد که کار تألیف را انجام دهد. کتاب در طول دو تا سه سال نوشته شد و ارزشیابی کردیم که برخوردی با مسائل اعتقادی نداشته باشد و مدتی هم مراحل چاپ طول کشید، اما ناگهان درس زیست‌شناسی از دروس عمومی حذف گردید. با این همه زحمت که برای تألیف و چاپ کتاب هست، یک مرتبه شخصی اظهارنظر می‌کند که این کتاب و این درس به درد نمی‌خورد و ایجاد تردید می‌کند، مسلماً دانشجو در خواندن، استاد در تدریس، خریدار، فروشنده و ... و دستهایی که می‌خواهند کتاب را تولید کنند همه دچار تزلزل می‌شوند و ضربه حیثیتی به مؤلف و ضربه اقتصادی به سازمان و در حقیقت به بیت‌المال می‌خورد. حرف باید پخته و سنجیده باشد، مطلب تجزیه و تحلیل شود و سپس مطرح شود.

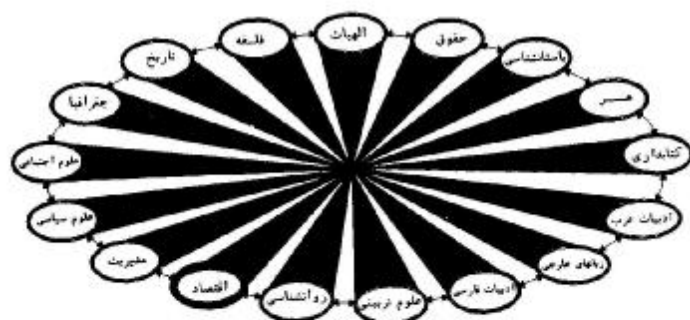
● ۱۴. در نظام مقدس جمهوری اسلامی، مجاری گوناگونی از قبیل شبکه‌های چندگانه «صدا» یا «سیم» و نیز رسانه‌های نوشتاری در اشکال متنوع و همچنین در مجامع عمومی آموزشی به مناسبت‌های مختلف، به عرضه انبوه معارف اسلامی می‌پردازند. آیا فکر نمی‌کنید عرضه زیاد و ناهماهنگ این معارف موجب یک نوع زدگی شود که به نوبه خود بر کیفیت «دروس عمومی» تأثیر منفی گذارد؟ چه راه حلی برای این معضل احتمالی پیشنهاد می‌فرمایید؟

○ البته این موضوع دیگر خارج از حوزه دانشگاه و کتاب درسی و استاد است و باید از طریق نهادهای بالاتر مثلاً شورای عالی انقلاب فرهنگی و یا شوراهای سیاستگذاری محاسبه صحیح شود. نکته مهمی است، من به تجربه دریافته‌ام که اگر استاد مطالب دینی را زیاد عرضه کند نتیجه خوبی نمی‌گیرد. از این رو مثلاً اگر کلاس یک ساعت و چهل و پنج دقیقه بود، بنده هفت، هشت دقیقه می‌گذاشتم دانشجویان آزاد باشند. استاد نباید فقط متکلم‌وحده باشد. استعداد آدم استعداد محدودی است، بالاخره آدم هم خنده، نشاط و دانشگاه دبیرستان نیست، حتی تدریس کتابهای «سمت» برای استادان و دانشجویان الزامی نیست. البته کتابهای درسی «سمت» امتیازاتی دارد که سبب ترجیح آنها می‌شود.

شوخیهای ظریف می‌خواهد، درغیراین صورت جامعه دینی تبدیل می‌شود به یک جامعه خشکی که همواره باید یک گوش برای شنیدن داشته باشد. به هر حال آدم در روز عاشورا که گریه می‌کند، فردا و پس فردایش این کار را نمی‌کند. ممکن است افرادی باشند که این استعداد را داشته باشند ولی همه ندارند. در مورد کتاب معارف و دروس عمومی یک چاره‌جویی لازم است. نکته ظریفی است، انسان استعداد محدودی دارد، کلاس جدی درس معارف می‌تواند با نشاط و تدبیر و ظریف‌گوییهای استاد به کلامی پر تحرک و جذاب تبدیل شود و این هنر استاد است. سؤالات دانشجویان باید جواب داده شود. همه مردم در یک سطح نیستند هم مسائل ابتدایی را می‌پرسند و هم مسائل بسیار دشوار را. یک شبهه هم از ذهنشان برطرف شود بسیار ارزشمند است. راسل می‌گوید تا هجده سالگی مسیحی بودم ولی بعد این فکر برایم پیش آمد که همه چیز را خدا آفریده، خدا را چه کسی خلق کرده است. جوابش را نداشتم، مرتد شدم. اگر استادی همین مسأله را به آسانی و ظرافت عقلی و فلسفی پاسخ دهد، درباره آن بحث کند، ارزش دارد، بخصوص اگر استاد روحانی نیز باشد. روحانیونی که بموقع سرکلاس بیایند، استوار باشند، دردمند باشند و با دانشجو تفاهم داشته باشند، می‌توانند واقعاً روح آنها را تسخیر کنند. پیوسته استادانی که با دانشجویان انس و الفتی داشته‌اند، نتایج خوبی گرفته‌اند.

● ۱۵. در مورد تأثیر اخلاق عملی و رفتار مدرسان بر جاذبه و گیرایی دروس عمومی چه صحبتی می‌فرمایید؟

○ پیرمرد بسیار وارسته‌ای در دانشگاه علوم پزشکی دانشگاه بابل بود. ایشان می‌گفت: یکی از زمینه‌های موفقیت دروس عمومی این است که استادان این دروس با دیدی و با رفتاری فراخور تدریس این دروس در کلاس حاضر شوند. در آن صورت معارف و محتوای دروس آسانتر در دانشجو تأثیر می‌گذارد. البته رئیس، محیط دانشگاه، معاونان و مدیر کل دانشگاه نیز بی‌تأثیر نیستند. بعد مثال زد و گفت حالا فرض کنید استاد سوار یک ماشین مدل بالایی شود، یک تلفن همراه هم داشته باشد و بخواهد راجع به اخلاق و معارف و امثال اینها سخن بگوید. دانشجویی که بسختی روزگار می‌گذارند چگونه معارف و اخلاق اسلامی را باور کنند. مسلماً هر چقدر



دکتر محمدحسین تمدن*

علم اقتصاد و مطالعات میان رشته‌ای (خطوط اساسی و معرفی زمینه‌های کلی)

روابطی را که قبلاً معلوم نبوده است، بین آن علوم کشف کند. این رویکرد در عین حال که آرمان تحقق وحدت کلیه علوم را ندارد، نتایج ملموس‌تر و حاصل بخش‌تری عرضه داشته است. در این اواخر کنفرانس بین‌المللی وحدت علوم^۱ نیز در جلسات خود پیروی از همین روال را برگزیده است.

۲. حساسیت نسبت به مناطق مرزی علوم: ملاحظه دیگری که پژوهشگران را شایق مطالعات میان رشته‌ای کرده است، اعتقاد به بازدهی و بهره‌وری بالاتر کار تحقیقی در مرزهای علوم با یکدیگر است. نظر به اینکه کار علمی دانشمندان معمولاً در داخل محدوده علوم جداگانه متمرکز بوده است، تا حدودی از توجه به مرزها غفلت شده و در نتیجه نواحی مرزی دست‌نخورده و بکر باقی مانده و نیازمند کار تحقیقی جدی است. اگر اصل بازدهی نزولی در صحنه پژوهشهای علمی هم تعمیم داده شود، انتظار این است که تحقیقات در مناطق مرزی علوم، حاصلخیزتر و با بازدهی خیلی بیشتری قرین شود. این تحقیقات معمولاً در مناطق سرحدی دو علم همسایه (به عنوان مثال فیزیک و شیمی یا اقتصاد و جامعه‌شناسی) صورت می‌گیرد و معمولاً به پیدایش رشته‌های جدید و تا حدودی مستقل علمی منجر می‌شود که نام هر دو علم را با خود حمل می‌کند و به طور مثال رشته‌های علمی تازه‌ای مانند شیمی - فیزیک یا جامعه‌شناسی - اقتصادی را پدید می‌آورد.^۳

۳. رویکرد ترکیبی بنا بر ملاحظات اخلاقی، فرهنگی و روش شناختی: از انگیزه‌های دیگر اقدام به مطالعات میان رشته‌ای، راسخ شدن این اعتقاد است که از لحاظ اخلاقی و فرهنگی و حتی انسانی لازم است یک نوع پیوند ترکیبی بین

* استاد بازنشسته دانشگاه تهران، رشته اقتصاد

نخست باید دید چه انگیزه‌هایی برای مطالعات میان رشته‌ای که امروزه دامنه آن در کلیه رشته‌های علمی به طور بی‌سابقه و چشمگیری بسط یافته است وجود دارد و مطالعات مزبور چه هدفهایی را تعقیب می‌کند؟ پژوهشگرانی که تلاش فکری خود را به محدوده یک علم خاص منحصر نمی‌کنند و مرزهای علوم گوناگون را در می‌نورند، معمولاً توجهات ذیل را برای لزوم مطالعات میان رشته‌ای مطرح کرده‌اند:

۱. تعهد به اندیشه وحدت علم: گرایش به فکر وحدت کلیه شاخه‌های علم سابقه دیرینه دارد و ریشه‌های آن را در افکار فلاسفه یونان باستان^۱ تا اصحاب دائرةالمعارف قرن هجدهم فرانسه و تجربه‌گرایان منطقی قرن بیستم می‌توان یافت. در عین حال هواداران نظریه سیستمی که معتقدند همه علوم، نظامی واحد را تشکیل می‌دهند، می‌توانند جزء متعهدین به نظریه وحدت علم محسوب شوند. واضح است هرگونه تلاش برای نشان دادن وحدت علم یا ترکیب تمام علوم زیر چتر یک نظام واحد، مستلزم دست زدن به مطالعات تطبیقی میان رشته‌ای است. برای توضیح بیشتر باید گفت وحدت علم گاهی به معنی وحدت ماده و محتوای علم فهمیده می‌شود، یعنی پدیده‌های متنوع و گوناگون طبیعت، انسان و جامعه را به حداقل قوانین و اصول مرتبط فرو کاستن. گاهی به عنوان وحدت روش علم، وحدت زبان علم و همچنین هم شکلی قوانین در رشته‌های گوناگون علم در نظر گرفته می‌شود.

شاید عملی‌ترین و پربارترین طرز تلقی درباره وحدت علم، کوشش برای یافتن اصول وحدت بخشی باشد که بتواند چهارچوب منسجمی برای چند رشته علوم همسایه ارائه دهد و

کلیه عناصر دانسته‌های بشر، اعم از دانسته‌های علمی و دانسته‌های عادی، ادبی و عرفانی و نیز قضاوت‌های ارزشی برقرار شود. هنگامی که سازمان یونسکو همایش مهمی با عنوان «ترکیب و ادغام دانش‌ها» به مناسبت دهمین سال درگذشت آلبرت اینشتین و پیرتاردو شاردن^۴ - یکی فیزیکدان نام‌آور و دیگری روحانی و فیلسوفی که در علوم جدید سر رشته داشت - منعقد کرد، همین ملاحظه را در نظر داشت؛ زیرا این دو شخصیت بزرگ که به فاصله هشت روز از یکدیگر در گذشته بودند، هر کدام در رشته خود منادی جدی رویکرد ترکیبی در دانسته‌های بشری به حساب می‌آمدند.^۵

۴. چند جنبه‌ای بودن پدیده‌های خاص و منفرد: سه انگیزه مذکور برای بررسی‌های میان رشته‌ای جنبه عام داشت و تحقیقات میان رشته‌ای با این انگیزه‌ها غالباً منتج به ارائه احکام کلی می‌شد، گرچه منتقدین (آنهايي که اصل وحدت علم یا وحدت روش علم را قبول نداشتند) نیز برای مدلل ساختن دیدگاه‌های خود، ناگزیر شدند در مطالعات میان رشته‌ای فعالانه مشارکت کنند. ولی دلیل چهارم مربوط به موقعیتی است که محقق می‌خواهد یک پدیده یا واقعه خاص را در ظرف زمان و مکان معین بررسی کند. پدیده‌های تاریخی خاص اعم از اینکه مربوط به زمانهای گذشته یا حال باشند، غالباً خصلت پیچیده‌ای دارند و چند جنبه‌ای هستند و نمی‌توانند منحصرأ با استعانت از یک علم خاص تجزیه و تحلیل شوند. در این موارد باید یا محقق با چند رشته علمی آشنایی داشته باشد و یا تحقیق توسط گروهی که هر یک در رشته خاص تخصص دارند و با یکدیگر تعاطی افکار کنند صورت گیرد. در هر حال این فرایند نیازمند مطالعات میان رشته‌ای است.

پس از این مقدمه اکنون به موضوع اصلی مقاله می‌پردازیم.

تقسیم‌بندی حوزه‌های مطالعات میان رشته‌ای مربوط به علم اقتصاد

اگر به تاریخ اندیشه اقتصادی از دیرباز نظر افکنیم، ملاحظه می‌شود که نظریه‌های اقتصادی در بطن نظریه‌های اجتماعی، سیاسی، اخلاقی و مذهبی مطرح گردیده است. اندیشه‌های اقتصادی افلاطون در کتابهای «جمهوریت» و «قوانین»، اندیشه‌های اقتصادی ارسطو در کتابهای «سیاست» و «اخلاق» و

اندیشه‌های اقتصادی سن توماس در قرون وسطی در «مجموعه الهیات» عرضه شده است. حتی آدام اسمیت در دانشگاه گلاسگو متصدی‌گرسی اخلاق بود و دروس اقتصاد را به عنوان بخشی از درس اخلاق ارائه می‌داد. تنها در قرن نوزدهم بود که اقتصاد به صورت علم مستقل و تا حدی خالص تولد یافت. حال اگر دورانهای قبل را که اندیشه‌های اقتصادی به صورت علم جداگانه مطرح نمی‌شد و در واقع غرق در رشته‌های اجتماعی دیگر بود، از بحث کنار بگذاریم و مطالعات میان رشته‌ای مربوط به علم اقتصاد را از دوران اخیر که اقتصاد به عنوان علم مستقل عرض وجود کرده است در نظر بگیریم می‌توانیم زمینه‌های این مطالعات را تقریباً در انطباق با همان چهار انگیزه و هدف که در مقدمه مقاله ذکر شد تقسیم‌بندی کنیم، با این تفاوت که در انگیزه نخست یعنی «وحدت علم»، تنها دو زمینه «وحدت روش علم» و «ارائه اصول وحدت بخش» که در آنها مطالعات به نتایج ملموستری رسیده است مورد بحث قرار می‌گیرد.

۱. مطالعات میان رشته‌ای اقتصاد در زمینه وحدت روش علم: در بیست سال اخیر، شناخت روش (متدولوژی) علم اقتصاد بین کلیه اقتصاددانان برجسته و دانشکده‌ها و مراکز تحقیقی اقتصادی به طور بی‌سابقه و چشمگیری مورد توجه قرار گرفته است. شمار کتب و مقالاتی که در این زمینه تألیف و نوشته می‌شود، در مقایسه با سه دهه گذشته، اگر اغراق نباشد به نسبت صد و یک است. چندین مجله که منحصرأ به فلسفه و متدولوژی اقتصاد اختصاص یافته است به طور منظم انتشار می‌یابد. دقت مختصری نشان می‌دهد که مطالعات مزبور در ارتباط با مسأله کلی فلسفه علم و مکاتب جدید آن و الهام گرفته از مباحث مطروحه توسط فلاسفه متأخر علم بوده است. شاید کارل پوپر استاد فلسفه و متدولوژی علوم در مدرسه اقتصاد و علوم سیاسی لندن طی دهه‌های پنجاه و شصت که فرصت کافی داشت نظریه‌های خود را با همکاران رشته اقتصاد در میان گذارد، در ایجاد علاقه اقتصاددانان به متدولوژی و بسط دامنه تحقیق در روش اقتصاد تأثیر قابل توجه داشته است. وی که به طور عمده در علوم طبیعی کار کرده و بعداً در حوزه علوم اجتماعی هم وارد شده است، هوادار وحدت روش در علوم طبیعی و علوم اجتماعی می‌باشد و مدعی است که تمام علوم نظری خواه علوم طبیعی باشند یا اجتماعی، روشی یکسان را به کار

می‌برند. این روش همان آیین فرضیه‌ای - قیاسی یا حدسها و ابطالهاست که ضمناً معیار علمی بودن هر حکم کلی را ابطال‌پذیری آن می‌داند. با شهرت جهانی مکتب ابطال‌گرایی کارل پوپر، این مسأله برای اقتصاددانان علاقه‌مند به روش مطرح شد که آیا روش علم اقتصاد به طور عمده همانگونه که پوپر ادعا می‌کرد با روش علوم اجتماعی دیگر و علوم طبیعی یکی است. واضح است کلیه شرکت‌کنندگان در این بحث خواه موافق و خواه مخالف ناچار بودند به مطالعات میان رشته‌ای در حوزه روش‌شناسی علوم گوناگون و مقایسه آنها با روش اقتصاد بپردازند.

ظهور آیینهای دیگر نظیر «متدولوژی برنامه تحقیق علمی» ایمره لاکاتوش^۶ یا عنوان کردن روال «ساختار انقلابهای علمی» از طرف توماس کوهن^۷ - که آنها نیز به نحوی مدعی «وحدت روش علم» بودند گرچه ابطال‌گرایی پوپر را حتی برای علوم طبیعی رد می‌کردند - بر شدت و سرعت و کیفیت و کمیت مطالعات روشی میان رشته‌ای افزود.

در این مقاله نمی‌توان وارد جزئیات شد ولی به طور کلی می‌توان گفت که این مطالعات در شناسایی دقیق جنبه‌های مشترک در روشهای علم اقتصاد و دیگر علوم و در عین حال توجه به اختصاصات آیین تحقیق و ارزیابی نظریه‌های اقتصادی پیشرفته‌های شایانی را باعث شده است. گرچه هیچگاه اینگونه مباحث را که جنبه‌های قوی فلسفی دارد، نمی‌توان به طور قطع حل شده تصور کرد.

۲. اصل وحدت بخش رفتار اقتصادی و مطالعات میان رشته‌ای: جنبش علمی جدیدی در زمینه علوم اجتماعی در دهه‌های اخیر به وجود آمده و گسترش یافته است که برنامه آن وحدت بخشیدن به علوم اجتماعی گوناگون نظیر جامعه‌شناسی، سیاست، حقوق، تاریخ و نظایر آن زیر پرچم اصل اقتصادی رفتار فردی یا رویکرد اقتصادی به مسائل اجتماعی است. همان طور که می‌دانیم علم اقتصاد امروزی کلیه تحلیل‌های خود را بر پایه فردگرایی متدولوژیک و اصل عقلانیت انفرادی و شاخص «انسان اقتصادی» انجام می‌دهد. از نظر این رویکرد حکم یا فرضیه یا نظریه در هر زیرمجموعه‌ای از اقتصاد (نظیر اقتصاد کلان) اگر نتواند در آخرین تحلیل، مدعای خود را بر اساس اصل عقلانیت انفرادی توجیه کند، اعتبار متدولوژیک

نخواهد داشت. حال جنبش علمی جدید می‌خواهد بگوید که اصل اقتصادی رفتار انفرادی، نه تنها در تحلیل مسائل سنتی علم اقتصاد از قبیل رفتار مصرف‌کننده و تولیدکننده کالاها و خدمات و توزیع و مبادله ثروتها و نظریه بازار کاربرد دارد، بلکه می‌تواند بر الگوهای رفتارها و نهادهایی که قبلاً در سیطره علم و سیاست، جامعه‌شناسی، حقوق و تاریخ و نظایر آن بود، روشنایی بیفکند. یعنی ادعا می‌شود همان‌طور که نظریه جاذبه عمومی نیوتن در قرن هفدهم توانست قوانین گالیله درباره حرکاتی نظیر سقوط آزاد، پرتاب و حرکت در سطح مایل را با قوانین کپلر درباره حرکات سماوی نظیر گردش سیارگان به گرد خورشید، در زیر چتر واحدی درآورد. همان طور که ماکسول^۸ توانست با نظریه الکترو مغناطیسی خود در قرن نوزدهم پدیده‌های الکتریسته و مغناطیس را که هر کدام جداگانه با نظریه‌ها و قوانین متفاوتی تحلیل می‌شدند وحدت بخشد، همان طور که نظریه نسبیت خصوصی و عمومی اینشتین در قرن بیستم باز گامی بلند در جهت وحدت به جلو برداشت و قلمرو مکانیک نیوتنی را با قلمرو نظریه الکترو مغناطیس ماکسول در هم ادغام کرد و بالاخره همان طور که نظریه تکامل در زیست‌شناسی توانست حیطه‌های وسیع و نسبتاً جدای شناخت بشر را در حوزه‌های طبیعت، حیات، فرد و جامعه انسانی با یکدیگر پیوند دهد، اکنون اصل وحدت بخش جدیدی به نام دیدگاه اقتصادی، عقلانیت فردی یا اصل تخصیص کارآمد منابع پدید آمده است که کاربرد آن بسیار فراتر از دامنه محدود اقتصاد سنتی پیش می‌رود و یک عنصر اساسی در تحقیق علمی محسوب می‌شود، زیرا نوری قوی بر رشته‌های علمی همسایه‌ای که زمینه‌های مشترک با اقتصاد سنتی دارند می‌افکند. این تجاوز دیدگاه اقتصادی به مرزهای علوم دیگر، گاهی به «امپریالیسم اقتصادی» تعبیر گردیده است.

این نکته حائز اهمیت است که نهاد علمی به نام «کنفرانس بین‌المللی درباره وحدت علوم» در سال ۱۹۸۸ در شهر آتلانتا با شرکت استادان و پژوهشگران نام‌آور در رشته‌های اقتصاد، علوم سیاسی، جامعه‌شناسی، حقوق، روابط بین‌الملل، زیست‌شناسی، روانشناسی و فلسفه علوم برای بحث و گفتگو درباره همین جنبش علمی نشستی ترتیب داد و بعداً در سال ۱۹۹۲ کتابی با عنوان «اقتصاد فراگیر» در حدود چهارصد و پنجاه

صفحه حاوی سخنرانیها و بحثهای جلسه مزبور منتشر کرد. پرفسور رادنیسکی^۹ استاد فلسفه علوم طی مقدمه هفتاد صفحه‌ای خود اظهار نظر کرده است که تقسیم‌بندی و جدایی مرسوم رشته‌های علمی دانشگاهی مبتنی بر نظام ثابتی نیست، بلکه منعکس‌کننده تحولات تاریخی است و برحسب اوضاع و احوال محیط فکری تغییر و جابجایی می‌یابد و حتی تا حدود زیادی نتیجه مصلحتهای اداری است. البته تخصص به منظور افزایش کارایی لازم است و آن را می‌توان جنبه‌ای از تقسیم کار دانست، ولی گاهی دو زمینه علمی که تاکنون به نظر کاملاً مستقل از یکدیگر می‌آمده است به صورت غیرمنتظره‌ای بر یکدیگر تأثیر متقابل گذاشته‌اند. به عنوان نمونه تا نیمه اول قرن بیستم اقتصاددانان توجه خود را به فعالیتهایی منحصر می‌کردند که حول و حوش معاملات بازار دور می‌زد؛ اما در پایان دهه ۱۹۵۰ علم اقتصاد مرحله امپریالیستی خود را آغاز کرد و آن نظریه رفتار را که مورد حمایت اقتصاددانان بود به کل قلمرو علوم اجتماعی بسط و گسترش داد. عاملی که چنین قدرت «امپریالیستی» را به علم اقتصاد می‌دهد این است که مفاهیم آن از لحاظ قابلیت کاربرد، جهان شمول و فراگیرند. مفاهیمی از قبیل کمیایی، رقابت، هزینه، ترجیح، انتخاب و نظایر آن در کلیه پدیده‌های انسانی کاربرد دارند. هسته اصلی رویکرد و نظرگاه اقتصادی عبارت است از فرض مبتنی بر عقلانیت و نفع خصوصی، یعنی اینکه انسان در هر موقعیت شقوق مختلف گزینه‌های موجود را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و آنچه را به عنوان بهترین شق مورد تمایل اوست انتخاب می‌کند و نیز می‌کوشد از ابزارها و وسائل گوناگون برای نیل به هدف خود به صورت کارآمد استفاده کند. از این جهت «تحلیل هزینه - فایده» به عنوان یک جزء اساسی دیدگاه اقتصادی مطرح می‌شود. ستونهای اصلی نظریه اقتصادی یعنی بهینه‌سازی و تعادل نیز تقریباً برای کلیه پدیده‌های اجتماعی قابلیت کاربرد دارد. از این رو اقتصاد تعمیم‌یافته یا علم اقتصاد فراگیر و جهان شمول می‌تواند نهایتاً از لحاظ وسعت و دامنه، منطبق با کل علوم اجتماعی گردد. رادنیسکی در سرلوحه مقدمه خود جمله‌ای از پرفسور استیگر به این مضمون می‌آورد که «انسان به نحو جاودانی یک موجود حداکثرکننده مطلوبیت است چه در خانه، چه در اداره - اعم از اینکه اداره دولتی باشد یا خصوصی - چه در

کار علمی، خلاصه در همه جا».

نظر به اینکه در این مقاله مجال پرداختن به مطالب و دستاوردهای این برنامه تحقیق نیست برای توجه به وسعت دامنه و حوزه‌های گوناگون آن فقط به موضوعهای بحث مقالات ارائه شده در جلسه کنفرانس وحدت علوم اشاره می‌شود. علاوه بر مقدمه با عنوان «دیدگاه اقتصادی، موفقیتها و استعدادهای بالقوه آن» نزدیک به دویست و پنجاه کتاب و مقاله به عنوان منبع ارائه شده است. کتاب اقتصاد فراگیر شامل بیست مقاله در شش بخش است. بخش نخست مربوط به کاربردهای دیدگاه اقتصادی در علوم زیستی است که در قالب رشته‌ای به نام زیست - اقتصاد مطرح می‌شود. این بخش دارای دو مقاله است. بخش دوم با عنوان تحلیل اقتصادی ساختار و رفتار اجتماعی شامل سه مقاله است که طی آن دیدگاه اقتصادی در جامعه‌شناسی کاربرد می‌یابد. بخش سوم با عنوان تحلیل اقتصادی سیاست حاوی دو مقاله است که در آن از ادغام علم سیاست و علم اقتصاد بحث می‌شود. بخش چهارم با عنوان «حقوق و اقتصاد» شامل سه مقاله است و به بحث اهمیت دیدگاه اقتصادی در تدوین قواعد حقوقی اختصاص می‌یابد. بخش پنجم با عنوان «دیدگاه اقتصادی در بررسی تاریخ» به کاربرد رویکرد اقتصادی در تحلیل تاریخی می‌پردازد و دارای دو مقاله است و سرانجام بخش ششم با عنوان «اقتصاد تنازع و بازی قدرت در سطح بین‌المللی» دارای هفت مقاله است که به مطالبی نظیر تحلیل اقتصادی تنازعات، انتخاب عقلانی در موقعیت تنازع براساس نظریه بازیها و نیز به اهمیت دیدگاه اقتصادی در تحلیل روابط بین‌المللی می‌پردازد. هر یک از مقالات دارای کتابشناسی جامع و درخور توجهی است.

امروزه برنامه تحقیقی اصل وحدت بخش دیدگاه اقتصادی جای خود را در جامعه علمی کاملاً باز کرده است، به نحوی که در سالهای اخیر شماری از برجسته‌ترین نمایندگان تحقیق در این زمینه به دریافت جایزه نوبل اقتصاد نائل آمدند؛ از جمله جیمز بوکانان^{۱۰} به واسطه کارش در زمینه انتخاب عمومی^{۱۱} یعنی تحلیل اقتصادی سیاست شهرت یافته است. رونالد کووز^{۱۲} پیشگام تحقیقات حقوق و اقتصاد است، گاری بکر^{۱۳} کاربرد رویکرد اقتصادی را در تحلیل مسائل متعدد در رفتار انسانی حتی ازدواج، جنایت، نوع دوستی، تبعیض و نظایر آن

بسط داده است، داگلاس نورت^{۱۴} که توانسته است با استفاده از دیدگاه اقتصادی برای توضیح تاریخی، علمیت و انسجام بیشتر به ارمغان آورد. البته بحثهای انتقادی در هر یک از مدعاهای بیان شده به نحو فعال جریان دارد.

۳. «علوم مرزی» در همسایگی علم اقتصاد: همان طور که در مقدمه بیان شد، یکی از اهداف و انگیزه‌های مطالعات میان رشته‌ای، بهره‌برداری از مناطق حاصلخیز مرزهای بین دو علم و نهایتاً معرفی رشته‌های جدید علمی است که نام هر دو علم را با خود حمل می‌کند. تفاوت رویکرد علم اقتصاد با برنامه قبلی وحدت بخشی علوم اجتماعی زیر پرچم اصل اقتصادی در این است که کارکرد رشته‌های مرزی حاصل از این فرایند به منظور مطرح ساختن علوم تازه است بدون اینکه مدعی تسلط یا امپریالیسم علم اقتصاد باشند. برعکس ادعا می‌شود که یک رشته مرزی به عنوان مثال جامعه‌شناسی اقتصادی کاری را انجام می‌دهد که نه جامعه‌شناسی و نه اقتصاد از عهده آن بدرستی برنیاورند. به عنوان نمونه، اگر هدف کمک علمی مؤثر برای تسریع توسعه اقتصادی در یک کشور عقب مانده باشد (کشوری که ساختارهای جامعه‌شناسی آن موانعی در راه پیشرفت به وجود آورد)، فقط جامعه‌شناسی اقتصادی است که می‌تواند تحلیل درست و نیز مشورت گویاتری برای سیاست توسعه ارائه دهد. البته جامعه‌شناسی اقتصادی هم از تکنیکهای جامعه‌شناسی و هم از تکنیکهای اقتصادی استفاده می‌کند؛ گرچه تأکید بیشتر بر تکنیکهای جامعه‌شناسی است، حال آنکه در برنامه وحدت بخشی مذکور، جامعه‌شناسی بود که در انقیاد دیدگاه اقتصادی درمی‌آمد.

یکی دیگر از این رشته‌های مرزی، «روانشناسی اقتصادی» است. درست است که مکتب اتریشی و پیشاهنگ آن کارل منگر به مکتب روانشناسی شهرت یافته بود و جان مینارد کینز هم در تحلیل مفاهیمی مانند میل به مصرف و میل به پس‌انداز و جز آن به روانشناسی استناد می‌کرد، ولی در واقع امر هیچگونه تماس و تبادل نظری بین دو علم اقتصاد و روانشناسی که هر دو با سرعت زیاد تکامل می‌یافتند، وجود نداشت. روانشناسی اقتصادی جدید، این نقش را به عهده می‌گیرد که از دستاوردهای جدید در روانشناسی فردی و روانشناسی اجتماعی هم برای تحلیل رفتارهای اقتصادی و هم ارائه مشورت عملی استفاده کند.

در زمینه مرز حقوق و اقتصاد، رشته‌هایی مانند حقوق عمومی اقتصادی یا حقوق بین‌الملل اقتصادی در واقع چهارچوب قانونی و محدودیتهای نهادی را - که دولت در اراضی تحت حاکمیت خود برای رفتار و فعالیت افراد حقیقی و حقوقی قائل است و یا جامعه جهانی برای ایجاد نظم حقوقی در روابط اقتصادی بین‌الملل بدان نیاز دارد - تعیین می‌کند. یعنی در این رشته‌های مرزی، حقوق ارباب و اقتصاد خدمتگذار است در صورتی که در مکتب حقوق و اقتصاد که در بخش سابق بیان شد و مربوط به وحدت علوم اجتماعی زیر پرچم اصل اقتصادی بود، برعکس اقتصاد ارباب و حقوق خدمتگذار محسوب می‌گردد.^{۱۵}

رشته مرزی دیگر «جغرافیای اقتصادی» است که گرچه از دیرباز شناخته شده، ولی در سالهای اخیر به واسطه پیشرفت جغرافیا شکل و محتوای خود را عوض کرده و با استفاده از الگوهای جدید مکانی ماهیتی علمی و دقیق یافته است.

در پایان از رشته‌های مرزی دیگر به انسان‌شناسی اقتصادی نیز اشاره می‌کنیم که هدفش تحلیل و توضیح رفتار اقتصادی جوامع و قبایل قدیمی است که بقایای آن بویژه در بعضی نواحی آفریقا و اقیانوسیه هنوز موجود است و با تکنیکهای خاص آنتروپولوژی^{۱۶} همراه با دستاوردهای علم اقتصاد مورد تحقیق قرار می‌گیرد.

در این بخش باید اضافه شود که در ماهیت علمی مستقل هر یک از این رشته‌های مرزی تردیدهایی از سوی پژوهشگران مخالف ابراز شده است و بحثها همچنان ادامه دارد.

۴. مطالعات میان رشته‌ای در پدیده‌های اجتماعی منفرد و چند جنبه‌ای: تمایز اساسی مسائل مورد بررسی در این بخش با بخشهای قبلی، این است که منظور در اینجا ارائه احکام کلی علمی نیست، بلکه، تحلیل موقعیت خاص و پدیده‌های منفرد مورد توجه است. موقعیتهای خاص بویژه در حیطه جامعه معمولاً ساده و یک بعدی نیست، بلکه غالباً پیچیده، چند بعدی و دارای جنبه‌های گوناگون است. اگر در تحلیل این موقعیتهای فقط به متغیرهای اقتصادی اکتفا شود، ناکامیابی حتمی خواهد بود. پدیده‌های مشخص اجتماعی معمولاً جنبه‌های اقتصادی، تاریخی، مدیریتی، جامعه‌شناختی، روانشناسی و سیاسی را با هم دارا هستند و بررسی دقیق آنها مستلزم بهره‌گیری از

دستاوردهای علوم اجتماعی گوناگون است. پرفسور هایک گفته است: «برای پاسخ دادن به مسائل اساسی اجتماعی، دانستن علم اقتصاد لازم ولی کافی نیست. آن کس که فقط اقتصاد می داند، نمی تواند اقتصاددان خوبی باشد. در علوم اجتماعی بندرت می توان مسأله ای یافت که ممکن باشد آن را فقط بر مبنای یک رشته خاص پاسخ داد».^{۱۷}

از توضیحات بالا برمی آید که در اثر وابستگی متقابل و تنگاتنگی که بین متغیرهای اقتصادی و متغیرهای گوناگون اجتماعی دیگر وجود دارد، استفاده از یک مدل صرفاً اقتصادی کافی نیست و برای تحلیل کارآمد و موفق یک موقعیت، باید رشته های بیشتری فعالانه در تجزیه و تحلیل وارد شوند.

مسائل اقتصادی زیادی در حوزه های گوناگون اشتغال، مبارزه با تورم، سیاستهای مالی و پولی، برنامه ریزی، سیاستهای توزیعی، سرمایه گذاری منطقه ای، اصلاحات ساختاری و دهها حوزه دیگر وجود دارد که در آنها اهمیت عوامل غیراقتصادی و لزوم توسل به رشته های دیگر علوم اجتماعی برای هر پژوهشگر دقیقی واضح است. مسلماً در تحقیق این نوع مسائل که دارای ابعاد و جنبه های چندگانه اند، کاربرد رشته های گوناگون علوم اجتماعی در کنار تحلیل اقتصادی باید همراه با مطالعات دقیق میان رشته ای و سبک و سنگین کردن هر یک از جنبه ها و دادن اهمیت مناسب به ابعاد متفاوت مسأله مورد تحقیق باشد. این نوع مسائل باید با توجه به درجه اهمیت آن، به وسیله یک گروه تحقیق متشکل از تخصصهای گوناگون و مشارکت فعال بررسی شود.

۵. مطالعات میان رشته ای اقتصاد با اهداف فرهنگی، اخلاقی و ارزشی: در ذیل عنوان مذکور به شرح مختصر انواع مطالعات میان رشته ای اقتصاد می پردازیم که یا در قالب بخشهای چهارگانه مذکور نمی گنجد و یا برعکس موارد مذکور به ملاحظات صرفاً علمی مربوط نیست. معلومات و دانسته های بی ارتباط، غیرمنسجم و پراکنده نه تنها برای افراد انسانی، بلکه برای فرهنگها که الگوهای فکر، رفتار، ارزشها، عقاید، قواعد عمل، سازمان سیاسی و فعالیت اقتصادی را تشکیل می دهند، مزاحمت آور و غیرقابل قبول است. فرهنگها گرایش به این دارند که یک نوع رابطه و پیوند بین اجزای دانسته ها و آثار فکری به وجود آورند و آن را با اعتقادات

اخلاقی و ارزشهای خود هماهنگ و سازگار سازند. در علم اقتصاد گرایش مذکور به اشکال متنوع ظاهر می شود که اهم آن از این قرار است:

الف) مردود دانستن نظریه جدایی علم اقتصاد (اقتصاد اثباتی) از ارزشها (معیارهای دستوری) و تلاش در ادغام و متحد کردن آنها با عرضه تحقیقات و مطالعاتی در زمینه لزوم هماهنگی اقتصاد با مبانی مذهبی، اخلاقی و عدالت اجتماعی. ب) کوشش در تجدید بنای علم اقتصاد در مواردی که ایدئولوژی و ارزشهای صاحبان آن با علم اقتصاد فردگرای مرسوم آشتی ناپذیرند. پیدایش اقتصادهای کل گرا، اقتصادهای نئومارکسیستی و دیگر اقتصادهای دگراندیش را باید در همین ردیف آورد. جالب است که تمام انواع این تجدید بناهای اقتصاد بشدت با جامعه شناسی و سیاست و تاریخ آمیخته است.

ج) متناسب با مواضع فکری پژوهشگران، تلاش تفسیری به منظور نزدیک سازی تاریخ تحول اندیشه اقتصادی به تاریخ تحول فیزیک ریاضی یا برعکس نشان دادن قرابت آن با اندیشه های اجتماعی، اخلاقی و ارزشی صورت می گیرد.

د) نوشته هایی که با عنوان «خطابه علم اقتصاد»^{۱۸} یا نفی روشهای آزمون و معیارهای علمی بودن و انکار تفاوت و امتیاز علم، ادبیات و عرفان و قائل شدن نقش مهم برای استعاره های مشترک در رشته های گوناگون دانش، سعی دارند آموزش اقتصاد را به صورت مبنایی دگرگون کنند و به قول خودشان رابطه علم اقتصاد را با علوم خواهر به شکل بهتری درآورند.

می توان گفت این نوشته ها تا حدود زیادی انعکاس افکار مکاتب پسامدرن در اقتصاد است. یکی از مشخصات پسامدرنیسم ترجیح دادن فکر تمثیلی، پرابهام، انعطاف پذیر و فاقد قوت منطقی بر استدلال بدون ابهام، منطقی، فنی و اثباتی است. از این رو گفته می شود که اقتصاد خطابه است و زبان آن سراسر استعاره است. استعاره ها در اقتصاد جنبه تزئینی ندارند، بلکه اساساً تفکر، صفت استعاره ای دارد و اگر بخواهند آن را بردارند، خود فکر را برداشته اند. کاربرد این استعاره ها مصادیقی از قرابت خطابه اقتصاد با پسامدرنیسم است. با اینهمه «دونالد ماکلوسکی»^{۱۹} که مشهورترین نماینده و در واقع سخنگوی جریان مزبور در رشته اقتصاد است دورنمای جالبی برای مطالعات میان رشته ای ارائه می دهد. او در مقاله معروف

«خطابه اقتصاد» که شاید به عمد آن را برای چاپ در سال ۱۹۸۳ به «مجله ادبیات اقتصادی»^{۲۰} فرستاده بود (تا قرابت اقتصاد را با رشته‌های ادبی برجسته سازد)، تأکید می‌کند که استعاره‌ها در فرایند علمی نقش و عملکرد مهم دارند، زیرا ابزاری برای آوردن و جایگزین ساختن تجربیات و معرفت‌های خارج از قلمرو اقتصاد به پدیده‌های اقتصادی هستند و از این رو باعث بسط دامنه علم اقتصاد به حوزه‌هایی که تاکنون ناآشنا و غریب بوده است، می‌شوند. وی می‌گوید استعاره‌ها یک رشته علمی را پویا و بارور می‌سازند: اندیشه‌ای که با اندیشه دیگر رابطه دارد؛ بر یک پدیده کاربرد پیدا می‌کند و بدین ترتیب بینش جدیدی در مطالعه این پدیده به وجود می‌آورد. همبستگی و قرابت رشته اقتصاد با رشته‌های به اصطلاح «غیرعلمی» ادبیات، محاوره، نقد ادبی، داستان‌پردازی و عرفان نیز بیش از پیش مورد تأکید ماکلوسکی است.

* * *

ملاحظه گردید که حوزه‌های مطالعات میان رشته‌ای اقتصاد، بسیار وسیع و متنوع است و البته به عنوان یک واکنش مثبت در برابر گرایش مسلط پیشین که به سوی تکه‌تکه کردن علوم اجتماعی و تأکید روی مطالعات تفصیلی در حیطه‌های محدود و مجزا پیش می‌رفت مورد استقبال قرار گرفته است. این واکنش توانسته است توجه‌ها را به سوی ملاحظات نظری عمومی‌تر و نیز یکپارچه کردن شناخته‌های به دست آمده در رشته‌های مختلف علوم اجتماعی جلب کند. با همه جنبه‌های مثبت مطالعات میان رشته‌ای، شاید لازم باشد هشدارهایی نیز داده شود تا از سهل‌انگاری و آسان‌نگری که تعداد نسبتاً زیادی از اینگونه مطالعات را در سطح استاندارد علمی رضایت بخش قرار نمی‌دهد، تا حد امکان احتراز گردد. برای این منظور به ذکر چند جمله از مقاله مشترکی اکتفا می‌شود که یک اقتصاددان (پروفسور دوونس) و یک استاد مردم‌شناسی (پروفسور گلوکمان) نوشته‌اند. به اعتقاد آنها «علوم اجتماعی و انسانی متفاوت، ممکن است اقلیم‌های متفاوتی باشند که تجاوز به مرزهای آنها خطرناک است مگر برای نوابغ؛ ... ما البته نمی‌گوییم نثرنویس نباید شعر بخواند یا شاعر نباید نثر بخواند. دانشمندان علوم اجتماعی یا انسانی از مطالعه رشته‌هایی غیر از رشته خود مستغنی می‌شود، ولی به کار بردن این رشته‌ها بدون

کسب مهارت‌های لازم و کارآموزی دقیق خطرناک است».^{۲۱} شاید این دو استاد در لحن هشدار خود تا حدی مبالغه کرده باشند، ولی در هرحال نباید مطالعات میان رشته‌ای را سهل‌گرفت و بی‌احتیاط در این وادی گام نهاد.

* * *

پانوشته‌ها:

۱. طالس (متولد حدود ۶۲۵ قبل از میلاد) نخستین متفکر در یونان قدیم بود که یک اصل عام منحصر به فرد را برای تمام جهان مادی پیشنهاد کرد: ماده واحدی که خود تغییر نمی‌کند، ولی تمام تغییرات را باعث می‌شود. این جوهر هستی یا اصل نخست، آب بود. به همین منوال فیثاغورث (متولد حدود ۵۸۰ قبل از میلاد) عدد را اصل گرفت و دیمقراطیس (متولد ۴۶۰ قبل از میلاد) که با همان مسأله طالس سرگرم بود، اتم را مبدأ منحصر به فرد جهان عنوان کرد.

۲. کنفرانس بین‌المللی وحدت علوم The International Conference on the Unity of Sciences (ICUS)

نهاد علمی بین‌المللی است که هدف آن به گفته مؤسسان «جستجوی یک جهان‌بینی منسجم مبتنی بر ارزش‌های متعالی است که از طریق گفتگوی چند رشته‌ای آکادمیک حاصل می‌شود. این نهاد علمی از سال ۱۹۷۱ کنفرانس‌های سالیانه‌ای با دعوت صدها دانشمند و پژوهشگر برجسته بین‌المللی تشکیل داده است. در این کنفرانس‌ها به طور عمده دو مسأله مهم فلسفه علم یکی «علم و ارزش» و دیگری «وحدت علوم» مورد بحث و حل‌الجی قرار گرفته است. هر کنفرانس در هفت یا هشت کمیته که در هر یک از آنها حدود سی دانشمند (اعم از نویسندگان و منتقد) مشارکت دارند سازمان می‌یابد. بحث چهار روزه کمیته هفتم کنفرانس (از ۲۷ تا ۳۰ نوامبر ۱۹۸۷) در آتلانتا به نقش علم اقتصاد در وحدت دادن به علوم اجتماعی اختصاص داشت.

۳. بوربون بوسه (Bourbon Busset) دانشمند فرانسوی می‌گوید «نکته بسیار جالب توجه اینکه علمی که اکنون تکامل سریع دارند علوم هستند که دو نام دارند. مسلماً این امر تصادفی نیست و به این واقعیت مربوط است که چون علوم تقسیم‌بندی شده است، هر دانشمندی طبعاً می‌کوشد منطقه مربوط به خود را بررسی کند و در فاصله بین این مناطق مقداری زمینهای بکر و دست نخورده وجود دارد و در این حیطه‌هاست که پیشرفت‌های علمی سریع حاصل می‌شود. اشتباه بزرگی خواهد بود اگر به بهانه مشکل بودن، این مناطق حاصلخیز را نادیده بگیریم».

آمادگی دارند سالها در میان مردم جوامع مورد بررسی به زندگی و مشارکت فعال مشغول شوند. تفاوت تکنیکهای مردم‌شناسی و اقتصاد مخصوصاً در این است که اقتصاددانان همانند جامعه‌شناسان با تعمیمات سروکار دارند در صورتی که مردم‌شناسان همانند تاریخ‌دانان به موارد خاص توجه می‌کنند.

۱۷. به شماره ۲۱ در فهرست منابع مراجعه شود.

18. Rhetoric of Economics

19. Donald N. McCloskey

20. Journal of Economic Literature

۲۱. به شماره ۱۰ در فهرست منابع مراجعه شود که جملات مورد

اشاره در سر لوحه آن نقل شده است.

منابع:

1. Becker G.; *The Economic Approach to Human Behavior*; U.C.P., 1976.
2. Bertalanffy, L. Von; *General System Theory*; Penguin Bookes Ltd., 1968.
3. Boyd, R. and others (Editors); *The Philosophy of Science*; M.I.T. Press, 1991.
4. Buchanan J.; *Economics and its Scientific Neighbours*; in (11)
5. Carnap, R.; *Logical Foundations of the Unity of Science*; 1938. in (3)
6. Coleman J.S.; *The Economic Approach to Sociology*; in (15)
7. Cooter, R. and Ulen T.; *Law and Economics*; Addison-Wesley, 1997.
8. Firth R. (Editor); *Themes in Economic Anthropology*; Tavistock Publications, 1970.
9. Godelier M.; *Un Domaine Contesté: l'Anthropologie Économique*; Paris: Mouton Editeur, 1974.
10. Jay L.; *Relationships Between Economics and Anthropology*; in (8)
11. KRUPP, S.R. (Editor); *The Structure of Economic*

4. Teilhard de Chardin

۵. رنه ماهو (René Maheu) مدیر کل بونسکو در نطق افتتاحیه خود گفت: «هدف این همایش مواجه ساختن تلاشها و دستاوردهای علم - یعنی روشها و شناختها - است با الزامهای ترکیب و ادغام نظام فکری یعنی مسأله‌ای که مفاهیم انسان و جهان، طبق تعریف، در برابر ما طرح می‌کنند.» و در جای دیگر نطق خود اظهار داشت: «آرزو دارم این خانه پیش از پیش خانه‌ای باشد برای گفتگوی عام در مورد همه پژوهشها و همه حقایق، در مورد همه یقینها و همه تردیدها و بالاخره در مورد همه نگرانیها و همه امیدهای روح بشر».

6. Imre Lakatos

7. Thomas Kuhn

8. James Clerk Maxwell

9. Gerard Radnitzky

10. James Buchanan

۱۱. منظور از نظریه انتخاب عمومی (Public Choice) با تحلیل

اقتصادی سیاست که می‌توان این دو را مترادف گرفت، بررسی اقتصادی نظامهای تصمیم‌گیری غیرمبتنی بر بازار یا به بیان ساده‌تر کاربرد روشهای تحلیل اقتصادی به علم سیاست است. نظریه انتخاب عمومی الگویی را ارائه می‌دهد با این فرض که رأی‌دهندگان، سیاستمداران و بوروکراتها در رفتار خود به طور عمدۀ تحت تأثیر انگیزه منافع شخصی هستند. با قبول این فرض، این امکان به وجود می‌آید که ابزار تحلیلی ویژه متدولوژی علم اقتصاد، در منطقه رفتارهای سیاسی به کار گرفته شوند. نتیجه این امر پیدایش نظریه جدید سیاست است که هواداران نظریه انتخاب عمومی آن را دقیقتر، واقع‌گرایانه‌تر و آزمون‌پذیرتر از نظریه‌های قدیمتر سیاست می‌دانند.

12. Ronald Coase

13. Gary, S. Becker

14. Douglas North

۱۵. ژاک مونو (Jacques Monod) زیست‌شناس ففید فرانسه (۱۹۱۰ -

۱۹۷۶) برنده جایزه نوبل پزشکی و فیزیولوژی سال ۱۹۶۵، گفته است: «علوم جدید یعنی علوم که باید آنها را به حساب آورد، تقریباً همیشه یا این ترتیب به وجود می‌آیند که یک علم مورد تهاجم علم دیگر و روشها و نظریه‌های آن فرار می‌گیرد».

۱۶. مردم‌شناسان به صحنه می‌روند، به مشاهده جزئیات و دقایق می‌پردازند. از آنچه مشاهده کرده‌اند شواهد جمع‌آوری می‌کنند و حتی

House, 1992.

17. Reynaud, P.-L.; *La Psychologie Economique*; P.U.F., 1966.

18. Science et Synthèse, UNESCO, Collection Idées, Gallimard, 1967.

19. Tullock, G.; *Public Choice*, in *New Palgrave Dictionary of Economics*.

20. Van Doren. C.; *A History of Knowledge*; Ballantine Books, 1991.

21. Von Hayek, F.; "The Economy, Science and Politics" in *Studies in Philosophy, Politics and Economics*; Routledge, 1967.

Science; Prentice-Hall, 1966.

12. Laszlo, E.; *The Systems View of the World* Basil; Blackwell, 1972.

13. Lewis A. and others; *The New Economic Mind, Social Psychology of Economic Behavior*; T.J. Press, 1995.

14. McCloskey, D.; *Rhetoric of Economics*; J.E.L., 1983.

15. Putnam, H.; *Unity of Science as a Working Hypothesis*; in (3).

16. Radnitzky G.; *Universal Economics Assessing the Achievements of the Economic Approach*; (ICUS) Paragon



ادامه از صفحه ۱۲

معلوم شود، ظرفیت دانشجویی کلاسها کمتر شود. استادان از دانشجو تکلیف بخواهند. واقعاً وقت بگذارند. سؤال دقیق بدهند، اوراق امتحانی را بدقت تصحیح کنند و بالاتر از آن اصلاً یک مرجع فکری برای دانشجو باشند. آنهایی که مایه دارند همیشه مرجع خواهند بود و دانشجو پیرامونشان حضور پیدا می‌کند. با توجه به تربیت استادان جدید و افزایش کمی و کیفی آنها و نظارت مستمر دفتر نمایندگی مقام معظم رهبری بر کار آنها و با توجه به بهبود کتب دروس عمومی، اگر مشکل تأسیس گروه دروس عمومی در همه دانشگاهها حل شود، به خواست خداوند آینده روشنتری خواهد داشت.

● با تشکر از حضرتعالی به خاطر وقتی که به مجله اختصاص دادید تا بدین وسیله تاریخ شفاهی دروس عمومی و فراز و نشیبهای آن از آغاز تاکنون ثبت و ضبط شود.

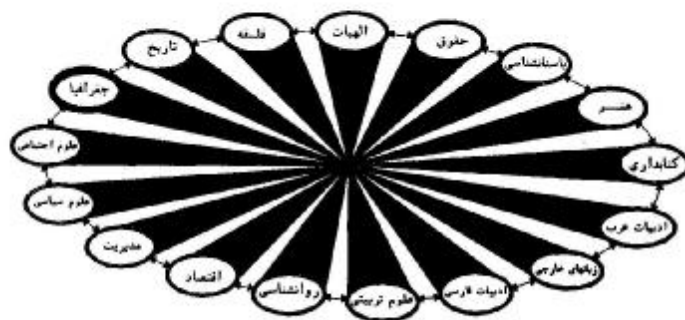
ضرورت درس ریشه‌های انقلاب اسلامی نظیر همان الزامی بودن درس تاریخ آمریکا برای دانشجویان حتی خارجی در آمریکاست.

وضع عمومی کشور بهتر شود، دروس معارف و اخلاق اسلامی و تاریخ اسلام و ریشه‌های انقلاب بهتر جا می‌افتد. هر قدر که خدای ناخواسته نابسامانی بیشتر باشد، بخصوص اگر استادان معارف و مسئولان دانشگاهها از محتوای این دروس فاصله داشته باشند، این دروس جا نخواهد افتاد.

● ۱۶. در مورد آینده «دروس عمومی» چه چشم‌اندازی را پیش‌بینی می‌کنید؟

○ به نظرم آینده این دروس بخصوص درس معارف و تاریخ اسلام و امثال اینها بهتر باشد. از مدتها پیش در شورای عالی پیشنهاد جدی شده است و مصوبه نیز این است که دروس عمومی به صورت یک گروه دربیاید. تکلیف استادش





دکتر حسین شکونی*

جغرافیای انسانی و مطالعات میان رشته‌ای

دومین تأثیر مهم داروین‌یسم در جغرافیا، نظریه‌های مربوط به مناسبات متقابل موجودات زنده با محیط آنها بود که در سال ۱۸۶۸، ارنست هاگل^۴، آن را در یک رشته جدید علمی به نام بوم‌شناسی (اکولوژی) به کار برده بود. در روش اکولوژیک که هم‌اکنون نیز در دانش جغرافیا مورد تأکید است، اصل کلیت در کانون توجه است. یعنی هر مکان جغرافیایی، به مثابه دستگاهی مرکب از اجزای متعامل و یا پیکر کلی در نظر گرفته می‌شود. از این رو، عده‌ای از جغرافییدانان معتقدند که در مطالعات جغرافیایی، منطقی است که موضوعات مورد بررسی، از نهادهای کلان جامعه آغاز شود نه از موضوعات خرد آن.

سومین تأثیر داروین‌یسم در جغرافیا، اصل تنازع بقا و انتخاب اصلح بود. در این مفهوم عامل رقابت و انتخاب طبیعی مطرح می‌شود. عامل رقابت و انتخاب طبیعی که داروین در اجتماع حیوانی مطرح کرده بود بعدها به وسیله هربرت اسپنسر (۱۸۲۰ - ۱۹۰۳) که یک لیبرال و معتقد به بازار آزاد و نظام سرمایه‌داری بود، با جامعه انسانی مطابقت داده شد تا بدین وسیله در جامعه انسانی، به نقش عامل رقابت تأکید کند. روشن است که در میدان رقابت، برندگان محدود و بازندگان فراوانند. بازندگان یا ضعیفان در نظریه انتخاب طبیعی داروین و نظریه توماس مالتوس بناچار از طبیعت حذف می‌شوند و آنهایی که پایگاه اجتماعی - اقتصادی پرتوانی دارند، حق بقا، زندگی و حاکمیت می‌یابند.

گفتنی است که داروین، در یک دوره خاص از سرمایه‌داری انگلیس زندگی می‌کرد؛ از این رو با طرح نظریه انتخاب طبیعی، به برتری شیوه تولید سرمایه‌داری، مهر تأیید گذاشت که نیاز شدید سرمایه‌داری انگلیس در آن روزگار بود. در قرن بیستم،

* استاد دانشگاه تربیت مدرس، رشته جغرافیا

جغرافیای انسانی، در مسیر تکاملی خود، سه دوره را پشت سر گذاشته است.^۱

۱. در قرن نوزدهم، جغرافیای انسانی، بیشتر از انسان‌شناسی تأثیر پذیرفته است.

۲. از اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، تحت تأثیر جامعه‌شناسی بوده است.

۳. از نیمه دوم قرن بیستم، علوم زیستی، روانشناسی، اقتصاد سیاسی و نظریه‌های اجتماعی، در تحلیل پدیده‌های جغرافیای انسانی، سهم بیشتری را به خود اختصاص داده است. به جهت تأثیرگذاری بیشتر علوم زیستی ابتدا به شرح آن می‌پردازیم.

جغرافیای انسانی و علوم زیستی

دیوید استودارت^۲، استاد دانشگاه کمبریج انگلستان، اولین جغرافییدانی است که تأثیرات علوم زیستی بویژه داروین‌یسم را در شکل‌گیری تفکرات جغرافیایی مورد بررسی قرار داده و در این راه، بیش از همه، از روشهای اکولوژیک بهره جسته است.

استودارت، با استفاده از اصولی که نظریه داروین بر پایه آن قرار گرفته است؛ یعنی اصل علیت، اصل حرکت، اصل تبدیل امور کمی به کیفی، اصل بقای ماده و انرژی و اصل اصداد به مطالعات خود عمق بخشیده است. او می‌گوید:^۳ در مرحله اول، داروین‌یسم با مفهوم فرایند مداوم تحول - تکامل وارد جغرافیا گردید. بدین سان که همه تحولات و دگرگونیهای پدیده‌های جغرافیایی، در طول زمان مورد ارزیابی قرار گرفت. چرخه جغرافیایی یا چرخه ژئومورفولوژی مورس دیویس از آن جمله بود که مفاهیم تولد، نوجوانی، بلوغ و سالمندی را در تکامل ناهمواریها به کار گرفت.

کاربرد یعنی نظریه داروینی انتخاب طبیعی، در مورد فرهنگ و جامعه بشری، زمینه‌ساز استعمار ظالمانه، تصرف سرزمینهای دیگران و بهره‌کشی قوم به اصطلاح برتر از قوم فروتر گردید و در نهایت، عامل رقابت و انتخاب طبیعی، برای همیشه به صورت بخشی از ایدئولوژی سرمایه‌داری درآمد.^۵

بعد از ظهور جغرافیای داروینیستی که پاسدار مشروعیت بخشیدن به جهان سرمایه‌داری بود، عده‌ای از جغرافیدانان، در واکنش به جریان داروینیستی، بنیانگذار مکتب جغرافیای آنارشستی شدند. پیشگامان این مکتب جغرافیایی، پتر کروپوتکین^۶ (۱۸۴۲ - ۱۹۲۱) جغرافیدان معروف روس و الیزه رکلو^۷ (۱۸۳۰ - ۱۹۰۵) جغرافیدان برجسته فرانسوی بودند. این جغرافیدانان به جای عامل رقابت که در داروینیسم اجتماعی، در صحنه زندگی، مطرح می‌شد در حیات اجتماعی به اصل تعاون و همیاری متقابل اعتقاد داشتند.

جغرافیای آنارشستی، عوامل مطلوب زندگی اجتماعی را به این شرح مورد تأکید قرار می‌دهد:^۸ مالکیت جمعی، مساوات طلبی، تمرکززدایی، روستاگرایی، کمک متقابل، فدرالیسم، اصالت اراده، اعتقاد به سرشت سالم انسانی. از نظر این مکتب جغرافیایی، عوامل نامطلوب زندگی اجتماعی عبارتند از: سرمایه‌داری، رقابت‌گرایی، تخصص‌گرایی شدید، عوامل سلسله‌مراتبی و تفکیک مردم، و غول‌آساختن شرکت‌های جهانی، شهرهای جهانی و نظیر آن.

جغرافیای انسانی و جامعه‌شناسی

قبل از جنگ دوم جهانی، رشته جامعه‌شناسی، در مورد مسائل ساختار فضایی، چندان خاموش نبوده است. چنانکه جورج زیمل^۹، شاید اولین جامعه‌شناسی بود که عنوان جامعه‌شناسی فضا را مطرح ساخت. از طرف دیگر، امیل دورکیم^{۱۰} با تأکید بر کیفیت و شرایط تقسیم‌کار در جامعه، به سوی تحلیل مکان مرکزی در ارتباط با مفاهیم ساختار فضایی کشیده شد.

در دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰، رابرت پارک^{۱۱}، از بنیانگذاران مکتب جامعه‌شناسی شهری شیکاگو، به ویژگی خاص میان جغرافیای انسانی تکنگراری و طرح خود با عنوان اکولوژی انسانی قانونمند دست یافت.^{۱۲}

از دهه ۱۹۷۰ به بعد، بحث عمیق علمی میان جغرافیا و

جامعه‌شناسی شروع می‌شود، به همان نحوی که میان جغرافیا و اقتصاد سیاسی آغاز شده بود. در واقع، یکی از مشخصات جامعه‌شناسی اواخر قرن بیستم، همانا تأکید بر جامعه‌شناسی تاریخی است که به نحوی با شرایط جغرافیای اجتماعی پیوند پیدا می‌کند. نتیجه منطقی این جریان، همراهی جامعه‌شناسی با ساختار فضایی در جغرافیا بوده است.^{۱۳}

برای مدتهای نسبتاً طولانی، عده‌ای از جغرافیدانان، از نظریه‌ها و مدل‌های قیاسی علوم طبیعی استفاده می‌کردند که حاصل این تفکر، مشابهت میان روشهای علوم طبیعی و علوم اجتماعی بود. از دهه ۱۹۶۰، با ورود نظریه‌های علوم اجتماعی بویژه جامعه‌شناسی به حوزه جغرافیا، جغرافیدانان علاقه‌مند به نظریه‌های اجتماعی، بر منطق بهره‌گیری از این نظریه‌ها در تبیین پدیده‌های جغرافیایی، تأکید کردند:

۱. در زمان ما، منطق پدیده‌های جغرافیای انسانی، منطق معرفت به شرایط اجتماعی، اقتصاد سیاسی و ایدئولوژی نظام حاکم است.

۲. پدیده‌های جغرافیای انسانی، پدیده‌های مستقل و خودگردان نیستند، بلکه بخشی از ساختارهای جامعه و نمودی از اوضاع تأمل برانگیز آن را به نمایش می‌گذارند.

۳. تبیین پدیده‌های جغرافیای اکولوژیک، در واقع تبیین نظام اجتماعی کشور ماست که میزان توانمندی یا ضعف این نظام را نشان می‌دهد.

۴. پدیده‌های جغرافیای انسانی، نتیجه عملکرد نیروهای اجتماعی سازنده یا فلج کننده است که در فضای جغرافیایی، یکدیگر را تقویت و یا تضعیف و حذف می‌کنند.

امروزه، جغرافیدانان با استفاده از نظریه‌های علوم اجتماعی، محور اصلی تحلیلهای جغرافیایی را، نظریه‌های زیر می‌دانند:^{۱۴}

(۱) نظریه‌های جوهری؛ (۲) نظریه‌های تبیینی؛ (۳) نظریه‌های مربوط به شیوه کار. چنین حرکتی، نوآوری و تجدید اساس جغرافیایی اقتصاد سیاسی را فراهم می‌آورد و نقاط ضعف پاره‌ای از آثار کلاسیک را در جغرافیای تاریخی ساده انگارانه برطرف می‌سازد.

در ادبیات جغرافیایی، نتیجه چالش میان جغرافیدانان رادیکال و جامعه‌شناسان سوسیالیست، ظهور دو نوع مارکسیسم بود: در یک طرف تحسین و پذیرش قدرت آگاهی طبقاتی،

ضرورت تاریخی همه پدیده‌های اجتماعی، انسان باوری، جبریت اقتصادی، تولید اجتماعی فضا و در نهایت رئالیسم اروپایی قرارداد داشت که نمایندگان برجسته آن را لوکاچ^{۱۵}، آدورنو^{۱۶} و هورکهایمر^{۱۷} تشکیل می‌دادند و در طرف دیگر با تأیید مارکسیسم جزئی، پایه تحلیلهای جغرافیای انسانی، در منطق ساختار شیوه تولید - سامان اجتماعی تولید و ماده‌انگاری فرهنگی خلاصه می‌شد. از این رو، هم اکنون در این زمینه با دو نوع جغرافیا روبرو هستیم:

(۱) جغرافیای رادیکال؛ (۲) جغرافیای مارکسیستی.

جغرافیای انسانی و انسان‌شناسی

در طول قرن بیستم، انسان‌شناسی بویژه در امریکای شمالی، رابطه نزدیکی با جغرافیا داشت. جغرافیای فرهنگی، با بهره‌گیری از انسان‌شناسی، یکی از مکتبهای مسلط در جغرافیا، در تحلیل چشم‌اندازهای جغرافیایی به شمار می‌آمد. از نظر عده‌ای از جغرافیدانان، هم اکنون نیز چنین است. در این قرن کارل ساور (۱۸۸۹ - ۱۹۷۵)، نماینده معروف مکتب جغرافیای فرهنگی برکلی (دانشگاه معروف امریکا) محسوب می‌شود. این جغرافیدان، در مطالعات جغرافیای فرهنگی، بیش از همه از دو انسان‌شناس برجسته دانشگاه برکلی، آلفرد کروبر^{۱۸} و رابرت لوی^{۱۹}، بسیار تأثیر پذیرفته بود، زیرا کروبر و لوی، فرهنگ را به منزله یک کلیت منسجم^{۲۰} در نظر می‌گرفتند^{۲۱} که با مفاهیم و بنیان علم جغرافیا، همخوانی داشت. از این نظر، کارل ساور، در مطالعات جغرافیایی خود، به محیط طبیعی به صورت مجرد نمی‌نگرد و جبر محیطی را نمی‌پذیرد، بلکه محیط جغرافیایی را در کلیت آن، که هم دارای پدیدارهای طبیعی و هم شامل پدیدارهای فرهنگی است بررسی می‌کند. او در اثر خود با عنوان مورفولوژی چشم‌انداز که از آثار کلاسیک جغرافیایی به شمار می‌آید، مورفولوژی را به صورت یک کل اندام واره (ارگانیک) یا شبه اندام واره مطرح می‌کند^{۲۲}.

تأثیرپذیری جغرافیا از انسان‌شناسی سبب شد که بعدها شاخه علمی جدیدی به نام اکولوژی فرهنگی از ترکیب جغرافیا، اکولوژی و انسان‌شناسی به وجود آید^{۲۳}، زیرا موضوع بررسی انسان‌شناسان اجتماعی نیز، معمولاً جامعه، اجتماع، فرهنگ و همه اقوام بشری در سراسر جهان و در راستای زمان است. از

این رو اگر تنوع چشمگیر شیوه‌های زندگی اقوام جهان را بهتر تشخیص دهیم بهتر می‌توانیم به شناخت جامعه خودمان دست یابیم.

انسان‌شناسی مارکسیستی نیز به نحوی مکتب جغرافیای رادیکال را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر این امر تأکید دارد که هرکسی، در جامعه، چه به دست می‌آورد و چگونه به آن دست می‌یابد؟ نابرابریها چه نقشی را در ایجاد کشمکشهای اجتماعی بازی می‌کند؟ گاهی انسان‌شناسی مارکسیستی با عنوان مادی‌اندیشی فرهنگی معرفی می‌شود و در آن، بر تأثیر الزامهای مادی روی تطبیق فرهنگی تأکید می‌گردد^{۲۴}.

جغرافیای انسانی و روانشناسی

در دهه ۱۹۶۰، جغرافیای انسانی، بیش از هر زمان دیگر، تحت تأثیر نظریه‌پردازان بزرگ روانشناسی نظیر جورج برکلی، ادوارد تولمن^{۲۵}، بوروس فردریک اسکینر^{۲۶} و کورت کافکا^{۲۷} قرار گرفت که حاصل آن، ظهور مکتب جغرافیای رفتار فضایی بود. در این راستا، جغرافیدانان، در مطالعات خود بیش از همه، بر روانشناسی گشتالت تأکید می‌کردند^{۲۸}.

گشتالت، عبارت است از هستی یا کل سازمان یافته‌ای که در آن اجزاء از یکدیگر متمایز اما وابسته به یکدیگرند و خصوصیتی دارند که در نتیجه مندرج بودنشان در کل به وجود می‌آیند و کل دارای خصوصیتی است که به هیچ یک از اجزای آن تعلق ندارد. بدین قرار، گشتالت واحدی را تشکیل می‌دهد که از محیط خود جدا شده باشد و براساس برخی قوانین توزیع انرژی عمل کند. گشتالت، هم در رویدادهای بدنی و طبیعی و هم در تمام رفتارهای انسان یافت می‌شود و جنبه بنیادین داده‌های علمی است. پس در گشتالت، تأکید بر خواص کل هاست که از اجزاء متمایزند^{۲۹}.

با تأثیرپذیری عده‌ای از جغرافیدانان از روانشناسی و روانشناسی گشتالت، ویلیام کرک^{۳۰} جغرافیدان معروف مکتب جغرافیای رفتار فضایی، در مطالعه روابط انسان و محیط که اساس جغرافیای اکولوژیک را تشکیل می‌دهد بر چهار بحث عمده تأکید می‌کند^{۳۱}:

۱. محیط طبیعی به عنوان یک عامل در تاریخ؛

۲. تکامل چشم‌اندازهای جغرافیایی؛

۳. انسان به منزله یک عامل مهم در تغییرات محیطی؛

۴. زنده‌سازی جغرافیاهای گذشته.

از نظر جغرافیدانان مکتب جغرافیای رفتار فضایی، در جهت شناخت محیطهای جغرافیایی، همپوشی و همراهی دو حوزه روانشناسی و قلمروهای محیط فیزیکی، سبب پیوند جهان ذهنی مردم با جهان فیزیکی خواهد بود و در تحلیلهای جغرافیایی، ترکیب عینیت و ذهنیت ما را با واقعیتهای جغرافیایی بیشتر آشنا خواهد ساخت.

جورج برکلی (۱۶۸۵ - ۱۷۵۳)، از جمله فلاسفه‌ای است که در عقاید جغرافیدانان جغرافیای رفتار فضایی تأثیرگذار بوده است. به اعتقاد او عالم محسوس، بنا به طبیعتی که دارد، وابسته به ذهن است. برکلی، جهان را آن‌طور که ذاتاً هست به دور انداخت و آن‌گونه که به ما می‌نماید باقی گذاشت.^{۳۲} به گفته او، جهان واقعیت جز در ذهن وجود ندارد و تمام اشیای مادی، تنها وقتی وجود پیدا می‌کنند که ذهن آنها را تصور کند. او که به ذهن‌گرایی معتقد بود اساس تفکر فلسفی‌اش را ایدئالیسم ذهنی^{۳۳} تشکیل می‌داد^{۳۴} و ماده را مستقل از ادراک نمی‌دانست. در نتیجه، ویلیام کرک، در علم جغرافیا، در شناخت روابط انسان و محیط، به دو وجه موضوع معتقد است: ۱) پدیداری؛ ۲) رفتاری.

از طرف دیگر، جغرافیدانان جغرافیای رفتار فضایی، با تأکید بر مراحل تصمیم‌گیری، پخش فضایی، نقشه‌های ذهنی، رفتار محیطی و ... بیشتر تحت تأثیر تکنولوژی رفتار بوروس اسکینر قرار می‌گیرند. اسکینر می‌گوید: علل رفتار آدمی را باید در محیط او جستجو کرد. به روایت او، تکنولوژی رفتار، علمی است که به کنترل و نظارت بر محیط توجه دارد و به جای آنکه درصدد تغییر انسان باشد دگرگون کردن محیط را به منظور تأمین نیاز انسان دنبال می‌کند. انسان، تحت تأثیر عوامل خارجی دست به رفتار می‌زند. تعیین کننده رفتار، نه انسان خودمختار، بلکه محیط است.^{۳۵}

با توجه به آنچه که گذشت دو جغرافیای رفتار فضایی، روابط ترکیبی میان عوامل عینی (محیطهای جغرافیایی - پدیداری) و عوامل ذهنی (آگاهیها، ارزشها، باورها، توهمات، شبهات، تعصبات، تصورات، پایگاه اجتماعی - اقتصادی افراد و ...) به وجود می‌آید. از این رو، دیوید لاورتال^{۳۶} از نظریه پردازان

معروف جغرافیای رفتار فضایی، به تفکیک میان جغرافیای خردورزی و جغرافیای خردستیزی، میان جغرافیای شخصی و جغرافیای همگانی، میان جغرافیای جهان واقعی و جهان درونی و ... قائل است.^{۳۷}

جغرافیای انسانی و اقتصاد سیاسی

از دهه ۱۹۶۰، بویژه از اوایل دهه ۱۹۷۰، مکتب جغرافیا به مثابه علم فضایی مورد انتقاد قرار گرفت. این انتقاد بیشتر از جانب شارحان اقتصاد سیاسی و از طریق ماده‌انگاری تاریخی صورت می‌گرفت. بدین‌سان انتقاد از جغرافیا به منزله علم فضایی، بر پایه تحلیل فضایی اقتصاد سیاسی سرمایه‌داری قرار داشت. از طرف دیگر، در این جریان فرهنگ سیاسی نیز بسیار تأثیرگذار بود. در این سالها، در اروپای غربی، جنبشهای اعتراض‌آمیز دانشجویی و در امریکای شمالی، نهضتهایی در جهت تحقق بخشیدن به حقوق مدنی، عدالت اجتماعی و مخالفت شدید با جنگهای ویتنام، کامبوج و لائوس، دنیای سرمایه‌داری غرب را بشدت تهدید می‌کرد. البته میان فرهنگهای سیاسی در انگلیس، کانادا و امریکا با فرهنگهای سیاسی در فرانسه، آلمان و ایتالیا، تفاوتهایی وجود داشت؛ اما در عین حال، نوعی وحدت و همبستگی نیز میان آنها دیده می‌شد.^{۳۸}

از این زمان، شاخه‌ای از جغرافیای انسانی، به سوی رادیکالیسم - مارکسیسم کشیده می‌شود و اقتصاد سیاسی سرمایه‌داری و سوسیالیستی وارد ادبیات جغرافیایی می‌گردد و در جناح چپ جغرافیدانان، جغرافیای رادیکال و ماده‌انگاری فرهنگی را نیز به این مقوله اضافه می‌کنند. بعلاوه، در تحلیل پدیده‌های جغرافیایی، اقتصاد سیاسی در کانون مطالعات جغرافیای رادیکال قرار می‌گیرد و جغرافیای انسانی، در مسیر تحلیل چشم‌اندازهای انباشت سرمایه، حرکت می‌کند که از طریق فرایندهای اجتماعی در فضاها و مادی به وجود می‌آید. از جریانات و تحولات فوق، جغرافیای انسانی انتقادی تولد می‌یابد که بر تحلیلهای پیش از تجویزها تأکید دارد.

در جغرافیای انسانی، هدف اصلی اقتصاد سیاسی، این است که مسائل جامعه، به صورت گسترده و با تأکید بر شیوه تولید مسلط بر آن، به تحلیل کشیده شود. از این رو، در تحلیل پدیده‌های جغرافیایی با تأکید بر اقتصاد سیاسی، روی سه عامل

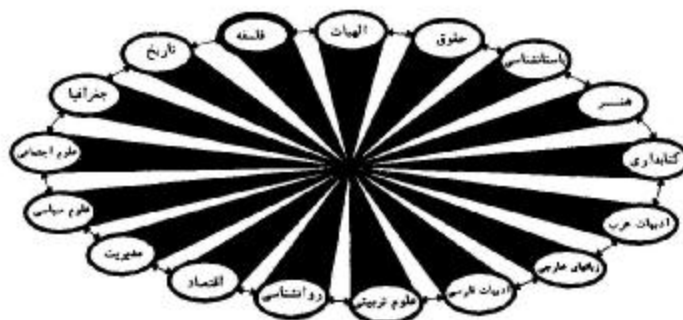
16. T. Adorno
17. M. Horkheimer
18. Alfred Kroeber
19. Robert Lowie
20. coherent totality
21. Livingston, David N.; *The Geographical Tradition*; 1994, P. 294.
22. Sauer, Carl; "Morphology of Landscape" in Introduction to Geography; Thomas Crowell Company, 1969, P. 100.
- اصل این مقاله را در سال ۱۹۲۵ دانشگاه برکلی منتشر کرده است.
23. Butzer, Karl W.; "Civilization: Organism or Systems", *American Scientist*, Vol. 68, 1980, P. 517-8.
۲۴. بیتس، دانیل و فرد هلاک؛ انسان‌شناسی فرهنگی؛ ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی، ۱۳۷۵، صفحات ۲۳ و ۸۵ و ۸۴.
25. Edward C. Tolman
26. Burrhus F. Skinner
27. Kurt Kaffka
28. Pile, Steve; *The Body and the City*; Routledge, 1996, P. 14.
۲۹. گولد، جولیس و ویلیام ل. کولب؛ فرهنگ علوم اجتماعی؛ ویراسته محمد جواد زاهدی مازندرانی، مترجمان انتشارات مازیار، ۱۳۷۶.
30. William Kirk
31. Pile, Steve; P. 21.
۳۲. بریان مگی؛ فلاسفه بزرگ؛ ترجمه عزت‌الله فولادوند؛ تهران: انتشارات خوارزمی، ۱۳۷۲، ص ۲۲۳.
33. subjective idealism
34. Roth, John K. and Frederik Sontag; *The Questions of Philosophy*; Wadsworth Publishing Company, 1988, P. 35.
۳۵. اسکیر، ب. اف.؛ فراسوی آزادی و منزلت؛ ترجمه محمدعلی رفیعی، تهران: انتشارات سگه، ۱۳۶۴، ص ۱۲-۱۵.
36. David Lowenthal
37. Pile, Steve; P. 13.
38. Gregory, Derek; P. 87

زیر بررسی‌هایی صورت می‌گیرد: ۱) اقتصاد بازار؛ ۲) رفاه اجتماعی؛ ۳) شیوه تولید.

گفتنی است که از نظر جغرافیدانان معتقد به اقتصاد سیاسی، در تحلیل محیط‌های جغرافیایی، نمی‌توان ساختار اجتماعی را از ساختارهای فضایی جدا کرد. پس باید جغرافیای انسانی را همچون جریان خروشان حیات مطالعه کنیم.

منابع و پانوشتها:

1. Gregory, Derek ; *Geographical Imaginations*; Blackwell, 1994, P.5.
2. David R. Stoddart
3. Stoddart, D.R. ; *On Geography*; Blackwell, 1988, PP. 160-161.
4. Ernest Haeckel
5. Peet, Richard; "The Social Origins of Environmental Determinism", *Annals of Association of American Geographers*, Vol. 75, No. 3, 1985.
6. Peter Kropotkin
7. Elisee Reclus
8. Pepper, David; *Eco-Socialism*; Routledge, 1993, P. 153.
- مجله جغرافیایی آنتی‌پود Antipode، ارگان جغرافیدانان آنتارشیسم اجتماعی، هم‌اکنون در انگلستان، به صورت فصلنامه منتشر می‌شود.
9. George Simmel
10. Emile Durkheim
11. Robert Park
12. Gregory, Derek; *Horizons in Human Geography*; Macmillan, 1989, P. 67-96.
۱۳. برای اطلاع بیشتر از مفاهیم فضا به اثر زیر مراجعه شود:
افروغ، عماد؛ فضا و نابرابری اجتماعی؛ تهران: انتشارات دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۷.
14. Wolfe, Yeanne M.; "Theory, Hypothesis, Explanation and Action" in *Remaking Human Geography*; Unwin Hyman, 1989, PP. 64-65.
15. G. Lukacs



نمونه‌ای از مطالعات میان رشته‌ای: اصل هویت

دکتر احمد احمدی

مفصل فلسفه و روانشناسی

نمی‌افند، اما به‌رحال همچنان به گفته دکارت واضح و متمایز در ذهن باقی است و بی‌هیچ تردیدی از بیرون حکایت می‌کند و مابازاء خود را نشان می‌دهد. هر قدر هم حادثه سنگینتر، شدیدتر یا عجیبتر باشد تصوّر حاصل از آن و حتی همراه با خصوصیات وقوع، مکان، زمان و تقدّم و تأخّر آن با سایر حوادث با روشنی بیشتری در ذهن می‌ماند. کسی که با جانور مهبی مانند شیر یا پلنگ یا افعی روبرو شده و یا در معرکه جنگ حضور داشته و هم‌رمز مجروحش را به دوش کشیده، تا مدتی حادثه از ذهنش نمی‌رود و از آن پس هم تا پایان عمر با کمترین زمینه تداعی، آن را با وضوح و حتی همراه با بسیاری از خصوصیات، می‌یابد.

حال اگر او تنها خودش باشد و خودش و زمینه ارتباط و دادوستد فکری - خواه از راه اشاره و رمز و خواه از طریق تکلم - با هیچکس، حتی با خودش به صورت حدیث نفس و مخاطب فرضی، نداشته باشد یا برقرار نکند، تنها تصوّراتی، بسیط و بدون حکم و تصدیق دارد که آینه‌وار یا عکس مانند، بالذات و بالضروره و به‌صورت یک پیوند طبیعی میان اثر و منشأ تأثیر، از مابازائی بیرون از حوزه آگاهی و اختیار وی حکایت می‌کند. حال اگر به بررسی هر کدام از این تصوّر ها یا تصوّر دیگر - مثلاً عقرب‌زدگی یا شکستگی عضو - بپردازد می‌تواند برای مخاطب واقعی یا مفروض - و یا حتی بدون مخاطب - با یک جهش قضیه و تصدیق بسازد و بگوید این دو غیرهمند، آن یکی پیش از این یکی، رخ داد و این، بعد از آن، این یکی در دست بود و آن در بازو، این سریع پدید آمد و آن کند، درد یکی در رویه بود و دیگری در ژرفا، یکی در نیمروز بود و دیگری در شامگاه و ...؛ یعنی تنها با مقایسه دو تصوّر با هم و تحلیل هر کدام از آنها

از روزگار دیرین، همواره میان فیلسوفان و ارباب منطق، این بحث مطرح بوده است که بدیهی‌ترین اصل یا قضیه‌ای که همه قضایا و اصول دیگر، سرانجام در سیر فکر و استدلال به آن باز می‌گردند و گذشتن از آن، دیگر محال است، چیست؟ و به اصطلاح، ام‌القضایا یا اصل الاصول تفکر و معرفت کدام است؟ از گفتگوها و جزو بحثها که بگذریم همگان بر این امر متفقند که یکی از دو اصل هویت (= اینهمانی) و بطلان تناقض، اصل الاصول و ام‌القضایاست، اما در تداول بیشتر دانشمندان، اصل بطلان تناقض را ام‌القضایا می‌شمارند. ما در این مقال برآنیم که نخست تقدّم طبیعی یکی از این دو را معلوم کنیم و سپس نشان دهیم که علت پداهت آن، امری است روانشناختی یا فطری و در اینجا است که دو رشته فلسفه و روانشناسی به هم می‌رسند و یا از خاستگاه واحدی سرچشمه می‌گیرند.

در کتابهای فلسفه و منطق ما، بحث هویت و تناقض را در ذیل بحث از وحدت و کثرت و در ضمن مباحث حمل می‌آورند و حق هم همین است، زیرا سخن از نسبت اینهمانی و این نه آتی است و این، همان حمل است که برای روشن شدن ماهیت آن به بیان چگونگی پیدایش تصوّر در ذهن و سپس عمل حمل می‌پردازیم.

هر کدام از ما از آغاز عمر تا هر مرحله‌ای که در آن هستیم به اشیای فراوانی برخورده‌ایم که میان ما و آنها تأثیر و تأثری برقرار بوده و در نتیجه تصوّراتی از آنها در ذهنمان برجای مانده است. برخی از این تصوّرات کم‌رنگ و پاره‌ای پررنگ است، بعضی در اثر برخورد مکرر با اشیاء و حوادث پدید آمده و برخی - مانند عقرب‌زدگی، شکستگی عضو، تصادف شدید و ... - تنها یک بار رخ داده و دیگر یا امکان وقوع مجدد ندارد و یا عملاً اتفاق

تصدیقات و احکامی به عمل می‌آورد که در هر کدام از آنها تصویری را که با حضور و شهود یافته تحلیل می‌کند و به صورت موضوع و محمول و رابطه درمی‌آورد.

در این جا نکته بسیار اساسی و مهم این است که آیا این شخص پیشاپیش، مثلاً یک تصویری از نیش زدگی عقرب، در دست بودن، در نیمروز بودن، شدت، سرعت وقوع، تقدّم داشتن و ... دارد و پس از نیش زدن این عقرب خاص آن تصوورها را می‌آورد و به این وصل می‌کند و نسبت و حمل برقرار می‌سازد؟ یا اینکه پس از وقوع این حادثه همه این اوصاف را با تحلیل از تصوّر همین حادثه به دست می‌آورد؟

در فرض اوّل سؤال این است که ملاک آن «آوردن تصوورها و وصل کردن آنها و نسبت و حمل برقرار ساختن میان آنها با حادثه یا موضوع» چیست؟ چرا این کارها در مورد حادثه مقابل صورت نمی‌گیرد؟ آیا گزافی می‌توان مفهوم هر وصفی را به مفهوم هر موصوفی نسبت داد؟ اگر بتوان از انباره ذهن هر مفهومی را بیرون کشید و به هر موضوعی نسبت داد ملاک صدق چه خواهد بود؟! اگر بگوییم این مورد خاص مصداق مفاهیم پیشین است و همین برای ملاک صدق کافی است. سؤال خواهد شد که نخستین موارد جزئی شخصی تجربه - مانند عقرب زدگی با آن شدت درد و ... برای کسی که تاکنون نیش عقرب نخورده - مصداق کدام مفهوم یا مفاهیم پیشین است؟

اما در فرض دوم یک مفهوم یا تصوّر واحد به دست آمده که با صفات و کیفیات و حالات خود، یک واقعیت واحد است و تنها با تحلیل، میان صفت و موصوف دوگانگی یا غیریت اعتبار و سپس اوّلی بر دومی حمل می‌شود و گرنه در واقع موصوف از صفت جدا نیست که اگر جدا می‌بود حمل بی‌معنی بود و ملاک صدق وجود نداشت. به همین جهت است که حکیمان ما فرموده‌اند «در هر حملی یک وحدت و هویت هست و یک کثرت و غیریت» و این کثرت و غیریت فقط و فقط لحاظ و اعتبار ذهن است به این صورت که ذهن وصف یک موصوف را با تحلیل از موصوف جدا لحاظ می‌کند - و فقط لحاظ و اعتبار است نه جدایی واقعی - و سپس همان صفت و کیفیت را بر همان موصوف حمل می‌کند و در حین حمل و نسبت، همین صفت و کیفیت را با حضور و شهود در موصوف و همراه با موصوف به عنوان یک واحد بسیط می‌یابد و شهود می‌کند^۲ و

بنابراین، حمل برای خود او هر چند بظاهر از قبیل حمل شیء بر نفس - مثل انسان انسان است - نیست، اما در حقیقت و واقع از همان قبیل است، زیرا صفت یا محمولی که بر موضوع حمل می‌شود از خود همان موضوع واحد بسیط با لحاظ و اعتبار به دست آمده و بر همان، حمل شده و معنای حمل این می‌شود که این موضوعی که واجد این وصف یا متّصف به این وصف است دارای این وصف است! پس وقتی می‌گوییم کاج سبز است در واقع گفته‌ایم کاج سبز، سبز است و این همان توتولوژی یا همانگویی است، یعنی رابطه محمول با موضوع برای کسی که دارد حکم می‌کند رابطه صفت با موصوف است و پیداست که اوّلی به دومی قیام دارد و هرگز انفکاک‌پذیر نیست و حکم‌کننده هم این قیام را با حضور و شهود می‌یابد و بنابراین برای او به هیچ روی تردیدبردار نیست، بلکه با قطع و یقین حضوری حکم می‌کند و محمول را به موضوع نسبت می‌دهد، مگر آنکه بخواهد تصوّر وی بیرون‌نما هم باشد یعنی مابازاء عینی داشته باشد اما مرّد باشد که این تصوّر از بیرون گرفته شده و طبعاً دارای مابازاء است یا این ساخته ذهن است که در این صورت باز هم رابطه موضوع و محمول - و در واقع صفت و موصوف - به لحاظ ذهنی بودنشان، رابطه‌ای ضروری است و مثلاً حتی غول خیالی هم به هر صورتی که ذهن آن را بسازد، صفاتش برای خودش ضروری است - البته تا وقتی که آن را به همین صورت در ذهن نگه داریم.

با این بیان، هر حکمی برای خود حکم‌کننده، ضروری، بدیهی، یقینی و قطعی است و حتی از آن جهت که موضوع محمول دارد بظاهر علم حصولی است، اما از آنجا که تصوّر موضوع را با حضور می‌یابد و محمول را هم که صفت موضوع و قائم به موضوع است با تحلیل و اعتبار و لحاظ و التفات از همان موضوع بیرون می‌آورد و موضوع حضوری طبعاً محمولش هم حضوری ادراک می‌شود، حکم هم که عمل اختیاری ذهن است و هر فاعل مدرکی به فعل اختیاری خویش آگاهی حضوری دارد، پس هر قضیه و حکمی به لحاظ آنچه در ذهن اتفاق می‌افتد حضوری است و بنابراین برای گوینده احتمال کذب ندارد و این هم که می‌گویند الخیر تحمیل الصدق و الکذب تنها برای شنونده است.

می‌ماند مکانیسم و شیوه انتقال این تصوّر متّصف به این

اوصاف و حالات و کیفیات، که کاری است بسیار دشوار و همه دشواریهای ارتباط و داد و ستد فکری که در قالب کلی زبان به معنای عام مطرح می‌شود، از این به بعد است که فعلاً از بحث مقاله بیرون است.



آنچه تا اینجا گفته شد در باب حمل ایجابی یا قضیه موجبه است اما قضیه سالبه، در واقع در رتبه، متأخر از قضیه موجبه است، زیرا نخست باید چیزی را تصور کرد و یا تصویری در ذهن داشت، و صفت یا حالت آن را بر خودش حمل کرد (= قضیه موجبه) حال وقتی می‌گوییم الف ب است بدین معنی است که آن را با این وصف یافته‌ایم و در این حال برای من همین بوده است و معنای «همین بوده» این است که اگر چیزهای دیگر را با آن بسنجیم آنها را در آن نمی‌یابیم و لازمه بیواسطه گزاره «الف ب است» این است که غیر ب در آن نیست یا یافت نمی‌شود. پس بیان قضیه سالبه این می‌شود که ذهن تصویری در خویش دارد و آن را موضوع قرار می‌دهد و تصور دیگری هم جداگانه دارد وقتی تصور دوم را با اولی می‌سنجد، آن را در اولی (موضوع) نمی‌یابد و به تعبیری: موضوع را متصف به این صفت نمی‌بیند و می‌گوید: موضوع متصف به این محمول نیست یا این محمول را در موضوع نمی‌یابم و در واقع چون این سنجش و مقایسه تنها به وسیله ذهن انجام گرفته (وگرنه عدم چیزی نیست تا با موضوع ارتباط واقعی داشته باشد) معنای الف ب نیست، این می‌شود من که دارم مفهوم ب را با الف می‌سنجم ب را در الف نمی‌یابم مثلاً وقتی درختی را در بهار سبز می‌یابم محمول سبز را با تحلیل از آن به دست می‌آورم و بر همان درخت حمل می‌کنم اما وقتی از آن پس همان درخت را می‌بینم اما سبزی را در آن نمی‌یابم حکم می‌کنم که درخت دارای سبزی نیست - یا درخت سبز نیست - یعنی صفت یا محمول سبز را در ذهن دارم وقتی با مفهوم تازه که از درخت به دست آورده‌ام مقایسه می‌کنم، آن را در مفهوم درخت نمی‌یابم پس در واقع نبودن و نداشتن به لحاظ و اعتبار و التفات مدرک و نیافتن وی باز می‌گردد و به تعبیر دیگر: عدم، هیچ واقعی نیست و جز همین نیافتنی که ذهن در مقام سنجش مفهوم سبز بالمفهوم

درخت به آن تنبه یافته است هیچ معنا و مدلول دیگری ندارد و از اینجا هم معلوم شد که قضیه سالبه طبعاً مترتب بر قضیه موجبه و ذاتاً از آن متأخر است.



از آنچه گفتیم بخوبی به دست می‌آید که اصل هویت چون ایجابی است بر اصل بطلان تناقض که سلبی است، مقدم است، زیرا که سلب، سلب ایجاب است، پس باید نخست ایجابی باشد، تا سلبی بر آن وارد شود. در اولی می‌گوییم: انسان انسان است یا انسان حیوان ناطق است یا - بر اساس تقریری که کردیم و هر حملی را برای خود حمل کننده ضروری توتولوژیک یا همانگویانه دانستیم - می‌گوییم درخت سبز است، بدین معنی که درخت سبز سبز است. اما در دومی (اصل بطلان تناقض) می‌گوییم: انسان انسان نیست یا انسان حیوان ناطق نیست یا درخت، سبز نیست (برای حمل کننده به معنای درخت سبز، سبز نیست) و همان‌طور که می‌بینیم هر سلبی سلب ایجابی است پس باید نخست ایجابی داشته باشیم تا سلبی بر آن وارد شود. بدین ترتیب اگر با برخی از فلاسفه، مانند فولکیه^۱، هم‌آوا شویم و تنها اصل هویت یا اینهمانی را ام‌القضایا و اصل الاصول بدانیم راه صواب پیموده‌ایم.

نقش اصل اینهمانی

تا اینجا به این نتیجه رسیدیم که اصل هویت ام‌القضایا و اصل الاصول است، همه قضایا بیواسطه یا باواسطه به این اصل باز می‌گردند و به نظر همه فیلسوفان پداهت آن ذاتی است. اما جای این پرسش هست که ملاک و معیار این ادعا چیست؟ آیا امری است وجدانی که هر کس به وجدان خویش مراجعه کند آن را بدیهی می‌یابد؟ معنای وجدان چیست؟ آیا نمی‌شود خلاف آن را فرض کرد؟ اینکه می‌گوییم محال است چیزی، با حفظ همه وحدتها، هم باشد و هم نباشد یعنی چه؟ اگر مراد از «چیزی» شیء خارجی عینی باشد چگونه می‌توان جدا و مستقل از تصور و شناخت آن «چیز»، درباره اش حکم کرد؟ وقتی هم خود همان عین خارجی را از راه ماهیت یا مفهوم می‌یابیم، درباره نبودن و عدمش بر چه اساسی حکم می‌کنیم؟

گاهی می‌گویند انسان انسان است یا انسان حیوان ناطق است بدیهی است، زیرا خلاف آن مستلزم تناقض است، یعنی لازم می‌آید انسان هم انسان باشد و هم انسان نباشد یا هم حیوان ناطق باشد و هم نباشد و این جمع بین نقیضین است و محال است. اینجا است که در فلسفه اسلامی اصل بطلان تناقض را اَمّ القضا یا گرفته‌اند، اما همان سؤال مربوط به اصل هویت در اینجا جدی‌تر مطرح می‌شود که گزاره «جمع بین نقیضین محال است» یا «بطلانش بدیهی است» چه ملاکی برای بدهت دارد؟ چرا نشود یک چیز عینی خارجی را هم موجود و هم معدود دانست؟ چرا نتوان گفت یک مفهوم (امر ذهنی) هم کلی است و هم کلی نیست....؟

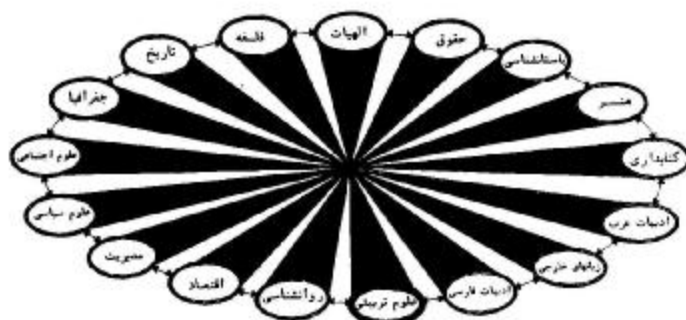
به هر حال بدهت اصل هویت یا اصل بطلان تناقض هر چند برای همگان آشکار است، اما ملاک آن، روشن نیست، بلکه فقط به ادعای ذاتی بودن بدهت برای آنها اکتفا شده است با آنکه ممکن است کسی این بدهت را انکار کند.

در پاسخ به این پرسش آنچه این بنده می‌خواهم بگویم این است که بنابر آنچه در آغاز مقاله گذشت، صورتهای ذهنی - بخصوص صورتهای حسی تجربی - واقعیاتی هستند همچون سایر واقعیتهای - و به گفته فیلسوفان عالیقدر ما وجود ذهنی با صرف نظر از جنبه بیرون‌نمایی و حکایتگری‌اش، وجودی است عینی - و همان‌گونه که هر واقعیاتی آثار خاص خود را دارد صورتهای ذهنی هم حالات ذهن و قائم به ذهنند و بویژه آنها که - مانند ضربه شدید، مسائل مهم ارزشی، حوادث سهمگین و ... - وضوح و شدت بیشتری دارند، در صحنه ذهن حاضرند و به صورت یک حالت روحی و روانی ذهن را اشغال می‌کنند و به طور طبیعی و ساختاری اجازه نمی‌دهند که ذهن در همان حال که به آنها معطوف است به غیر آنها هم بپردازد. به عبارت دیگر: همان‌طور که محال است یک جسم در همان حال که سفید است سیاه یا سبز هم باشد و ساختار و طبیعت و ذات جسم چنین است که در یک زمان جز یک رنگ را نمی‌پذیرد، ساختار ذهن هم چنین است که در همان حال که به یک تصور و صفات و کیفیات آن پرداخته است، خواه پیش از حکم و خواه به همراه حکم و در حین حکم، ذاتاً محال است همان تصور را در همان حال نداشته باشد و یا در همان حال که صفات و کیفیات آن تصور را به عنوان محمول بر آن تصور به عنوان موضوع

حمل می‌کند در همان حال آنها را حمل نکند، یعنی هم دارای تصور باشد و هم نباشد، هم حمل‌کننده محمولات بر تصور باشد و هم نباشد.

در واقع ذهن به منزله ظرفی است که قالب خاص و گنجایش معینی دارد و بنابراین طبعاً و ضرورتاً نمی‌تواند بیش از حد گنجایش خویش، مظلوف بپذیرد و یا شکل و قالب و ساختاری، غیر از آنکه خود دارد، به مظلوف بدهد. حصول تصویر از خارج و پیدایش تصور و در مقام حکم به هویت و اینهمانی هم اسناد محمولی که با تحلیل از موضوع به دست آمده، بر همان موضوع برای ذهن، قهری، طبیعی و ضروری است و به لحاظ ساختاری نمی‌تواند از آن خودداری کند. با این تقریر، تصورات و مفاهیم بدیهی و قضایای بدیهی و بدیهی‌ترین همه، یعنی قضیه هویت، هر چند همانند عکسها و تصاویر حکایتگری و دلالت و بیرون‌نمایی ذاتی آنهاست، اما اکنون خود به صورت واقعیتهای مستقل - و به اصطلاح به عنوان مافیه يُنظَرْنَه مابه‌یُنظر - ملحوظ می‌شوند و همانند همان عکسها و تصاویر صفحه ذهن را آنچنان اشغال می‌کنند که جایی برای پرداختن به غیر و یا حکم دیگری داشتن برای وی باقی نمی‌گذارند. در واقع اَمّ القضا یا همانند یک حادثه سهمگینی از قبیل تصادف شدید است که فشار شدید روانی آن، اساساً به ذهن اجازه اندیشیدن و پرداختن به غیر آن را نمی‌دهد و باید مثالهایی از قضایای هویت آورد.

در این صورت می‌توان گفت بدهت اَمّ القضا یا اصل الاصول مولود این است که ذهن به حکم ضرورت ذاتی خویش که گنجایش و توان غیر از این را ندارد، جز به این صورت عمل کردن برای وی محال ذاتی است و اینجا است که فلسفه و روانشناسی به هم می‌رسند یا معلوم می‌شود خاستگاه واحدی دارند یعنی به لحاظ روانشناسی، ساختار ذهن یا روان این چنین است که در چنین مواردی، ضرورتاً غیر از این نمی‌تواند انجام دهد و بلحاظ فلسفی و منطقی هم، سرانجام، ملاک بدهت و ضرورت به جایی می‌رسد که چون اقتضای ساختار طبیعی و ذاتی ذهن یا روان است، دیگر چرا پذیر نیست، چرا که «ذاتی شیء» لم یکن مقللاً و همان‌طور که در طبیعیات جای سؤال نیست و نمی‌پرسند که چرا نور با فلان سرعت حرکت می‌کند در اینجا نمی‌توان پرسید که چرا حمل شیء بر ادامه در صفحه ۲۲



دکتر علیمحمد کاردان*

علوم تربیتی: مطالعات میان‌رشته‌ای (قسمت دوم)

رابطه علوم تربیتی با فلسفه

می‌توان از راه مقایسه میان علوم تربیتی به معنی اخص کلمه و فلسفه انجام داد. در مطالعه نوع اول بی‌درنگ به این نکته برمی‌خوریم که پیش از آنکه علوم تربیتی به معنای تحقیق عینی و آزمایشی در آموزش و پرورش پدید آید، آگاهی از چگونگی معارف تربیتی را باید در آثار فیلسوفان و تاریخ فلسفه جست. در حقیقت، نخستین دانشمندان آموزش و پرورش، اندیشه وراثی مانند افلاطون و ارسطو در یونان و در دوره‌های بعد و از جمله در سده‌های میانه کسانی مانند اگوستین قدیس و طماس اگوئینی قدیس و در عالم اسلام افرادی مانند ابن سینا و غزالی و خواجه نصیرالدین طوسی بودند. و از راه مطالعه آثار این بزرگان و امثال ایشان است که ما با دانش بشر درباره آموزش و پرورش آشنا می‌شویم. در واقع، تنها پس از دوره رستاخیز علمی و ادبی (رنسانس) در غرب است که دست کم در این منطقه رفته‌رفته آثار مستقلی درباره آموزش و پرورش به وجود می‌آید. این آثار به‌دست نویسندگانی مانند رابله، اراسم، مونتینی، کمینیوس، روسو و لاک نگاشته شده است و همه بیشتر جنبه نظری دارند تا علمی. این صاحب‌نظران هر چند همگی عملاً مربی نیستند و به زمینه دیگر پرداخته‌اند (مثلاً رابله پزشک و مونتینی سیاستمدار و کمینیوس کشیش است) اما چنانکه تاریخ اندیشه تربیتی در غرب نشان می‌دهد همگی درباره آموزش و پرورش و بهبود وضع آن اندیشیده‌اند. و چون آموزش و پرورش زمان خود را برآورنده نیازهای حیات مادی و معنوی بشر ندیده‌اند به انتقاد از راه و رسم رایج پرداخته، افکار جدیدی را عنوان کرده‌اند. این وضع تا سالهای آغازین قرن بیستم کم و بیش ادامه دارد، یعنی افرادی با اشتغالات و اندیشه‌های اجتماعی و سیاسی

* استاد دانشگاه تهران و مدیر گروه پژوهشی علوم تربیتی «سمت»

در قسمت اول این مقاله و در آغاز آن به عنوان توضیح مقدماتی یادآوری شد که «منظور از علوم تربیتی ... تنها مجموعه دانشهایی نیست که از راه مشاهده و آزمایش و اندازه‌گیری به‌دست آمده‌اند، بلکه مقصود همه معارف نظری و عملی مربوط به تربیت (آموزش و پرورش) است. بدین‌سان تفکر فلسفی و اخلاقی و مطالعات دینی درباره تربیت نیز در این مطالعه جزو علوم تربیتی شمرده می‌شود.»^۱ در این نوشته کوشش خواهیم کرد رابطه آموزش و پرورش و علوم تربیتی را با یکی از کهنترین و ریشه‌دارترین معرفت‌انسانی، یعنی فلسفه یا حکمت مورد بحث قرار دهیم.

در واقع و به طوری که بعداً روشن خواهد شد، تحقیق در آموزش و پرورش مختلف از تعیین اهداف و غایات تربیت گرفته تا برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و روشهای آموزش و پرورش از تفکر بویژه «تفکر فلسفی» بی‌نیاز نیست. به همین دلیل یکی از ارکان دانش آموزش و پرورش، قلمرویی است که امروز «فلسفه آموزش و پرورش» نامیده می‌شود.

رابطه تعلیم و تربیت و علوم تربیتی با فلسفه را از دو لحاظ می‌توان مورد مطالعه قرار داد، یکی به‌صورت مطالعه طولی یا تاریخی و دیگری به‌صورت مطالعه عرضی یا جایگاهی. به عبارت دیگر، می‌توان رابطه آموزش و پرورش و فلسفه را در طی تاریخ فکری و فرهنگی جامعه‌های بشری مورد تحقیق قرارداد و نشان داد که چگونه فلاسفه در زمانهای مختلف به تجزیه و تحلیل مسائل تربیتی پرداخته و برای پیشرفت راه و روش تعلیم و تربیت، اندیشه‌های نویی را عرضه داشته‌اند. اما از لحاظ عرضی یا جایگاهی مطالعه رابطه مذکور در فوق را

گونگون به نظر آزمایی در عرصه تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. با اینهمه، باید گفت که در قرن نوزدهم تعداد صاحب‌نظرانی که خود به عمل تربیت پرداخته و از نزدیک مشکلات آن را لمس کرده‌اند افزایش می‌یابد. این قرن زمان ظهور مرییان بزرگی مانند پستالزی، فروبل، هربارت و دیویی است که خود مربی بوده و با تکیه بر تجارب عملی خود در تعلیم و تربیت و اندیشیدن درباره آنها، آراء و نظرهای تازه‌ای را عرضه کرده‌اند و این آراء و افکار است که در قرن بیستم به روشن کردن گوشه‌های تاریک تعلیم و تربیت و ظهور فلسفه‌های جدید در این زمینه مدد رسانده و بنیادها و اصول تازه‌ای را در دسترس دست‌اندرکاران امور آموزشی و پرورشی معاصر قرار داده است.

با اینهمه، با تحولات اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی که در پایان قرن نوزدهم و در طی قرن بیستم در مغرب زمین به نحو اخص و در جهان به طور کلی پدید آمده، رفته‌رفته بحث و فحص نظری درباره تعلیم و تربیت در عین ضرورت برای حل مشکلات روزافزون آن کافی نیست. در نتیجه و ناگزیر علاقه‌مندان به حل این مسائل به روش علمی بویژه روش یا روشهایی که در دانشهای نظیر زیست‌شناسی و روانشناسی و جامعه‌شناسی به نحو سودمندی به کار رفته است متمسک شده و نتیجه کار خود را نیز «علم تربیت» یا «دانش آموزش و پرورش» نامیده‌اند. بدین‌سان، رفته‌رفته چنانکه در مقاله اول گفته شد، عنوان «علوم تربیتی» به جای عناوین دیگری مانند «پداگوژی»^۲ که می‌توان آن را اصول آموزش و پرورش ترجمه کرد به کار رفته و این تصور را پدید آورده است که دیگر به فلسفه و اندیشه فلسفی نیازی نیست و همه مسائل تربیتی را «علم» به معنی عینی و تجربی کلمه با کلید مشکل‌گشای خود یعنی «روش مشاهده و آزمایش» حل خواهد کرد. حتی برای آنکه نشان داده شود که پژوهش آزمایشی در این زمینه با تفکر فلسفی فرق دارد و از آن کار سازتر است، در اوایل قرن در کشورهای فرانسوی زبان، اصطلاح «پداگوژی آزمایشی» را باب کردند و بزرگانی مانند ادوارد کلاپارد^۳ و ربردتان^۴ در سوئیس کتابهایی در این باب نوشته‌اند که بسیار معروف است. و ظاهراً این رشته از معارف تربیتی همان است که در کشورهای انگلیسی زبان قلمرو «روانشناسی تربیتی» را تشکیل می‌دهد.

جایگاه فلسفه و فلسفه آموزش و پرورش

حال پرسشی که به ذهن متبادر می‌شود این است که آیا با رشد یا گسترش «علوم تربیتی» به معنی دانشهایی مبتنی بر مشاهده و آزمایش و سنجش و اندازه‌گیری، فلسفه یا بهتر بگوییم فلسفه آموزش و پرورش، در جمع معارف تربیتی هنوز مقام و منزلت و اعتباری دارد یا نه؟ و هرگاه پاسخ به این پرسش مثبت باشد، این سهم یا جایگاه از چه قرار است؟ برخی از افراد که می‌توان ایشان را «شیفتگان علم محض» نامید کار فلسفه در این وادی را تمام شده می‌دانند و باور دارند که علوم تربیتی که اینک شمارشان از چهارده می‌گذرد برای گشودن گره‌ها و حل مشکلات و معضلات کنونی نظامهای آموزش و پرورش و حتی ترسیم آینده بهتر آنها کافی است و بدین‌سان به «فلسفیدن» در این زمینه نیازی نیست. این گروه که شدیداً به علم به معنی آزمایشی و «همه‌توانی» آن ایمان دارند، حتی متکر لزوم مطالعه تاریخی در زمینه آموزش و پرورش هستند به این دلیل که مطالعه تاریخی نیز بدون بینش فلسفی میسر نیست؛ یعنی ریشه و علت مشکلات آموزشی و پرورشی کنونی را در درون نظام آموزش و پرورش یا در نهایت در نهادهای اقتصادی و اجتماعی می‌بینند و آینده‌نگری در آموزش و پرورش را نیز به مدد روشهای علمی میسر می‌پندارند.

اما، چنانکه یکی از نویسندگان معاصر متذکر شده است: «علم ماده‌ای را به ما می‌شناساند و شرایط اجتماعی‌ای را مشخص می‌سازد که عمل تربیت بر روی آن انجام می‌گیرد و با آنها سازگار می‌شود. به عبارت دیگر، علم نقش داده‌ها و امور ممکن را برای ما ترسیم می‌کند و بنابراین، دامنه آن بسیار گسترده است. اما فلسفه آموزش و پرورش با استخراج هدف‌هایی و عالی آن، جایگاه هر یک از علوم را معین و پیوندهای میان آنها را مشخص کرده با این کار سرانجام به نظام آموزش و پرورش روحی می‌بخشد که بدون آن فعالیت تربیتی به سطح کارهای عادی و سطحی تنزل خواهد یافت»^۵

به عبارت دیگر، از این لحاظ فرایند تربیت یا آموزش و پرورش همانند امور اخلاقی و فرهنگی و حالت آن، هم دارای جنبه نظری و هم عملی است و علم که تنها واقعیات را به ما می‌شناساند بتهایی نمی‌تواند وحدت و جامعیتی را که لازمه عمل است فراهم کند. در حقیقت، هر یک از علوم تربیتی

بتهایی به مطالعه جزئی از آنچه درگیردار عمل یا تعامل تربیتی پدید می‌آید می‌پردازد، اما جهت حرکت یا فعالیت مربی را معین نمی‌کند و به تأثیر عوامل دیگری که ممکن است دخالت کرده این فعالیت را مختل سازند کاری ندارد. پس آنچه پرداختن به فلسفه آموزش و پرورش و از این مسیر به فلسفه به معنی عمومی کلمه را ضروری می‌سازد ایجاد هماهنگی میان تأثیر واقعیات جسمانی و روانی و اجتماعی گوناگون و داشتن نظری جامع نسبت به همه آنهاست. گاستون میالاره که یکی از صاحب‌نظران علم‌گرای معاصر در زمینه آموزش و پرورش است، درباره تخصص در علوم تربیتی چنین می‌گوید: «اشخاص نمی‌توانند در یکی از علوم تربیتی به تخصص دست یابند مگر آنکه نظری جامع درباره حوادث و وضعیتهای تربیتی داشته و صاحب فنونی باشند که در علوم مختلف برای تحقیق در پدیده‌ها به کار می‌رود.»^۶ معنی این عبارت از جهتی که ما در نظر داریم، این است که این حوادث و اوضاع گوناگونند و فی‌المثل اموری مانند برنامه‌ریزی به معنی وسیع و محدود آن، ناگزیر سازماندهی و مدیریت و انتخاب روشهای آموزش و پرورش را نیز شامل می‌شوند. البته این همه اعمالی هستند که درست انجام دادن آنها بدون تحقیقات علمی میسر نیست، اما علم به هر صورت که باشد تنها به یکی از این امور می‌پردازد و در قلمروهایی مانند برنامه‌ریزی آموزشی یا مدیریت آموزشی یا روشها و فنون آموزشی خود را محدود می‌سازد و ناگزیر تنها در چهاردیواری موضوع خود اظهارنظر می‌کند و مجال بررسی عمیق هدف یا اهدافی را ندارد که به فرایندهای مورد توجه آنها خط و جهت می‌دهند. به همین دلیل، میالاره داشتن «نظر جامع» را درباره حوادث و اوضاع تربیتی ضروری می‌شمارد؛ چه می‌داند که هرچند دانشمندان به عنوان متخصص در موضوعات مربوط به رشته خود عمیق می‌شوند، اما کمتر به کل حوادث و اوضاع تربیتی چنانکه به آن اشارت رفت می‌پردازند. به عبارت دیگر، هر یک از علوم تربیتی گرچه عمیقاً به بررسی موضوع خود می‌پردازد، اما ذاتاً و اساساً به کل فرایندهایی که در نظام آموزش و پرورش در جریانند و خط سیر آنها به وسیله جامعه و فرهنگ و هنجارها ترسیم شده است کاری ندارد. این کل‌بینی یا جامع‌نگری، در حقیقت، وظیفه معرفت دیگری است که آن را حکمت یا فلسفه می‌نامند. ژان پیاژه دانشمند فقید معاصر نیز به

نحو دیگری داشتن فلسفه را لازم می‌داند؛ مستهی آن را «موضعگیری معقول نسبت به کل واقعیت» تعریف می‌کند.^۷ البته، منظور این نیست که اهل تخصص یا دانشمندان فرایندهای تربیتی جنبه جامعیت را پاس نمی‌دارند؛ به عکس، ما معتقدیم که دانشمند هم مانند فیلسوف در حد قلمرو تحقیق خود جامع‌نگر است، اما این جامع‌نگری با جامع‌نگری در فلسفه متفاوت است. به این معنی که دانشمند تنها سعی می‌کند به جمیع جهات موضوعی که در آن به تحقیق و تأمل می‌پردازد توجه داشته باشد، ولی این توجه در حد قاعده‌ای است که دکارت در «گفتار درباره درست راه بردن عقل»^۸ آن را نوعی استقصاء می‌نامد و برای این است که در حد علم معین پدیده‌ای از قلم نیفتد. در صورتی که جامعیتی که از ویژگیهای تفکر فلسفی است از نوع دیگر است، یعنی خصیصه اندیشه‌ای است که در مورد موضوع بحث ما به صورت نگرستن به همه جهات و جوانب تعلیم و تربیت اعم از جنبه فردی و اجتماعی، نظری و عملی و نظایر آن رخ می‌نماید. به عبارت دیگر، فیلسوف برخلاف دانشمند به یک جزء از کل هستی انسان اکتفا نمی‌کند یا چنانکه غالباً و متأسفانه در کار بسیاری از اهل تخصص یعنی فن‌آوران مشاهده می‌شود درباره دانش خود مبالغه نکرده آن را حلال همه مشکلات نمی‌پندارد، زیرا مهم در فلسفه، سعه صدر و احتراز از تعصب و پیشداوریهاست و این حالات است که در اغلب اوقات در برخی از اهل دانش برای دیدن حقیقت حجاب دیده اندیشه می‌شوند.

باری، جامع‌نگری به معنایی که در فلسفه به طور کلی و در فلسفه آموزش و پرورش به معنی خاصتر مطرح است خود مستلزم داشتن ویژگیهایی است که مهمترین آنها میل به آگاه‌شدن از یافته‌های علوم و در زمینه بحث ما، یافته‌های علوم تربیتی است. به عبارت دیگر در حالی که ممکن است فی‌المثل جامعه‌شناس پرورشی به دانستن یافته‌های روانشناسی تربیتی یا تاریخ آموزش و پرورش یا روش‌شناسی آموزشی نیازی نداشته باشد یا گمان کند که چنین نیازی ندارد، فیلسوف آموزش و پرورش که به انسان در ابعاد گوناگون وجودی می‌نگرد، تن را از روان و روان را از فرهنگ و جامعه و حال را از گذشته جدا نمی‌بیند و ناگزیر است همواره در جریان دستاوردهای علوم مختلف باشد. و این حالت همان است که می‌توان آن را داشتن

فرهنگ یا معرفت به معنی عام کلمه شمرد. معنی دیگر ژرف‌بینی و ژرف‌اندیشی فیلسوف نیز آن است که اصطلاحات و تعاریف مفاهیم رایج را به آسانی نمی‌پذیرد و سعی می‌کند آنها را تحلیل کرده به عمق معنی یا معانی آنها دست یابد. مثلاً وقتی گفته می‌شود، آموزش و پرورش «راهنمایی» است یا در آموزش و پرورش کودکان باید به استعدادها و علایق آنان توجه داشت، یا در آموزش و ارزشیابی یادگیری باید اصل «برابری» را رعایت کرد، فیلسوف تربیتی به معنی رایج واژه‌های «راهنمایی» یا «استعداد» یا «علاقه» یا «برابری» حتی آنچه دانشمندان پذیرفته‌اند خرسند نمی‌ماند، بلکه می‌کوشد به بررسی و کند و کاو این مفاهیم از جهات گوناگون بپردازد. و به نتایج آنها در عمل و نظر نیز توجه داشته باشد.

گذشته از این مطلب که در واقع بیشتر جنبه معرفت‌شناسی دارد، آموزش و پرورش خواه و ناخواه با دو مسأله دیگر درگیر است که علم به معنی کاربرد و نتیجه مشاهده و آزمایش و اندازه‌گیری و سنجش بتنهایی در پاسخ به آنها کارساز نیست. این دو مسأله شناخت انسان و سرنوشت یا آینده اوست. به عبارت دیگر، آموزش و پرورش از یکسو مستلزم انسان‌شناسی به مفهوم جامع کلمه (و نه تنها روانشناسی و جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی و مانند آنها به عنوان دانش‌هایی جزئی‌نگر) است و از سوی دیگر مربی ناگزیر است انسانی را که هنوز وجود ندارد و به مدد فرایند تعلیم و تربیت باید تحقق یابد بشناسد. این شناخت دشوارترین کاری است که به هنگام تعیین هدفهای آموزش و پرورش باید صورت گیرد. به بیان دیگر، هدف آگاهانه و حساب‌شده آموزش و پرورش مبتنی بر تصوّر انسان آرمانی یعنی انسانی است که باید در آینده تحقق یابد تا فرد و جامعه جزئی و کلی سعادت‌مند و کامروا باشند! در واقع، مشکلاتی که در اکثر موارد در تصمیم‌گیریهای مربوط به برنامه‌های آموزشی یا روش آموزش و پرورش و حتی ارزشیابیهای پیشرفت تحصیلی پیش می‌آید ناشی از بینش نادرست نسبت به انسان و سرنوشت آینده اوست. امروزه در امتحانات یا ارزشیابیها چه به صورت غایی و نهایی و چه به منظور گزینش بهترین افراد برای ورود به یک دوره تحصیلی، آنچه غالباً سنجیده می‌شود اطلاعات شخص یا عادات فکری اوست که تا زمان ارزشیابی تکوین یافته و بنابراین متعلق به گذشته است، در حالی که آنچه

مطلوب است، قابلیت‌ها و استعدادها و آمادگیهایی است که برای آینده کم و بیش شناخته شده باید در شخص به وجود آید.

اصولاً در تعیین اهداف تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی برای اجرای آنها به دست هر نهاد یا هر کس که صورت گیرد با توجه به گذشت زمان تصمیم گرفته می‌شود. به عبارت دیگر، کسانی که جهت حرکت آموزش و پرورش را تعیین می‌کنند در قالب یکی از ابعاد گذشته و حال و آینده می‌اندیشند. البته گاه نیز به ترکیبی از این سه بُعد (مثلاً گذشته و حال یا حال و آینده) نظر دارند و در هر حال نوع برداشت زمانی از هدف یا اهداف تعلیم و تربیت، در تعریف فعالیتهای آموزشی و پرورشی همیشه مؤثر بوده و هست. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت نیز در تعریف خود از تربیت خواه و ناخواه به هدف و بیش از زمانی نسبت به آن نظر دارند، مثلاً جامعه‌شناسانی مانند دورکیم که نظام تعلیم و تربیت هر جامعه را معلول نظام گذشته و متأثر از وضع آن می‌دانند یا متفکرانی که کار اساسی نظام آموزش و پرورش را انتقال میراث فرهنگی جامعه از نسلی به نسل بعد می‌پندارند، ناگزیر هدف آموزش و پرورش را از روی وقایع و ارزشهای گذشته یا گذشته و حال مشخص می‌کنند. اما کسانی که تعلیم و تربیت را وسیله و ابزار آماده ساختن انسان برای زیستن در اوضاع و احوال محیط اجتماعی‌ای که در پیش خواهد داشت می‌شمارند، هدف را بیشتر در آینده می‌جویند و لازمه توفیق دستگاه آموزش و پرورش را آینده‌نگری می‌دانند. چنانکه بعضی از صاحب‌نظران یکی از رشته‌های جدید علوم تربیتی را آینده‌شناسی^۱ دانسته مطالعه آن را برای پیش‌بینی درست لازم می‌بینند. این گروه ارزشها و الگوهای رفتاری هر دوره را برای تعلیم و تربیت نسل جوان نه تنها کافی نمی‌دانند، حتی آن را نادرست و خلاف مصلحت فرد و جامعه می‌شمارند و در بیان عقیده خود عامل تغییر یا دگرگونی جامعه و فرهنگ یا آداب و رسوم آن را مهم تلقی می‌کنند. عده دیگر به پیروی از روسو در قرن هیجدهم یا دیویی در سده‌های معاصر، هدف تربیت را در حال و یا در خود تربیت (دیویی) جستجو می‌کنند و جستجوی آن را در گذشته نادرست و در آینده محال می‌پندارند. باری، این سه نوع نگرش یعنی گذشته‌گرایی و حال‌گرایی یا آینده‌گرایی یا ترکیب آنها که در هر حال نوعی گرایش فلسفی است مستلزم تصوّر انسان آرمانی است و این نگرش فلسفی است که شیوه‌ها و برنامه‌های

آموزش و پرورش را تعیین می‌کند. به این معنی که گذشته‌گرایان به آموزش اطلاعات و پرورش حافظه و احیاناً تفکر همگرا اهمیت می‌دهند در حالی که آینده‌گرایان آموختن روشها و فنون تحقیق علمی و پرورش قدرت سازگاری یا انطباق‌پذیری و آنچه را که امروزه «خلاقیت» می‌نامند مهم تلقی می‌کنند. و آنان که به حال توجه دارند برای برآوردن نیازها و ارضای انگیزه‌ها و آموزش مهارت‌های عملی اهمیت قائلند یا تمرین حالت ارتجاعی و خودانگیزی^{۱۰} در فرد و به اصطلاح مهارت نمایش‌بیرونی^{۱۱} حالات درونی را مهم می‌شمارند.

در تعیین اهداف تعلیم و تربیت می‌توان به دو دیدگاه مهم دیگر نیز اشاره کرد که در فردگرایی^{۱۲} و جامعه‌گرایی^{۱۳} خلاصه می‌شود. بسیاری از روانشناسان بویژه آنان که بیشتر به جنبه انفعالی حیات نفسانی و شخصیت آدمی نظر و به فردگرایی تمایل دارند و نیز فلاسفه اگزیستانس یا هستی‌گرایان که آدمی را موجودی ذاتاً آزاد تعریف می‌کنند (اگر مانند ژان پل سارتر او را محکوم به آزادی ندانند!) طرفدار این فلسفه‌اند. این دو گروه هدف اساسی تعلیم و تربیت را پرورش فردیت یا شخصیت یا مانند مازلو^{۱۴} تحقق خویش‌شن فرد می‌شمارند و در برنامه‌ریزی نیز برای امور انسانی و علوم انسانی بیش از علوم طبیعی و مادی ارزش قائلند و هرگونه شیوه اجباری و تحمیلی را در تعلیم و تربیت محکوم می‌کنند. در حالی که جامعه‌گرایان که تعلیم و تربیت را اجتماعی کردن یا فرهنگ‌آموزی وجود طبیعی و بالقوه انسان تعریف می‌کنند، محدود کردن آزادی مسترئی را اجتناب‌ناپذیر می‌شمارند.

حال باید دید کدامیک از این دو نظر به حقیقت نزدیکتر است و آیا می‌توان راه سومی تصور کرد که در آن جانب فرد و جامعه و حقوق آنها هر دو رعایت شده باشد؟ ناگفته نماند که بسیاری از جامعه‌شناسان (مانند گورویچ) تفکیک فرد و جامعه را درست نمی‌دانند و بر این عقیده‌اند که فرد به محض اینکه پا به عرصه وجود می‌گذارد در محیط اجتماعی (خانواده) و شبکه‌ای از روابط انسانی قرار می‌گیرد. بدین سان آنچه را که روانشناسان «شخصیت» می‌شمارند از داد و ستد میان عالم درونی فرد و عالم بیرونی که اجتماعی است و رفته‌رفته حاصل می‌شود و آنچه فردیت یعنی هستی یگانه و بی‌همتای هر کس را تشکیل می‌دهد از تعامل‌های متوالی میان وراثت و محیط برمی‌خیزد.

البته روانشناسی اجتماعی از یکسو و روانشناسی تکوینی (ژنتیک) از سوی دیگر، به نوبه خود سعی کرده‌اند به سؤال بالا پاسخ دهند. اما اختلاف نظر میان جامعه‌شناسان و روانشناسان هنوز از میان نرفته است و مسأله وراثت و تربیت هنوز حل نشده است. از این گذشته، به فرض اینکه از راه پژوهش‌های علمی هم سهم این دو عامل دقیقاً تعیین شود، باز این پژوهش‌ها، جهت عمل تعلیم و تربیت را بتنهایی مشخص نمی‌کند و تعیین این جهت مستلزم کوشش خاصی است که می‌توان آن را «غایت‌شناسی» (آکسیولوژی) یا علم به شیوه‌های تعیین هدف غایی و نهایی پرورش انسان دانست. در این عرصه نوعی از اندیشه در کار است که عناصر آن داوریه‌های ارزشی است که از معتقدات اندیشه‌وران و فرهنگ و نظام ارزش‌های مقبول خواص جامعه سرچشمه می‌گیرد. به بیان دیگر، غایات تعلیم و تربیت از منابعی به دست می‌آید که از علم به معنی محدود کلمه فراترند و از موضع دقیقتری به دست می‌آیند که ما آن را موضع فلسفی می‌نامیم و این موضع در حدّ میان علم و هنر قرار دارد. خلاصه اینکه، فلسفه از علم بی‌نیاز نیست اما در عالم تعلیم و تربیت، دست یافتن به موضع فلسفی علاوه بر علم به معنای تجربی آن یعنی کشف عینی پدیده‌های حیات مادی و معنوی انسان یا آشنایی با علوم انسانی و اجتماعی، مستلزم آرمان یا آرمانهایی است که از فرهنگ به معنی اعم آن از یکسو و از فرهنگ جامعه خاص از سوی دیگر، و سرانجام حیات عاطفی و متعالی آدمی سرچشمه می‌گیرد. این آرمان یا آرمانها می‌توانند و باید راه نیل به کمال برتر از زندگانی فردی و اجتماعی را هموار سازند و آدمی را به سوی کمال خود سوق دهند. چنین آرمانی از جهت معرفت از علوم انسانی آغاز شده به فلسفه یا بهتر بگوییم حکمت و از آنجا به نوعی عرفان می‌پیوندد.

پانوشتها:

۱. سخن سمت، پاییز ۱۳۷۷، ص ۶.

2. Pédagogie

3. Ed. Claparède

4. R. Dottrens

5. Hubert R.; *Traité de Pédagogie Générale*; PUF, 1956, P. 15.

برخی از منابع:

۱. اسمیت، جی. فیلیپ؛ فلسفه آموزش و پرورش؛ ترجمه سعید بهشتی، شرکت نشر، ۱۳۷۰.
۲. سخن سمت، سال سوم، شماره دوم، پاییز ۱۳۷۷.
۳. فروغی محمدعلی؛ سیر حکمت در اروپا، نشر صفی‌علیشاه، بی‌تا.
۴. مولر ف. ل. تاریخ روانشناسی؛ جلد اول، ترجمه علیمحمد کاردان، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۷.
۵. مبالاره گاستون؛ معنی و حدود علوم تربیتی؛ ترجمه علیمحمد کاردان، چاپ دوم، دانشگاه تهران، ۱۳۷۵.
۶. گوروچ و دیگران، مسائل روانشناسی جمعی و روانشناسی اجتماعی، ترجمه علیمحمد کاردان، چاپ دوم، دانشگاه تهران، ۱۳۶۹.
7. Hubert R; *Traité de Pédagogie Générale*; PUF, 1956.
8. Piaget J.; *Sagesse et Illusion de la Philosophie*; PUF, 1969.
۹. futurologie
10. spontaneity
11. expression
12. individualism
13. socialism
14. Maslow

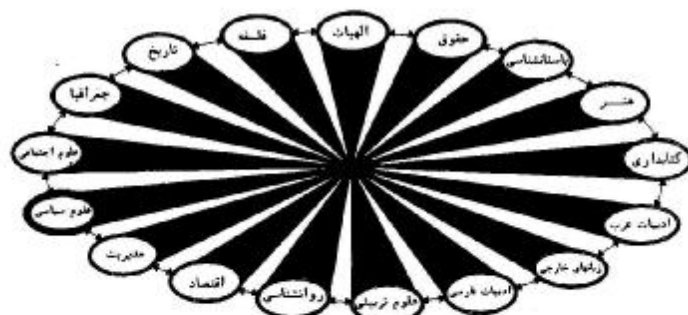
۹. مبالاره، گاستون؛ معنی و حدود علوم تربیتی؛ ترجمه علیمحمد کاردان،

چاپ دوم، دانشگاه تهران، ۱۳۷۵، ص ۷۶.

7. Piaget, J.; *Sagesse et Illusion de La Philosophie*; PUF, 1969, P. 57.

۸. این قاعده چنین است: «در هر مقام شماره امور و استقصاء را چنان کامل نمایم و بازدید مسائل را به اندازه‌ای کلی سازم که مطمئن باشم چیزی فروگذار نشده است» فروغی، سیر حکمت در اروپا؛ جلد اول، چاپ سوم، نشر صفی‌علیشاه، بی‌تا، صفحه ۱۳۹.





دکتر عباس منوچهری *

انقلاب و مطالعات میان رشته‌ای

مقدمه

فقدان پارادایم یکی از اساسی‌ترین مباحث در حوزه علوم انسانی است. این درحالی است که تغییر پارادایم در حوزه‌های علوم تجربی - در عین راه گشا بودن - به معضلی تبدیل شده است. فقدان پارادایم، امکان ایجاد زمینه‌های لازم را برای انجام تحقیقات در مسائل اجتماعی - انسانی با ضریب اطمینان مطلوب کاهش می‌دهد. از طرف دیگر، سیر تحول پارادایمها - که هر یک در دوره خاص بر شیوه تحقیق و تفحص غلبه تام داشته‌اند - اتکای بی‌چون و چرا به پارادایمهای موجود را دشوار ساخته است. چنین مشکلی اکنون در روش شناسی در علوم تجربی کاملاً مورد توجه است.

مسأله مهم در ارتباط با پارادایم در علوم انسانی، که وجه تمایز علوم انسانی از علوم طبیعی بر شمرده شده است، کثرت وجوه پدیده‌ها و موضوعات در حوزه علوم انسانی و غیرقابل کنترل علمی بودن تجربه در این حوزه است. از این رو، کثرت چهارچوبهای تئوریک و روشهای فهم و تبیین در این حوزه امری رایج و بدیهی است.

یکی از موضوعاتی که در حوزه علوم انسانی بیانگر معضل فقدان پارادایم است، موضوع انقلابات اجتماعی است. تعدد نظریات در این مورد اکنون به حدی است که دسته‌بندی نظریات درباره انقلابات اجتماعی خود به یک کار تخصصی تبدیل شده است. نکته مهم در اینجا این است که اگر بتوان در علوم تجربی حوزه‌های مشترک را برای مطالعه پدیده‌ها در حاشیه مدنظر داشت، چنین حوزه‌هایی در علوم انسانی باید در کانون توجه باشند، گرچه تفکیک و واگرایی رشته‌های تخصصی در علوم انسانی به عمق مطالعات در این حوزه کمک کرده است، اما در

عین حال باعث ایجاد نقصان در فهم جامع مسائل و موضوعات انسانی - اجتماعی نیز شده است. این مطلب در مورد انقلابات اجتماعی بخوبی قابل مشاهده است.

سؤال اصلی این است که با چه راهکارهایی می‌توان در عین فقدان پارادایم مشترک در علوم انسانی فهم نسبتاً جامعی نسبت به پدیده‌ای چون انقلاب اجتماعی یافت؟ مفروض بنیادین ما در این مقاله این است که «انقلاب» یک موضوع بین‌رشته‌ای است و فقط با ایجاد ارتباط بین شیوه‌ها و چشم‌اندازهای نظری موجود در هر یک از این رشته‌ها امکان درک جامع از پدیده انقلاب محقق می‌شود. به این منظور، ابتدا به تلاشهای انجام شده در شناسایی و دسته‌بندی نظریه‌های انقلاب، سپس به نکاتی در مورد علوم انسانی اشاره می‌شود و در نهایت از منظر چند رشته در علوم انسانی به مقوله انقلاب نگریسته می‌شود.

نظریه‌های انقلاب

از زمان انقلاب فرانسه تاکنون در باب ماهیت، علل و پیامدهای انقلابات، نظریه‌پردازیهای گوناگونی صورت گرفته است. هر یک از این نظریه‌ها با اتکا به مبانی نظری و شیوه‌های خاص خود سعی در تبیین و فهم انقلابات اجتماعی داشته‌اند. در حال حاضر تعدد و تکرار این نظریه‌ها به حدی است که دسته‌بندی و فهم خود همینها به نوعی کار علمی تبدیل شده است. شاید بتوان گفت نظریه‌شناسی انقلاب خود تخصصی در حوزه علوم انسانی است. پیش از آغاز بحث در مورد رابطه علوم انسانی با مقوله انقلاب، به دسته‌بندیهای موجود نظریه‌های انقلاب اشاره‌ای می‌شود.

* عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس

مک گلدستون نظریه‌های انقلاب را به سه دسته تقسیم کرده است که عبارتند از: «تاریخ طبیعی انقلاب»، «نظریه‌های عمومی انقلاب» و «نظریه‌های ساختاری انقلاب». دسته اول حیات قانونمندی برای انقلابات قائلند و به بررسی مراحل مختلف این «حیات طبیعی» می‌پردازند. در دسته دوم به عوامل عمده‌ای که در وقوع انقلاب مؤثر بوده، توجه شده است؛ برای مثال عوامل «روانشناختی» یا «عدم تعادل سیستمی» و یا «توانایی در بسیج منابع» برای مقابله با قدرت مستقر توسط ناراضیان. در دسته سوم به خصوصیات دولتهای مستقر و نقاط ضعف آن در کنار منازعهٔ نخبگان سیاسی و بروز عینی ناخرسندی مردم توجه شده است.^۱

چارلمرز جانسون، از منظری دیگر، نظریه‌های انقلاب را به چهار دسته تقسیم می‌کند: دسته اول نظریه‌های «معطوف به بازیگر»، دسته دوم نظریه‌های «ساختاری»، دسته سوم نظریه‌های «تقارن» و دسته چهارم نظریه‌های «فرایند». در دسته اول، نظریه‌پرداز به علل جذب افراد و گروه‌ها به سوی کنش انقلابی می‌پردازد. در دسته دوم، برخلاف دسته اول که به جهت‌گیری ذهنی و درونی افراد و گروه‌ها توجه دارد، به زمینه‌ها و مؤلفه‌های عینی ساختاری و بیرونی می‌پردازد که مستقل از تمایلات و جهت‌گیریهای افراد و گروه‌هاست. دسته سوم، یعنی نظریه «تقارن» به تلفیق دو جهت‌گیری نظری مذکور می‌پردازد. دسته چهارم بیشتر با عطف به فرایند تاریخی، به روند تغییرات و چگونگی انتقال از یک وضعیت به وضعیت دیگر تا بروز کامل انقلاب می‌پردازد.^۲

از منظر دیگری، حسین بشیریه نظریه‌های انقلاب را در چهارچوب آرای متفکرانی چون مارکس، ماکیاوولی، پاره‌تو، دورکهایم، وبر و دوتوکویل بررسی کرده است. در این دسته‌بندی، نظریه مارکسیستی معطوف به منازعات اجتماعی در تبیین منشأ انقلابات شناخته می‌شود. واقع‌گرایی ماکیاوولی و پاره‌تو در دسته دوم قرار می‌گیرد که دیدی کاملاً سیاسی نسبت به انقلابات دارد و آنها را صرفاً جابه‌جایی قدرت در دست نخبگان می‌شناسد. دسته سوم منتسب به نگرش جامعه‌شناختی دورکهایمی است که در آن خلاء هنجاری^۳ حاصل از فقدان تعلق خاطر به هنجارهای قاطع در جامعه زمینه‌ساز گرایش افراد و گروه‌ها به بسیج سیاسی برای انقلاب و تغییر وضع موجود

می‌شود. دسته چهارم بر نظریه کاریزمایی ماکس وبر مبتنی است. در این چهارچوب نیروی تاریخی - اجتماعی که در سیر حرکت انقلابی نقش تعیین‌کننده دارد شخصیت کاریزمایی رهبرانی است که در شرایط اجتماعی - سیاسی و فرهنگی خاصی در عرصه، ظهور و حرکت را هدایت می‌کنند. دسته آخر در این دسته بندی بر نظریات دوتوکویل، دیویس و تدگر مبتنی است که به تصور افراد از وضعیت خویش به عنوان زمینه اولیهٔ بروز حرکت‌های انقلابی توجه دارند.^۴

در یک تقسیم‌بندی متفاوت، تدا اسکاچپول قائل به وجود چهار دسته از انواع نظریه‌های انقلاب است که با ارائه نظریه ساختاری خود وی به پنج دسته قابل تقسیم است. وی دسته اول را نظریهٔ مارکسیستی انقلاب می‌نامد که بر اساس آن نزاع طبقاتی حاصل از تغییر در زیربنای اجتماعی منشأ بروز انقلابات اجتماعی دانسته می‌شود. دسته دوم، نظریه‌های روانشناسی انقلاب است که حالت روانی مردم در شرایط عدم تناسب بین چیزهای با ارزش، از یکسو، و فرصت دستیابی به آنها، از سوی دیگر، منشأ خشونت سیاسی می‌شود. دسته سوم، نظریه وفاقی نظامهای ارزشی است که به هم خوردن تعادل بین ارزشهای درون سیستم یا محیط پیرامون آن را منشأ ایجاد بحران برای یک سیستم اجتماعی و به تبع آن بروز خشونت می‌داند. دسته چهارم، نظریه نزاع سیاسی است که در چهارچوب آن انقلاب حاصل شرایطی است که در آن تعدد حاکمیت ایجاد شده است و نزاع بین مدعیان در نهایت به جابه‌جایی قدرت ختم می‌شود. اسکاچپول سرانجام نظریه خویش را با عنوان نظریه ساختاری ارائه می‌دهد.^۵

در تقسیم‌بندی دیگر، نظریات انقلاب با معیار نسلیها دسته‌بندی شده‌اند. گلدستون به سه نسل، جان فورن به چهار نسل و اخیراً علی صادقی به پنج نسل در نظریه‌پردازی انقلاب اشاره کرده‌اند.^۶

اشتان تیلور نیز با مبنا قراردادن علوم اجتماعی و ارتباط آن با نظریه انقلاب، دسته‌بندی خاصی را ارائه می‌دهد. وی نظریه‌های انقلاب را به چهار دسته جامعه‌شناختی، روانشناختی - اجتماعی، اقتصادی و سیاسی تقسیم می‌کند. در نوع جامعه‌شناختی، وی با اشاره به دسته‌بندی رایج در نظریه‌های جامعه‌شناسی به دو نوع کارکرد گرایانه و منازعه محور،

نظریه‌های جامعه‌شناسانه انقلاب را نیز حول این تمایز نظری دسته‌بندی می‌کند. در نوع اول وی نظریه «تحول انقلابی» چالمرز جانسون را قرار می‌دهد. در این نظریه ثبات اجتماعی و تعادل سیستمی محور بحث است و به هم خوردن تعادل سیستم (نظام اجتماعی) سر منشأ بروز انقلاب در جامعه در نظر گرفته می‌شود. در چهارچوب نگرش منازعه محور، تیلور به نظریات کارل مارکس، برینگتون مور، و تدا اسکاچپول اشاره دارد. در بحث مربوط به مارکس، تیلور بیش از هر چیز به وجوه ناسازگار نظریه مارکسیستی انقلاب با واقعیات تاریخی و تعدیلهای انجام شده در این نوع نظریه می‌پردازد. بدین ترتیب به نظریات برینگتون مور در کتاب ریشه‌های اجتماعی دیکتاتوری و دمکراسی به عنوان یکی از انواع تعدیلهای انجام شده در نظریه مارکس در باب انقلاب اشاره می‌کند.^۶

تیلور در چهارچوب کلی دسته‌بندی خویش، به نظریه‌های روانشناختی - اجتماعی به عنوان دسته دوم از نظریات انقلاب اشاره دارد. وی اینگونه نظریات را در قالب دو نوع ادراکی^۷ و بیثباتی - تهاجمی^۸ معرفی می‌کند.

در تشریح نظریات سیاسی انقلاب، تیلور ابتدا به تاریخ نظریه‌های انقلاب اشاره می‌کند. در این زمینه، وی به «سه موج» اشاره می‌کند. «موج اول» مربوط به دوران کلاسیک است که در آن جنبه هنجاری - اخلاقی انقلاب مورد بررسی قرار می‌گرفت. نظریه‌های ارسطو مثال بارز آن است. «موج دوم» مربوط به دورانی است که از منظر توصیفی به انقلاب نگریسته می‌شد. در این مرحله، انقلاب چونان توطئه سیاسی سازمان یافته پنداشته می‌شد و در قالب تاریخ سیاسی نخبگان به آن می‌پرداختند. نهایتاً، «موج سوم» به تبیین انقلاب و همچنین عوامل مؤثر در فرایند شکل‌گیری انقلاب پرداخته است.

تیلور، نظریه‌های تبیین انقلاب را از منظر سیاسی در قالب دو نوع نظریه شناسایی می‌کند. این دسته‌بندی تکرار دسته‌بندی است که وی در مورد نظریه‌های جامعه‌شناختی انقلاب به کار برده بود، یعنی نظریه کارکردی و نظریه منازعه. وی نظریات ساموئل هانتینگتون را در نوع اول و نظریات چارلز تیلی را در نوع دوم قرار می‌دهد.^۹

سرانجام تیلور به نظریه‌های اقتصادی انقلاب می‌پردازد. در این گونه نظریه‌ها «انتخاب عقلایی» با نگرش خاص خود نسبت

به انسان کنش‌گر و انتخاب‌گر، انقلاب را حاصل کنش جمعی افرادی می‌داند که با درک خاص خود از وضعیت موجود در پی به حداکثر رساندن دستاوردهای خود بوده‌اند.^{۱۱}

از دیگر تلاشهایی که در جهت ارائه تصویری جامع از نظریه‌های انقلاب به عمل آمده است می‌توان از کار آلوین استانفورد کوهن نام برد. وی با اشاره به ضرورت ارائه تعریف نظام‌مندی از مقوله انقلاب، تأکید خود را بر فهم وجوه برجسته نظریه‌های انقلاب، چگونگی و چرایی وقوع انقلابات می‌گذارد. محور دیگر تلاش وی روشن ساختن وجوه تمایز این نظریه‌هاست.^{۱۲}

کوهن در تعبیری کلی، از نظریه‌های انقلاب به عنوان «مکاتب» نام می‌برد و سعی در فهم آنها چونان مکاتبی از اندیشه سیاسی - اجتماعی دارد. در همین راستا، وی روشی تحلیلی - انتقادی را بر می‌گزیند و به بررسی مکاتب مورد نظر خود می‌پردازد. در این پردازش، وی مبنای تمایز نظریه‌های مطرح در باب انقلاب را به دو دسته کلی تقسیم می‌کند. اول آنهایی که انقلاب را فرایندی گریزناپذیر و وقوع آن را به تبع عوامل و شرایط معینی ضروری و لازم و بدیهی می‌دانند. دوم آنهایی که انقلاب را پدیده‌ای عارضی می‌دانند که می‌توان از وقوع آن اجتناب کرد. در دستگاه فکری دسته دوم ثبات و تداوم در وضعیت یک جامعه هم طبیعی و هم مطلوب است. انقلاب در این چهارچوب بیانگر بروز آسیب و عوارض در نظام اجتماعی است که می‌توان از آن دوری جست. در دستگاه فکری اول ضرورت تاریخی حیات بشری به گونه‌ای روند حرکت تاریخ را به پیش می‌برد که نهایتاً انقلاب اجتماعی را به دنبال خواهد داشت. در دستگاه فکری دوم هیچ ضرورت تاریخی در بطن حیات تاریخی بشر نهفته نیست و صرفاً در اثر فقدان برخی عوامل امکان بروز وقایع پیش می‌آید.

کوهن مکتب مارکسیستی انقلاب را از نوع دستگاه فکری اول می‌داند که خود مشتمل بر چندگونه است. نظریه‌های کارکردی، روانشناسانه و جامعه توده‌وار از انواع دستگاه دوم هستند. در میان نظریه‌پردازان دسته اول مارکس، لنین و مائو و در میان دسته دوم چالمرز جانسون، تدگر، هانا آرنت و کورن هاووز را نام می‌برد.^{۱۳}

اخیراً، حمیرا مشیرزاده نیز تلاش کرده است دسته‌بندی

علوم انسانی و انقلاب^{۱۵}

۱. قلمرو علوم انسانی

قلمرو علوم انسانی بسیار گسترده است. از فلسفه تاریخ و الهیات تا روانشناسی، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و تا نقد ادبی هر یک به نحوی در چهارچوب علوم انسانی قرار دارند. هر یک از این رشته‌ها از یکسو دارای موضوعات و قلمروهای مطالعاتی خاص خود هستند و از سوی دیگر مبتنی بر مبانی نظری، مفروضات و شیوه‌های معینی در پرداختن به این موضوعات. در عین حال بسیاری از این رشته‌ها موضوعات مشترک، مبانی نظری یکسان و شیوه‌های مشابهی در پرداختن به مسائل مورد نظر خود دارند.

در یک تعبیر بسیار کلی می‌توان موضوع رشته‌های مختلف علوم انسانی را حیات انسانی - اجتماعی نامید. هر یک از این رشته‌ها به وجه یا وجوهی از این موضوع کلی می‌پردازند، در عین اینکه هر یک این کار را از منظر خاص خود انجام می‌دهند. موضوعاتی چون فرد انسانی، روابط افراد انسانی، تجربیات فردی و گروهی، سیر تغییر و تحول در زندگی فردی و جمعی، معضلات و گرفتاریهای حاصل از زندگی جمعی، تلاش فردی و گروهی انسانها برای دستیابی به خواسته‌های خویش، پرسشهای انسان درباره حیات خویش و تلاش وی برای ایجاد ارتباط با دنیای پیرامون، هر یک به نحوی زمینه‌ساز طرح پرسشهای علمی بشمار می‌آید که پاسخگویی به آنها را می‌توان علت وجودی علوم انسانی دانست.

فلسفه و الهیات، دو پیشگام در معارف انسانی، سعی در تفسیر جهان و امور گوناگون مرتبط با بودن انسان در این جهان دارند. علم تاریخ در تلاش برای ساماندهی نظری تجربیات انسانی - اجتماعی است. فلسفه تاریخ به دنبال کشف معنا در سرشت حیات تاریخی انسان است. روانشناسی سعی در فهم خصایل فردی انسان و عوامل و عناصر تأثیرگذار و تعیین‌کننده در شیوه رفتار و عمل او را دارد. روانشناسی اجتماعی به دنبال دستیابی به درک درست از اعمال جمعی انسانهاست. جامعه‌شناسی به گروه‌ها و روابط بین آنها و نیز نهادهایی که حیات اجتماعی انسان را متبلور می‌سازند می‌پردازد و جامعه‌شناسی سیاسی به رابطه یکی از این نهادها، یعنی دولت، با کل جامعه. در حالی که جامعه‌شناسی تاریخی به چرایی و

جامعی از نظریه‌های انقلاب را ارائه دهد. وی این نظریه‌ها را با عنوان «سه موج» دسته‌بندی کرده است. موج اول شامل نظریه‌پردازان کلاسیک است. این دوره شامل متفکرانی چون کارل مارکس، توکویل، دورکهایم، پاره‌تو و ماکس وبر می‌شود. به نظر وی «موج دوم»، اولین تلاش برای مطالعه علمی انقلاب بوده است. نماینده این نوع نظریه‌پردازی، که از نوع تاریخ طبیعی انقلاب است، کرین بریتون است، و نهایتاً، موج سوم نظریه‌پردازی شامل دو نوع کلان و خرد است. در نوع کلان نظریه‌هایی چون نظریه جامعه‌شناختی مور، اسکاچپول و جانتسون قرار دارد و در نوع خرد نظریه‌های روانشناختی انقلاب.^{۱۶}

نقدی بر مطالعات انجام شده

هر یک از دسته‌بندیهای صورت گرفته، در عین مفید و مؤثر بودن، دچار ضعفهای بارزی نیز هستند. آنچه در میان عموم این دسته‌بندیها مشترک است فقدان مبانی روشی مشخص است. تقسیم‌بندیها عموماً اختیاری - ذهنی است و ضرورت‌های عینی نادیده گرفته شده‌اند. علاوه بر این، عموماً دسته‌بندیها هیچ توجهی به نظریه‌های هنجاری انقلاب نداشته‌اند. هیچیک نامی از جامعه‌شناسی تاریخی انقلاب نبرده‌اند. تفاوت بین جامعه‌شناسی سیاسی، نظریه سیاسی و جامعه‌شناسی تاریخی در ابهام مانده است. نهایت اینکه، جایگاه بحث انقلاب از نظر پارادایمی، همچنان در حالت تعلیق باقی مانده است.

ضعفهای موجود در دسته‌بندی نظریه‌های انقلاب می‌تواند بیانگر دو نکته اساسی باشد. اول پیچیدگی و گستردگی مقوله انقلاب و دوم ضرورت پرداختن به مقوله انقلاب از منظری چندوجهی. بدیهی است هر یک از انواع نظریه‌های انقلاب در برگیرنده نکاتی با اهمیت از واقعیات مربوط به انقلابات است. اما معضل اساسی عدم ارتباط لازم بین این نظریات است. امکان ایجاد ارتباط بین این نظریه‌ها فقط در صورتی محقق می‌شود که جایگاه هر یک از آنها در یک چهارچوب پارادایمی واحد مشخص شود تا هم از هیچ وجهی از وجوه مربوط به «انقلاب» غفلت نشود و هم اینکه به هر وجهی در ارتباط با دیگر وجوه نگریسته شود. چنین کاری در قالب آنچه می‌توان آن را علوم انسانی نامید میسر است.

چگونگی سیر تغییر در زندگی اجتماعی توجه دارد و نهایتاً، اندیشه سیاسی به دنبال فهم آراء و عقایدی است که در طول تاریخ دربارهٔ چگونگی سامان بخشی به وجه سیاسی حیات انسانی بوده‌اند.

۲. انقلاب

انقلاب اکنون یکی از وجوه پذیرفته شده در حیات بشری است. اما پرسش این است که آیا به همان نسبت شناخته شده نیز هست؟ وجه بارز پدیده انقلاب تغییر در ساختار اقتدار سیاسی است، اما وجه تمایز انقلاب با هر دگرگونی دیگری بروز تغییر در همه یا بیشتر حوزه‌های حیات سیاسی - اجتماعی یک جامعه است و می‌تواند چنان آغاز دوران جدیدی برای آن باشد. حال، سؤال این است که با چنین ویژگی‌هایی «انقلاب» موضوع کدام رشته دانشگاهی است؟ آیا اصولاً چنین موضوعی در قلمرو هیچ حوزهٔ منحصراً مطالعاتی قرار می‌گیرد؟ آیا انقلاب یک دگرگونی تاریخی است یا یک تحول اجتماعی؟ آیا انقلاب تجلیگاه و حاصل کنش عدهٔ کثیری از افراد جامعه است یا نوعی مبارزه بر سر قدرت است؟ آیا انقلاب یک آرمان است یا یک ضرورت، آیا گریزناپذیر است یا قابل اجتناب؟ بدیهی است پاسخ به همهٔ این پرسشها در محدودهٔ هیچ یک از حوزه‌های مطالعاتی رایج دانشگاهی محصور نمی‌باشد.

در حال حاضر، مباحث مربوط به انقلاب، طیف بسیار وسیعی را در روش و چهارچوب نظری دربرمی‌گیرد. این طیف، دربرگیرنده کلان‌ترین تا خردترین سطوح مطالعه است. انقلاب هم به عنوان طریقه‌ای برای رسیدن به آرمانهای متعالی و در پاسخ به سؤالات بنیادین انسان در باب معنای حیات و غایت سرنوشت انسانی مطرح است و هم در سطحی بسیار خرد، به عنوان صرف و واکنشهای آنی افراد در پاسخ به محرکهای بیرونی. انقلاب هم به عنوان یک فرایند بنیادی تغییر در ساختار سیاسی - اجتماعی مطرح است و هم در سطحی بسیار خرد، به عنوان نوعی کنش خشونت بار. انقلاب هم به عنوان نتیجه تاریخی یک عامل مسلط نظری در نظر گرفته می‌شود و هم محصول احتمالات نظری و عینی که در تعامل و تقابل با یکدیگر قرار دارند. انقلاب، هم موضوعی است در بررسی تاریخ غرب و هم یکی از وجوه عمده سیاست و جامعه در جهان سوم.

علوم انسانی و نظریه‌های انقلاب

«انقلاب» برای علوم انسانی هم پدیده‌ای است که موضوع مطالعه است و هم ایده‌ای است که موضوع فهم و درک است. یک جا، خود انقلاب موضوع مطالعه است و جایی دیگر، فکر آن. نظریه انقلاب هم نظریه‌ای برای انقلاب است و هم نظریه‌ای دربارهٔ انقلاب. آنجا که برای انقلاب است مبنایی است برای عمل انقلابی، و آنجا که دربارهٔ انقلاب است، به بررسی چرایی و چگونگی وقوع آن می‌پردازد. به عبارت دیگر، دو نگرش متفاوت در مورد انقلاب عبارتند از اندیشه هنجاری انقلاب که نظریه‌ای آرمانی جهت تبیین ضرورت انقلاب و مطلوبیت آن است و دیگری، ارائه نظریه جهت تبیین علت و عوامل مؤثر در وقوع انقلاب. در شکل دوم، نظریه در پی یافتن پاسخ برای پرسش درباب چرایی و چگونگی وقوع انقلاب است.

فلسفه سیاسی و انقلاب

فلسفهٔ سیاسی در پی پاسخ به پرسشی چون خیر برتر و بهترین سامان سیاسی - اجتماعی است و همچنین، یافتن ملاک نهایی برای پاسخ مناسب به پرسش قدرت. در همین چهارچوب، فلسفهٔ سیاسی با مقولهٔ انقلاب مرتبط می‌شود. بنابراین، مقوله انقلاب در فلسفهٔ سیاسی مفهومی ثانوی است، زیرا پاسخی به پرسش قدرت است.

در فلسفهٔ سیاسی، مقوله انقلاب به عنوان گونه‌ای از کنش در قبال قدرت مورد قضاوت هنجاری قرار می‌گیرد. قضاوت هنجاری دربارهٔ انقلاب (یا شورش یا عدم اطاعت) در کنار مقولهٔ اطاعت (یا الزام سیاسی) و در ارتباط با بحث عدالت (یا ساختار توزیع قدرت در جامعه) انجام می‌گیرد. در این‌گونه قضاوت، فیلسوف سیاسی به ضرورت یا عدم ضرورت ماهوی اطاعت یا اعراض از قدرت مستقر،^{۱۶} به‌درستی یا نادرستی اطاعت یا اعراض - آنگونه که خیر فردی یا جمعی به نظر وی ایجاب می‌کند می‌پردازد. البته، در تاریخ فلسفهٔ سیاسی، «انقلاب» در مقایسه با دیگر مقولات بسیار کمتر مورد توجه بوده است. با این وصف، در میان فلاسفهٔ سیاسی که به شکلی «انقلاب» را مورد تأیید هنجاری قرار داده‌اند می‌توان از جان لاک، ژرژ سورل، و ژان پل سارتر نام برد.

ایدئولوژی سیاسی و انقلاب

ایدئولوژی سیاسی گونه‌ای از اندیشه است که به تفسیر و تبیین وضع موجود، توجیه یا تقبیح این وضع، ارائه تصویری از وضعیت مطلوب و در نهایت ارائه راهکارهای لازم برای رسیدن به وضع آرمانی می‌پردازد. در یک ایدئولوژی سیاسی، انقلاب راه رسیدن به وضعیت مطلوب است. آنچه ابتدا به ساکن در یک ایدئولوژی سیاسی اهمیت دارد، جایگزینی وضعیت ناپسند موجود با وضعیت مطلوب است. انقلاب راهکاری است که در چهارچوب یک ایدئولوژی سیاسی در خدمت فرایند جایگزینی قرار می‌گیرد. نهایت امر این است که ایدئولوژی سیاسی رویکردی تجویزی یا مقوله انقلاب دارد.^{۱۷}

در میان اندیشمندانی که از منظر ایدئولوژیک به مقوله انقلاب پرداخته‌اند می‌توان از لنین، فرائز فانون، هربرت ماکوزه و مائوتسه‌تونگ نام برد. گرچه هر یک از این متفکران دارای پیشینه فکری متفاوتی هستند، اما همگی در تجویز انقلاب از منظر ایدئولوژیک مشترکند.

نظریه سیاسی و انقلاب

نظریه سیاسی دربرگیرنده تعمیمات نظری درباره واقعیت سیاسی است، یعنی آن وجهی از واقعیت که معطوف است به فعالیتهایی که متوجه تلاش و تقابل منافع متضاد در حوزه قدرتند. نظریه سیاسی به تحلیل سامان سیاسی موجود می‌پردازد و فرایندها و تبعات فعالیت سیاسی را تجزیه و تحلیل می‌کند. نظریه سیاسی در پی سامان نظری و تفسیر و تبیین واقعیت سیاسی است. هر تغییری در حیات سیاسی موضوع نظریه سیاسی است، و به طریق اولی انقلاب نیز این‌گونه است. در میان نظریه‌های انقلابی، سه نظریه از نوع نظریه سیاسی است، «کالبد شکافی» کرین بریتون که توصیفی از تاریخ سیاسی انقلابات است، اولین نظریه پردازی سیاسی است که با روش تاریخی - تطبیقی به نظریه پردازی در باب انقلاب پرداخته است. نظریه «توسعه نامتوازن» ساموئل هانتینگتون دومین و نظریه «بسیج سیاسی» تیلی سومین نظریه پردازی از این نوع است.^{۱۸}

کرین بریتون با پرداختن به فرایند شکل‌گیری انقلابات و سیر تحولات سیاسی پس از تغییر در قدرت حاکم، گونه‌ای از

حیات طبیعی برای انقلابات قائل شده است. وی برای همه انقلاباتی که به صورت تطبیقی مورد مطالعه قرار داده است چند مرحله حیات را در نظر می‌گیرد. به نظر وی، ابتدا زمینه‌های مساعد بروز انقلاب فراهم می‌شود، سپس مرحله نخستین انقلاب است که در آن انقلابیون و اقتدار حاکم با یکدیگر مقابله می‌کنند. پس از پیروزی انقلابیون، «میان‌روها» جای خود را به «تندروها» می‌دهند که به تبع آن «عصر وحشت» حاکم می‌شود. پس از مبارزه قدرت در این دوران، که با تنش داخلی و جنگ خارجی همراه است، دوران استقرار نظام جدید فرا می‌رسد.^{۱۹}

نظریه توسعه نامتوازن هانتینگتون در عین بدیع بودن، از نظر تئوریک کاملاً به جامعه‌شناسی کارکردگرایی ساختاری وابسته است. آنچه در علوم سیاسی به نام مکتب مدرنیزاسیون شناخته شده است در واقع نظریه سیاسی مکتب کارکردگرایی ساختاری است. بر این اساس، هانتینگتون انقلاب را نتیجه فرایند بی‌ثباتی سیاسی می‌داند. این بی‌ثباتی، خود حاصل عدم توازن در میان بخشهای مختلف نظام اجتماعی است به نظر وی، رشد سریع اقتصادی باعث بسیج اجتماعی روستاییان و روشنفکران شهری می‌شود که در شرایط عدم وجود نهادهای سیاسی با کفایت به بی‌ثباتی ختم می‌شود.^{۲۰}

نظریه بسیج سیاسی چارلز تیلی وامدار نظریه تضاد سیاسی رالف دراندروف است. از نظر چارلز تیلی، انقلاب حاصل مبارزه سیاسی بخشی از جامعه با قدرتهای مسلط سیاسی است. تیلی به مجموعه عواملی می‌پردازد که در یک فرایند تاریخی به ظهور مدعیان سیاسی در مقابل قدرت حاکم می‌انجامد. وی سپس به عوامل مؤثر در فرایند مبارزه بین مدعیان و صاحبان قدرت می‌پردازد و نتیجه این فرایند را تابعی از میزان تأثیر این عوامل می‌داند.

جامعه‌شناسی سیاسی و انقلاب

جامعه‌شناسی سیاسی فصل مشترک علوم سیاسی و جامعه‌شناسی است. موضوع جامعه‌شناسی سیاسی رابطه دولت با جامعه است. موضوعاتی نظیر خاستگاه اجتماعی دولت، مشروعیت سیاسی، مشارکت سیاسی، اقتصاد سیاسی، گروه‌ها و احزاب سیاسی، نخبگان سیاسی و ثبات هر یک تجلیگاه بُعدی از رابطه دولت و جامعه است. توزیع قدرت در

جامعه و روابط اجتماعی مترتب بر آن در ارتباط بنیادین با موضوع رابطه دولت و جامعه است. چنین رابطه‌ای می‌تواند بر اثر تعاملات اجتماعی و کارکردهای قدرت دچار تغییر شود. از جمله اشکال تغییر، انقلاب است. انقلاب فرایندی است که از طریق آن توزیع قدرت در جامعه دستخوش تغییر می‌شود و نوعی از رابطه بین اقتدار حاکم و کلیت جامعه به نوع دیگری تبدیل می‌شود. به تبع چنین تغییر و تبدیلی است که مقولاتی چون مشروعیت، مشارکت، تحزب، استخدام سیاسی و نقش نخبگان نیازمند بررسی مجدد می‌شوند.^{۲۱}

در آراء اکثر قریب به اتفاق متفکران کلاسیک جامعه‌شناسی، وجهی سیاسی وجود دارد. اگوست کنت با جامعه‌شناسی ایستای خود به ضرورت ثبات سیاسی می‌رسد. کارل مارکس با جامعه‌شناسی پویای خود به ضرورت حذف دولت می‌رسد. ماکس وبر با جامعه‌شناسی تفهمی خود به تقسیم‌بندی انواع مشروعیت و سیادت می‌رسد. پاره‌تو چرخش نخبگان را ویژگی غالب بر حیات سیاسی می‌شمارد. ودورکهایم بی‌هنجاری را واقعیتهای اجتماعی برمی‌شمارد که زمینه‌ساز تغییر در ساختار رابطه بین دولت و جامعه است. در میان این نظریات، نظریه کاریزمایی انقلاب و نظریه پاره‌تو دریاب انقلاب وجه سیاسی بارزتری دارند.

جامعه‌شناسی تاریخی و انقلاب

موضوع مورد مطالعه در جامعه‌شناسی تاریخی، تغییر است. تغییر عبارت است از انتقال یک جامعه از وضعیتی به وضعیت دیگر، به گونه‌ای که برای یک نسل قابل مشاهده باشد. جامعه‌شناسی تاریخی به دنبال کشف ساز و کارهایی است که از طریق آنها جوامع تغییر می‌کنند یا خود را باز تولید می‌کنند. جامعه‌شناسان تاریخی تلاش دارند تا «پیوندی بین شفافیت مفهومی، تعمیمهای قیاسی و تجسس مشاهده‌ای ایجاد کنند».^{۲۲}

جامعه‌شناسی تاریخی جزء جدایی‌ناپذیر نظریه‌پردازی اجتماعی بوده است، اما تا چند دهه اخیر به طور مستقل جایگاه خود را در میان رشته‌های مختلف علوم انسانی پیدا نکرده بود. با اثر برجسته برینگتون مور، یعنی ریشه‌های اجتماعی دیکتاتوری و دموکراسی، این رشته هویت خویش را باز یافت.

در حال حاضر، انقلاب به عنوان بارزترین تجلی تغییر در ساختار یک جامعه مورد توجه جامعه‌شناسان تاریخی است.^{۲۳} پرسش اصلی در جامعه‌شناسی تاریخی این است که چه عامل یا عواملی در تاریخ یک جامعه باعث ایجاد تغییر در تمام وجوه حیات آن می‌شود. عواملی چون عصبیت، جمعیت، تضاد، تکنولوژی، ایدئولوژی، اقتصاد و فرهنگ هر یک به عنوان عامل تعیین‌کننده در فرایند تغییر اجتماعی مورد توجه متفکران مختلف بوده است. انقلاب فصل مشترک کلیه این نظریات است، زیرا تبیین رابطه هر یک از این عوامل با تغییر انقلابی به کاربرد روشها و چهارچوبهای نظری نیازمند است که جامعه‌شناسی تاریخی هم خود را بر آن نهاده است.^{۲۴}

از جمله برجسته‌ترین آثار در این چهارچوب می‌توان به «ریشه‌های اجتماعی دیکتاتوری و دموکراسی» برینگتون مور و «دولت و انقلابات اجتماعی» تدا اسکاچپول اشاره کرد. مور به چهار نوع تحول تاریخی عمده اشاره دارد که آنها را به نامهای غیرانقلابی (هند)، انقلاب کمونیستی - کشاورزی (چین - روسیه)، انقلاب فاشیستی (آلمان و ژاپن) و انقلاب بورژوازی (فرانسه، انگلیس و آمریکا) مشخص می‌کند.

این نوع شناسی را، مور با اتکا به مشاهدات تاریخی حول ارتباط چهار متغیر عمده انجام می‌دهد. این متغیرها عبارتند از: نظام کشاورزی، رابطه دولت با طبقه مسلط، توان انقلابی کشاورزان و انگیزه‌های بورژوازی.^{۲۵}

اسکاچپول در پی‌گیری نظریه مور، با قائل شدن نقشی مستقتر برای دولت، به نظریه جدیدی در باب انقلاب دست می‌یابد. طبق این نظریه، آنچه مهم است توجه به «پیدایش» انقلاب در درون رژیم قبلی است. وی انقلابات را حاصل ارتباط بین سه متغیر عمده می‌داند: (۱) شرایط تاریخی و بین‌المللی؛ (۲) خودکامگی دولت حاکم؛ (۳) نظام کشاورزی در جامعه. اسکاچپول متعاقب وقوع انقلاب اسلامی ایران در تکمیل نظریه خود به نقش ایدئولوژی در تکوین انقلابات توجه خاصی نشان داده است.^{۲۶}

روانشناسی اجتماعی و انقلاب

موضوع مطالعه در روانشناسی اجتماعی شخصیت و رفتار فرد در محیط اجتماعی و توجه به فراشدهای تعامل و رفتار در

گروه‌هاست. به گفته استوتزل، مطالعه رفتار افراد در گروه یا نسبت به قالبهای گروهی یا در بافت جمعی» در قلمرو روانشناسی اجتماعی قرار دارد. در این قلمرو پرسش اصلی این است که چگونه در شخص معینی با توجه به عوامل مؤثر در او و به عنوان شخص، رفتار به وجود می‌آید؟ در این قلمرو کلی می‌توان پنج دسته از موضوعات را که مورد توجه محققان روانشناسی اجتماعی است نام برد:^{۲۷}

۱) روابط فرد و فرهنگ؛ ۲) رفتارهای روانی در اوضاع و احوال اجتماعی؛ ۳) شخصیت از نظرگاه روانی و اجتماعی؛ ۴) جنبه‌های گوناگون تعامل میان اشخاص؛ ۵) رفتار در گروه‌های وسیع، یا روانشناسی توده‌ها.

از میان حوزه‌های دانشگاهی که به بررسی موضوع انقلاب می‌پردازند، روانشناسی اجتماعی بیشترین فاصله نظری را دارد. روانشناسی اجتماعی با واسطه نظریه‌پردازانی که خود روانشناس نبوده‌اند به مقوله انقلاب مرتبط شده است. از میان پنج دسته موضوعی که مبنای مطالعه انقلاب قرار گرفته‌اند بحث شخصیت و رفتار در گروه‌های وسیع بیشترین پشتوانه نظری را فراهم آورده است. یکی از مباحث عمده در بحث شخصیت مقوله «عادت و وضع نفسانی» است. پیروان مکتب رفتارگرایی در روانشناسی قائل به این نکته‌اند که «اعمال افراد در واقع اعمالی آموخته شده است و آنچه شخص را به واکتش وامی‌دارد، اوضاع و احوال محیط اوست»^{۲۸}. در این میان نظریات فستینگر^{۲۹} در باب شکاف ادراکی یکی از مبانی نظری در بحث روانشناختی انقلاب بوده است. این نظریه بر این اصل مبتنی است که هر کس نخست فردی است که در جهان وضعی دارد، یعنی رفتار او در محیطی که به نظر او واقعیت است، جریان می‌یابد. بنابراین نخستین کارکرد عقاید، سازگاری با واقعیت یا ارزشیابی امر خارجی است.^{۳۰} حال اگر بین عقیده شخص و واقعیات بیرونی شکافی حاصل شود شخص دچار بحران می‌شود از این رو سعی در کاهش این شکاف دارد. گیش و نیدر نخستین کسی بود که بر این اساس نظریه انقلاب خود را طراحی کرد.

دسته دوم نظریات روانشناسی انقلاب متکی بر نظریه روانشناختی اجتماعی در باب رفتار جمعی است. رفتار جمعی «عالیترین قلمرو روانشناسی اجتماعی» است.^{۳۱} مطالعه رفتار

جمعی به روانشناسی افرادی که به صورت انبوه درآمده‌اند معطوف است. جیمز دیویس با تکیه بر آرای روانشناسانی همچون دولارد و میلر، به طرح نظریه انقلابی خود با توجه به رفتار جمعی حاصل از بیتابی پرداخت. طبق این نظریه هرگونه رفتار جمعی که برخلاف وضع موجود اعمال شود پرخاشگری است که حاصل بیتابی است. دیویس انقلاب را حاصل چنین فرایندی می‌پنداشت و پس از وی تدگر به ارائه نظریه جدیدی در همین چهارچوب نائل آمد.

الهیات و انقلاب

مقوله انقلاب در الهیات نیز همانند فلسفه سیاسی هرگز در کانون توجه نبوده است. اما در دوران معاصر، احیای گری اسلامی و الهیات رهایی‌بخش، توجه خاصی به مقوله انقلاب نشان داده‌اند. این دو جریان دینی - فکری، به جای تأکید بر صرف باورهای درست^{۳۲} بر عمل درست^{۳۳} تأکید می‌ورزند. در چهارچوب این دو نگرش، با توجه به شکاف چشمگیری که بین وضع انسانی با غایت وجودی انسان وجود دارد، انقلاب هنجاری ضروری است برای رهایی از وضعیت نامطلوب و سوق یافتن خویش انسانی به سوی کمال مطلوب.

اگرچه در دوره تاریخی پیش از این نیز در اندیشه مسیحی و اسلامی نمونه‌هایی از نگرش هنجاری - دینی نسبت به انقلاب وجود داشته است،^{۳۴} اما در حال حاضر، آرای متفکرانی چون گوستاوگو و علی شریعتی از نمونه‌های بارز الهیات معطوف به انقلاب است.^{۳۵}

نتیجه

اگر پارادایم را به معنای الگوی تفحص بشناسیم، علوم انسانی - اجتماعی از ابتدا چند الگویی بوده است. اجماع در روش‌شناسی که مطلوب علوم انسانی - اجتماعی بوده هیچگاه به دست نیامده است. منتهی، آنچه فقدان پارادایم واحد را در این علوم کم تأثیر کرده است، تنوع موضوعات مورد بحث در هر یک از بخشهای این علوم است. اما، آنجا که همگی به موضوع مشترکی می‌پردازند فقدان پارادایم پیش از پیش نمایان می‌شود. انقلاب از جمله این موضوعات است.

از انقلاب فرانسه تا انقلاب اسلامی ایران دورانی است که

8. cognitive

9. frustration-aggression

10. Talor, Stan; pp. 52-150.

11. Ibid.; pp. 43-114.

۱۲. کوهرن، استانفورد؛ نظریه‌های انقلاب؛ ترجمه علیرضا طبیب، تهران: نشر قورس، ۱۳۶۹.

۱۳. همان؛

۱۴. مشیرزاده، حمیرا؛ «نگرشی اجمالی به نظریه‌های انقلاب در علوم اجتماعی» مجموعه مقالات (I) انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن؛ قم: معاونت امور اساتید، نهاد و نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاهها، ص ۸۶-۱۵.

۱۵. «علوم انسانی» در برگرفته حوزه‌هایی است که عموماً بین Humanities و Social Science تقسیم می‌شوند.

۱۶. اشتراس، لئو؛ فلسفه سیاسی چیست؛ ترجمه فرهنگ رجایی، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۳.

۱۷. کوئینتن، آنتونی؛ فلسفه سیاسی؛ ترجمه مرتضی اسمعی، تهران: انتشارات بین‌المللی قُدس، ۱۳۷۱.

۱۸. اسپرینگز، توماس؛ فهم نظریه‌های سیاسی؛ ترجمه فرهنگ رجایی، تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۷۰.

۱۹. Raphäel, David; *Problems of Political Philosophy*; London: Macmillan, 1990.

20. Rajai, Mostafa; *Comparative Political Ideologies*; New York: st. Matin, 1984.

۲۱. لازم است ذکر شود که بریتون و تبلی هر دو مورخند و در تقسیمات دانشگاهی در رشته تاریخ جای می‌گیرند. منتهی با توجه به بُعد سیاسی تحلیل آنها از انقلابات می‌توان آنها را به عنوان نظریه‌پرداز سیاسی معرفی کرد.

۲۲. بریتون، کرین؛ کالبد شکافی چهار انقلاب؛ ترجمه محسن ثلاثی، تهران: نشر نو، چاپ پنجم، ۱۳۷۰.

۲۳. هانتینگتون، ساموئل؛ سامان سیاسی در جوامع دستخوش دگرگونی؛ ترجمه محسن ثلاثی، تهران: نشر علمی، ۱۳۷۰.

24. Rush, Michael; *Politics and Society*; London: Harvester, 1992.

۲۵. ابن‌خلدون، عبدالرحمن؛ مقدمه؛ ترجمه محمد پروین گنابادی، تهران: مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، ۲ جلد، چاپ چهارم، ۱۳۶۲.

ادامه در صفحه ۶۱

«سخن سمت» شماره ۵ / صفحه ۴۵

دربگیرنده راههای فکری بسیار برای تشویر کردن پدیده انقلاب بوده است و اکنون ما شاهد تلاشهای جدیدی برای دسته‌بندی نظریه‌های انقلاب هستیم. اما آنچه مهم است منطق حاکم بر این دسته‌بندیهاست. هر یک از دسته‌بندیهای موجود بر ملاک و معیار روشنی برای دسته‌بندی خود مبتنی بوده است. طبیعی است که هر یک از این ملاکها بیانگر وجه یا جوهی از نظریات دسته‌بندی شده است. اما به این نکته بدیهی کمتر توجه شده است که این نظریه‌ها بیش از هر چیز دیگر جوهره علوم انسانی را در خود دارند و اصولی‌ترین شیوه دسته‌بندی آنها آن است که جایگاه هر یک در مجموعه این علوم شناخته شود. این نظریه‌ها ممکن است بر اساس نسلها، مکتبها، رویکردها و جز اینها دسته‌بندی شوند، اما مهم این است که همه این ویژگیها خود حالت ثانوی نسبت به یک خصیصه اولیه، یعنی معرفت اجتماعی - انسانی، دارند. بنابراین روشن‌ترین، و شاید کلان‌ترین منظر برای دسته‌بندی نظریه‌های انقلاب مجموعه علوم انسانی است.

نظریه‌های موجود در مجموع بیانگر این نکته‌اند که هیچ سطحی از سطوح حیات انسانی فارغ از مشمولیت نظریه‌پردازی درباب انقلاب نیست. فراگیری بحث درباب انقلاب از خردترین سطح حیات انسانی، یعنی احساس فردی نسبت به وضعیت آنی، تا کلان‌ترین سطح، یعنی فلسفه تاریخ را دربرمی‌گیرد. گام اول در تدوین یک پارادایم می‌تواند همین اصل باشد.

منابع و پانوشتها:

1. Foran, J.; *Theories of Revolution Towards the Fourth Generation*; Sociologic Theory, V.XI, N.1, 1993.

2. Johnson, Chalmers; *Revolutionary Change* Little; Boston: Brown and Co, 1966.

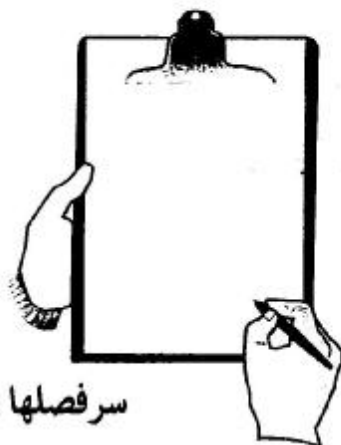
3. anomi

۴. بشیریه، حسین؛ انقلاب و بسیج سیاسی؛ تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۲، ص ۲۱-۷۵.

5. Skocpol, Theda; *State and Social Revolutions*.

6. Foran, J.

7. Talor, Stan; *Social Science and Revolutions*; New York: st. Martin's Press, 1984, pp. 13-20.



دکتر هاشم فردانش*

سرفصلها و جایگاه آنها در برنامه‌ریزی آموزش عالی کشور

آموزشی ارائه شود. در مقدمه سرفصلهای مصوب مشخصات کلی دوره مورد نظر با عنوان تعریف و هدف (هدفهای کلی و جزئی)، طول دوره و تعداد واحدهای درسی مشخص می‌شود. از جمله هدفهای اصلی تهیه سرفصل درسا، هماهنگ کردن دوره‌های دانشگاهی مشابه در همه دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی است. چنانکه تقریباً در همه مصوبات شورای عالی برنامه‌ریزی پس از تصویب یک دوره و سرفصلهای آن، قید می‌شود: «کلیه دوره‌های آموزشی و برنامه‌های مشابه مؤسسات در زمینه رشته و مقطع مورد نظر در همه دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی منسوخ می‌شود».^۱

بنابراین واژه سرفصل در ایران نشان‌دهنده جزئی از یک برنامه درسی متمرکز است که برای ایجاد هماهنگی در اجرای برنامه‌های آموزشی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی به کار می‌رود.

در اینجا بحث از هدف تدوین سرفصلهاست و میزان تحقق این هدف و اجرای دقیق آنها در آموزشهای دانشگاهی به بررسی جداگانه‌ای نیاز دارد. اما واژه سرفصل در نظامهای غیرمتمرکز دانشگاهی در کشورهای غربی با معنا و هدفی نسبتاً متفاوت به کار می‌رود. در این کشورها سرفصل علاوه بر یک منبع اطلاعاتی درباره دوره و درس خاص، ابزار مهمی برای انتقال نیات و تقویت نقشها و راهبردهای به کار رفته توسط استاد برای تحقق یادگیری فعال، هدفمند و مؤثر است.^۲ به عبارت دیگر، هدف اصلی سرفصل انتقال محتوا، هدفها و جهتگیریهای درس به دانشجویان است که به‌طور اصولی باید پس از برنامه‌ریزی درسی در مورد آن درس انجام شود.^۳ بنابراین سرفصل وسیله‌ای برای معرفی ساختار یک درس و روشهای اجرایی آن و نیز آنچه *

بحث و بررسی درباره سرفصلهای درسی از زمانی که تحصیلات رسمی با برنامه‌های از پیش تعیین شده به عنوان پدیده اجتماعی و فرهنگی در جوامع بشری پدید آمد شروع شده و همچنان ادامه دارد. این بحث و بررسی درباره تعریف، ضرورت و فلسفه وجودی سرفصلها، خصوصیات و ویژگی آنها، تناسب سرفصلها با تحولات علمی و اجتماعی در سطح ملی و جهانی، نحوه ارتباط موضوعها در سرفصلهای مختلف با یکدیگر، نظم و انسجام درونی و بیرون سرفصلها در رشته‌های مختلف تخصصی، اجزای اصلی یک سرفصل مؤثر، نظریات دانشجویان و استادان درباره سرفصلها و موضوعات بسیار دیگری صورت گرفته است.

تعریف سرفصل

واژه سرفصل^۱ در ایران و محافل علمی غربی با دو معنای نسبتاً متفاوت به کار می‌رود. البته این دو معنا نقاط اشتراک زیادی دارند، ولی توجه به تفاوت‌های آنها می‌تواند به روشن شدن موضوع کمک کند. در ایران پس از تشکیل شورای عالی برنامه‌ریزی، گروههای تخصصی برنامه‌ریزی تقریباً در تمامی رشته‌های دانشگاهی تشکیل شد و اهم وظایف آنها تهیه «سرفصل دروس» رشته‌های مختلف دانشگاهی بود. این سرفصلها برای هر یک از دروس تخصصی، عمومی و اصلی دوره‌های مختلف کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری تهیه و تصویب و برای اجرا به دانشگاهها ابلاغ شد. سرفصل دروس شامل نام درس، تعداد واحد، نوع واحد، درس یا دروس پیشیناز، هدف درس، شماره درس و فهرستی از عناوین و موضوعاتی است که تا حد امکان باید به ترتیب به کلاسهای

دانشجویان باید انجام دهند و چگونگی ارزشیابی عملکرد آنان به وسیله استاد است.^۵

سرفصل به عنوان ابزار آموزشی می تواند عملکردهای ذیل را داشته باشد:^۶

۱. ایجاد رابطه ابتدایی بین استاد و دانشجو،
۲. آماده کردن زمینه برای ارائه درس،
۳. بازگو کردن باورهای استاد درباره اهداف آموزشی،
۴. آشناساختن دانشجو با مقتضیات درس،
۵. در برداشتن مطالب مهمی که باید در اختیار دانشجویان قرار گیرد،

۶. بیان مسئولیت دانشجویان برای به انجام رساندن موفقیت آمیز درس،

۷. کمک کردن به دانشجویان برای سنجش میزان آمادگی شان برای گذراندن درس،

۸. تبیین یادگیری فعال،

۹. تبیین زمینه های وسیع یادگیری،

۱۰. ارائه چهارچوب مفهومی،

۱۱. تشریح منابع موجود یادگیری،

۱۲. تبیین نقش فن آوری در درس،

۱۳. ارائه منابع کمیاب،

۱۴. افزایش کارایی یادداشت برداری دانشجویان،

۱۵. ارائه منابع اضافی برای یادگیری خارج از کلاس،

۱۶. قرارداد یادگیری بین استاد و دانشجو.

سرفصل، ابزاری بسیار مؤثر برای ارتقای سطح ارتباط بین استاد و دانشجو است و به عنوان قراردادی درباره اهداف و جهت گیریهای درس به کار می رود.^۷ به همین سبب استادان در همکاری نزدیک با دانشجویان باید نیازهای آنان را در تهیه سرفصلها در نظر بگیرند.^۸ استارک و همکارانش^۹ در مطالعه ای که درباره طراحی دوره ها با روش مصاحبه و توزیع پرسشنامه انجام دادند، دریافتند که سرفصلها می تواند نقش مهمی در یادگیری دانشجویان داشته باشد.

هاریس^{۱۰} به ده قاعده در تهیه سرفصلها اشاره می کند. به نظر او تبعیت از این قواعد می تواند به ایجاد انگیزه در دانشجویان برای یادگیری و روشن ساختن سرفصل کمک کند. این قواعد عبارتند از:

۱. ایجاد علاقه درباره موضوع،
۲. القای چالش ذهنی درس،
۳. فراهم سازی فرصت برای شخصی کردن محتوا برای دانشجویان،

۴. احترام گذاشتن نسبت به توانایی دانشجویان،
۵. بیان مثبت هدفها به طوری که قابل دستیابی به نظر آیند،
۶. فراهم سازی اسباب موفقیت با بیان سیاستهای نمره دهی،
۷. مشخص کردن تکالیف مناسب،
۸. متنوع کردن تکالیف برحسب انواع تخصصهای مورد نیاز،

۹. ایجاد امکان ارزیابی از یادگیریهای دانشجویان،

۱۰. ترغیب استادان برای ارائه کمک انفرادی به دانشجویان.

اجزای اصلی سرفصل مؤثر از دیدگاه صاحب نظران در جدول خلاصه شده است.

جدول پیوست اجزای اصلی تشکیل دهنده یک سرفصل مؤثر را نشان می دهد. این است که آیا دانشجویان نیز در بررسی و مواجهه با سرفصل به همین اجزای مهم و اصلی توجه می کنند یا نه؟ زوکر^{۱۱} در تحقیقی در طول شش نیمسال از ۱۹۴ دانشجو در مقاطع مختلف خواست پس از مطالعه و مشاهده سرفصل درس خود که در روز اول کلاس توزیع شده بود در پایان همان ساعت به این سؤال پاسخ دهند. «پس از دریافت سرفصل، اولین چیزی که به دنبالش گشتم ... بود». نتایج نشان می دهد که دانشجویان ابتدا به دنبال تاریخ امتحان، سپس تعداد امتحانها و پس از آن موضوعهای مورد بحث در درس بودند. این تحقیق نشان می دهد که به منظور بهره گیری هر چه بیشتر از نکات مورد توجه دانشجویان بهتر است سرفصلها حول محورهای مورد توجه آنان تهیه و سازماندهی شود.

براساس آنچه تاکنون بررسی شد شاید بتوان گفت که به کارگیری سرفصلها در ایران به شکل رایج آن صرفاً ابزاری برای ایجاد هماهنگی در برنامه ها و اجرای آموزشهای یکسان دانشگاهی است، در حالی که کاربرد این وسیله در مراکز دانشگاهی غربی وسیله ارتباط بین استاد و دانشجو برای انتقال اطلاعات به دانشجو و کمک به او برای انجام دادن بهتر یادگیریهای مورد نظر است. البته باید یادآوری کرد در ایران نیز بسیاری از استادان از سرفصلهایی که خود تهیه می کنند و در

صاحب نظران اجزای سرفصل	لاوتر و دیگران (۱۹۸۹)	سایت اینترنت (۱۹۹۹)	آلتمن و کاشین (۱۹۹۲)	بوریس - ای.زد. (۱۹۹۴)	برو دور. دی. آر. (۱۹۸۶)
نام استاد و نام درس	*	*	*	*	*
هدفهای آموزشی	*	*	*	*	*
باورهای تربیتی	*				
رؤوس مطالب	*				
تکالیف و تقویم درس	*	*	*	*	*
کتاب(های) درسی	*	*	*	*	*
مطالب خواندنی تکمیلی	*	*	*	*	*
روش آموزش و فعالیتهای یادگیری	*	*			
روشهای بازخورد و ارزشیابی	*	*	*	*	*
منابع یادگیری	*		*	*	
سیاستهای حضور و غیاب		*	*		*
مشارکت در کلاس			*		
خلاصه مباحث				*	
فواید درس				*	

ابتدای هر نیمسال و در اولین کلاس درس در اختیار دانشجویان قرار می دهند استفاده می کنند. اینگونه سرفصلها که گاهی آنها را «شرح درس» یا «رؤوس مطالب» و یا «موضوعات محتوایی» می نامند دقیقاً منطبق با آن چیزی است که در دانشگاههای غربی به کار می رود.

در سالهای اخیر یعنی از دهه ۱۹۹۰ بحثهایی درباره یادگیری مبتنی بر منابع یا کلاس بدون سرفصل و یا ارائه مطالب بر اساس سؤالهای دانشجویان مطرح شده که درخور توجه و دقت است. برویک^{۱۲} در کتابی با عنوان یادگیری دانشجویان در عصر اطلاعات اظهار می دارد که در آموزش عالی، دانشجویان باید بتوانند مواد درسی خود را خود انتخاب کنند و به این ترتیب به صورت فعال و مستقل به یادگیری بپردازند و استادان باید نقش تسهیل کننده و کمک کننده را داشته باشند. این رویکرد در آموزش عالی و بخصوص در مقاطع بالا، رویکردی بسیار سازنده است و باید با تأمین منابع لازم هر چه بیشتر در آموزش

عالی کشور ما ترویج شود.

لینچ^{۱۳} در مقاله ای با عنوان «بنای بحث کلاس بر سؤالهای دانشجویان در آموزش زبان انگلیسی برای مقاصد تحصیلی» معتقد است که می توان به جای موضوعات موجود در یک سرفصل از پیش تعیین شده، از موضوعهایی که در هر جلسه درس دانشجویان آن را پیشنهاد می کنند استفاده کرد. باید توجه داشت که در این روش تنها موضوعهای بحث را دانشجویان پیشنهاد می کنند و سایر اجزای سرفصل را استاد باید از پیش تعیین کند.

بوریس^{۱۴} در مقاله ای با عنوان «نقش دانشجویان در طراحی سرفصل» نحوه واگذاری امر انتخاب مقاله برای موضوعهای خاص به دانشجویان را توضیح می دهد. بدیهی است این کار را نیز باید استاد در قالب سرفصل و برنامه ای از پیش طراحی شده انجام دهد. این شیوه می تواند فوایدی مانند افزایش علاقه و انگیزه و مشارکت دانشجویان را در پی داشته باشد.

8. Sample, 1990.
9. Stark & Others, 1988.
10. Harris, 1993.
11. Zucher, 1992.
12. Breivik, 1998.
13. Lynch, 1996.
14. Boris, 1994.

منابع:

- Altman, Howard B. and William E. Cashin; *Writing a Syllabus*; IDEA Paper, No. 27, Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education, Kansas State University, U.S.A.: 1992.
- Boris, Edna Z.; *A Student Role in Syllabus Planning*; Exercise Exchange, V. 39, N. 2, 1994, P. 10-11.
- Breivik, Patricia Senn; *Student Learning in The Information Age*, American Council on Education Series on Higher Education, Oryx Press, Phoenix AZ. U.S.A.: 1998.
- Grunert, Judith; *The Course Syllabus: A Learning Centered Approach*; Anker Publishing Company Inc., Massachusetts, U.S.A.: 1997.
- <http://www.acs.ohio-state.edu/education/f...publications/teachinghandbook/chap3.html>.
- Lowther, Malcom, A., & others; *Preparing Course Syllabus for Improved Communication*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, D.C.: 1989.
- Lynch, Tony; *Basing Discussion Classes on Learners' Questions: An Experiment in (NON) Course Design*; Applied Linguistics, N. 7, P. 12-84. Scotland, U.K.: 1996.
- Sample, Bob; *Thoughts on Curriculum Development in Adult Education*; Eric document, ED, 333757, 1990.
- Stark, Joan S, & others; *Reflections, on Course Planning: Faculty and Students Consider Influences and Goals*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. U.S.A.: 1988.
- Zucker, Evan L.; *What Students Look for in Course Syllabi*; Paper Presented at the Southwestern Psychological Association. Louisiana, U.S.A.: 1992.

باید یادآوری کرد که با توجه به رشد کمی آموزش عالی در کشور ما در سالهای اخیر وجود معیارهایی برای انجام دادن ارزشیابیهای دقیق از امور آموزشی در دانشگاهها، ضروری به نظر می‌رسد. مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری باید جزو اولین مقاطعی باشد که در صورت تأمین منابع و تسهیل دستیابی به یافته‌های علمی و پژوهشی جهانی بتواند از قید سرفصلهای خاص و بسته آزاد شود. بدیهی است این اقدام موجب رشد و شکوفایی علمی مراکز آموزش عالی در کشور خواهد شد.

در خاتمه و با توجه به وجود هر دو نوع سرفصل در مراکز آموزش عالی کشور می‌توان برای سرفصلها و استفاده از آنها سه صورت به این شرح در نظر گرفت:

۱. استفاده انحصاری از سرفصلهای مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی در تمام درسها و تمام مقاطع به طوری که جایگزین هرگونه سرفصل دیگر تهیه شده استادن شود. این امر به سبب ویژگیها و عملکردهایی که برای سرفصلها شمردیم منطقی و عملی به نظر نمی‌رسد.
۲. کنارگذاشتن سرفصلهای مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی به طور کامل و اتکا به سرفصلهایی که استادن تهیه کرده‌اند. این امر نیز با نظام نسبتاً متمرکز و نوپای آموزش عالی کشورمان سازگار نخواهد بود و نتایج مفیدی نیز نخواهد داشت.
۳. حفظ سرفصلهای شورای عالی برنامه‌ریزی در همه مقاطع و ترغیب و تشویق استادن در به کارگیری سرفصلهای اختصاصی برای تمام دروس خود و آزادگذاشتن استادن و دانشجویان بخصوص در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری در تهیه و استفاده از سرفصلهای ابتکاری و غنی‌تر.

پانویسها:

۱. Syllabus که جمع آن syllabi است.
۲. رجوع کنید به: شرح مصوبات شورای عالی برنامه‌ریزی درباره تصویب دوره‌ها و سرفصلها.
3. Grunert, 1997.
4. Altman & Cashin, 1992.
5. <http://www.acs.ohio-state.edu/education/f...publications/teachinghandbook/chap3.html>, p. 7.
6. Grunert, 1997, p. 2.
7. Lowther & others, 1989.



علی اکبر شعاری نژاد *

چگونه امتحان؟ چرا امتحان؟

۱. آیا محصلان را باید به قبول افکار برانگیخت و

تشویق کرد یا به تفکر انتقادی؟

۳. در حوزه آموزش و پرورش، برخلاف برخی موارد دیگر زندگی، هدف و وسیله هر دو مهمند و همزمان باید به هر دو اندیشید و به آنها پرداخت.

۴. کودک بودن یا نوجوان بودن، فرایندی کاملاً طبیعی است. لکن کودک نگه داشتن و نوجوان نگه داشتن را نمی توان و نباید طبیعی تلقی کرد. محیط آموزشی باید به گونه ای باشد که به رشد و پرورش کودکان و نوجوانان کمک کند.

۵. آموزش و پرورش، خود زندگی است نه وسیله ای برای زندگی. پس محیط آموزشی وقتی سالم است که هیچ یک از فعالیت های آن موجب تباهی زندگی محصلان و اولیای آن نشود.

۶. علم، چیز یا پدیده مجرد و خارج از زندگی انسان نیست، بلکه امری است بافته شده در تار و پود زندگی. علم می تواند بسیاری از مسائل و مشکلات زندگی از جمله مسائل آموزش و پرورش را حل کند.

۷. آموزش و پرورش اساسی ترین سلاح آدمی در برابر آینده است. آموزش و پرورش است که می تواند انسانیت والا یا پست را به انسان بیاموزد. به او بیاموزد که در استفاده از منابع سازنده باشد یا مخرب. در استفاده از علوم و تکنولوژی برای حفظ و بهبود حیات انسان بکوشد یا برای انهدام آن.

۸. اگر بخواهیم دنیای خود را به دنیایی بهتر و صمیمی تر مبدل سازیم باید از مدارس آغاز کنیم.

۹. شایستگی هر نظام آموزشی به میزان شایستگی معلمان آن است.

* عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

پیش از بحث درباره «امتحان» یا «ارزشیابی» و یا «ارزیابی» که یکی از مسائل و معضلات آموزش و پرورش رسمی کشور ماست، اشاره به چند نکته مقدماتی ضروری به نظر می رسد.

۱. محور آموزش و پرورش سالم و مؤثر «انسان و انسانیت» است، بنابراین در هرگونه فعالیت تربیتی یا آموزشی باید اولویت احترام را به خود «شخص»، اعم از معلم و محصل داد. به این معنا که خود دانش آموز یا دانشجو پیش از اینکه به کسوت دانش آموزی و دانشجویی درآید و وسیله ای برای نان آوری برخی نهادها باشد! انسان است و همچون همگان محترم. پس، هیچ عملی نباید «انسان بودن» او را زیر سؤال ببرد، و احیاناً موجب تحقیر او شود.

۲. هر معلم در پرداختن به فرایند تربیت و تدریس، ابتدا باید درباره پرسشهای ذیل بیندیشد که پاسخهای آنها طبعاً چراغ راه او خواهند شد:

— آیا ذهن آدمی، ابزار و وسیله است یا انبار؟

— آیا ابتکار و ابداع برای زندگی مؤثر، ضروری است یا تقلید محض؟

— آیا هدفهای تربیتی و آموزشی را باید به محصلان تلقین کرد یا تجزیه و تحلیل مستدل آن را؟

— آیا باید مسائل محصلان را حل کرد یا ایشان را با مسائل واقعی مواجه ساخت؟

— آیا دانش آموزان و دانشجویان ما به قدرت تغییر محیط بیشتر نیاز دارند و باید برای آن آماده شوند یا پیروی از محیط و قبول وضع موجود آن؟

— آیا تدریس، مهم و زیربناست یا یادگیری؟

— آیا معلم باید داور باشد یا راهنما؟

در دنیای امروز، همه مفاهیم کلیدی آموزش و پرورش به بازخوانی، بازیابی، و تعبیر و تفسیر مجدد نیاز دارد.

۱۰. مجبور ساختن محصلان به دنبال کردن راهی معین و محدود در آموختن باعث پیدایش نگرش منفی نسبت به آن می‌شود و سرانجام ایشان را فرمانبردار صرف معلمان می‌کند.
۱۱. هیچ کشوری نمی‌تواند از سطح معلمانش بالاتر رود.
۱۲. آنچه انتظار داریم در کلاسها «کمتر» و «بیشتر» رخ دهد:

کمترها

- کمتر آموزش معلم محور
- کمتر دانش‌آموزان و دانشجویان منفعل، تماشاگر، دریافت کننده
- کمتر صرف وقت برای خواندن کتابهای درسی
- کمتر پوشش دادن بخش عمده موضوع درس به وسیله معلم
- کمتر حفظ کردن عادی حقایق
- کمتر فشار و تأکید روی رقابت و نمره
- کمتر اعتماد به آزمونهای میزان شده (استاندارد)

بیشترها

- بیشتر یادگیری تجربی و استنباطی و استدلالی
- بیشتر یادگیری فعال با همه ویژگیهای آن
- بیشتر کار و مسئولیت محصلان: تعیین هدف، یادداشت برداشتن، شناسایی و تهیه منابع و ارزشیابی خودگردان
- بیشتر انتخاب به وسیله محصلان مثلاً انتخاب کتاب
- بیشتر توجه به نیازهای محرک یادگیری و شیوه‌های شناختی محصلان
- بیشتر فعالیت و یادگیری مشارکتی
- بیشتر اعتماد به ارزشیابی تشریحی و توصیفی در برگزیده رشد و پیشرفت محصلان
- ۱۳. محصلان باید روابط میان مطالب درسی کوتاه‌گون حتی مواد درسی مختلف را دریابند و بفهمند.
- ۱۴. محصلان باید میان مدرسه و کار و «زندگی واقعی» روابطی را کشف کنند و دریابند که میان آنها تعامل مداوم وجود دارد.
- ۱۵. متأسفانه، اکثر محصلان به آنچه در مدارس و دانشگاهها می‌گذرد، نگرش منفی دارند، زیرا نمی‌توانند میان

آنچه می‌خوانند و تجربه می‌کنند و آنچه در زندگی خارج از مدرسه و دانشگاه وجود دارد و عینی است، ارتباطی پیدا کنند. همین واقعیت، تجدیدنظر فوری و جدی در برنامه‌های درسی را ایجاب می‌کند.

۱۶. معلمان هر مقطع آموزشی جز این هدفی ندارند که محصلان یاد بگیرند و به شکل مطلوب مورد نظر ایشان درآیند. آنها می‌دانند که کیفیت آموزش و پرورش پایه زندگی است. به همین سبب به امتحان یا ارزشیابی محصلان می‌پردازند تا بدانند و یقین کنند که به هدف مطلوب خود رسیده‌اند یا نه؟

۱۷. پس، امتحان طبعاً به کیفیت پیامدهای آموزش و یادگیری توجه دارد و آنها را ارزیابی می‌کند تا دریابد که میزان پیشرفت یادگیری چقدر و چگونه است.

۱۸. بنابراین، هیچ‌گونه آموزش و یادگیری از ارزشیابی بی‌نیاز نخواهد بود. به عبارت دیگر، ارزشیابی از آموزش و یادگیری تفکیک‌ناپذیر است، زیرا بخش حساسی از آن دو است. معمولاً در تدریس، سه مرحله وجود دارد: برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی. به این ترتیب، ارزشیابی، مکمل تدریس و نشان دهنده عینی چگونگی تدریس است. بدون ارزشیابی نمی‌توان میزان و چگونگی عملکرد معلم و محصل را در طول فرایند آموختن دریافت.

در همه مراحل آموزش و یادگیری و ارزشیابی هرگز نباید:

- صرفاً به محتوای آنها پرداخت.
- عملکردها را جدای از اشخاص (معلم و محصل) در نظر گرفت.
- از جنبه‌های انسانی، مخصوصاً عاطفی، آنها غافل ماند.

در واقع، بین انسانی که یاد می‌گیرد (محصل) و انسانی که آموزش می‌دهد (معلم)، تعاملی به شکلهای آموزش، یادگیری و ارزشیابی برقرار می‌شود؛ و چگونگی همین تعامل (تعاملها) است که چگونگی مطلوب یا نامطلوب بودن پیامدهای (بازخورد) فعالیتهای مدرسه را تعیین می‌کند.

در بحث از «ارزشیابی» یا «امتحان» و یا «ارزیابی» معمولاً موفقیت در مدرسه و دانشگاه، موفقیت در زندگی را ضمانت نمی‌کند.

با پرسشهای ذیل مواجه می‌شویم:

۱. ارزشیابی چیست؟
۲. آیا ارزشیابی ضرورت دارد؟ برای چه منظوری انجام می‌گیرد؟
۳. آیا ارزشیابی باید مستقل از آموزش و یادگیری یا در شرایط خاصی انجام گیرد؟
۴. آیا ارزشیابی باید به وسیله اشخاص یا نهادهای دیگر یعنی غیر از معلم انجام شود؟
۵. ارزشیابی چه زمانی و به چه شکلی باید انجام گیرد؟
۶. آیا ارزشیابی را می‌توان پایان کار آموزش معلم تلقی کرد؟
۷. آیا بدون ارزشیابی رسمی می‌توان به چگونگی عملکردهای معلم و محصل پی برد؟
۸. کاربردهای گوناگون نتایج ارزشیابیها در چیست؟

معین یا ارزش دادن به آنها. هنگامی که می‌گوییم نمره امتحانی دانش‌آموز یا دانشجوی «الف» مثلاً ۱۸ است به اندازه‌گیری^۱ کارکرد او اشاره می‌کنیم. اندازه‌گیری، کاربرد ابزاری است برای سنجیدن کمیت چیزی در مقابل کیفیت آن. اصطلاح ارزشیابی معمولاً به ارزیابی کیفیت اطلاق می‌شود نه سنجش و اندازه‌گیری. در فرایند ارزشیابی است که روی خوب یا بد بودن عملکردی داوری می‌کنیم. اصطلاح «ارزیابی» یا «برآورد»^۲ غالباً برای ارزش‌گذاری یا ارج‌نهادن به عملکرد دانش‌آموز یا دانشجو به کار برده می‌شود، و هر دو ارزشیابی و اندازه‌گیری را با هم دربرمی‌گیرد. شاید بتوان گفت که اصطلاح متداول امتحان در آموزش و پرورش کشور خودمان تقریباً مترادف همین «ارزیابی» است. به این معنا که در هر امتحان، طبعاً هم اندازه می‌گیریم و هم براساس معیارهای خاص، داوری می‌کنیم.

۲. آیا ارزشیابی ضرورت دارد؟ برای چه منظوری انجام می‌گیرد؟

امتحان یا ارزشیابی نقش مهمی در آموزش و پرورش ایفا می‌کند، زیرا جنبه‌ها یا بخشهای عمده فرایند آموزشی را دربرمی‌گیرد. در واقع، امتحان است که روشن می‌کند:

— برنامه‌درسی یا محتوای پیش‌بینی شده چقدر سودمند است؟ چقدر با استعداد و نیازها و رغبت‌های محصلان متناسب است؟

— روش تدریس یا آموزش چقدر مؤثر بوده است؟
— دانشجو چقدر آموخته است؟
— پیشرفت محصل در آموختن و پیشرفت معلم در تدریس چقدر و چگونه است؟
— به طور کلی، فعالیت‌های آموزشی معلم پیش از تدریس، ضمن تدریس، و حتی پس از تدریس چقدر مثبت یا مؤثر بوده‌اند؟
— وسایل و ابزارهای آموزشی مورد استفاده چقدر مؤثر و سودمند بوده‌اند؟

— سرانجام، ما و محصلان چقدر توانسته‌ایم به

در مدرسه یا دانشگاه هرکاری که می‌کنیم باید مرتب از خود پرسیم «به کجا می‌خواهیم برسیم، و آیا این کاری که می‌کنیم در رسیدن به هدف مؤثر است؟»

۱. ارزشیابی چیست؟

به کار بردن مفاهیم از قبیل «بیشتر و کمتر» و «بهتر و بدتر» و «مطلوب و نامطلوب» و «زیاتر و زشت‌تر» و ... در زندگی روزمره، طبعاً از نوعی مقایسه و ارزشیابی حکایت می‌کند که سه پدیده یا مقوله را دربردارد:

۱. داوری میان دو چیز مشخص؛
۲. اندازه‌گیری یا سنجش اختلاف میان آن دو چیز؛
۳. معیار یا ملاکی که برتری یکی از آن دو را نسبت به دیگری نشان می‌دهد.

بنابراین، در هرگونه ارزشیابی یا امتحان یا ارزیابی، فرایند داوری مطرح می‌شود. حال اگر این داوری شکل «کمی» پیدا کند گوییم «اندازه‌گیری» یا «سنجش» به عمل آمده است. هنگامی که آن دو یعنی شکل کیفی (داوری) و شکل کمی (عددی) انجام می‌گیرند طبعاً «معیاری» مورد نظر است که منطبق یا آن را «برابر»، بالاتر از آن را «برتر، بهتر، بیشتر، ...» و پایینتر از آن را «پست‌تر، بدتر، کمتر، ...» می‌خوانیم.

از آنچه گفته شد درمی‌یابیم که ارزشیابی^۱ شامل گردآوری اطلاعات، آزمودن، طبقه‌بندی کردن، و اندازه‌گیری توانهای دانش‌آموزان یا دانشجویان برحسب معیارهای هدف است یا کاری که باید ایشان انجام می‌دادند. به بیان دیگر، ارزشیابی عبارت است از گردآوری اطلاعات و داوری درباره خصایص

هدفهای کلی و رفتاری دروس گوناگون خود برسیم. از سوی دیگر، نتیجه امتحان است که نشان می‌دهد آیا دانش‌آموز یا دانشجو صلاحیت علمی لازم را برای ارتقا یافتن به کلاس یا مرحله بالاتر به دست آورده است؟ به این ترتیب، می‌توانیم بگوییم که:

هدف هرگونه امتحان در مدرسه یا دانشگاه این است که معلم و محصل «فیدبک» یا «بازخورد» فعالیتهای آموزشی خود را دریابند و انتظار داریم که این دریافت، به پیامدهای ذیل منجر شود:

۱. جنبه‌های مثبت یا تغییرات رفتاری مطلوب در محصلان روشن شوند.
۲. معلم و محصل به تقویت آن جنبه‌ها بپردازند.
۳. جنبه‌های منفی یا ناموفق در ایجاد تغییرات رفتاری مطلوب روشن شوند.
۴. معلم و محصل به اصلاح و آحياناً تکرار تدریس و یادگیری آن جنبه‌ها بپردازند.
۵. موانع رسیدن به هدف برای معلم و محصل روشن شوند.
۶. معلم همراه محصلان برای برطرف کردن آن موانع، برنامه‌ریزی و تلاش کند.
۷. معلم می‌تواند به ضعفهای روشها و راهبردهای تدریس خویش نیز پی ببرد و آنها را اصلاح کند.
۸. ضعفهای محتوای دروس یا کتابهای درسی روشن می‌شوند و معلم می‌تواند آنها را به برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتابهای درسی اطلاع دهد.

۳. آیا ارزشیابی باید مستقل از آموزش و یادگیری یا در شرایط خاصی انجام گیرد؟

پاسخ منفی است؛ زیرا همه مزایایی را که در پاسخ به پرسش دوم گفتیم هنگامی به دست خواهیم آورد که «امتحان»، سومین مرحله تدریس تلقی شود که جز آن هم درست نیست. به عبارت دیگر، معلم و محصل این حقیقت را بپذیرند که بدون «امتحان» نمی‌توان تدریس یا یادگیری در کلاس را پایان یافته تلقی کرد. وقتی که امتحان را جزء تفکیک‌ناپذیر فرایند آموزش دانستیم بدیهی است که تابع همان شرایطی خواهد بود که برای تدریس و یادگیری مؤثر مطرح است. شرایط ساختگی متداول

در مدارس و دانشگاههای ما نه تنها ضرورت ندارند، بلکه غالباً مزاحم هم هستند. تنها معلم است که باید شرایط لازم امتحان درس خود را تعیین و تهیه کند؛ شرایطی که فرایند امتحان یا ارزشیابی را آسان و مؤثر کنند و موجب افزایش اضطراب و تنش دانش‌آموزان و دانشجویان و تعطیلی کلاس نشوند.

۴. آیا امتحان یا ارزشیابی باید به وسیله اشخاص یا نهادهای دیگر یعنی غیر از معلم انجام شود؟

با توجه به پاسخ پرسش دوم بدیهی است که پاسخ این پرسش هم منفی است. وقتی ارزشیابی یا امتحان، مرحله‌ای یا بخشی از فرایند تدریس است و مسئولیت تدریس، از آغاز تا پایان، به عهده معلم است، پس غیر از خود معلم هیچ‌کس و هیچ مقامی حق ندارند در چگونگی امتحان دخالت کنند مگر در مواردی که معلمی درخواست راهنمایی کند. در غیر این صورت شیوه رایج در آموزش و پرورش کشور به نوعی عدم اعتماد به معلمان دلالت می‌کند. آحياناً اگر برخی از معلمان از مهارت لازم در تدریس محروم باشند باید به اصلاح ضعف آنها پرداخت. به عبارت دیگر، باید معلم را تربیت کرد نه اینکه فرایند آموزش را به تباهی و نادانی سوق داد. آموزش و پرورش رسمی، فرایندی است که در محیط مدرسه و کلاس انجام می‌گیرد و مسئول همه مراحل آن، فقط معلمند. نقش مدیر مدرسه، به عنوان همکار آموزشی ورزیده، این است که امکانات مورد نیاز معلمان و محصلان را بموقع فراهم آورد، و به چگونگی انجام گرفتن کل فعالیتهای آموزشی نظارت داشته باشد.

۵. امتحان یا ارزشیابی به چه شکلی باید انجام گیرد؟
به این پرسش، که ظاهراً برای بیشتر یا شاید همه معلمان ما و تقریباً در همه مقاطع تحصیلی، اهمیت خاصی دارد، می‌توان دو پاسخ داد. ساده‌ترین و احتمالاً مطمئن‌ترین پاسخ این باشد که تعیین شکل امتحان در اختیار خود معلم است؛ زیرا او پرداختن به معلمان و سرمایه‌گذاری برای تربیت و تقویت علمی و هنری ایشان، بهترین نشانه و گشود ارزش دادن به انسان و محترم شمردن جامعه و کشور است.

می‌داند چه می‌کند و چرا؟ به بیان دیگر، او می‌داند که محصلانش کیستند؟ محتوای درس چیست؟ چگونه و چقدر تدریس کرده است؟ وضع یادگیری محصلانش چگونه بوده است؟ از ایشان چه انتظاراتی دارد؟ هدفهای کلی و رفتاری درس چه بوده‌اند؟ ... دومین پاسخ ممکن این است که روشها یا الگوهایی را به معلمان پیشنهاد کنیم که طبعاً مسئولیت انتخاب هر کدام از آنها به عهده خود معلم است. هر کدام از این دو پاسخ دارای محاسن و معایبی است. پیش از اشاره به این محاسن و معایب باید گفت که شکل یا روشی برای امتحان یا ارزشیابی هر درس یا هر مطلب، زمانی مؤثر و مثبت تلقی خواهد شد که دارای خصایص ذیل باشد:

(الف) هر گام یا فقره آن، به هدف روشن درس مربوط باشد.

(ب) تنها مستلزم حفظ کردن عادی نباشد، بلکه دانش آموز یا دانشجو را به اندیشیدن برانگیزد.

(ج) محصلان را به مطالعه عمیق چند منبع وادار کند. (د) کلمات و جملات به کار رفته از لحاظ دستوری و انشایی، درست و روشن و رسا باشند.

(ه) مستلزم استنباط و استدلال کلامی باشد.

(و) و سرانجام، نوعی آموزش تازه باشد و به پیامدهای عینی بینجامد.

هرگاه معلم شخصاً شکل امتحان را انتخاب کند طبعاً می‌داند که:

— چرا آن شکل را انتخاب می‌کند؟

— این شکل چقدر حصول آن هدف را امکان‌پذیر یا آسان می‌کند؟

— چقدر همه درس یا مطلب را دربرمی‌گیرد؟

— چقدر و چگونه آن را به سایر مراحل تدریس مرتبط می‌کند؟

— آیا محصلانش می‌توانند در این شکل ارزشیابی، بیشتر موفق شوند؟

— چگونه نتایج امتحان را به کیفیت کار خود و محصلانش ارتباط دهد؟

— چگونه از این نتایج به عنوان «فیدبک» یا «بازخورد» بهره‌برداری کند؟

کمبود احتمالی این روش، نگرانی از برخورد عاطفی

برخی از معلمان است که امکان دارد در انتخاب شکل ارزشیابی یا امتحان، معیارهای عاطفی را بر معیارهای علمی و آموزشی ترجیح دهند و مقدم شمارند؛ یا تحت تأثیر تلقینهای عاطفی احتمالی بعضی از اشخاص و نهادها قرار گیرند؛ هرچند که احتمال این کمبود در هر شرایط امتحانی وجود دارد.

در هر صورت، اشخاص یا نهادهایی که با معلمان سروکار دارند باید عملاً نشان دهند که به ایشان اعتماد دارند؛ در غیر این صورت، معلمان نیز نمی‌توانند به خویشان و دست‌اندرکاران امور آموزش و پرورش کشور خود اعتماد کنند. هر معلم، برای موفقیت در کارش، به اعتمادهای ذیل نیاز ضروری دارد:

— اعتماد به خویشان یا اعتماد به نفس؛

— اعتماد به مردم مخصوصاً محصلان؛

— اعتماد به علم و یافته‌های علمی؛

— اعتماد به کارش و سودمندی آن؛

— اعتماد به مدیران آموزش.

به طور کلی، درباره شکل و شیوه امتحان می‌توان گفت که:

۱. روش و شکل ارزشیابی یا امتحان را، چنانکه قبلاً هم گفته شد، نباید جدا از روشها و راهبردهای تدریس و ساختار آن تصور کرد، زیرا برنامه امتحان، بخشی از برنامه یادگیری است.

۲. نوع امتحان به موارد ذیل بستگی دارد:

— هدفهای کلی و رفتاری آموزش و یادگیری؛

— ماده و موضوع درس؛

— هدف از امتحان، که طبعاً از هدف آموزش و

یادگیری قابل تفکیک نخواهد بود؛

— شخصیت، تجارب، اطلاعات، و فلسفه تربیتی معلم.

۳. برای امتحان نمی‌توان و نباید زمان و نوع ثابتی معین کرد، زیرا امتحان عمدتاً تابع آمادگی دانش آموز یا دانشجو خواهد بود و بنابراین، زمان و نوع امتحان، متغیر خواهد بود.

۴. امتحان با توجه به موضوع، هدف، و نیاز دانش آموزان یا دانشجویان به آن موضوع، ممکن است به شکل کتبی یا شفاهی و یا هر دو انجام گیرد که معمولاً روش کتبی ترجیح دارد، زیرا امتحان شفاهی معایبی دارد که عبارت است از:

— کمی فرصت ارزشیابی دقیق؛

— نبودن امکانات شناخت محصل؛

— نبودن فرصت کافی اندیشیدن برای محصل؛

— اضطراب احتمالی محصل به سبب رودرویی با معلم.

۵. چنانکه قبلاً هم گفتیم نمی‌توان و نباید شکل و نوع امتحان یا ارزشیابی را به معلمان تحمیل کرد جز اینکه می‌توان روشها یا انواع احتمالی امتحان را به شرح ذیل پیشنهاد کرد: — تشخیص و انتخاب پاسخ درست از میان چند پاسخ داده شده (حتماً باید یکی درست باشد). برای یک پرسش، چند پاسخ می‌نویسیم که تنها یکی از آن پاسخها درست است و از محصلان می‌خواهیم این پاسخ درست را کشف و معین کنند.

— چند پرسش و چند پاسخ. چند پرسش و چند پاسخ با هم مطرح می‌کنیم و از محصلان انتظار داریم با مقایسه آنها پاسخ درست هر پرسش را از میان پاسخها پیدا کنند و مقابل پرسش مربوط بنویسند یا به وسیله خطی آن را به پرسش مربوط مرتبط کنند.

— تکمیل عبارتها یا پاسخهای ناقص. چند پرسش را با پاسخهای ناقص مطرح می‌کنیم و از محصلان می‌خواهیم آن پاسخها را با توجه و تفکر درباره پرسشها کامل کنند که ممکن است یک کلمه یا یک عبارت باشد.

— کشف رابطه بین کلمات، عبارات، علایم، ... داده شده. کلمات یا عبارات و یا علایم ظاهراً پراکنده‌ای را می‌نویسیم و از محصلان انتظار داریم که روابط میان آنها را کشف کنند و آن کلمات یا عبارات و یا علایم را به شکل معنادار درآورند.

— مرتب کردن کلمات یا عبارتهای داده شده. کلمات و عبارتهایی را به شکل نامرتب مطرح می‌کنیم و از محصلان می‌خواهیم که آنها را با توجه به معنای مطلوب، مرتب گردانند.

در هر صورت، پرسش امتحانی را زمانی ارزشمند تلقی خواهیم کرد که دانش‌آموز یا دانشجو را به اندیشیدن، مقایسه، استدلال برانگیزد و احتمال پاسخهای تصادفی را به حداقل برساند.

۶. بهتر است از روشهایی استفاده شود که روانشناسان و متخصصان آموزشی از تحقیقات خود درباره چگونگی

امتحان یا ارزشیابی به دست آورده‌اند. به نظر ایشان:

الف) امتحان باید موضوعی باشد و از عوامل شخصی متأثر نشود.

ب) پرسش، متعدد باشد و بخش عمده‌ای از ماده درسی را دربرگیرد.

ج) امتحان یا ارزشیابی، محصل را به تفکر و اجتناب از خارج شدن از موضوع امتحان برانگیزد.

د) امتحان نه تنها جنبه آموزشی، بلکه جنبه تشخیصی و درمانی هم داشته باشد.

۷. باید چگونگی فعالیت و کار واقعی محصلان را در طول سال تحصیلی مورد ملاحظه دقیق قرارداد و در صورت لزوم، ایشان را از راههای گوناگون به کیفیت کار مطلوب راهنمایی کرد.

۶. امتحان یا ارزشیابی چه زمانی باید انجام گیرد؟

گفته شد که برای امتحان نمی‌توان زمان خاصی تعیین کرد مگر اینکه بگوییم: هر زمان که دانش‌آموز یا دانشجو آمادگی دارد. با توجه به هدفهای ارزشیابی یا امتحان، که عمدتاً پی‌بردن به میزان و چگونگی پیشرفت درسی یا تحصیلی محصل می‌باشد، می‌توان گفت بهتر است زمان برگزاری امتحان را، که بخشی از فرایند آموزش و یادگیری تلقی می‌شود، معلم و محصل با هم تعیین کنند. به عبارت دیگر، ارزشیابی زمانی انجام می‌گیرد که معلم می‌خواهد به موارد ذیل پی‌برد:

— پیشرفت درسی محصلان؛

— صلاحیت روشهای آموزش؛

— چگونگی یا میزان دست‌یافتن به هدفهای برنامه درسی؛

— چگونگی سودمندی وسایل و ابزارهای آموزش.

به این معنا امتحان یا ارزشیابی، بیشتر «فرایند کیفی» خواهد بود تا «فرایند کمی» به همین سبب، می‌توان گفت که هرگونه امتحان ضرورتاً مستلزم «اندازه‌گیری» یا «سنجش»، که «فرایند کمی» است، نیست.

ارزشیابی یا امتحان مقطعی و مداوم

در مدارس و دانشگاههای کشور ما معمولاً امتحانات در **قطعییت و حفظ کردن، دشمنان تفکرند و موجب از بین رفتن خلاقیت و قوه ابتکار** **گلاسیر**

مقاطع زمانی خاص، مثلاً ثلث یا ترم (نیم سال) انجام می‌گیرد. مهمترین خطر این امتحان، فشار طاقت‌فرسای بدنی و روانی، به دانش‌آموزان و دانشجویان در روزهای امتحان است که می‌خواهند کار چند ماه را در یک شب و یا چند ساعت انجام دهند. برای حل این مشکل و پیشگیری از سایر ناگواریها بهتر است ارزشیابی یا امتحان به صورت مداوم انجام گیرد که معمولاً فواید ذیل را دارد:

— به سبب متعدد بودن آزمونها، اشتباه در یک امتحان، تأثیر اندکی خواهد داشت.

— تنشها و نگرانیهای ناشی از امتحان فشرده و نهایی، در ارزشیابی مداوم کاهش خواهند یافت.

— هرگاه محصلان در یک امتحان موفق نشوند فرصت کافی خواهند داشت که آن را جبران کنند.

— چون محصلان در دوران هر درس مرتباً مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند طبعاً آمادگی بیشتری خواهند داشت و از کوششهای ناامیدانه برای امتحان نهایی در امان خواهند بود.

— محصلان در طول هر درس با سطح مورد انتظار معلم آن آشنا خواهند شد.

ناگفته نماند که امتحان مداوم وقت زیادی را از معلم می‌گیرد و این، ضرر اصلی آن به شمار می‌رود.

۷. آیا ارزشیابی یا امتحان را می‌توان پایان کار آموزش رسمی معلم تلقی کرد؟

از آنچه درباره هدفها و نقش امتحان در حوزه فرایندهای آموزش و یادگیری گفته شد می‌توان دریافت که «امتحان» به هر شکل یا نوع که انجام گیرد، ابزار یا وسیله‌ای برای پی بردن به چند و چون فعالیت‌های معلم و محصل در کلاس است؛ و میزان پیشرفت و آحیائاً عقب ماندگی یا نارسایی کار معلم و محصل را روشن می‌کند. بنابراین، امتحان را نمی‌توان پایان کار آموزشی معلم تلقی کرد و حتی گاهی ممکن است، یا انتظار داریم، انگیزه‌ای برای افزایش فعالیت‌های معلم و محصل باشد.

به عقیده من، ارتباط، تفکر و مشارکت فعال در نظام آموزش و پرورش خیلی بیشتر از نمره باعث ایجاد انگیزه می‌شود.

گلاس

۸. آیا بدون امتحان می‌توان به چگونگی عملکردهای معلم و محصل پی برد؟

در بحث از ضرورت و شکل امتحان گفته شد که منظور از امتحان برگزاری صحنه‌های تماشایی یا هراسناک نیست، زیرا که چنین وضعی نه لازمه آموزش مؤثر است و نه لازمه یادگیری مؤثر. لکن اگر منظور پی‌بردن به پیامدهایی باشد که قبلاً مطرح شد در ضرورت امتحان به شکل انسانی مطلوب و مؤثر در دست‌یافتن به هدفهای آموزشی و یادگیری نمی‌توان تردید کرد.

امتحان یا ارزشیابی هرگز نباید طوری انجام گیرد که محصلان را از درس و مطالعه بیزار کند و بر اضطراب ایشان بیفزاید، بلکه باید آن را فرایندی کاملاً طبیعی و ضروری آموختن مؤثر بدانند و بپذیرند.

۹. کاربردهای گوناگون نتایج ارزشیابیها در چیست؟

هرگاه امتحان یا ارزشیابی بر اساس معیارهای علمی و انسانی انجام گیرد طبعاً پیامدهای مطلوبی برای معلم و محصل و جامعه خواهد داشت که در بحث از هدفهای امتحان به برخی از آنها اشاره شد و آشکارترین فایده امتحان این است که ارتقای محصل را به کلاس بالاتر یا به مرحله تحصیلی بعدی امکان‌پذیر می‌کند. از سوی دیگر، پیامد یا نتیجه امتحان، توجه معلم را به سه جنبه مهم فرایند تدریس - یادگیری جلب می‌کند.

۱. معلومات و مهارتهایی که محصلان کسب کرده‌اند.
۲. تحلیل و روشن ساختن معلومات و مهارتهای مورد نیاز که بعداً باید آموخته شوند.
۳. برنامه درسی که باید برای ادامه آموختن، تنظیم شود.

علاوه بر آنها معلم عیناً میزان اثربخشی روشها، راهبردها، و ابزارهای آموزشی را درمی‌یابد.

در هر صورت، اکنون «امتحان» یا «ارزشیابی» از جمله موضوعات و حتی از مسائل و معضلات آموزش و پرورش کشور ماست به طوری که گاهی از آن به عنوان «حربه یا سلاح» برای تهدید محصلان استفاده می‌شود! سازمانی صرفاً برای امتحان به وجود آمده است و بودجه کلانی مصرف می‌کند بدون توجه به اینکه آیا می‌توان این امر صرفاً آموزشی -

یادگیری را به شکل طبیعی و بدون کمترین هزینه انجام داد؟ جلسات برگزاری امتحان، به صحنه‌های وحشتناک تبدیل می‌شوند و گروهی به نام «مراقب» یا حالت خاصی، محصلان را در طول امتحان زیر نظر می‌گیرند، و به کوچکترین حرکت ایشان، واکنش نشان می‌دهند! علی‌رغم همه این ناگواریها هر معلم ناگزیر است در زمان معین و به شکل معین امتحان به عمل آورد؛ و در کمترین فرصت، نتیجه امتحانش را به صورت کمی (نمره یا درجه و یا هر دو) درآورد و نمره هر محصل را رسماً به اداره آموزش اعلام کند. تنها آزادی معلم در این است که معیارهای خود را در کلاس به محصلانش توضیح دهد؛ و ایشان را از چگونگی امتحان یا نمره دهی خود آگاه کند. البته، در عین حال، معلم آزاد است که هر نوع امتحان غیررسمی را که لازم می‌داند انجام دهد. انتخاب این‌گونه امتحان و تعیین زمان آن در اختیار خود معلم است. در چنین شرایطی، توجه به توصیه‌های ذیل، ممکن است برای معلمان سودمند باشد:

— تصمیم بگیرید که چه سیستمی به کار برید و چرای آن را برای محصلان بیان کنید.

— مشخص کنید که هر عملکرد، چه امتیازی دارد.

— از امتحان یا ارزشیابی به عنوان وسیله‌ای برای پیشرفت یادگیری استفاده کنید.

— شیوه امتیازدهی یا نمره دهی خود را منطقی و قابل دفاع کنید.

— هرگز احساسات خود را در ارزیابی عملکردها دخالت ندهید.

— امتحان را، چنانکه قبلاً هم گفتیم، فرایند کاملاً طبیعی و بخشی از آموزش و یادگیری مؤثر و موفق نشان دهید نه وسیله‌ای برای تهدید.

— در امتحان هر درس، تنها آموختن آن درس را معیار ارزیابی قرار دهید نه موارد دیگر را؛ به طور مثال نمره دانشجوی ممتازی را به دلیل غیبت در کلاس کم نکنید.

هر تلاش علمی که نتواند کلیشه‌های ذهنی و قالبی ناشی از ضعف فرهنگی و عدم شناخت منطقی را دور بریزد، مسلماً نه تنها علم نیست، بلکه آزاره‌ای است که دنباله‌روی فرصت‌طلبیها و رکود فرهنگی و علمی یک جامعه است. پرنلز

— مطمئن باشید که مهارتها و تواناییهای واقعی و اساسی را امتحان می‌کنید.

— مطمئن باشید که نمرات یا امتیازاتی که محصلان می‌گیرند درجات واقعی ایشان است.

— مطمئن باشید که اطلاعات به دست آمده از امتحان به بهتر شدن یادگیری محصلان و روشها و راهبردهای تدریس شما کمک خواهد کرد.

چقدر خوب می‌شد که امتحان گروهی را جانشین امتحانهای فردی می‌کردیم یعنی رد و قبول شدن از فرد به گروه منتقل می‌شد و حتی ارتقا به درجات یا کلاسهای بالاتر به شکل گروهی انجام می‌گرفت.

گونه‌های امتحان یا ارزشیابی

امتحان یا ارزشیابی یا ارزیابی، چنانکه گفتیم، به هر شکل که انجام گیرد، شامل گردآوری اطلاعات و داوری است درباره چگونگی یادگیری، چگونگی آموزش یا تدریس، و چند و چون برنامه‌ها. این امتحان را می‌توان به چهارگونه انجام داد:

۱. ارزشیابی سازنده.^۴ این‌گونه ارزشیابی، که مرحله‌ای یا تکوینی نیز نامیده شده است، در جریان آموزش و گاهی پیش از آن، انجام می‌گیرد که به معلم کمک می‌کند کیفیت تدریس خود را دریابد و به تنظیم آن بپردازد. به محصلان کمک می‌کند که چگونگی دستیابی به هدفهای خود را دریابند. مثلاً معلم با ملاحظه و ارزیابی تکالیف دانش‌آموزان، کیفیت یادگیری ایشان را می‌فهمد. در واقع، ارزشیابی مرحله‌ای یا شکل‌گیری هم وسیله تشخیص چگونگی فعالیت آموزشی و یادگیری معلم و محصل است و هم می‌تواند نقش محرک را ایفا کند و آن دو را به تجدید نظر در کیفیت کارشان برانگیزد. معمولاً این‌گونه ارزشیابی را «بنیادی» می‌خوانند، زیرا به معلم و محصل امکان می‌دهد بموقع، قوتها و ضعفهای خود را در آموزش و یادگیری دریابند و به تبدیل آنها به وضع مطلوب بپردازند.

۲. ارزشیابی پایانی.^۵ این ارزشیابی معمولاً در پایان یا بعد از تدریس انجام می‌گیرد تا روشن کند که محصلان به هدفهای یادگیری خود رسیده‌اند یا نه و تا چه میزان می‌توانند امتیاز یا نمره مربوط را بگیرند. به عبارت دیگر، منظور اساسی «ارزشیابی پایانی» این است که درایم پیشرفت یادگیری

برای متفکر ساده دل، مسأله مبهم انطباق یافتن با «امروز» عادی شده است. اما در نظر متفکر نقاد، مهم ادامه دادن به دگرگون کردن واقعیت است به منظور تداوم بخشیدن به آدمی کردن آدمیان. پائوفریه

محصلان چگونه و چقدر است و آیا به آنچه مورد نظر بود رسیده‌اند یا نه؟ شاید به همین سبب است که این‌گونه ارزشیابی را گاهی «ارزشیابی تشخیصی» نیز می‌نامند چون می‌خواهیم تشخیص دهیم که آیا محصلان به یادگیری مطلوب دست یافته‌اند یا نه؟ و آیا می‌توانند به درجات یا کلاس بالا ارتقا یابند یا نه؟ و یا می‌توانند در برنامه ویژه‌ای، به طور مثال مسافرت علمی، شرکت کنند یا نه؟ به طور کلی، ارزشیابی پایانی پیشرفت را اندازه‌گیری می‌کند.

۳. ارزشیابی جایگزینی.^۱ این‌گونه ارزشیابی معمولاً پیش از آغاز تدریس انجام می‌گیرد به این منظور که محصلان را در موقعیت آموزشی و یادگیری مناسب جای دهند؛ یا در برنامه‌ای که با امیال و تواناییهای ایشان مناسب است قرار گیرند. در واقع، هدف عمده این ارزشیابی تعیین گروه درسی مناسب هر محصل است. از این رو، ارزشیابی جایگزینی را «ارزشیابی تعیینی» نیز می‌نامند.

۴. ارزشیابی بازشناختی.^۲ این‌گونه ارزشیابی معمولاً در طول فرایند آموزش انجام می‌گیرد و منظور از آن تعیین قوتها و ضعفهای محصلان است. مثلاً روشن می‌شود که چرا محصلی در درس ریاضی توفیق لازم ندارد. از این رو، گاهی هم «ارزشیابی بیمارشناختی» نامیده می‌شود. تکرار این نکته ضروری است که امتحان یا ارزشیابی یا ارزیابی از آموزش و یادگیری است که به معلم و محصل نشان خواهد داد که:

– پیشرفت و موفقیت آنها در فرایندهای تدریس و یادگیری چقدر و چگونه بوده است؟

– روشها و راهبردها و انواع فعالیتهای آموزشی معلم و یادگیری محصل چقدر در این موفقیت، مؤثر بوده است؟ – آیا اصلاح یا تجدید نظری در روشها و نوع فعالیتهای لازم است؟

– چه بخش یا مرحله‌ای از تدریس - یادگیری باید مورد تجدید نظر قرار گیرد یا تکرار شود؟

– به معلم و محصل امکان می‌دهد که چگونگی فعالیتهای

آموزشی - یادگیری خود را در آینده یا در سطح بالاتر پیش‌بینی کند؟

– برنامه‌ریزی درسی و محتوای آموزشی چقدر موفق بوده است؟

– نقاط قوت و ضعف هر درس یا موضوع درسی در مقایسه با توانمندیهای محصلان و هدفهای دروس کدام است؟

– برنامه‌ریزی درسی آینده در هر درس چگونه باید باشد؟ – هدفهای آموزشی و یادگیری پیش‌بینی شده، چقدر و چگونه تحقق می‌یابد.

– وسایل و ابزارهای آموزشی موجود یا مورد استفاده، چقدر مناسب بوده‌اند؟

امتحان، اخلاق و ملاحظات عاطفی

انسان تنها آفریده خداوند متعال است که «اخلاق» و «علم اخلاق» یا «چگونه زیستن با مردم» و «چگونه ارتباط داشتن با طبیعت» برایش مطرح است و شاید عمده‌ترین پدیده‌ای که به زندگی انسان رنگ انسانیت می‌بخشد و آن را از سایر زندگیها متمایز می‌گرداند همان رنگ (صبغه) اخلاقی است. و به یقین می‌توان گفت که پیچیده‌ترین و حساسترین بُعد زندگی آدمی «بُعد عاطفی - اجتماعی» یا «بُعد اخلاقی» است. بنابراین، همه عملکردها یا کردارهای او طبعاً تحت تأثیر ارزشهای اخلاقی قرار خواهند گرفت. حتی می‌توان گفت که انسان، برخلاف تصور، بیشتر با عواطفش زندگی می‌کند تا عقلش. در حوزه آموزش و پرورش رسمی امروز کشور ما جنبه‌ای که بیشتر به رعایت اصول و مقررات اخلاقی نیاز دارد یا چنین احساس می‌شود «فرایند امتحان یا ارزشیابی» است. چون نوعی حالت تعیین سرنوشت کودک و نوجوان و جوان به خود گرفته است! پس باید در هرگونه ارزشیابی درسی نکات اخلاقی ذیل را دقیقاً رعایت کنیم:

شکاف عمیقی که میان محتوای آموزش و پرورش و تجربه‌های زنده محصلان وجود دارد، تضادی که بین نظام ارزشهای تربیتی و هدفهای مطلوب جامعه دیده می‌شود، و نیز فاصله محتوای دروس با یافته‌های علوم زنده، مشکل واقعی آموزش و پرورش امروز به شمار می‌رود.

آرامش کنند.

منابع و پانوشتها:

مطالب مذکور عمدتاً یافته‌های نظری و عملی نویسنده هستند، لیکن در تدوین و تنظیم آنها علاوه بر آثار خود مؤلف از منابع ذیل نیز استفاده شده است:

- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر؛ روانشناسی یادگیری؛ انتشارات توس،

۱۳۶۲.

_____ مبانی روانشناختی تربیت؛ پژوهشگاه علوم انسانی و

مطالعات فرهنگی، ۱۳۷۵.

- تفرانکویس، گای‌آر؛ روانشناسی برای آموزش؛ ترجمه منیجه

شهنی پیلانی، انتشارات رشد، ۱۳۷۰.

- گلاور، جان ای. و راجر ای. پروتینگ؛ روانشناسی تربیتی - اصول و

کاربرد آن؛ مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۵.

- Agran, Martin; *Student Directed Learning*; USA: 1997.

- Biebler, R. F. and Jack Snowman; *Psychology Applied to Teaching*; USA: 1990.

- Galloway, Charles; *Psychology for Learning and Teaching*; USA: 1976.

- Rothstein, Pamela R.; *Educational Psychology*; USA: 1990.

- Yeon, S.L. and G. Weinstein; *A Teacher' World: Psychology in the Classroom*; USA: 1977.

1. evaluation

2. measurement

3. assessment

4. formative evaluation

5. summative evaluation

6. placement evaluation

7. diagnostic evaluation

۱. صحنه امتحان را صحنه آرام و حتی لذت بخش گردانیم و از هرگونه صحنه‌سازی وحشت‌انگیز خودداری کنیم.

۲. عملاً نشان دهیم که نمره امتحانی محصلان برای ما معادل شخصیت ایشان نیست و نخواهد بود. البته، از اینکه نمره یا امتیاز کمی می‌گیرند متأسف و ناراحت می‌شویم، لکن احترام ایشان، به عنوان انسان، در نظر ما کم نمی‌شود.

۳. پرسشهای امتحانی را روشن و مفهوم و حتی آموزنده تهیه کنیم.

۴. تواناییهای همه محصلان را در درس مورد امتحان در نظر بگیریم.

۵. امتحان را وسیله تلقی کنیم نه هدف. وسیله‌ای برای تشخیص، داوری، و برنامه‌ریزی تدریس مجدد، در صورت لزوم، و یا برای پی‌بردن به مشکلات یادگیری محصلان، و ضعفهای احتمالی روش و راهبردهای تدریس خودمان.

۶. در صورت استفاده از آزمونهای میزان شده (استاندارد)، برای اجرا و تفسیر نتایج آزمونها از کارشناسان ورزیده در این امر و آشنا به آموزش کمک بگیریم.

به یاد داشته باشیم هر آزمون باید از سه ویژگی ذیل برخوردار باشد:

الف) معتبر و منطقی باشد یعنی آنچه را که مورد نظر است ارزشیابی و اندازه‌گیری کند و اطلاعاتی را به معلم بدهد که آزمون برای آن طراحی شده است (اعتبار آزمون).

ب) قابل اعتماد باشد یعنی ابزاری دقیق و همساز باشد و لغزشهای تصادفی نداشته باشد (پایایی یا روایی آزمون).

ج) کاربردی و سودمند باشد یعنی بتوان آن را راحت اجرا کرد و نمره‌گذاری کرد.

۷. محصلان را در پاسخ دادن راهنمایی کنیم.

۸. منظور خود را از شیوه انتخابی امتحان برای شاگردان روشن کنیم.

۹. نمره یا امتیاز هر محصل را فقط به خود او اعلام کنیم.

۱۰. به محصلان کمک کنیم که در جلسه امتحان احساس



علی اکبر سرفراز *

روش‌شناسی نقد کتابهای تخصصی باستانشناسی

کتابهای تخصصی باستانشناسی به سه دسته تقسیم می‌شوند که هر دسته از نظر نقادی و ارزیابی ضوابط خاصی دارند:

الف) کتابهای ترجمه‌ای، این قبیل کتابها شامل ضوابطی است که همه ناشران باید آن را رعایت کنند. در درجه نخست رعایت امانت در ترجمه است، علاوه بر آن، متن باید سلیس و روان بوده، مترجم اطلاع و آگاهی کامل از تخصص فنی رشته داشته باشد تا در صورت لزوم اطلاعات تخصصی روز را در پاورقی کتاب منظور نماید که از ارزش ترجمه و استفاده اهل فن چیزی کاسته نشود و مورد انتقاد قرار نگیرد.

ب) کتابهای تألیفی کتابخانه‌ای که باستانشناس با مطالعه و تحقیق در این نوع کتابها، نظرهایی پیدا می‌کند که آن کتابها را از نظر اعتقادی یا انتقادی ناقص تشخیص می‌دهد و زمینه مطالعاتی مؤلف را در نشر و چاپ کتاب کافی نمی‌داند یا کتابی است که باید مورد ارزیابی و نقد قرار گیرد. به هر صورت باید آن کتاب تمام ویژگیهای یک کار تحقیقی و تألیفی خوب را دارا باشد و مؤلف باید منابع و مأخذ کتاب را ذکر کند و جای حرف و بحثی باقی نگذارد. این قبیل کتابها هر چند دارای ارزش معنوی و اطلاعاتی است ولی در حد کتابهای دسته سوم نیست، چون مؤلف برای تأیید نظر خود مجبور است از منابع مختلف علمی و تاریخی، که جنبه تحقیقی هم ندارد، مدد بگیرد؛ یعنی ممکن است همان منابع تاریخی هم جای شک و حرف داشته باشد. مثلاً در «مروج الذهب مسعودی» می‌بینیم که به جای وصف آتشفشان پارس، به تعریف و توصیف تخت جمشید پرداخته است که استناد به آن نه علمی است نه تخصصی، ولی تاریخی است و ثبت شده.

به همین دلیل مؤلف کتابهای دسته دوم باید نهایت دقت را به عمل آورد تا در گردآوری مطالب جای شک نباشد و باصطلاح گره کور دیگری ایجاد نشود.

ج) دسته سوم کتابهای تشریحی، توصیفی و تحلیلی است که کاوشگر بر اساس، حفاری علمی و سیستماتیک و آثار به دست آمده، جوامع فرهنگی گذشته را با قلم و بیان خود بازسازی و بازگو می‌کند؛ از این رو تکلیف و وظیفه خطیری بر عهده دارد که در درجه اول ایمان و اخلاص او در عمل است، یعنی ذوق تلطیف یافته هنری و علمی باستانشناسی توأم با تجربه علمی و تخصصی باعث می‌شود که از دایره امانت و صحت عمل خارج نشود و کار علمی جنبه تخیلی و خودمحوری به خود نگیرد. کاوشگر بر این باور باشد آنچه نمی‌داند با صداقت بگوید نمی‌دانم و یا عبارتهایی نظیر، احتمال دارد، ممکن است، چنین به نظر می‌رسد، شاید این چنین باشد، برای تحلیل و تشریح و توصیف آثار ظاهر شده به کار ببرد و از دادن نظر قطعی در مواقع مشکوک اجتناب ورزد. در معرفی و بازسازی و بازگویی آنچه یافته است کوتاهی نکند و اطلاعات جامع را در اختیار خوانندگان قرار دهد و بداند که جان کلام باستانشناسی در تشریح و توصیف و بازسازی جوامع فرهنگی گذشته، در محلهای کاوش و حفاری به دست آمده است که هیچ نیازی به منابع و مأخذ ندارد و حرفهای کاوشگر در این مرحله از تحقیق جزء بدیهیاتی است که برای خواننده قابل قبول است و بعدها به عنوان منبع و مأخذ استفاده خواهد شد. باید گفته‌ها و نوشته‌های کاوشگر مورد اعتماد دیگران باشد و خوانندگان مطالب و کتاب او را جدی بگیرند.

از این رو کاوشگر باید تمام سعی و اهتمام و تخصص

* مدیر گروه پژوهشی باستانشناسی «سمت»

است. این قبیل کتابها فاقد منبع هستند و احتیاجی هم به آن ندارند؛ زیرا نمودارها، طرحهای تزئینی و فیلم و اسلاید و تصاویر، نقشه‌ها و مخصوصاً طرح لایه‌های مکشوفه، منابع و مآخذ زنده و گویای کارهای انجام یافته و مطالب تهیه شده است. به همین دلیل ارزیابی و نقادی این‌گونه کتابها بر اساس معیار تهیه و تنظیم مدارک فوق است که این قبیل مدارک دست اول باستانشناسی در آموزش دانشجویان اهمیت دارد.

اگر در عملیات حفاری، کاوشگر تسامح و یا اشتباهی کرده باشد، که مثلاً یک کف مسکونی از محل کاوش یا یک لایه طبقاتی از دید پژوهشی از بین برود، دیگر آن پژوهش قابل چاپ و نشر نیست. در این قبیل موارد پژوهشگر سعی می‌کند نقص و ضعف مدارک مکشوفه را با قبول زحمت فراوان و انتخاب نزدیکترین مکان به محل کاوش، که باید دارای معیار قابل مقایسه‌ای از نظر فرهنگی باشد، یا عملیات حفاری کوتاه مدت، به گونه‌ای هر چند ضعیف، جبران کند. بنابراین باستانشناس وظیفه سنگینی بر عهده دارد.

مسئله‌ای که در کتابهای دسته سوم حائز اهمیت است، نتیجه‌گیری و جمع‌بندی در فصل پایانی کتاب است مؤلف باید با قلم توانای خود چکیده آن را به خواننده منتقل کند. با وجود این مؤلف نباید از اسناد و مدارک تاریخی غافل باشد، بلکه باید با دقت و ظرافت خاصی از کلیه مدارک و شواهدی که او را در تألیف و نوشته‌هایش تأیید و یاری می‌کند، استفاده کند و خوانندگان را به آن منابع ارجاع دهد.

خود را در صحت تعلیمات فنی حفاری به کارگیرد تا نقص و خطایی نداشته باشد و آنچه گذشتگان برای او باقی گذاشته‌اند به همان صورت نشان دهد و دخل و تصرفی در آن نکند و بازگوکننده واقعیات باشد.

به همین دلیل کتابهای دسته سوم را باید از بُعد متعدد مورد نقادی و ارزیابی قرار داد تا صحت و سقم عملیات حفاری روشن شود. نقش اصلی و اولیه این آگاهی را باید از طرح و نقشه لایه‌نگاری یا چینه‌شناسی کاوش (در اصطلاح به section معروف است) به دست آورد. نقاد کتاب باید دقت و بررسی کند که آیا طبقات مشروحه حفاری کاملاً با لایه‌نگاری انجام یافته تطبیق می‌کند یا نه؟ در صورتی که اختلافی دیده شود، آن حفاری ناقص و از درجه اعتبار علمی ساقط است، به همین دلیل کاوشگر پژوهشی باید در تهیه تصاویر روشن و گویا و تهیه نقشه و طرحهای لازم و نمودارهای حفاری در متن کتاب دریغ نکند و کاوش منطقه مورد بحث را به گونه‌ای ارائه دهد که بازگوکننده آثار به دست آمده باشد؛ از این رو بعضی از کتابهای باستانشناسی فقط یک آلبوم عکس و نقشه است که تمام جزئیات هنری و فرهنگی جوامع گذشته را نشان می‌دهد و دیگر احتیاجی به توصیف و یا نوشته نیست و اگر باستانشناسی در مورد آن تصاویر و نقشه‌ها مطالبی به رشته تحریر در آورده و یا آن طبقات و اشیاء را توصیف کند و نقشه عناصر معماری به دست آمده را از ابعاد مختلف نشان دهد در واقع نظر علمی و فنی و توان پژوهشی خود را جلوه‌گر ساخته

ادامه از صفحه ۲۵

- Smith, Dennis; *The Rise of Historical Sociology*; Oxford:

Polity Press, 1991.

۲۳. مور، برینگتون؛ ریشه‌های اجتماعی دیکتاتوری و دموکراسی؛

ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشر دانشگاهی، ۱۳۶۹.

24. Skocpol, Theda; "Visions and Methods", in *Historical*

Sociology; Cambridge: U.P., 1987.

۲۵. مور، برینگتون

26. Skocpol, Theda; *State and Social Revolution*; P.

۲۷. استوتزل، ژان؛ روانشناسی اجتماعی؛ ترجمه علیمحمد کاردان،

تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ چهارم، ۱۳۶۸.

۲۸. همان؛ ص ۲۳۴.

29. Festinger

۳۰. استوتزل، ژان؛ ص ۲۳۹.

۳۱. همان؛ ص ۳۱۸.

32. Orthodoxy

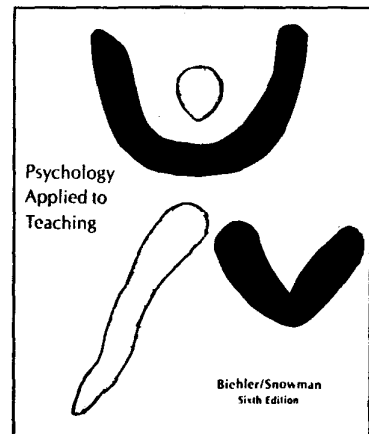
33. Orthopraxis

۳۴. مثلاً توماس آکویناس، جان فاکس، و نیز ابن ماجه.

۳۵. شریعتی، علی؛ مجموعه آثار.

- Gutierrez, G.; *A Theory of Liberation*; Eng. Tran. New York:

Maryknoll, Orbis Book, 1973.



محمد آرمند*

معرفی و نقد و بررسی ویژگیهای نمونه‌ای از یک کتاب درسی دانشگاهی

جلد کتاب با بهره‌گیری از طرح متناسب با محتوا و رنگهای مختلف جذاب به نظر می‌رسد. همچنین در داخل روی جلد، فهرست «موضوعات پیشنهادی برای تدریس بهتر» و در داخل پشت جلد، فهرست «منابع برای مطالعه بیشتر» درج شده است.

۲. قطع کتاب

قطع کتاب تقریباً نزدیک به وزیری است؛ البته عرض آن اندکی بیشتر است (۲۳×۱۹ سانتیمتر) و این قطع امکان یادداشت‌نویسی دانشجو را در حاشیه کتاب فراهم می‌کند. این قطع در اغلب کشورهای جهان در کتابهای درسی دانشگاهی به کار می‌رود.

۳. استفاده از تصاویر و شکلهای مرتبط با محتوای کتاب در کتاب، بیش از یک صد تصویر و طرح رنگی به کار رفته است که هر یک به نوعی با محتوای کتاب ارتباط دارد. نوع کاغذ به کار رفته به گونه‌ای است که تصاویر در آن باکیفیت مطلوب به چاپ رسیده است. این تصاویر هم به تفهیم بیشتر مطالب و هم به افزایش جذابیت کتاب کمک کرده است.

۴. شکل و اندازه حروف

اندازه حروف کتاب مناسب است؛ زیرا براحتی قابل خواندن می‌باشد. استفاده از رنگهای متنوع و حروف بزرگتر برای عنوانهای اصلی بر میزان خوانایی متن افزوده است.^۲

* عضو هیأت علمی «سمت»

کتاب درسی^۱ متنی است که مدرسان و دانش‌آموزان یا دانشجویان از آن استفاده می‌کنند و بر اساس برنامه و اهداف معینی و با حجم مشخصی تدوین می‌شود؛ با توجه به نقش عمده‌ای که در فرایند آموزشی دارد، لازم است در تهیه آن دقت کافی به عمل آید و به گونه‌ای تدوین و چاپ شود که حائز ویژگیهای لازم باشد.^۲

در این نوشتار هدف معرفی و بررسی کتابی است که تا حدودی ویژگیهای یک کتاب مطلوب دانشگاهی را دربردارد و آن، کتاب ذیل است:

Biehler, Robert F., Jack Snowman; Psychology Applied to Teaching; Houghton Mifflin Company, 1990.

این کتاب شش بار چاپ شده است که در چاپ ششم آن تغییرات و اصلاحات اساسی نسبت به چاپهای قبلی به عمل آمده^۳ و منبع اصلی درس روانشناسی تربیتی برای استادان و دانشجویان محسوب شده است.

در این نوشتار ویژگیهای کتاب مذکور از جنبه‌های مختلف ظاهری (صوری) و محتوایی به شرح ذیل بررسی می‌شود:

۱. نوع جلد کتاب

جلد کتاب از نوع شومیز و از کاغذ با دوام است. طرح روی جلد متناسب با محتوای کتاب و پیام آن رشد و بالندگی است که با چهار رنگ متنوع آراسته شده. طرح پشت جلد نیز بازتاب شش ویژگی از ویژگیهای مهم کتاب با حروف رنگی است، در مجموع

۵. حجم مطالب

این کتاب بدون ضمایم ۶۹۳ صفحه است، البته در هر یک از فصول منابعی برای مطالعه بیشتر ذکر شده است که می‌توان این قسمت‌ها را از متن اصلی جدا در نظر گرفت. این کتاب به عنوان منبع اصلی درس روانشناسی تربیتی برای استادان و دانشجویان تدوین شده است؛ اما اطلاع دقیقی از تعداد واحدهای این درس در کشور محل انتشار در دست نیست.

۶. شیوه تمایز و تفکیک نکات خاص از متن کتاب

برای تفکیک مطالب خاص از متن، از قبیل توضیحات، مطالب پیشنهادی برای مطالعه، جداول و شکلها و نکات مهم، از شیوه‌های مختلفی استفاده شده است؛ در مواردی از کادر رنگی و در موارد دیگر از خطوط و حروف رنگی و یا از حروف درشت‌تر و برجسته‌تر و معمولاً ایتالیک استفاده شده است.

۷. فهرست‌های متعدد کتاب و محل آنها

این کتاب دارای هفت نوع فهرست گوناگون است که عبارتند از: فهرست مطالب، فهرست موضوعات پیشنهادی برای تدریس، فهرست توصیفی واژه‌های کتاب، فهرست منابع مورد استفاده، فهرست نام مؤلفان، فهرست موضوعی و فهرست منابع پیشنهادی برای مطالعه بیشتر.

از میان فهرست‌های مذکور که هر یک به منظور خاصی تنظیم شده است. فهرست موضوعات پیشنهادی برای تدریس در داخل روی جلد و فهرست منابع پیشنهادی برای مطالعه بیشتر در داخل پشت جلد ذکر شده و فهرست مطالب کتاب در ابتدای کتاب و فهرست‌های دیگر در انتهای کتاب و جایگاه فهرست‌ها با توجه به نظر دانشجویان و استادان^۵ به صورتی مطلوب مدون شده است.

۸. محل مناسب و نحوه ذکر واژه‌های کلیدی^۶

در پایان هر یک از فصول کتاب بعد از خلاصه فصل، نکات و واژه‌های کلیدی با ذکر صفحه‌ای که هر واژه در آن به کار رفته آورده شده است.

۹. چگونگی و محل آوردن اهداف آموزشی

در ابتدای هر یک از فصول کتاب اهداف آموزشی^۷ فصل ذکر

شده است تا خواننده قبل از مطالعه به آنها پی ببرد و در حین مطالعه آنها را در نظر داشته باشد.

۱۰. شیوه ارجاعات

شیوه ارجاعات در کتاب به دو صورت کلی است، بعضی درون متنی است؛ یعنی در داخل پراکنش در متن کتاب آمده که اغلب نام مؤلف و سال انتشار است؛ مانند (Kohlberg, 1969) و مشخصات کامل در فهرست منابع در انتهای کتاب ذکر شده است. نوع دیگر ارجاعات پاورقی است. در این شیوه مشخصات کامل کتابهای مورد استفاده و توضیحات کوتاه ضروری در پاورقی آورده شده است.

۱۱. پیشنهاد منابع اضافی برای مطالعه

با توجه به اینکه ذکر همه مطالب مربوط به یک موضوع در کتاب درسی امکان‌پذیر نیست، بنابراین معرفی منابع بیشتر و مطالب مربوط به هر موضوع برای مطالعه دانشجویان در بخش جداگانه‌ای ثبت شده است، تا خواننده اطلاعات جامعی درباره منابع آن موضوع به دست آورد.

۱۲. طرح پرسشهایی برای بحث و تحقیق در پایان هر فصل در پایان هر یک از فصول سؤالاتی برای بحث و تحقیق ذکر شده است، این سؤالات اغلب جنبه تحلیلی دارند تا دانشجویان علاوه بر تفکر در آنها برای یافتن پاسخ، به کتب و مقالات متعدد نیز مراجعه کنند.

۱۳. ارائه خلاصه فصول

در پایان هر فصل کتاب خلاصه‌ای از آن استخراج شده است، این خلاصه متناسب با حجم مطالب هر فصل، بین یک تا دو صفحه می‌باشد. خلاصه‌ها معمولاً به صورت جمله‌های کوتاه و با تفکیک شماره ذکر شده است تا خواننده با مطالعه آن به تصویری کلی از مطالب فصل دست یابد.

۱۴. معرفی مؤلف یا مؤلفان کتاب

معمولاً در کتابهای درسی دانشگاهی نویسنده یا مؤلف با اشاره به سوابق و تجارب خود را معرفی می‌کند یا توسط ناشر معرفی می‌شود. در این کتاب نویسندگان معرفی نشده‌اند؛ ولی نام بیش

از سی نفر که در تهیه و تألیف کتاب همکاری کرده‌اند آمده است. در هر حال عدم معرفی نویسندگان کتاب را می‌توان یکی از نقایص کتاب به حساب آورد.

۱۵. خصوصیات مقدمه کتاب

معمولاً یک مقدمه جامع شامل هدف، شیوه تألیف، مسائلی که در تألیف کتاب وجود داشته، مباحث کلی کتاب و کاربرد آن و سایر توصیه‌ها و نکات ضروری می‌شود. مقدمه این کتاب در پنج صفحه تنظیم شده است و مشتمل بر موارد ذیل است: شیوه سازماندهی مطالب و ساختار کلی کتاب، اجزای آن و تلاشهایی که برای بهبود کیفیت کتاب صورت گرفته است و توصیه‌های لازم برای خوانندگان و تشکر از افرادی که در تألیف کتاب سهیم بوده‌اند.

۱۶. روانی مطالب

با توجه به اینکه کتاب درسی معمولاً الگوی نوشتاری برای خواننده محسوب می‌شود و از سوی دیگر هدف آن آموزش مطالب به دانشجو یا دانش آموز است، بنابراین متن کتاب باید سلیس و روان و در حد فهم باشد، مطالب این کتاب نیز روان و سلیس است، به رغم آنکه بخشهایی از آن را نظریه‌ها و مطالب دشوار تشکیل می‌دهد ولی جمله‌ها ساده و کوتاه و شیوه نگارش آن چنان روان است، که خواننده مطلب را آسان می‌فهمد.

۱۷. حاشیه‌گذاری برای ذکر نکات مهم و یادداشت و توضیحات دانشجو در آن

تقریباً حاشیه همه صفحات کتاب خالی است که در آن در چند جمله نکات مهم هر پاراگراف آورده شده است تا خواننده در حین مطالعه به آنها بیشتر توجه کند. علاوه بر آن دانشجو نیز بتواند توضیحات و نکات مهم را در آن حواشی یادداشت کند.

۱۸. شیوه سازماندهی مطالب و ترتیب منطقی آنها

مطالب کتاب بر اساس الگوی یادگیری خاصی در چهار بخش و چهارده فصل تنظیم شده است.^۸ بخشهای چهارگانه کتاب به ترتیب شامل موارد ذیل است:

بخش اول: بررسی خصوصیات دانش آموزان؛ بخش دوم: تعیین

موضوعات یادگیری و اهداف آموزشی؛ بخش سوم: شیوه آموزش؛ و بخش چهارم: ارزشیابی.

در بخشهای چهارگانه مذکور فصول کتاب به ترتیب منطقی تدوین شده‌اند.

۱۹. رعایت امانت و دقت در نقل مطالب

در این کتاب مأخذ همه تصاویر، طرحها، شکلها، جداول و مطالب به طور دقیق ذکر شده، و در نقل قسمتهایی از کتاب دیگران نیز، همانگونه که در صفحه حقوقی کتاب آمده، از مؤلف و ناشر کتاب اجازه اخذ شده است.

۲۰. ارتباط و هماهنگی عنوانها با مطالب ذیل آنها

در کتاب درسی دانشگاهی عنوانها اولاً باید کوتاه و روشن باشد، ثانیاً با مطالبی که در ذیل آنها آمده، هماهنگ باشد. در این کتاب نیز عنوانهای بکار رفته کوتاه و روشن است و مطالب ذیل خود را در برمی‌گیرد، خواننده از طریق عنوان هر مبحث به مطالب ذیل آن پی می‌برد.

۲۱. ارزشیابی مطالب

از خصوصیات دیگر کتاب این است که در پایان آن، یک فرم ارزشیابی طراحی شده تا خواننده بتواند به کمک آن پس از مطالعه کتاب به آسانی نظر خود را درباره جنبه‌های مختلف، به مؤلف اعلام کند. همانگونه که مؤلفان در مقدمه بیان کرده‌اند. با استفاده از نتایج بدست آمده از فرم ارزشیابی پایان کتاب، چاپ قبلی را مورد تجدید نظر قرار داده و اصلاحات لازم را به عمل آورده‌اند.

در پایان می‌توان ویژگیهای کتاب را به شرح ذیل خلاصه کرد:

– جلد از نوع شومیز و نوع کاغذ مناسب و دارای طرحی متناسب با محتوای کتاب

– استفاده کافی از همه صفحات از جمله پشت جلد و داخل جلد

– قطع مناسب و اندازه و شکل حروف مناسب

– استفاده کافی از تصاویر و اشکال برای تفهیم بیشتر مطالب

– طراحی کتاب به شیوه‌ای جذاب با استفاده از طرحها و رنگهای مختلف مناسب

- تفکیک مطالب خاص از متن به شیوه‌های مناسب
 - ارائه فهرستهای لازم و در جای مطلوب
 - مشخص کردن واژه‌های تخصصی (کلیدی) و مفاهیم مهم
 - تعیین اهداف آموزشی
 - استفاده از شیوه ارجاعات مناسب
 - ارائه منابع و موضوعات برای مطالعه بیشتر دانشجویان
 - طرح پرسشهایی برای تحقیق در پایان هر فصل
 - ارائه خلاصه هر فصل در پایان آن
 - ارائه مقدمه‌ای کامل و معرفی دقیق کتاب به خواننده
 - روانی مطالب
 - حاشیه‌گذاری برای اشاره به نکات مهم مؤلف و توضیحات دانشجو
 - طراحی ساختار منطقی مطالب
 - رعایت امانت و دقت در نقل مطالب
 - استفاده از عنوانهای کوتاه و مرتبط با متن
 - استفاده از فرم ارزشیابی برای ارزیابی مطالب کتاب.
 با توجه به خصوصیات گفته شده، این کتاب در مجموع از کتابهای مفید دانشگاهی به شمار می‌رود. با این همه نمی‌توان از ویژگیهای ظاهری آن از قبیل قطع کتاب، حاشیه صفحات و تصاویر و طرحهای رنگی آن به عنوان الگوی مطلوب تدوین و انتشار کتب درسی دانشگاهی در ایران استفاده کرد؛ زیرا یکی از اصولی که در تدوین و انتشار کتاب درسی دانشگاهی بویژه در کشورهایی که در زمینه کاغذ محدودیتهایی دارند، رعایت اصل صرفه‌جویی است. باید حداکثر کوشش به عمل آید تا کتاب با حداقل هزینه و با کمترین قیمت عرضه شود. با توجه به این نکته در نظر گرفتن حاشیه در صفحات و آوردن تصاویر و

طرحهای رنگی افزایش قیمت کتاب را موجب می‌شود. همچنین در تعیین قطع کتاب نیز کاغذ موجود در بازار و عوامل محیطی دیگر مؤثرند. بنابراین برای اینکه کتابی به عنوان الگو در تدوین و انتشار کتاب درسی دانشگاهی استفاده شود، باید عوامل مختلف به طور همه جانبه مورد توجه قرار بگیرد.

پانوشتها و منابع:

1. textbook

۲. برای اطلاعات بیشتر درباره خصوصیات کتاب درسی به منابع ذیل رجوع شود:
- خلخالی، مرتضی؛ «ویژگیهای مطلوب کتاب درسی و اصول بررسی و ارزشیابی آن»، تهران: سازمان پژوهش و نوسازی آموزش، دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی، نشریه شماره ۱۷، ۱۳۵۹.
- آرمنده، محمد؛ «بررسی ویژگیهای کتاب مطلوب دانشگاهی از دیدگاه استادان و دانشجویان»، سخن سمت: سال دوم، شماره دوم، ۱۳۷۶.
۳. چاپ سال ۱۹۷۴ این کتاب به وسیله پروین کدیور ترجمه و در دو جلد در سال ۱۳۷۱ از سوی مرکز نشر دانشگاهی منتشر و به عنوان «کتاب سال» شناخته شده است.
۴. صفحه‌ای از متن کتاب برای اطلاع از میزان خوانایی متن در پیوست شماره یک ارائه شده است.
۵. آرمنده، محمد؛ همان مأخذ.

6. key words (terms).

7. instructional objectives

۸. الگوی استفاده شده برای سازماندهی کتاب در پیوست شماره دو آورده شده است.

پیوست شماره ۱

صفحه‌ای از متن کتاب

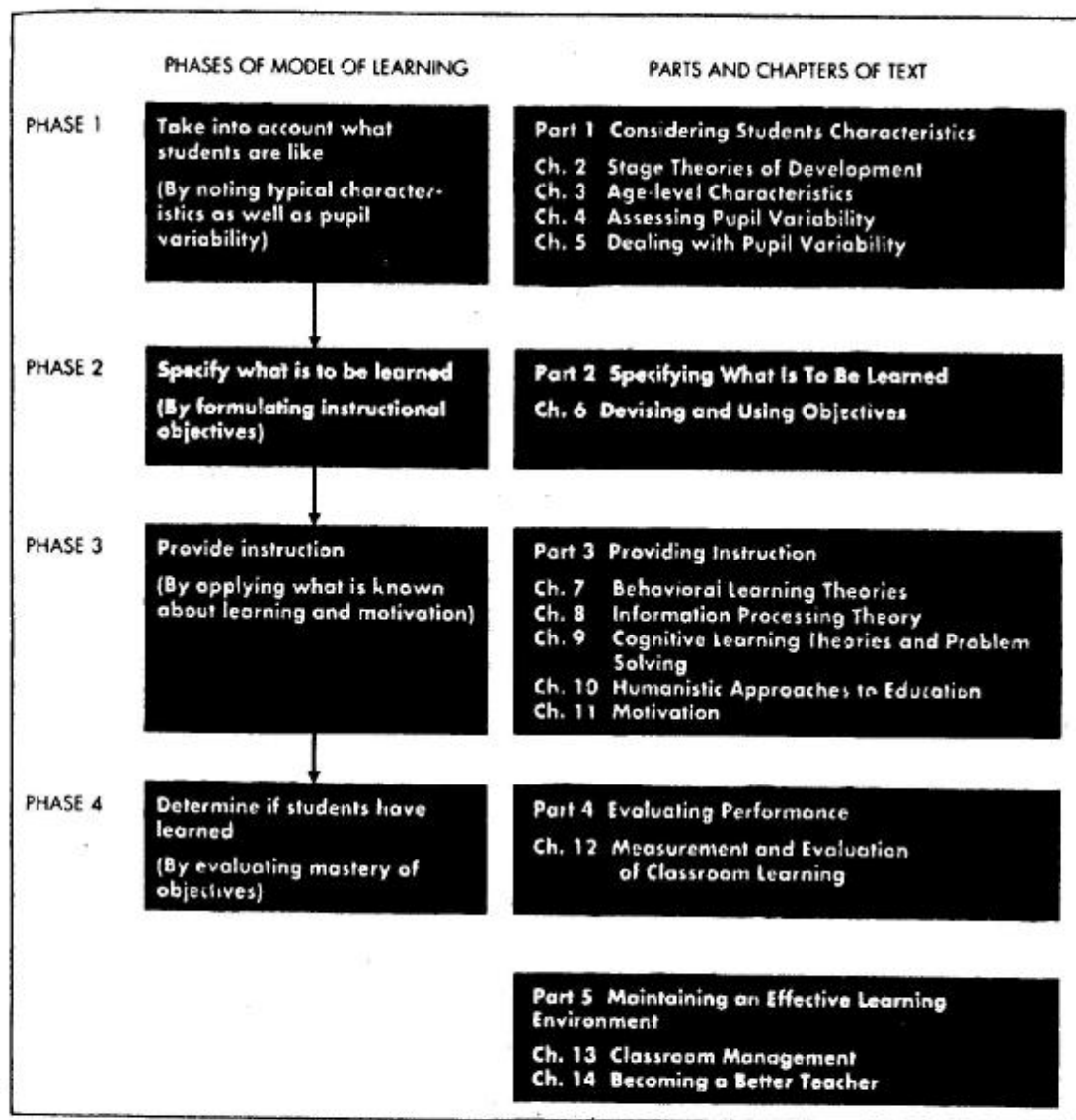
In order to understand the reasons for featuring Erikson and Piaget in this chapter, a brief outline of theories of development will be presented by way of introduction.

A Brief Outline of Theories of Development

To better comprehend what they have learned and to impose at least a degree of order on related types of information, scientists propose theories. In a book on theories of development, Patricia Miller (1983) notes that theories perform two valuable functions: They organize and give meaning to facts, and they guide research. In another book on developmental theories, Alfred Baldwin (1980) observes that *ideally* a theory should be logical and supply clear definitions. It

Theories organize facts and guide research

Figure 1.1 The Model of Learning Used in Organizing This Book



تازه‌های کتاب

معرفی جدیدترین کتابهای منتشر شده «سمت»
(چاپ اول)

- آموزش مهارت‌های فوتبال
چارلز هیوز؛ ترجمه احمد خداداد،
چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، هشت + ۴۱۶ ص، تعداد:
۵۰۰۰ نسخه، بها: ۹۰۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته تربیت بدنی و علوم
ورزشی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس
«فوتبال ۱ و ۲» به ارزش ۴ واحد ترجمه شده است.
- مبانی منطق جدید
لطف‌الله نبوی؛
چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، نه + ۱۹۷ ص، تعداد: ۳۰۰۰
نسخه، بها: ۴۲۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته فلسفه در مقطع
کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «منطق جدید» به
ارزش ۴ واحد تدوین شده است.
- نمونه‌های علمی ترجمه اسناد و مدارک
رحیم اصلان‌زاده (گردآورنده و مترجم)؛
چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، شش + ۲۳۹ ص، تعداد:
۳۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته مترجمی در مقطع
کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «ترجمه
مکاتبات و اسناد» به ارزش ۴ واحد تدوین شده است.
- مبانی جغرافیای روستایی
عباس سعیدی؛
چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، هفت + ۱۶۸ ص، تعداد:
۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۵۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته جغرافیا در مقطع
کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی
- درس «مبانی جغرافیای روستایی» به ارزش ۲ واحد
تدوین شده است.
- انگلیسی برای دانشجویان رشته تکنولوژی آموزشی
منصور کوشا؛
چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، ۱۰۵ ص، تعداد: ۳۰۰۰
نسخه، بها: ۲۲۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته «تکنولوژی آموزشی»
در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان
تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.
- سیر تحول عکاسی
پطرس تاسک؛ تألیف و ترجمه محمد ستاری،
چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، ۱۰۵ ص، تعداد: ۳۰۰۰
نسخه، بها: ۲۲۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته هنر در مقطع
کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «تاریخچه
عکاسی» به ارزش ۳ واحد تدوین شده است.
- سیری در ادبیات انگلیسی (۱)
امرالله ابجدیان؛
چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، شش + ۲۵۸ ص، تعداد:
۳۰۰۰ نسخه، بها: ۵۳۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات
انگلیسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی
درس «سیری در تاریخ ادبیات انگلیسی (۱)» به ارزش
۴ واحد تدوین شده است.
- تاریخ زبان و فرهنگ عربی
آذرتاش آذرنوش؛
چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، شش + ۱۵۸ ص، تعداد:
«سخن سمت» شماره ۵ / صفحه ۶۷

۵۰۰۰ نسخه، بها: ۳۳۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته الهیات در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس مشترک «تاریخ زبان و فرهنگ عربی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● تاریخ تحولات سیاسی - اجتماعی ایران در دوره‌های

افشاریه و زندیه

رضا شعبانی؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، هفت + ۲۰۰ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۴۲۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته تاریخ ایران در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران در دوره‌های افشاریه و زندیه» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● خواندن متون انگلیسی عمومی

فریده پورگیو و دیگران؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، ۱۱۴ ص، تعداد: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۲۴۰۰ ریال.

این کتاب از سلسله کتابهای کمیته تدوین کتب زبانهای خارجی برای رشته‌های مختلف دانشگاهی است که برای کلیه رشته‌های علمی تهیه شده است.

● انگلیسی برای دانشجویان رشته حقوق خصوصی

فرهاد مشفق و فرزاد شریفیان؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، ۲۴۱ ص، تعداد: ۲۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته حقوق خصوصی در مقطع کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● پردازش کامپیوتری تصاویر سنجش از دور

پل إم. میدز؛ ترجمه محمدنجفی دیسفانی،

چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، هشت + ۴۳۷ ص، تعداد: ۲۵۰۰ نسخه، بها: ۹۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته سنجش از دور و فتوگرامتری در درس «پردازش و تفسیر کامپیوتری

تصاویر رقومی» در مقطع کارشناسی ارشد ترجمه شده است که همچنین برای دانشجویان رشته‌های عمران، خاکشناسی، کشاورزی، علوم دریایی و زمین‌شناسی به عنوان کتاب درسی قابل استفاده است.

● دستور تاریخی مختصر زبان فارسی

محسن ابوالقاسمی؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، هفت + ۱۹۶ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۴۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع «دستور زبان فارسی» (۲) به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● درآمدی بر حقوق اساسی؛

دفتر همکاری حوزه و دانشگاه؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، هشت + ۲۴۴ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته‌های «حقوق» و «علوم سیاسی» در مقطع کارشناسی تدوین گردیده است.

● تاریخ ایران باستان (جلد اول)

محمود حریریان و دیگران؛

چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، هفت + ۱۵۷ ص، تعداد: ۳۵۰۰ نسخه، بها: ۳۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته تاریخ در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «تاریخ ایران باستان تا ورود آریاییها» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● ژئومورفولوژی و مدیریت محیط (جلد اول)

آر. یو. کوک و جی. سی. دورکمپ؛ ترجمه شاپور گودرزی‌نژاد، چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، شش + ۳۸۶ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته جغرافیا در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری به عنوان منبع اصلی درسی «ژئومورفولوژی و مدیریت محیط» به ارزش ۲ واحد ترجمه شده است.

● علوم البلاغة: فی البدیع و العروض و القافیه

آبازر عباچی؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، هشت + ۱۵۲ ص، تعداد:
۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۲۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «علوم بلاغی، عروض، قافیه و بدیع (۲)» تدوین شده است.

● نظریه‌های جامعه‌شناسی محض و کاربردی

کالوین جی. لارسن؛ ترجمه غلامعباس توسلی و رضا فاضل، چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، شش + ۲۴۵ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته جامعه‌شناسی در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی درس «نظریه‌های جامعه‌شناسی» به ارزش ۳ واحد ترجمه شده است.

● آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن (۱)

دفتر همکاری حوزه و دانشگاه؛ زیر نظر علیرضا اعرافی و دیگران،

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، ده + ۳۰۶ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۶۴۰۰ ریال.

این کتاب به عنوان منبع برای دانشجویان رشته «علوم تربیتی» در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری به وسیله گروه علوم تربیتی دفتر همکاری حوزه و دانشگاه تدوین شده است.

● مبانی منطق

محمد علی اژه‌ای؛

چاپ دوم، پاییز ۱۳۷۷، هشت + ۲۰۱ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۴۲۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته فلسفه و الهیات و معارف اسلامی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی دروس «منطق قدیم ۱ و ۲» و «منطق ۱ و ۲» به ارزش ۴ واحد تدوین شده است.

● مبانی اقتصاد اسلامی

دفتر همکاری حوزه و دانشگاه؛ تلخیص و تکمیل: غلامرضا مصباحی و سید هادی عربی، چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، ۱۳۲ ص، تعداد: ۲۵۰۰

نسخه، بها: ۲۸۰۰ ریال.

این مجموعه که گروه اقتصاد دفتر همکاری حوزه و دانشگاه آن را فراهم کرده است، چکیده‌ای است از کتاب مبانی اقتصاد اسلامی - که قبلاً به وسیله مؤلفان این دفتر تألیف شده - و برای تدریس در مراکز آموزش عالی و نیز کمک به تدوین کتب درسی با توجه به این مبانی در اختیار استادان و دانشجویان محترم قرار می‌گیرد.

● انسان از دیدگاه اسلام

احمد واعظی؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، هشت + ۱۷۱ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۶۰۰ ریال.

این کتاب برای سه واحد درسی «انسان‌شناسی از دیدگاه اسلام»، در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته روانشناسی و مقطع کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاهها تدوین شده است.

● تاریخ حدیث

کاظم مدیر شانه‌چی؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، هفت + ۱۹۶ ص، تعداد: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۴۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته الهیات شاخه علوم قرآن و حدیث در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «تاریخ حدیث» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● نامه‌نگاری

سید هادی جلالی چیمه و عباس کسرائیان؛

چاپ اول، پاییز ۱۳۷۷، پنج + ۱۰۵ ص، تعداد: ۲۵۰۰ نسخه، بها: ۲۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته مترجمی، دبیری، زبان و ادبیات انگلیسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «نامه‌نگاری» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● تناظر و مسائل اساسی آن

میشل و یینی؛ ترجمه سهیلا فتاح،

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۷، شش + ۱۶۶ ص، تعداد:

«سخن سمت» شماره ۵ / صفحه ۶۹

۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فرانسه در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «نمایشنامه و ساختار آن» به ارزش ۴ واحد ترجمه شده است.

● منتخب النصوص التاريخية والجغرافية

نورالله کسائی؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۷، شش + ۲۳۰ ص، تعداد: ۲۵۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته الهیات، گرایش تاریخ و تمدن ملل اسلامی در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی دروس متون تاریخی و جغرافیایی و متون تاریخی، جغرافیایی و کتیبه‌ها تدوین شده است.

● ادیان شرقی در امپراتوری روم

فرانتس کومون؛ ترجمه ملیحه معلم و پروانه عروج‌نیا، چاپ اول، زمستان ۱۳۷۷، پنج + ۲۶۱ ص، تعداد: ۲۰۰۰ نسخه، بها: ۵۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته الهیات در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «ادیان اروپای قدیم» به ارزش ۲ واحد ترجمه شده است.

● انگلیسی برای دانشجویان رشته خاکشناسی (آب و محیط زیست)

محمدحسن روزی‌طلب و حمید سیادت؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۷، هفت + ۲۱۹ ص، تعداد: ۲۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته خاکشناسی (آب و محیط زیست) در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● انگلیسی برای دانشجویان رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی (۱)

ناهید بنی‌اقبال؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۷، ۱۲۲ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۲۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی (۱) در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● انگلیسی برای دانشجویان رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی (۲)

ناهید بنی‌اقبال؛

چاپ اول، زمستان ۱۳۷۷، ۱۴۶ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی (۲) در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● انگلیسی برای دانشجویان رشته علوم و فنون نظامی

مصطفی خاکسار و محمود علایی‌زاده؛

چاپ اول، بهار ۱۳۷۸، ۱۷۹ ص، تعداد: ۲۰۰۰ نسخه، بها: ۴۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته علوم و فنون نظامی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● انگلیسی برای دانشجویان رشته دریانوردی و علوم دریایی

هوشنگ خوش‌سیما؛

چاپ اول، بهار ۱۳۷۸، ۲۱۶ ص، تعداد: ۱۵۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته دریانوردی و علوم دریایی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● تفسیر جوامع الجامع (جلد اول)

ابوعلی الفضل بن الحسن الطبرسی؛ ابوالقاسم گرجی (مصحح)؛

چاپ سوم، با همکاری مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران، زمستان ۱۳۷۷، ۵۵۱ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۲۰۰۰۰ ریال.

- این کتاب به عنوان منبع اصلی متون تفسیری رشته‌های «الهیات و معارف اسلامی» در مقاطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی ارائه می‌شود.
- تفسیر جوامع الجامع (جلد دوم)
ابوعلی الفضل بن الحسن الطبرسی؛ ابوالقاسم گرجی (مصحح)؛
چاپ سوم، با همکاری مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران، زمستان ۱۳۷۷، ۵۲۴ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۲۰۰۰۰ ریال.
این کتاب به عنوان منبع اصلی متون تفسیری رشته‌های «الهیات و معارف اسلامی» در مقاطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی ارائه می‌شود.
 - تفسیر جوامع الجامع (جلد سوم)
ابوعلی الفضل بن الحسن الطبرسی؛ ابوالقاسم گرجی (مصحح)؛
چاپ سوم، با همکاری مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران، زمستان ۱۳۷۷، ۵۸۸ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۲۰۰۰۰ ریال.
این کتاب به عنوان منبع اصلی متون تفسیری رشته‌های «الهیات و معارف اسلامی» در مقاطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی ارائه می‌شود.
 - آمار و روشهای کمی در کتابداری و اطلاع‌رسانی
علیرضا هویدا؛
چاپ اول، بهار ۱۳۷۸، هشت + ۳۵۹ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۸۵۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی در مقطع کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی درس «آمار» هر یک به ارزش ۳ واحد تدوین شده است.
 - اندیشه‌های سیاسی در اسلام و ایران
حاتم قادری؛
چاپ اول، بهار ۱۳۷۸، هشت + ۲۵۶ ص، تعداد: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۶۶۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته علوم سیاسی و تاریخ در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس

- «اندیشه‌های سیاسی در اسلام و ایران» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.
- کتابشناسی گزیده توصیفی کتابداری (فارسی - انگلیسی)
نصرت ریاحی‌نیا (گردآورنده)؛
چاپ اول، بهار ۱۳۷۸، ۹۲ ص، تعداد: ۱۰۰۰ نسخه، بها: ۲۰۰۰ ریال.
این کتابشناسی برای رشته کتابداری تدوین شده است که عمدتاً کتابهای درسی، کمک‌درسی و مرجع موجود در کتابخانه‌های عمومی حوزه جستجوی پژوهشگر و آحياناً جدیدالانتشار را دربرمی‌گیرد.
 - آهنگ شعر فارسی
محمود فضیلت؛
چاپ اول، بهار ۱۳۷۸، شش + ۱۳۴ ص، تعداد: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۶۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «عروض و قافیه» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.
 - چیستی علم: درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی
آلن اف. چالمرز؛ ترجمه سعید زیباکلام،
چاپ اول، بهار ۱۳۷۸، یازده + ۲۱۷ ص، تعداد: ۲۵۰۰ نسخه، بها: ۶۰۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته فلسفه در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان یکی از منابع اصلی درس «فلسفه علم» به ارزش ۴ واحد تدوین شده است.
 - روابط انسانی در سازمانهای آموزشی
غلامعلی سرمد؛
چاپ اول، بهار ۱۳۷۸، هفت + ۲۷۰ ص، تعداد: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۷۰۰۰ ریال.
این کتاب برای دانشجویان رشته علوم تربیتی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «رفتار و روابط انسانی در سازمانهای آموزشی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.
 - تاریخ صدر اسلام (عصر نبوت)
غلامحسین زرگری‌نژاد؛

چاپ اول، بهار ۱۳۷۸، ده + ۶۷۷ ص، تعداد: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۱۷۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته تاریخ در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «تاریخ صدر اسلام» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

● روانشناسی رشد (۲): نوجوانی، جوانی و بزرگسالی
حسین لطف‌آبادی؛

چاپ اول، بهار ۱۳۷۸، شش + ۲۸۵ ص، تعداد:

۵۰۰۰ نسخه، بها: ۷۲۰۰ ریال.

این کتاب برای استفاده در درس «روانشناسی رشد (۲)» در رشته علوم تربیتی و روانشناسی در مقطع کارشناسی تهیه شده است.

ادامه از صفحه ۳۰

خودش بدیهی و یا سلب شیء از خودش محال است، زیرا جواب این است که غیر از این، ضرورتاً محال است و ذهن اصولاً نمی‌تواند چیزی را از خودش سلب کند و یا در مقام حکم اینهمانی بتواند غیر از این عمل کند.

پس فرق است بین اینکه بدهات یک اصل را به وجدان خود و مخاطب حواله بدهیم و اینکه آن را به ضرورت طبیعی ذاتی ساختاری ذهن بازگردانیم و بگوییم برای ذهن، جز این عمل کردن و اندیشیدن محال است، پیداست که بدهات اولی چرا پذیر است اما بدهات دومی چون مولود طبیعت و ساختار ذهن است اصلاً چرا بردار نیست.

نتیجه‌گیری

از آنچه گفتیم برمی‌آید که روانشناسی دست‌کم به معنی بحث در ماهیت حالات و اعمال ذهن انسان با مباحث فلسفی و منطقی سروکار دارد. به تعبیری زمینه‌ساز پرسشهای فلسفی است که پاسخ آنها را تنها در تجربه به معنی علمی کلمه نمی‌توان یافت. متقابلاً فلسفه نیز درباره ساختار پدیده‌های روانی مانند ادراک و تصور و تعقل به تحقیقات روانشناختی نیاز دارد و این تحقیقات ما را در فهم بهتر مبانی و مسائل فلسفی مدد می‌کند و این امر خود همکاری فیلسوفان و روانشناسان را ضروری می‌سازد.

پانوشتها و منابع:

۱. نمونه‌های چشمگیر، پیوند هویت را. ساختار روانشناختی داشتن صورت ذهنی بهتر نشان می‌دهد.

۲. یادآوری این نکته بسیار مهم لازم است که ذهن در نسبتها و حمله‌های ثلاثی یا کان ناقصه - نه قضیه‌ای که محمول آن وجود است - فقط با مفاهیم و نسبت دادن آنها به یکدیگر و یا سلب نسبت مفروض میان آنها، سروکار دارد، اما اینکه اینها به هنگام حمل - ایجابی یا سلبی - در بیرون از ذهن مابازاء دارند یا نه و به اصطلاح موجودند یا نه، بحث دیگری است که باید با شناخت دیگر و با قضیه دیگر بیان شود. وقتی می‌گوییم: درخت شاخه دارد، حکم روی مفهوم یا ماهیت درخت رفته است خواه درختی در حین حکم در خارج ذهن موجود باشد و خواه نباشد، اما اینکه درخت شاخه‌دار وجود خارجی هم دارد قضیه دیگری است و باید با آگاهی و ملاک دیگری گفته شود - معمولاً این دو قضیه را در هم ادغام می‌کنند و یکی می‌دانند - که خطاست.

۳. با تأمل در این تبیین، گمان می‌رود، یکی از دو رکن اصلی - بلکه اساسی‌ترین رکن - فلسفه هگل یعنی عدم فرو می‌ریزد و به دنبال سراسر فلسفه وی متزلزل می‌شود، زیرا تمام فلسفه هگل بر دو پایه هستی و نیستی استوار است و نیستی از درون هستی برمی‌آید و از سنتز یا ترکیب این دو، شدن حاصل می‌شود.

۴. پل فولکیه؛ مابعدالطبیعه؛ ترجمه یحیی مهدوی تهران: انتشارات

دانشگاه تهران. ۱۳۷۰، ص ۸۸ - ۱۱۱.

