

سخن سمت

فصلنامه تخصصی مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی در موضوع کتاب درسی دانشگاهی

سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)

سال سیزدهم، شماره بیستم، زمستان ۱۳۸۷

شاپا: ۱۷۳۵-۰۹۹۹

صاحب امتیاز: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری سازمان «سمت»

مدیر مسئول: دکتر احمد احمدی

سر دبیر: دکتر ملیحه صابری نجف آبادی

مدیر اجرایی: دکتر محمدرضا سعیدی

هیئت تحریریه

دکتر محمد آرمند / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»

دکتر زهرا ابوالحسنی چیمه / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»

مهدی احمدی / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»

محمود جوان / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»

دکتر ناصرقلی سارلی / دانشگاه تربیت معلم

دکتر ملیحه صابری نجف آبادی / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»

دکتر بهمن زندی / دانشگاه پیام نور تهران

دکتر محمدرضا سعیدی / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»

دکتر پروانه شاه حسینی / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»

دکتر حمید شهریاری / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»

دکتر کوروش فتحی واجارگاه / دانشگاه تربیت مدرس

دکتر آرین قلی پور / دانشگاه تهران

دکتر سید طه مرقاتی / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»

دکتر مجید معارف / دانشگاه تهران

دکتر ملیحه معلم / مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»

کارشناس: کاظم شیخ‌نظر

ویرایش، حروفچینی، نمونه خوانی: مدیریت تدوین «سمت»

مترجم چکیده‌های انگلیسی: مریم جابر

راهنمای تهیه و تدوین مقالات

- زبان رسمی فصلنامه فارسی است اما مقالات به سایر زبانها نیز قابل نشر است.
- مقالات نباید در جای دیگر به چاپ رسیده یا به طور هم‌زمان برای سایر مجلات ارسال شده باشد.

- مقالات ترجمه‌ای همسو با اهداف فصلنامه نیز قابل نشر است.
- در مقالات ارسالی رعایت این نکات ضروری است:

- (۱) مقاله از ۲۰ صفحه دستنویس تجاوز نکند.
 - (۲) عنوان کامل مقاله به فارسی و انگلیسی آورده شود.
 - (۳) نام نویسنده یا نویسندگان اصلی به فارسی و انگلیسی آورده شود.
 - (۴) رتبه علمی و نام مؤسسه متناظر نویسندگان آورده شود.
 - (۵) نشانی کامل نویسنده عهده‌دار مکاتبات به ویژه نشانی پیام‌نگار ارائه شود.
 - (۶) ساختار مقالات حتماً باید دارای چکیده فارسی (حداکثر ۲۰۰ واژه)، واژگان کلیدی فارسی (حداکثر ۵ واژه)، واژگان کلیدی انگلیسی (حداکثر ۵ واژه)، مقدمه، بدنه مقاله، نتیجه‌گیری، ارجاعات دقیق داخل متن، فهرست واژگان لاتین، فهرست مراجع و نسخه اصلی شکلها و جداول باشد.
- شیوه رسم الخط فصلنامه از دستور خط فارسی مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی پیروی می‌کند.
- نظام نویسه‌گردانی اعلام فارسی و عربی فصلنامه از روش مصوب *دانشنامه ایرانیکا* پیروی می‌کند.
- در حال حاضر چکیده مقالات به نشانی سایت «سمت» در دسترس است.
- نقل مطالب فصلنامه با ذکر مأخذ بلامانع است.

فهرست مطالب

۵ سرمقاله

کتاب درسی:
نظریه‌ها و تجربه‌ها

ویرایش یا پرندبافی
دکتر احمد احمدی / ۹
کتابهای درسی و تاریخ علم
فریبرز مجیدی / ۱۵
آموزش دین در قالب محیطهای یادگیری فعال
دکتر ملیحه صابری نجف آبادی، شیوا کارشناس نجف آبادی / ۲۹
کتابهای درسی به عنوان منابع یادگیری
مهدی بهنیا فر / ۵۵
چشم اندازی جدید در آموزش «آیین نگارش فارسی»
نیلوفر علایی / ۶۵
چشم انداز علوم انسانی و معرفت‌های میان رشته‌ای
رحمان پاریاد، عباس معدن دار آرانی / ۸۳
تأملی در معنا و شکل گیری علم «تاریخ قرآن»
مجید معارف / ۱۱۷
بررسی کتابهای درسی دانشگاهی براساس نظریه نقش گرای نظام مند
هلیدی

معرفی یک کتاب درسی

دکتر زهرا ابوالحسنی، مریم السادات میرمالک ثانی / ۱۲۹
ویژگیهای نمونه‌ای از یک کتاب درسی دانشگاهی
دکتر محمد آرمند / ۱۴۷

چکیده‌های انگلیسی

۱۵۷

سرمقاله

کتاب درسی: دستاوردی سازمانی

در همه نظامهای آموزشی کتاب درسی یکی از عوامل و ابزارهای اساسی در تحقق یاددهی و یادگیری است. برای تهیه این دستاورد علمی که در اجرای اهداف آموزشی جایگاه ویژه‌ای دارد، عناصر و مؤلفه‌های اصلی و فرعی بی‌شماری نقش‌آفرینی می‌کنند. جدای از محتوای پژوهشی کتاب که عامل اصالت و ماندگاری هر متن علمی است، جوانب و ظرایف دیگری در آفرینش کتاب درسی مؤثرند که آن را از کتابهای دیگر متمایز می‌سازد. برخی از این شاخصها مربوط به ساختار کتاب و ساماندهی درونی آن می‌شود و برخی به جوانب بیرونی آن و فعالیت چرخه نشر در بنگاه انتشاراتی مربوط اختصاص دارد، که اهمیت دومی از اولی کمتر نیست. چنان که نشر کتاب درسی کاری است چندجنبه، چندلایه، مملو از شاخصهای متنوع علمی، هنری و حرفه‌ای که مهارتها و معلومات ویژه آن در اقبال و تعالی جایگاه آن در میان مخاطبین مؤثر خواهد بود. بررسی تقاضای کتاب بر اساس سرفصل، آگاهی از کتابهای موجود در بازار، تحلیل بازارهای اصلی و فرعی و بررسی فضای رقابت و آگاهی از سطح علمی مخاطب، شناسایی مؤلف و تعیین اهداف و مأموریت او، تعیین حق‌الزحمه مؤلف براساس تخمین هزینه‌های تدوین، تولید، چاپ و پیش‌بینی میزان فروش کتاب و تنظیم برنامه زمان‌بندی برای تحویل کتاب از عوامل مؤثر در تصمیم‌گیری ناشر برای انعقاد هرگونه قرارداد کتاب درسی است. طبیعی است به کارگیری این عوامل به شیوه‌ای منظم و سامانمند، تنها از طریق برنامه‌ریزی و اجرای تدابیر دقیق و منظم مدیریتی و نظارت مستمر امکان‌پذیر است. برخی از عوامل درونی کتاب عبارت‌اند از: تعیین چشم‌انداز، پیش‌فرضها، اهداف و مأموریت، تعیین عناوین اصلی و فرعی قبل از شروع تألیف، تعیین ابزارهای یادگیری فصل‌گشا و فصل‌بند (خلاصه‌مطالب، پرسشها و تمرینها، واژگان، جداول)، به کارگیری قواعد نگارش (صحت، وضوح، شیوایی، ایجاز، یکدستی، انسجام، استحکام و پیوستگی جملات با نظمی چنان واحد که معنای واحدی را

تأمین نماید)، دقت در ثبت منظم منابع و نقل قولها، تنظیم نمایه‌ها و درج منابع برای مطالعه بیشتر. علاوه بر همه اینها موارد مربوط به جلوه‌های هنری و اجزاء گرافیکی کتاب (طرح جلد، تصاویر، اندازه صفحات، و ...) همگی در تألیف مؤلف کتاب مؤثرند. بنابراین تهیه کتاب درسی کاری است بسیار پیچیده و نتیجه فعالیت سازمان‌یافته نه تنها یک فرد و دو فرد بلکه دستاوردی است از یک جمع تشکیلاتی و سازمانی. «سازمان سمت» در طی بیست و سه سال تلاشهای ارزنده‌ای برای تولید بهینه کتاب درسی داشته است و بیش از هزار و دویست و هشتاد کتاب به جامعه دانشگاهی عرضه کرده است. این مؤسسه علمی تا حدودی به عوامل یاد شده توجه داشته است، اما برای رسیدن به طرحی فراگیر و الگویی استاندارد راه درازی پیش رو دارد. طبیعی است تعمیق و تخصصی شدن مؤلفه‌های کتاب درسی که محور توسعه آن‌اند در گرو فعالیتهای علمی اعم از اجرای پژوهشهای هدفمند و اولویت‌گذاری شده و نگارش مقالات راهبردی در بررسی و تعیین راهکارها خواهد بود. فصلنامه «سخن سمت» که اکنون بیستمین شماره آن منتشر شده است بستر مناسبی برای تحریر مقالات مرتبط با کتاب درسی است. این مقالات منابع ارزشمندی را در اختیار گروه مولف کتاب درسی اعم از مؤلف، دبیر علمی، دبیر تدوین، و مسئولین چاپ و نشر و فروش قرار می‌دهد تا این محصول علمی با کیفیت درخور جامعه علمی تولید شود. سخن آخر اینکه غنا و کارایی مقالات این فصلنامه، همچون گذشته، تنها با یاری و مساعدت استادان و صاحب‌نظران گرانقدر این حوزه تأمین خواهد شد. امید است با ارسال مقالات ارزشمند خود ما را در انجام این مهم یاری رسانید.

سردبیر

کتاب درسی:

نظریه‌ها و تجربه‌ها

ویرایش یا پرندبافی

دکتر احمد احمدی

رئیس سازمان مطالعه و تدوین (سمت)

چکیده

حکیمان گفته‌اند شینیت هر چیزی به صورت و ساختار آن است. دلربایی یک اثر هنری به ترکیب و ساختار و چگونگی رنگ آمیزی آن اثر است نه به مواد آن. در نگارش هم علاوه بر محتوا، صورت و ساختار و ترکیب و موسیقی واژه‌ها و جمله‌ها و روانی و خوش‌ادا و آهنگین بودن آنها در دلنشینی و جذابیت نوشته تأثیر بنیادین دارد و ویراستار همچون رفوگری بسیار هنرمند و پرندبافی زبردست باید از هنر آهنگین سازی متن برخوردار باشد و آن را نیک بکار بندد. مقاله هر چند کوتاه پیرامون این هنر بسیار ظریف نگارش یافته است.

واژه‌های کلیدی

ویراستاری، ساختار و موسیقی واژه‌ها، آهنگین سازی

می‌گویند از نست همینگوی وقتی کتاب «پیرمرد و دریا» را نوشت آن را به ویراستاری سپرد و او کتاب را آن چنان در لفظ و معنا و ساختار پرداخت که آن را به نزدیک نیمی فروکاست و برنده جایزه جهانی شد.

در باب هنر ویراستاری کتاب و مقالات فراوان نگاشته و آن را از زوایای گوناگون بررسی کرده‌اند، ما در این مقال می‌خواهیم تنها به لزوم مراعات موسیقی کلمات از سوی ویراستار اشاره کنیم و بررسی تفصیلی مسائل دیگر، از قبیل پرهیز از اغلاط، واژه‌های بیگانه و نامأنوس و مانند اینها را به کتب و مقالات دیگر وامی‌نهیم.

دلنشینی و نادلنشینی و زیبایی و نازیبایی موسیقی، خواه با ابزار آلات ویژه موسیقی نواخته شود و خواه در قالب آهنگ و نوا از نای سراینده‌ای برآید، تا حدودی به ذوق و پسند شنونده وابسته است و بهمین جهت می‌تواند از فردی تا فرد دیگر و از قوم و ملتی تا قوم و ملت دیگر، دگرگونه باشد، اما این دگرگونی بنیادی نیست و افراد بهنجار تا حد وسیع و گسترده‌ای در این باب از پسند مشترکی برخوردارند. آربری مترجم نامبردار قرآن کریم به زبان انگلیسی، در مقدمه‌ای که بر نیمه دوم ترجمه خویش نوشته، گزارش می‌کند که عصرهای ماه رمضان، در مصر، آوای دلنشین پیرمرد مسلمانی که در نزدیکی وی قرآن می‌خوانده او را آن چنان به شدت مجذوب می‌ساخته است که مدت‌ها به تلاوت وی گوش می‌سپرده و خاطره شیرین آن، همچنان در ذهن و ضمیرش باقی مانده است.

به این ابیات حافظ گوش فرا دهیم:

رسید مزده که ایام غم نخواهد ماند چنان نماند و چنین نیز هم نخواهد ماند
من ارچه در نظر یار خاکسار شدم رقیب نیز چنین محترم نخواهد ماند
بر این رواق زبرجد نوشته‌اند به زر که جز نکویی اهل کرم نخواهد ماند
سرود مجلس جمشید گفته‌اند این بود که جام باده بیاور که جم نخواهد ماند

و نیز

هر که شد محرم دل در حرم یار بماند و آن که این کار ندانست در انکار بماند
خرقه‌پوشان همگی مست گذشتند و گذشت قصه ماست که در هر سر بازار بماند
از صدای سخن عشق ندیدم خوشتر یادگاری که در این گنبد دوار بماند

به واژه واژه و جمله جمله و نیمه نیمه و ساختار هر بیت نیک بنگریم و چندبار آن را بخوانیم و بشنویم، ببینیم آیا می‌توان چیزی از آنها کاست یا چیزی بر آنها افزود؟ و فراتر از آن، به طنین قافیه‌ها و روی ابیات - جم، کرم، هم، محترم نخواهد ماند - انکار، بازار، دوار بماند - گوش فرا دهیم، راستی که چه موسیقی دلنشینی دارند؟ به این نثر از باب ۷ گلستان سعدی هم بنگریم:

«سالی از بلخ بامیانم سفر بود و راه از حرامیان پر خطر، جوانی بیدرقه همراه ما شد سپر باز، چرخ انداز، سلحشور، بیش زور که به ده مرد توانا کمان اوزه کردند و زورآوران روی زمین پشت او بر زمین نیاوردندی اما چنان که دانی متنعم بود و سایه پرورده نه جهان‌دیده و سفر کرده، رعد کوس دلاوران به گوشش نرسیده و برق شمشیر سواران ندیده ...

اتفاقاً من این جوان، در پی هم دوان، هر آن دیوار قدیمش که پیش آمدی به قوت بازو بیفگندی و هر درخت عظیم که دیدی به زور سر پنجه بر کنی ... ما در این حالت که دو هندو از پس سنگی سر بر آوردند و آهنگ قتال ما کردند، به دست یکی چوبی و در بغل آن دیگر کلوخ کوبی. جوان را گفتم چه پایی؟ ... تیر و کمان را دیدم از دست جوان افتاده و لرزه بر استخوان ... چاره جز آن ندیدم که رخت و سلاح و جامه رها کردیم و جان سلامت بیاوردیم.

در این نثر روان و رسا و آهنگین هم نیک بنگریم، راستی که چیزی کم ندارد، نه از نکات دستوری - با آن که در آن زمان شاید حتی یک دستور زبان نداشتند - و نه از فصاحت کلمه و کلام و نه از بلاغت و سخن را به مقتضای حال و مقام گفتن و فراتر از اینها، سخن را آهنگین و موسیقی‌دار و موسیقی‌وار آوردن. نمونه‌های بسیار فراوان دیگری هم از این دست، در شاهنامه، خمسه نظامی، دیوان شمس، مثنوی مولانا و آثار متأخرین و هم‌روزگاران خودمان هم می‌توان دید و هر نویسنده و یا شاعری باید از آنها سرمشق و الگو بگیرد و ویراستار هم که هنرش حساستر از کار نویسنده اصلی است به این پیروی و سرمشق و الگوگیری سخت سزاوارتر است.

درواقع نسبت ویراستار و نویسنده همچون نسبت رفوگر است به خیاط و پیدا است که هنر رفوگر از هنر خیاط بسیار ظریفتر و حساستر است. در گذشته، در هر شهری شمار درزیگران فراوان بود، اما شمار رفوگران از یک یا چند تن بیش نبود، از این رو می‌توان گفت که هر رفوگری هنر درزیگری هم دارد اما هر درزیگری رفوگر نیست و بر این اساس باید گفت که هر ویراستاری باید هنر نویسندگی داشته باشد اما عکس آن فراگیر و عام نیست. بنابراین همه شرایطی که برای یک نویسنده توانا بر شمرده‌اند برای ویراستار هم لازم است و افزون بر آنها داشتن هنر ظریف کاری، بررسی دقیق و ژرف‌کاوی نوشته در آغاز و آن‌گاه بدست آوردن کاستیهای محتوا و ساختار ظاهری آن و سپس پرداختن به جراحی و کالبدشکافی و یا چاک‌زدن و بیرون کشیدن نقطه عیناک و پس از آن، بخیه‌زدن یا بستن جایگاه بگونه‌ای که اثری از جای عیب‌آلود بر جای نماند و پیدا است که چنین کاری همچون گوهرنگاری و پیکرتراشی چه مایه هنرمندانه و ظریف است. البته پیدا است که سخن ما در ماده و صورت و ساختار نگارش است به عنوان نگارش، نه در باب ماده و محتوای علمی آن، که تراویده و برخاسته از تخصص ویژه نویسنده است و می‌تواند با هر

زبان و بیانی عرضه شود. و پیداست که تغییر و بهیه‌سازی ماده و محتوای علمی نوشته در توان هر ویراستاری نیست.

باری برای ساختن سخنی آهنگین و موسیقائی - که موضوع این مقال است - لازم است:

۱. کارمایه و ماده نوشته که همان واژه‌ها است گزینش شوند - یعنی واژه‌هایی خوش‌ادا، روان، رساننده معنا و درست - برای تشخیص درستی واژه، خواه بسیط و خواه مرکب همواره باید کتابهایی مانند «غلط نویسیم»، کتابهای دستوری و فرهنگها در کنار دستان باشد تا از آوردن واژه‌هایی مانند «علیه»، «برعلیه»، «فوق‌الذکر» و ... پرهیزیم.

۲. جمله‌بندی نوشته باید از ترکیب نادرست، پیچیده و ابهام‌آلود پیراسته باشد. در بعضی از کتابها برای پیچیدگی یا تعقید به این بیت ناصرخسرو مثال می‌زنند:

پسندیده است با زهد عمار و بوذر کند مدح محمود مر عنصری را
در گذشته که علائم نقطه‌گذاری رایج نبود ابتدا نمی‌شد دریافت که این جمله اخباری است یا پرسشی، بعلاوه که ضرورت شعر ترکیب نحوی و در نتیجه فهم آن را دشوار ساخته است. معنای بیت این است: آیا برای عنصری (شاعر) پسندیده است که سلطان محمود (خونخوار) را با زهد عمار یاسر و ابوذر غفاری مدح و توصیف کند و او را در زهد همتراز آنها بدانند؟ سزاوار بود شاعر بیت را آسانتر از این می‌ساخت.

۳. مطلب اساسی و عمده‌ای که دو بند بالا و شیوه‌های فراوان دیگر نگارش به منزله ماده و مصالح و ابزار ضروری آنند و ناگزیر باید باشند تا آن پرندبافی و صورتگری بر روی آنها انجام گیرد، آهنگین ساختن ساختار نوشته است که هنری است بسیار ظریف و سخت سنگین و دشوار، چرا که در وهله اول وابسته به ذوق و پسند هر کسی است و آن هم برخاسته و تراویده از سرشت و ساختار و فطرت آدمیان است و پیداست که سرشت آدمیان درجاتی گوناگون و شدید و ضعیف دارد و بهمین جهت لذت بردن از آهنگها، ساختن بهم پیوستن سخن منثور و سرودن شعر در آنها متفاوت است و اگر کسی در درجه فرودین ذوق موسیقی و آهنگ باشد نویسنده و ویراستار خوبی نخواهد بود - هرچند ممکن است نویسنده مطالب علمی عمیق و دقیقی را بنگارد.

نویسنده - و در اینجا ویراستار - بر پایه آن ذوق و لذت بردن از آهنگ و موسیقی کلام، همچون معماری چیره‌دست است که تصویری از آن چه باید بیافریند در ذهن دارد و

تکه‌های مصالح را آن چنان درهم می‌تند که آن تصویر در قالب بنائی اعجاب‌انگیز، مانند مسجد امام اصفهان، عینی و متبلور می‌شود. او باید واژه به واژه و جمله به جمله را نیک بسنجد و ورنه انداز کند تا ببیند آن آهنگ و آن موسیقی را دارد یا نه؟ اگر ندارد واژه، یا جمله را یک یا چند بار عوض کند تا ساختار مطلوب آهنگین بدست آید و این کار علاوه بر داشتن آن پسند و ذوق، سرشتین و فطری مستلزم ممارست مستمر و پایبی با کتب آهنگین نظم و نثر مانند همان آثار سعدی و حافظ و فردوسی و ... در فارسی، و قرآن کریم در زبان عربی است، چندان که بصورت ملکه‌ای را سخ در ذهن استوار گردد.

افزون بر این دو، ویراستار باید گنجینه‌ای از لغات گوناگون، بویژه واژه‌های خوش‌ادا و روان و آهنگین در دسترس داشته باشد تا برای ساختن آن ساختار آهنگین از آنها استفاده کند. اگر واژه «متفرق» و «محقق» را سنگین یافت، بجای آنها «پراکنده» و «پژوهشگر» بگذارد و وقتی «فوق‌الذکر»، «علیه و برعلیه» را غلط می‌بیند آنها را به «یاد شده» یا «مزبور» و «در برابر» برضد، با و ... تبدیل کند.

به این عبارت از منتهی الآمال مرحوم حاج شیخ عباس قمی بنگریم: «حضرت پیغمبر (ص) ... دست مبارک بر سر من و سر برادر من فرود آورد و بوسه بر روی مازد و اشک از چشمش روان شد بحیثیتی که بر محاسن مبارکش متقاطر می‌شد» واژه‌ها و ساختار را می‌بینید! اکنون همان مطلب را در این قالب ببینیم: دست مبارک بر سر من و برادرم کشید، روی ما را بوسید و اشک از چشمش به گونه‌ای سرازیر شد که بر محاسن مبارکش فرو می‌چکید. باز هم: «پس (ابواراکه) رفت به مجلس زیاد بن ابیه تجسس نماید هر گاه (امیر مجلس) ملتفت شده‌اند خبر دهد ایشان را که رشید نزد او است پس او را به ایشان بدهد. پس سلام کرد بر زیاد و نشست ... و دید که رشید بر استر او سوار شده و رو کرده به مجلس زیاد می‌آید. ابواراکه از دیدن رشید رنگش تغییر کرد و متحیر و سرگشته ماند». ص ۱۳۵

عبارات و جمله‌بندیها را می‌بینیم که چه نارسا و گلوگیر است. می‌توان آنها را به این صورت درآورد:

ابواراکه به مجلس زیاد بن ابیه رفت تا ببیند که اگر (امیر و اهل مجلس از آمدن رشید به آنجا) آگاه شده‌اند به آنها بگوید که رشید نزد او است و او را به ایشان تسلیم کند. سپس بر زیاد سلام کرد و نشست. ... (در این میان) دید که رشید سوار بر استر وی دارد به مجلس زیاد می‌آید. از دیدن رشید رنگش پرید و حیران فرو ماند البته این دو نقل را بهتر از

این هم می‌توان ویراست، اما بهر حال بین این دو گونه نگارش چه در واژه‌گزینی و چه در جمله‌بندی و چه در موسیقی و آهنگ، تفاوتی آشکار مشهود است.

ویراستار باید بداند که کنار هم قرار گرفتن ش و چه (سطر بالا) د و ت، ت و ت، ش و ز، ق و ق، ق و ک، ق و ط (متقاطر)، ق و خ، خ و ک، ک و ک، ض و ز، ظ و ض، ق و غ و بطور کلی حروف دشوار ادا، آهنگ و موسیقی زبان فارسی را می‌زداید یا می‌کاهد و بنابراین از این کار پرهیزد، همچنین تا می‌تواند از افعال بسیط استفاده کند نه از افعال مرکب. شتافتن بجای عجله کردن، افزودن بجای اضافه کردن، اندیشیدن بجای فکر کردن و ... و این کار هم در ایجاد سخن آهنگین و دلنشین بسیار مؤثر است. البته زبان عربی ساختار ویژه خودش را دارد و آهنگین بودن آن شیوه و راه و رسم دیگری دارد که در آغاز کتاب مطوّل تا حدّ زیادی به آن پرداخته شده است.

کتابهای درسی و تاریخ علم

جان هدلی بروک^۱

(دانشگاه لنکاستر^۲)

فریرز مجیدی

مترجم و ویراستار ارشد (سازمان سمت)

چکیده

نوشته حاضر گزارشی است درباره مجمع مسئولانی که دغدغه تهیه و تدوین کتاب درسی را داشته‌اند. متن از سه عنوان ترکیب یافته است که شامل متن اصلی، جواب آن و سپس پاسخ به نقد مطرح شده است. سخنرانی ایان مایکل در تاریخ ۱۰ ژانویه ۱۹۹۸ در دانشگاه لیدز قسمت اصلی متن حاضر را تشکیل می‌دهد. وی با طرح سؤالی کلیدی اهمیت موضوع برجسته و مهمی را به چالش می‌کشد. پرسش وی این است که چرا علاقه‌ای تا این حد اندک به کتابهای درسی معاصر داشته‌ایم؟ آیا اکنون عدم تعادلی را تشخیص می‌دهیم که باید در صدد رفع آن بپردازیم؟ وی در آن سخنرانی اعتقاد داشت که اهمیت تاریخی مباحث از اصول مسلم کتابهای درسی است. نکته قابل تأمل درباره متن حاضر، اختلاف نسبی سخنران اصلی در باب کتاب درسی با یکی دیگر از استادان هم‌تراز خود (بروک) در همان جلسه بود که می‌توان گفت تا حدی به جلسه مناظره میان دو نویسنده جهت تدوین کتاب درسی بدل شده بود. افتراق و اشتراک آرای ایشان در دو واژه «تاریخ» و «علم» خلاصه می‌شد. اصرار مایکل بر اصالت و اهمیت تاریخی کتابهای درسی بود، در حالی که بروک با تأکید بر نقل قولی اعتقاد داشت که کتابهای درسی، علم را تا حد داستانهای قهرمانان و تبهکاران تنزل داده‌اند. واکنش فعال جان هدلی بروک از دانشگاه لنکاستر به عقاید مایکل

سخن سمت، شماره ۲۰، زمستان ۱۳۸۷، ص ۲۸-۱۵

1. John Hedley Brooke

2. Lancaster

از دانشگاه لندن و اظهار نظر مایکل راجع به عقاید بروک در راستای ارتباط کتابهای درسی و تاریخ علم، متنی خواندنی و پر شور را برای علاقه‌مندان پدید آورده است.

جلسه مشترک میان مجمع مسئولان کتاب درسی و انجمن بریتانیایی تاریخ علم

۱۰ ژانویه ۱۹۹۸

دانشگاه لیدز^۱

در پاسخ به مقاله تحقیقی ایان مایکل^۲، مایلم آنچه را که شاید مورخ علم بخواهد درباره بررسی کتابهای درسی علمی بگوید مدّ نظر قرار دهم. لحظه‌ای تأمل نشان می‌دهد که از چه زمینه‌پربری می‌توان بهره‌برداری کرد. برای نمونه، یکی از پرسشها ممکن است این باشد: ما در کتابهای درسی علمی به چه نوعی از تاریخ علم برمی‌خوریم؟ توماس کون^۳ در گزارش خود زیر عنوان *ساختار انقلابهای علمی*^۴ (۱۹۶۲) پاسخ ساده‌ای داد: بد. او در حمله‌اش به الگوی انباشت خطی^۵ پیشرفت علمی، کتابهای درسی را بدان سبب که تاریخ علم را تا حدّ داستانهای قهرمانان و تبهکاران تنزّل داده‌اند به باد انتقاد گرفته است. اما گفته شده است که کون در این راه به نگارندگان حرفه‌ای تاریخ علم جفا کرده و آنان را هدف تیرهای ملامت قرار داده است. گسیختن رابطه خود از آن نوع تاریخی که حرمتش در کتابهای درسی محفوظ مانده است به صورت راه بسیار ساده‌ای برای دفاع از صلاحیتهای حرفه‌ای شخص درآمد.

پرسش کاملاً متفاوت دیگر ممکن است این باشد: از کتابهای درسی علمی گذشته چگونه می‌توانیم برای بازسازی موقعیت نظریه علمی دوره معاصر استفاده کنیم؟ در نظر کون، کتابهای درسی از آن رو ارزشی مسلم دارند که دریچه‌ای بر روی «علم متعارف»^۶ هر دوران می‌گشایند. اما اینها مسلماً محلی نبوده‌اند که در آنها بتوان نوآوریهای را جست‌وجو کرد. این موضع ممکن است نقطه شروع قابل قبولی باشد، اما با مشکلاتی

1. Leeds

2. Ian Michael

3. Thomas Kuhn

4. *The Structure of Scientific Revolutions*

5. linear accumulation

6. normal science

همراه است. در وهله نخست، پژوهشهای بعدی نشان داده‌اند که آنچه کون آن را «علم متعارف» می‌نامید همیشه تا بدان حد که او با کنایه و اشاره می‌گفت موزد توافق همگان نبوده است. در رشته‌ای که من بیشترین اطلاعات را درباره‌اش دارم، یعنی شیمی آلی در قرن نوزدهم، شاید سخن گفتن دربارهٔ سرمشق (پارادایم)های گوناگونی که در اثر انقلابها از یکدیگر جدا شده‌اند و سوسه‌انگیز باشد، اما حتی در داخل دوره‌های «علم متعارف» اگر اصلاً وجود داشته‌اند، رقابت شدیدی میان متخصصان شیمی نظری برقرار بود، زیرا هر یک از آنان در صدد بود که مهر و نشان خود را بر علم بر جای گذارد و هر یک می‌کوشید که از فرمولهای خود در مورد ترکیبات گوناگون دفاع و حمایت کند. در اواسط قرن نوزدهم، در یک مرحله، نزدیک به بیست فرمول مختلف برای جوهر سرکه (اسید استیک) وجود داشت! ثانیاً، کتابهای درسی شاید عملاً سودمندتر از آن چیزی باشند که کون آگاه اشاره می‌کرد. در مواردی که کتابی درسی از یک «انقلاب» جان سالم به در می‌برد، شاید کسی می‌توانست برای تبیین جریان انقلاب از چانه‌های متوالی آن کتاب استفاده کند. یکی از نمونه‌های بسیار قدیمی عبارت است از چانه‌های متوالی یک کتاب درسی دکارتی^۱ قرن هفدهم به قلم ژاک روئو^۲، که سمیونل کلارک^۳ تا زمان بی‌اعتبار شدن متن دکارتی پیوسته پانوشتهای نیوتونی بر آن می‌افزود تا آن را باب روز نگه دارد.

این ملاحظات مقدماتی ممکن است به اثبات این نکته کمک کند که چرا نگارندگان تاریخ علم تا حدودی رابطهٔ عشق و نفرت با کتابهای درسی دارند. یکی از سرچشمه‌های نفرت این است که خود کتاب درسی شاید گویای نکته‌های بسیار کوچکی دربارهٔ نحوهٔ آموزش عملی آن علم باشد، حتی در زمینه‌ای که کتاب در آن به وجود آمده است. همان گونه که ایان مایکل در مقاله‌اش خاطرنشان می‌کند، هنگامی که کسی به مطالعهٔ روشهای تدریس می‌پردازد، وظیفه یا نقش کتاب درسی ممکن است از صحنهٔ دید خارج شود. دلیل دیگر نفرت این است که شخص به دشواری می‌تواند از بحثهای فرساینده دربارهٔ اینکه چه چیزی را می‌توان کتاب درسی علمی به شمار آورد خودداری کند. خود

1. Cartesian
2. Jacques Rohault
3. Samuel Clarke

من افتخار مشارکت در یکی از طرحهای مربوط به «بنیاد علم اروپا»^۱ (ESF) در زمینه تاریخ کتابهای درسی شیمی را داشته‌ام؛ در جریان اجرای این طرح روشن شد که همکاران در مورد تعریفهای دستخوش احساسی از نگرانی و تشویش بودند. مثلاً، آیا کتابهایی را که در آنها مطالب علمی به صورت ساده و عامه فهم در آمده‌اند باید در مقوله کتاب درسی گنجانید؟ آیا متنهاى نظام‌یافته و روشمندی را که عقاید خاص نویسنده‌ای را مطرح می‌کنند باید در زمره کتاب درسی جای داد؟

این واقعیت که رابطه میان مقاصد نویسنده و مخاطب کتاب ممکن است فوق‌العاده پیچیده باشد زیربنای اصلی مسئله تعریف را تشکیل می‌دهد. یکی از نمونه‌های مشهور ممکن است متنهاى قرن نوزدهمی مری سامرویل^۲ باشد که در مشهورترین کتابش در باب ارتباط علوم فیزیکی^۳ مخاطبانش زنان دیگری بودند، اما این اثر به عنوان کتابی درسی توفیق عظیمی یافت. کار جانان تاپم^۴ نشان داده است که چگونه رسالات بریجواتر^۵، که در دهه ۱۸۳۰ انتشار یافتند، به عنوان متنهاى خواننده می‌شدند که علم «عاری از مخاطرات» سیاسی را انتقال می‌دادند، اگرچه به صورت ظاهر آثاری بودند درباره حکمت طبیعی و دفاعیه‌پردازیهای دینی، یعنی متنهاى را که به عنوان کتابهای درسی نوشته نشده بودند می‌شد به صورت کتابهای مرجع برای دانش‌آموزان درآورد. گفت‌وگوهای میان نویسنده و ناشر در این جا فوق‌العاده جذاب‌اند. اگر بر من به عنوان مرجعی شخصی صحه گذاشته شود، شاید پافشاری و اصراری را که در مقام یکی از مؤلفان «انتشارات دانشگاه کمبریج» با آن روبه‌رو شده‌ام به این صورت گزارش دهم که کتاب من با عنوان علم و دین^۶، که در سال ۱۹۹۱ انتشار یافته است، به هیچ‌وجه نباید کتابی درسی شود. دستورالعملهای من مؤکداً عبارت بودند از دوری جستن از رویکرد کتاب درسی و به دست دادن تفسیری شخصی که ممکن است برای مخاطبی در حد کارشناسی ارشد (فوق لیسانس) یا دکتری برانگیزنده باشد. این است آنچه من در انجام دانش کوشیده‌ام؛ اما غالباً با لبخندی زورکی

1. European Science Foundation (ESF)

2. Mary Somerville

3. *Connexion of the Physical Sciences*

4. Jonathan Topham

5. Bridgewater

6. *Science and Religion*

متوجه شده‌ام که کتاب، پس از چاپ، به همت مؤسسه انتشارات به مقام کتاب درسی ارتقا یافته است!

به رغم چنین پیچیدگی‌هایی، درباره ارزش بررسی «کتابهای درسی» نباید به نتیجه‌ای بسیار منفی برسیم. این پیچیدگی‌ها، دست کم در برخی از موقعیتها، فرایندهای تاریخی مهمی را روشن می‌سازند، یا دست کم کمک می‌کنند که ماهیتشان شناخته شود. هر متن موفق می‌تواند نکته‌ای را درباره ظهور مخاطبی برای نوع خاصی از علم برایمان بازگو کند. مثلاً، یکی از متنهای علمی به قلم نیلس برلین^۱ در اواسط قرن نوزدهم در سوئد به تعداد ۴۵۰ هزار نسخه به فروش رسید، که انعکاسی از رواج آموزش اجباری دوره ابتدایی بود. آن متنهایی که صریحاً و مشخصاً با آمادگی برای امتحانات ارتباط دارند می‌توانند نکته‌ای درباره تغییر برنامه درسی برایمان بازگو کنند. مقایسه ویراستهای گوناگون نیز می‌توانند نشان دهند که کدام تحولات تازه مهم انگاشته می‌شوند. البته اگر مؤلف برای بازنگری آنها خیلی تنبل نباشد! منظور این نیست که نتیجه چنین پژوهشی لزوماً با الگویی شسته و رفته مطابقت دارد. در شیمی قرن نوزدهم، اینکه مثلاً مؤلفان مختلف فرانسوی چگونه نظریه اتمی جان دالتون^۲ را در پایه‌های مختلف دنبال کردند نکته چشمگیری است.

مقایسه کردن متنهای عمومی گوناگون می‌تواند روشن کننده باشد. در حین اجرای طرح مربوط به «بنیاد علم اروپا» (ESF) که قبلاً به آن اشاره کرده‌ام، آشکار شد که کتابهای درسی شیمی اواسط قرن نوزدهم در سوئد فوق‌العاده خسته کننده و «مبتنی بر واقعیت» بودند. به رغم اینکه علم در آن زمان با جرّ و بحث تکه و پاره شده بود، از هرگونه جرّ و بحثی خودداری می‌شد. اما نکته اصلی، از جهتی، این بود: هیچ کس در سوئد مایل نبود با برسلویوس^۳، که مرجعیت عظیمش را در این موقع نسل جوانی از شیمی دانان فرانسوی در معرض تردید قرار داده بود - نسلی که از نظریه‌های الکتروشیمیایی وی سخت دل‌سرد و مأیوس گردیده بود - از در مخالفت درآید. با مقایسه ترجمه‌های مختلف متنی واحد نیز می‌توان پرسشهای جذابی مطرح کرد. چرا متنی خاص در یک کشور ترجمه می‌شد و در کشوری دیگر ترجمه نمی‌شد؟ مسیرهایی که ترجمه می‌پیماید چه نکته‌هایی را درباره

1. Nils Berlin

2. John Dalton

3. Berzelius

مراکز فعالیتهای علمی برای ما بازگو می کنند و چگونه این مسیرها و مراکز در گذر زمان تغییر کرده اند؟ در اسپانیا، در اوایل قرن نوزدهم، متنهاى مربوط به شیمی تقریباً همگی به زبان فرانسوی بودند، اما فراورده های بومی بعداً به رقابت با آنها پرداختند. ترجمه می تواند معنیهای نو را نیز معرفی کند. در یکی از کتابهای درسی سوئدی، با ترجمه فریدریش وولر^۱ کلمه «اتم» عملاً حذف شده بود.

مجموعه دیگری از پرسشهایی درباره تصویرهای مربوط به شناخت شناسیها و فرایندهای علمی ای که کتابهای درسی فراهم می آورند وجود دارند، پرسشهایی که برای نگارندگان تاریخ علم از جاذبه و اهمیت فراوانی برخوردارند. حذف عمدی جرّ و بحث می تواند تصویری ساختگی از عینیت علمی به وجود آورد. خانم مری جونای^۲، برای طرح مربوط به ESF، در مورد متنی به قلم لاینس پولینگ^۳، که به ارزش ترسیم و توصیف دنیای عینی و ملموس ذرات برای دانش آموزان عقیده داشت، به اجرای پژوهش آموزنده ای پرداخت. پرسش این است که آیا این پژوهش ممکن نیست، به جای تقویت دیدگاهی ابزار گرایانه درباره ذوات نظری، دیدگاهی واقع گرایانه را تقویت کرده باشد. البته، در انگلستان قرن نوزدهم همترازهایی وجود داشتند که برای مولکولهای شیمیایی به نمونه هایی از گوی و چوب قایل بودند، از قبیل نمونه هایی که ادورد فرنکلند^۴ و آ. و. هوفمان^۵ ابداع و طراحی کرده بودند. در چنین مواردی، آیا هدفهای آموزشی کتابهای درسی، به جای توقیت فهم علمی، موجب انحراف آن نخواهند شد؟ این پرسشی است که به صورت چالشی برای کسانی که امروزه دست اندر کار برنامه ریزی آموزشی اند باقی می ماند و برای نگارندگان تاریخ علم نیز پرسشهای مرتبطی وجود دارند که بعید است جاذبه خود را از دست بدهند. برای نمونه، نویسندگان کتابهای درسی چگونه می توانند هنگامی با مسائل غیر ممکن تثبیت شناخت دست و پنجه نرم کنند که خود آن شناخت پیوسته در تغییر است؟ آیا کوشش در جهت رسیدن به ثبات برای هدفهای آموزشی، در موقعیتهایی، تأثیر سودمندی بر تفکر علمی معاصر داشته است؟ نمونه های پرمعنایی دقیقاً از همین فرایند

1. Friedrich Wohler
2. Mary Jo Nye
3. Linus Pauling
4. Edward Frankland
5. A. W. Hofmann

وجود دارند که بر اساس آنها مشاهده می‌شود که نوآوریهای پیشنهادی برای ارزش آموزشی وضوح نظری عمیق‌تری به بار می‌آورند که در غیر این صورت ممکن بود از دست برود. یکی از نمونه‌های قدیمی علمی عبارت است از کوششهای کانیدزارو^۱ در کنفرانس کارلسروهه^۲ در سال ۱۸۶۰ به منظور احیای فرضیه آووگادرو^۳ به منزله راهی برای برقرار ساختن یگانگی در تعیین وزنهای اتمی و مولکولی. دست کم، حمایت او از فرضیه آووگادرو با نشان دادن اینکه چنین فرضیه‌ای چگونه یک دوره فلسفه شیمی را شکل می‌بخشد نمونه درخشانی از بلاغت بود. این یک مورد جداگانه هم نیست. در آستانه قرن نوزدهم، ویلیام هنری^۴ در کتاب خود زیر عنوان خلاصه شیمی^۵ (۱۸۰۱) این دعوی را مطرح کرده بود که یکی از مزایای شیمی جدید ضد فلزیستونی لاووازیه^۶ آن است که «یادگیری» شیمی را آسان ساخته است. پس، دعوی او به صورت این پرسش ظریف در می‌آید که آیا هنوز منابع کافی برای «یادگیری» تاریخ علم داریم؟

اظهار نظر ایان مایکل درباره مقاله جان بروک

پس از قرائت مقاله جان بروک، ویراستار با کمال گشاده‌نظری چند سطری را به اظهار لطف درباره من اختصاص داد، که حضور نداشتم تا آنها را بشنوم. قصد ندارم که «پاسخی» در معنای خصومت‌آمیز عرضه کنم، زیرا آنچه در مورد آن مقاله احساس می‌کنم چیزی جز احترام و تحسین نیست.

جان بروک مرا بر آن می‌دارد که بار دیگر درباره تعریف کتاب درسی بیندیشم. من همواره بر این عقیده بودم که ما وقت بسیار زیادی را بر سر تعریف صرف کرده‌ایم؛ همان گونه که می‌توان ادعا کرد که سه لنگه جوراب، هرگاه بر دیوار نگارخانه‌ای آویخته شوند، به مقام یک اثر هنری ارتقا می‌یابند، دفتر راهنمای تلفن را نیز، هنگامی که مورد استفاده دانشجویان کلاس جامعه‌شناسی قرار گیرد، می‌توان کتابی درستی به شمار آورد.

-
1. Cannizzaro
 2. Karlsruhe
 3. Avogadro
 4. William Henry
 5. *Epitome of Chemistry*
 6. Lavoisier

اکنون گمان می‌کنم که باید با نکته‌سنجی بیشتری بین کتابهای درسی و (مقوله وسیع‌تر) مطالب آموزشی فرق بگذاریم. ما باید در زمره مقاصد نویسنده نقش تعریف‌کننده را نیز بگنجانیم؛ نباید گردآورنده دفتر راهنمای تلفن را به این سبب سرزنش کنیم که نمی‌تواند استدلالش را روشن بیان کند. به‌رغم بی‌اطلاعی من از علم، در شگفتم که آیا موضوعهای علمی دانشگاهی بهترین چهارچوبی هستند که بتوانیم تفکرمان درباره کتابهای درسی را در درون آن نظم و سامان دهیم. آیا رشته‌هایی که بر اساس استنباط مرسوم و متعارف با یکدیگر متفاوت‌اند، مانند هنرها و علوم، ممکن نیست مستلزم سبکهای مشابه تفکر و بیان - متکی بر فرایندهای منطقی یا هم‌پیوند مشابه - و بنابراین نیازمند کتابهایی درسی با ساختاری مشابه باشند؟

کتابهای درسی به منزله تاریخ: کار مجمع مسئولان

ایان مایکل

(مؤسسه آموزش و پرورش، دانشگاه لندن)

از من خواسته شده است که کار مجمع مسئولان را به کسانی از شما معرفی کنم که برای تشکیل این جلسه به ما پیوسته‌اند و امیدهای کسانی را که با فعالیتهای ما آشنایی دارند تر و تازه سازم. به نظر می‌رسد که اینها کارهایی نسبتاً متناقض‌اند. قصد دارم که برخی از مباحث اصلی را بازگو کنم و پیرسم که آنها بیرون از حوزه علوم انسانی و هنرها تا چه حد موضوعهای مهمی هستند که تا بدین حد عمدتاً دل‌مشغول آنها بوده‌ایم.

اما پیش از هر چیز پرسش مهم‌تری وجود دارد: چرا دلبستگیهای مجمع مسئولان تا بدین حد شدید معطوف به علوم انسانی و عضویت متوجه آنهاست؟ کار ما تا اینجا عمدتاً تاریخی بوده است، و تاریخ رشته‌ای از «علوم انسانی» است (تا جایی که این برچسبها بر هر چیزی دلالت می‌کنند) و اگر باز هم با بیانی خام سخن بگوییم، تصور می‌کنم که دلبستگی به تاریخ در میان اهل هنر و علوم انسانی متداول‌تر باشد تا در میان دانشمندان. اما این مجمع مسئولان یک هیئت مطلقاً تاریخی انگاشته نمی‌شد. کتابهای درسی معاصر به اندازه کتابهای درسی گذشته اهمیت دارند، و انواعی از بررسی و تحلیل را امکان‌پذیر می‌سازند که در مورد کتابهای قدیمی‌تر امکان‌ناپذیرند.

بنابراین، در برابر اعضای مجمع مسئولان باید دو پرسش را مطرح کرد: چرا

علاقه‌ای تا این حد اندک به کتابهای درسی معاصر داشته‌ایم؟ آیا اکنون عدم تعادلی را تشخیص می‌دهیم که باید در صدد رفع آن برآییم؟ و از دانشمندان نیز باید پرسیم که آیا شما کتابهای درسی معاصر را جالب توجه‌تر و مهم‌تر از کتابهای درسی گذشته می‌دانید؟

من در کار خودم با مشکلی مواجه شده‌ام که تصور می‌کنم شاید در بررسی کتابهای درسی معاصر ناخوشایندتر جلوه کند. صفحه‌آرایی، استفاده از حروف مختلف، طراحی نمودارها، همگی رابطه نزدیکی با روشهای تدریس دارند. اینها ارزشها و شیوه‌های کار مربوط به زمانه خود ما را نمایان می‌سازند، و ممکن است در آینده مؤثر باشند. اما به دشواری می‌توان مانع از آن شد که شخص در هنگام تجزیه و تحلیل ویژگیهای کتاب درسی به ورطه بحث طولانی روشهای تدریس کشانیده شود و از پرداختن به خود کتاب بازماند. من خود را به این انضباط عادت داده‌ام که فقط ویژگیهای کتاب و مفاهیم و معانی ضمنی آنها را مد نظر قرار دهم و از دنبال کردن این معانی و مفاهیم در حوزه‌هایی که به کتاب مورد بررسی ارتباطی ندارند پرهیزم.

کار ما بر بنیاد این اصل مسلم قرار دارد که کتابهای درسی از اهمیت تاریخی برخوردارند. پس چرا به نحو کامل‌تری بررسی نشده‌اند؟ پاسخهای رایج بدین قرارند که کتابهای درسی، اگرچه گاهی اوقات به مقدار عظیم تولید می‌شدند، طوری بودند که از بین می‌رفتند و چیزی از آنها باقی نمی‌ماند؛ و آنهایی هم که باقی می‌ماندند گمان می‌رفت که به اندازه، مثلاً، موعظه‌های اسقف ویلبرفورس^۱ ارزش فکری داشته باشند، یا دارای جاذبه انسانی پایداری باشند که در زندگی نامه خودنوشت سر آندریس استوکنستروم^۲ می‌توان یافت. کتابهای درسی زهوار در رفته و ملال آور بودند. فروشنده‌گان کتابهای دست دوم آنها را نگاه نمی‌داشتند؛ کتابداران و محققان چیزی درباره آنها نمی‌دانستند. اینها همه درست، اما قوی‌ترین دلیل این است که آن نوع تاریخ فرهنگی‌ای که بر اساس آن بتوان اهمیت کتابهای درسی را دریافت هنوز پدید نیامده بود. در سال ۱۹۶۱ ریموند ویلیامز^۳ «بررسی تاریخ آموزش و پرورش انگلستان» را پیشنهاد کرد، آن هم به شیوه‌ای که «پی ببریم که تربیت خصلت اجتماعی به تدریج سایه‌اش را بر تربیت اختصاصی انواع کارهای مشخص و

1. Bishop Wilberforce

2. Sir Andries Stockenstromo

3. Raymond Williams

معین بیفکند و تعریفهای مربوط به آموزش و پرورش عمومی از این هر دو رنگ بپذیرند. او رشته‌های موجود در برنامه درسی قرون وسطا را به این ترتیب فهرست کرد: دستور زبان، فن سخنوری، اخترشناسی، و از این قبیل. به گفته او، «با این حال، هنگامی که به کتابهای درسی واقعاً موجود می‌نگریم، متوجه می‌شویم که این موضوعات و رشته‌ها چگونه بر حسب اصول نافذ زبان لاتینی و اصول حاکم بر کلیسا تنظیم می‌شدند». اما این دقیقاً همان کاری است که او، و سایر نویسندگان، انجام ندادند. بحثهای آنان بر حسب موضوعات صورت می‌پذیرفتند (و هنوز هم غالباً بر همین اساس صورت می‌پذیرند)، و آنان به «کتابهای درسی واقعاً موجود» نگاه نمی‌کنند. کتابهای درسی بیشتر شواهد را برای ماهیت یا نوع موضوعات فراهم می‌آورند، اما نادیده گرفته می‌شوند (رجوع کنید به ریموند ویلیامز، *انقلاب طولانی*^۱، بخش ۲، فصل ۱).

از سوی دیگر، عده‌ای از ما که در همایش مجمع مسئولان حضور داریم، با صرف کردن نیروی بسیار زیاد در کتابهای درسی، در پی یافتن شواهدی برآمده‌ایم که مدارک تاریخی مهمی بوده‌اند. من خودم در جست‌وجوی شواهدی بوده‌ام دال بر اینکه کتاب درسی خاصی تأثیر مشخص و معینی بر جای می‌گذارد. شاعری به نام رابر برنز^۲ مجموعه اشعار منتخبی را می‌ستود که به همت آرتور ماسون^۳ گردآوری شده بود، یعنی به همت کسی که برنز را تعلیم داده بود. برنز حتی دو قطعه از سروده‌های آدیسون^۴ را که فوق‌العاده مورد علاقه‌اش بود نام برده است. به زحمت می‌توانید به رابطه‌ای نزدیک‌تر از رابطه میان کتاب درسی و چهره نافذ عمومی پی ببرید. اما، خوب، که چی؟ میزان تأثیر انگیزه‌ای واحد را نمی‌توان سنجید مگر اینکه بتوان آن را جداگانه بررسی کرد؛ و برنز آشکارا در معرض انواعی از انگیزه‌ها قرار داشت. شاید در رشته‌های دیگر بتوان تأثیر کتابی را به نحو سودمندتری ارزیابی کرد. آیا این طور است؟ تردید دارم، و گمان می‌کنم که باید به پذیرفتن این نکته قناعت کنیم که کتابهایی که کودکان ساعتهای متعددی به نحو فشرده وقت صرف مطالعه آنها می‌کنند بر نگرشهایشان تأثیر می‌گذارند، و با واسطه آنها نگرشها در جامعه به طور کلی اثر می‌نهند. درباره تأثیر تلویزیون، صرفاً به این دلیل که قابل اثبات

1. *Long Revolution*

2. Robert Burns

3. Arthur Masson

4. Addison

نیست، نباید تردید کنیم، و نباید در این باره شک داشته باشیم که کتابهای درسی تاریخ، جغرافیا، و دینی، به طور نمونه - که مغرضانه و بر اساس تعصب نوشته شده باشند - آسیب بسیار زیادی وارد می آورند.

پرسش کوتاهی درباره زندگی نامه های خودنوشت مطرح می شود. مسلماً اگر کسی بگوید که تحت تأثیر کتاب تاریخ یونان^۱ اثر ج. ب. بری^۲ قرار گرفته است، آیا می توان سخن او را به عنوان شاهدی مهم پذیرفت؟ گفته شده است، و تحقیق محدود خود من هم تأیید می کند، که حتی در زندگی نامه های خودنوشت کسانی که ناگزیر بوده اند در راه آموزش و پرورش مبارزه کنند درباره کتابها کمتر سخنی گفته می شود. آنچه گفته می شود بیشتر درباره معلمان است. آیا این نکته را اطمینان بخش می دانیم؟

پس، آیا قضیه از این قرار است که برای اثبات نقش تاریخی کتابهای درسی نیازی نیست که کار زیادی صورت پذیرد؟ به گمانم که ناچاریم موضوع بحث را عوض کنیم. چنین نیست که با ثابت کردن تأثیر بتوانیم همکاران تاریخ نگار خود را متقاعد سازیم. کاری که لازم است انجام دهیم نشان دادن وجود و ویژگیهای کتابهای درسی است. وجودشان را با پیوند دادن کتاب نگاران^۳ به اثبات می رسانیم. اینک برای گردآوری کتاب شناسیهای خاص، همراه با ردیابی در جهت یافتن نسخه های برجای مانده، تسهیلاتی وجود دارند، اما پولی برای بهره گیری از آنها در کار نیست. آیا عقیده من در این مورد که دانشمندان کاری بیشتر از بقیه ما در این راه انجام داده اند درست است؟

در این میان، مجمع مسئولان باید همکاری کوچکی به عمل آورند و واحدی به راه اندازند (یک شخص، یک کامپیوتر) که دارندگان خصوصی کتابهای درسی ای که مثلاً پیش از سال ۱۹۰۰، یا ۱۹۱۵، یا ۱۹۶۰ انتشار یافته اند جزئیات اساسی را، در قالبی تجویز شده و مشخص، برای آن واحد ارسال کنند. درج آگهی هایی به مبلغ دو هزار پوند در روزنامه های داخلی، و اشتیاق و حس نیت مجله های مناسب و انجمنهای معلمان، موجب دست یافتن به متنها و چاپهایی می شود که در کتاب شناسیهای ملی محفوظ در کتابخانه ها نمی توان به آنها دست یافت.

اجازه دهید که، به عنوان نمونه ای، طرح کلی و خلاصه ای از منشأ و سیر تحول یک

1. *History of Greece*

2. J. B. Bury

3. bibliographers

نوع کتاب درسی آشنا یعنی *جنگ اشعار* - را به دست دهم. همواره چیزهایی وجود داشته‌اند که شاید بتوان آنها را «آثار یادگاری»^۱ نامید، یعنی متنهایی در هر زمینه‌ای از تحقیق، متشکل از قطعه‌های کوتاه اطلاعات یا توصیه‌ها، که به طرزی فراموش‌نشدنی بیان می‌گردند و معمولاً به خاطر سپرده می‌شوند. دو نوع از این گونه متنها در اینجا در خور ذکرند که می‌توان آنها را متنه‌ای «اخلاقی» و «فنی» نامید. از جمله مجموعه‌های اخلاقی می‌توان از کتاب *امثال سلیمان*^۲ یا *جامع الامثال*^۳ اثر اراسموس^۴ نام برد. چنین متنهایی زمینه آموزش اخلاقی را در قالبی ادبی فراهم می‌آوردند. مجموعه‌های فنی، که آنها نیز لحن اخلاق‌گرایانه تندی داشتند، در آموزش زبان لاتینی و فن سخنوری به کار برده می‌شدند: آثاری نظیر *گفته‌های کودکان*^۵ بی‌شمار و سخنوری *آرکادیایی*^۶، اثر آبراهام فرانس^۷، چاپ ۱۵۸۸. این کتابها زمینه آموزش ادبی و زبان‌شناختی را در قالبی اخلاقی فراهم می‌آوردند. آنچه هم با متن اخلاقی و هم با متن فنی نقاط مشترک داشت کتاب *نکته‌های ادبی*^۸ بود، کتابی که خواننده خصوصی، در مقام واعظ، معلم، و شاگرد، قطعه‌های کوتاهی را در آن بازنویسی می‌کرد که خوشایندش بودند یا ممکن بود از لحاظ حرفه‌ای سودمند باشند. ما هنوز هم این کار را می‌کنیم.

تعدادی از کتابهای قدیمی مربوط به نکته‌های ادبی انتشار یافته‌اند. آن موس^۹ در اثر اخیر خود با عنوان *کتابهای چاپ‌شده مربوط به نکته‌های ادبی و ساختار اندیشه رنسانس*^{۱۰} (بنگاه انتشاراتی کلرندون^{۱۱}، ۱۹۹۶) به «هزاران مجموعه از نکته‌های ادبی دست‌نوشته‌ها» اشاره می‌کند «که در کتابخانه‌های سراسر اروپا جای دارند». از این کتابهای حاوی نکته‌های ادبی، که شعر و نثر را شامل می‌شوند، بزرگسالان و (تا حد نامعلومی) پسر بچه‌های مدرسه‌ای استفاده می‌کردند. نخستین اشاره صریح به استفاده از کتابهای نکته‌های ادبی در

1. memorabilia

2. *The Book of Proverbs*

3. *Adagia*

4. Erasmus

5. *Sententiae Pueriles*

6. *The Arcadian Rhetoric*

7. Abraham France

8. *Commonplace Book*

9. Ann Moss

10. *Printed Commonplace Books and the Structure of Renaissance Thought*

11. Clarendon

مدرسه به زبان انگلیسی مربوط است به سال ۱۶۳۴، اما لحن تربیتی آنها به مدت یک قرن پیش از آن تاریخ آشکار بود. در سال ۱۷۱۷ نخستین جنگ قطعات برگزیده‌ای که مشخصاً برای مدرسه (مدرسه‌ای دخترانه) تهیه و تنظیم شده بود انتشار یافت. این کتاب نه تنها از این لحاظ بلکه از لحاظ داشتن یادداشتهای مقدماتی مختصر نیز منحصر به فرد بود، یعنی از حیث خصوصیتی که تا قرن نوزدهم کمتر نظیری داشت. در طول قرن هجدهم و بخش آغازین قرن نوزدهم، جنگ اشعار دوگانگی محتویاتش را تغییر داد، اما این تغییرات بیشتر به فن تعلیم و تربیت مربوط‌اند تا به سیر پیدایش آن به‌عنوان کتابی درسی. تغییر بزرگ با معمول شدن امتحانات عمومی در اواسط قرن نوزدهم پدید آمد. جنگ اشعار در آن زمان سازوبرگی را بر آن تحمیل کرده بود که متنهای درسی را (با داشتن مقدمه، اطلاعات زندگی‌نامه‌ای، یادداشتهای توضیحی، سبکی، دستور زبانی، وزنی) از آن جنگهایی که برای شاگردان جوان‌تر یا برای مطالعه خانگی در نظر گرفته شده بود جدا می‌کرد. جنگ اشعار چیزی را از دست داد که بی‌تعینی سودمندی میان بزرگسال و کودک، و میان خانه و مدرسه بود. در زمانه ما این بی‌تعینی تا حدی از نو متداول شده است؛ علم‌گرایی خشک و تدافعی دانشگاهی در مورد متن تعیین شده انگلیسی کاهش یافته است؛ جنگ اشعار بار دیگر به صورت یک کتاب و نیز کتابی درسی درآمده است.

یکی از حوزه‌های گسترش‌یافته شناخت، که شرکت‌کنندگان در این همایش آشنایی سودمندی با آن یافته‌اند، تاریخچه نشر و به طور کلی تاریخچه کتاب است. در اینجا توجه ما نه فقط به ترکیب ظاهری کتاب به‌عنوان شیئی مادی بلکه به تعداد و اندازه چاپها و به میزان استقبال از کتاب نیز معطوف است. برای این مورد اخیر شواهد متعددی در مجله‌های قرن نوزدهمی وجود دارند که نقد و معرفی کتابهای درسی را شامل می‌شوند. ما از این مواد بهره کافی نبرده‌ایم.

این هم سخنی درباره اثبات «وجود» کتابهای درسی. اثبات ویژگیهای آنها عبارت است از نشان دادن اینکه آنها چگونه بر افکار و عقاید اثر می‌گذارند، به شرح و توضیح آن می‌پردازند، آنها را برمی‌آشوبند، سدا را هشان می‌شوند، و در تحقق آنها نقش دارند؛ نشان دادن کارکردهای روبه‌رشد پیشگفتارها، فهرست مندرجات، نمایه‌ها، پیوستها، پانوشتها، پاراگرافها و فصلها - که همه آنها در طول زمان در واکنش به فشارهای اجتماعی و اقتصادی تغییر می‌پذیرند. لازم است این نکته را روشن سازیم که هر کتابی تا چه حد به منظور استفاده در کلاس درس تهیه شده است، یعنی هر نسخه برای هر شاگرد؛ برای ارجاع

کلاسی، حجم تدریس، از کتاب، که استاد به طور شفاهی عرضه می کند؛ برای استفاده واقعی استاد به تنهایی، به منظور برنامه ریزی تدریس شفاهی خود. آیا کتاب صرفاً برای استفاده خانگی در نظر گرفته شده است (مکالمات صبحگاهی خانم معلم سرخانه و شاگردانش: یا، کوششی در راه ساده ساختن نظام جانورشناسی لینه ای^۱، ۱۸۳۰)، یا کوشش بر آن بوده است که هم در خانه و هم در مدرسه خریدار داشته باشد (مبادی گیاه شناسی، برای خانواده ها و مدرسه ها^۲، ۱۸۱۳).

قدیمی ترین کتابهای درسی به این منظور تهیه می شدند که از حفظ فرا گرفته شوند. ساختار کتاب درسی تا چه حد از علاقه عمومی به حفظ کردن تأثیر می پذیرد؟ چه مقدار وقت باید بر سر کتاب صرف شود؟ حتی در پیشگفتارهای قرن نوزدهمی به این نکته اشاره شده است که شاگردان - حتی معلم - باید کتاب درسی را چهار یا پنج بار «دوره کنند». محتویات و ساختار کتابها رابطه پیچیده ای با مدارس، والدین، و ناشران دارند؛ تولید، توزیع، و دوام آنها پیامدهای اقتصادی دارند؛ با این حال، مؤلفانشان، که غالباً خام دست و بدون تحصیلات عالی بودند، کانون تأثیرات ناچیزی به شمار می رفتند - آن هم گاه در نقاطی دور از پایتخت - که فقط چند مورخ محلی درباره شان اطلاعاتی دارند. ویژگیهای یک کتاب درسی تصویری از ویژگیهای جامعه به دست می دهند که با تأخیر همراه است.

1. *Morning conversation of a governess and her pupils: or, an attempt to simplify the Linnaean system of zoology*
2. *The elements of botany, for families and schools*

آموزش دین در قالب محیطهای یادگیری فعال

دکتر ملیحه صابری نجف آبادی

عضو هیئت علمی سازمان مطالعه و تدوین «سمت»

saberi@samt.ac.ir

شیوا کارشناس نجف آبادی

فارغ التحصیل کارشناسی ارشد فیزیک دانشگاه تهران

skarshenas@yahoo.com

چکیده

جهان امروز سریع تر از هر زمان دیگری در حال تغییر است و با این تحولات جهانی، حفظ و پرورش ارزشهای انسانی و دینی یکی از دغدغه‌های انسان متفکر امروزی است. چنین جامعه‌ای به ابزارهای گوناگونی جهت حفظ و گسترش محبوبیت دین نیاز دارد. براساس نظریه ساختارگرایی که پیشرفته‌ترین روش یادگیری است، تدریس و تربیت باید با مقتضیات و نیازهای زندگی ارتباط عینی و واقعی برقرار کند. این دیدگاه به نقش فعال یادگیرنده در معنی دادن به اطلاعات اهمیت می‌دهد و بر محیطهای یادگیری فعالی تأکید می‌کند که در آن یادگیرنده ضمن تفریح و بازی و تعامل به کاوش، کشف و شناخت می‌پردازد و یافته‌های خود را توسعه می‌دهد. بر این اساس بهره‌گیری از رسانه‌های جدید، محیطهای یادگیری اشتیاق‌برانگیز و محتوای آموزشی فراتر از ساختارهای موجود جهت عرضه مفاهیم دینی ضروری به نظر می‌رسد. مخاطب امروز پیامهای مستقیم و شعارگونه را بر نمی‌تابد و خود مشتاق اکتشاف و بازآفرینی است و اعتقاد به پویایی و تازه بودن اسلام برای همه اعصار، ما را به روبه‌رو شدن با تنوع، پیچیدگی و تقاضای متغیر در یادگیری فرا می‌خواند. موضوع اصلی این مقاله پیشنهاد یادگیری این مفاهیم به صورت فعال و تعامل‌برانگیز است و در آن نقش و تأثیر یادگیری فعال در ایجاد جذبه آموزه‌های دینی و کاربرد آن در کتاب درسی بررسی

می‌شود. عرضه موضوعات قرآنی در محیطی متنوع، چندرسانه‌ای و شوق‌انگیز برای تمام مخاطبان به خصوص نسل جوان شورانگیز و پرجاذبه خواهد بود.

واژه‌های کلیدی

آموزش دین، یادگیری فعال، یادگیری ساختارگرایی، ساختارگرایی در کتاب درسی، یادگیری در اوقات فراغت، دستگاه‌های نمایشی تعاملی.

مقدمه

بازی در رشد هوش و فراست، شخصیت و قابلیت‌های کودک نقش اساسی دارد. روش‌های مختلف آن به رشد و یادگیری کودکان کمک می‌کند، به آنها فرصت می‌دهد تا واقعیات را تجربه کنند و یافته‌ها و آموخته‌های خود را در کنار هم قرار دهند. پیامبر اکرم (ص) روزی بر کودکان عبور می‌کرد که مشغول خاکبازی بودند. بعضی از اصحاب آنها را از بازی نهی کردند. پیامبر (ص) فرمود: بگذارید بازی کنند؛ خاک، چراگاه کودکان است. ابن مسکویه در برنامه پیشنهادی خود، جست‌وخیز، بازی و تحرک کودکان را توصیه می‌کند و از مراجع تعلیم و تربیت زمانه خود می‌خواهد تا به ورزش و بازی کودکان توجه ویژه ابراز کنند (مهجور، ۱۳۷۰: ۵۶). به نظر جرومه برونر بازی وسیله‌ای برای کسب اطلاعات درباره محیط پیرامون و تجربه‌ای برای آن است و فرصتهایی را برای کودکان فراهم می‌سازد تا آنها آمیزش جدید رفتارها و کسب مهارت در کارهای روزمره را تمرین کنند و موجب یادگیری شهودی و تدریجی می‌شود (دیاموند، ۱۹۹۶^۱). بازیهای آموزشی به کودک کمک می‌کند تا به مفاهیم ذهنی جدیدی دست یابد و مهارتهای بیشتر و بهتری را انتخاب نماید؛ به بالا بردن درک تشخیصی کودک کمک می‌کند و او را در برقرار کردن ارتباط با دیگران یاری می‌دهد و در حین بازی است که مطالب آموختنی با میل و رغبت فرا گرفته می‌شود. به همین دلیل برخی مربیان معتقدند که هر گونه مطالب درسی را باید فقط همراه بازی به کودکان آموخت. برخی تا آنجا پیش رفته‌اند که می‌گویند بهتر است ساعات رسمی دروس مدارس ابتدایی را به ساعات بازیهای خلاق و آموزنده تبدیل کرد (همان: ۱۶). هرچند این عقیده افراطی به نظر می‌آید اما استفاده از روشهای یادگیری

ز برای تمام

ناب درسی،

فعال^۱ می تواند به نتایج مطلوب در علاقه مندی و تأثیر گذاری دانش کمک کند. در این روش هدف آن است که دانش آموزان در فرایند آموزش، فعال و پر جنب و جوش باشند.

یادگیری فعال به شیوه ای اطلاق می شود که یادگیرنده به فعالیت وادار شده، فقط نقش شنونده یا بیننده غیر فعال را بر عهده نمی گیرد. الگوی یادگیری فعال تمام انواع یادگیری فعال شامل تجربه و بعضی از گونه های گفتگو را در بر می گیرد. دو نوع اصلی گفتگو، «گفتگو با خود» و «گفتگو با دیگران» است و دو نوع اصلی تجربه، «تجربه در حین انجام کار» و «تجربه در هنگام مشاهده» است (دی فینک،^۲ ۱۹۹۹). در تجربه مشاهده کردن، یک دانش آموز فعالیت دانش آموز دیگر را مشاهده می کند؛ مانند مشاهده روش کار یک وسیله آزمایشگاهی، شیوه نقد کردن داستان و مشاهده پدیده های طبیعی، اجتماعی یا فرهنگی. تجربه انجام دادن، هر نوع فعالیتی را که دانش آموز بدان می پردازد شامل می شود (صفوی، ۱۳۸۷: ۱۴۷). هریک از این روشها دارای ارزش است و استفاده متنوع تر از آنها می تواند برای یادگیرنده ها جذاب تر باشد. در هر حال زمانی که ارتباط درستی میان آنها برقرار شود، فعالیتهای متنوع یادگیری می توانند تأثیری بیش از تراکم انواع مختلف و یا جمع آنها داشته باشند؛ آنها می توانند با یکدیگر تعامل کنند و تأثیر آموزشی آنها افزایش یابد (دی فینک، ۱۹۹۹). روان شناسان معتقدند که علوم از طریق آزمون و تجربه بهتر درک می شود. آموزش علوم با به کارگیری وسایل واقعی و قابل دسترس بر پایه آزمون و تجربه بنا می شود و نباید آن را به کتاب درسی محدود کرد. یکی از روشهای فعالیت تجربی گردش علمی است و آن کاری است که دانش آموز در خارج از مدرسه، بیرون از کلاس، آزمایشگاه یا کتابخانه انجام می دهد و شامل مطالعات مستقیم و دست اول درباره یک مسئله، جمع آوری اطلاعات با مشاهده، پرسشنامه، مصاحبه، اندازه گیری، نمونه برداری و سایر فنون تحقیقی است و بدین ترتیب درباره اعتبار فرضیه ها، تشخیص تغییرات یا درستی و صحت شرایط و موقعیتهای اطمینان حاصل می شود.

گردش علمی شامل دیدار از یک شهر، موزه، نمایشگاه، کارخانه و مزارع است (صفوی، ۱۳۸۷: ۱۶۵). موزه ها غریزه های طبیعی کودک را در کاوش، کشف، تجربه، تفریح و یادگیری تقویت می کنند. بر اساس گفته انجمن ملی آموزش کودکان

(NAEYC)^۱ تمرینات مناسب رشددهنده مانند آماده‌سازی کودکان با فعالیتهای آموزشی عینی و ایجاد محیطهایی برای یادگیری کودکان از طریق اکتشاف فعال و تعامل و طراحی فعالیتهای مناسب برای سطوح مختلف، توانایی کودکان را در یادگیری بالا می‌برند.

نظریه‌های یادگیری

در تاریخ آموزش و پرورش بر اساس مباحث فلسفی و روان‌شناسی و جامعه‌شناسی دیدگاههای مختلفی درباره یادگیری ارائه شده است که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: نظریه رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساختارگرایی.^۲

نظریه رفتارگرایی

نظریه‌پردازان رفتارگرایی شامل ایوان پاولف و واتسون و اسکینر معتقدند یادگیری چیزی جز کسب رفتار جدید نیست. این یادگیری بر اساس رفتارهای قابل مشاهده است. رفتارگرایان درباره یادگیری حیوانات، تقویت فرایند کلی رفتار را شرطی شدن می‌دانند. آدمی اساساً محصول محیط خویش است و به وسیله واقعه‌های محیطی شرطی و تحریک می‌شود و نقش تعیین‌کننده‌ای در رفتارهای خود ندارد. بر اساس این دیدگاه تألیف کتابهای درسی را می‌توان بر اساس هدفهای رفتاری تنظیم نمود (لطف آبادی، ۱۳۸۷: ۲۳۱).

نظریه شناخت‌گرایی

نظریه‌پردازان آن ورتایمر، کورت کافکا، پیازه و غیره معتقدند که یادگیری یک فعالیت ذهنی و ادراک کلی است که بر شناخت یا جریان دانستن معطوف است. بسیاری از روان‌شناسان شناختی به مطالعه چگونگی فرایند ذهنی دریافت و پردازش اطلاعات پرداخته‌اند و به همین جهت آن را نظریه پردازش اطلاعات می‌نامند. بر اساس این دیدگاه پردازش اطلاعات از طریق ارتباط آنها با اطلاعات پیشین صورت می‌گیرد و یادگیری زمانی کامل‌تر انجام می‌گیرد که فرد بتواند آنها را در یک ساختار سازمان‌یافته به یکدیگر مرتبط سازد (همان: ۲۴۷).

1. National Association of Education of Young Children
2. constructivist learning

نظریه ساختارگرایی یا سازنده گرایی

نظریه پردازان این نوع یادگیری معتقدند که یادگیری فرایند ساختاری دانش است. ساخت گرایی در مقابل شناخت گرایی و رفتارگرایی که هر دو زیربنای رئالیستی دارند قرار دارد. ساختارگرایان دانش را تابعی از کیفیت ساختن معنا از طریق تجارب فرد می دانند. بر اساس این دیدگاه که رویکردی کاملاً ایدئالیستی دارد واقعیت عینی جهان بیرونی مستقل از یادگیرنده فرض نمی شود و چنین نیست که یادگیرنده از راه یادگیری، نسخه ای از این جهان را به ذهن خود بسپارد بلکه یادگیرنده، بر اساس تجارب شخصی خود، دانش (مفاهیم، اصول، فرضیه ها و غیره) را می سازد و این کار به طور فعال صورت می گیرد. این رویکرد را متناسب با نظریه پیازه، ویگوتسکی، روان شناسی گشتالت، برونر و حتی جان دیوئی می دانند. به طور مثال پیازه معتقد بود که کودکان، شخصاً بدنه دانش خود را درباره جهان بر اساس تجاربی که به دست می آورند می سازند. همچنین ویگوتسکی توضیح می دهد که یک کودک چگونه می تواند با یک بزرگسال همکاری کند و یک تکلیف دشوار را انجام دهد. نظریه ساختارگرایی به ما کمک می کند که تدریس و تربیت را با مقتضیات واقعی زندگی مرتبط سازیم. این دیدگاه به نقش فعال یادگیرنده از درک و معنی بخشیدن به اطلاعات تأکید دارد. بنابراین ساختارگرایی بر خلاف رفتارگرایی و شناخت گرایی دانش را مستقل از ذهن ندانسته، با وجود اینکه خارج را نفی نمی کند اما دانش فرد از جهان خارج را تفسیر منتج از تجارب فرد می داند. بر اساس این دیدگاه، لازم است از طرق زیر در خصوص طراحی تجارب مناسب برای فراگیر در آموزش برنامه ریزی شود:

۱. گنجاندن یادگیری در زمینه های مرتبط و واقعی زندگی؛

۲. ارج نهادن به دیدگاههای مختلف؛

۳. تشویق استفاده از انواع روشها.

ساختار کتب درسی براساس دیدگاه ساختارگرایی

از ویژگیهای کتاب درسی مبتنی بر ساختارگرایی می توان به موارد زیر اشاره کرد (شیخزاده):

الف) مسئله محور بودن: محیط یادگیری ساختارگرا می تواند مبتنی بر سؤال و یا موضوع، مورد، پروژه و یا مسئله باشد. حل مسئله در بخشهای گوناگون کتاب ابزاری برای

تولید دانش پس از پایان موضوع خاص و وسیله‌ای برای ارائه یک موضوع کاری و پروژه تکمیلی در کتاب است.

ب) ایجاد و تغییر توانش و نگرش: محتوای کتاب درسی می‌تواند مهارت‌های خاصی را در فراگیران پرورش دهد، مهارت‌هایی مانند آزمون‌سازی و خلاصه کردن.

ج) پرورش مهارت‌های تفکر، تحقیق و مطالعه: کتاب درسی باید بتواند تفکر منطقی، شیوه‌های استقرایی و قیاسی را در فراگیران پرورش دهد و باعث می‌شود فراگیران مطالب خود را به روش منطقی ارائه کنند. همچنین آموزش مهارت‌های تحقیق و مطالعه در کتاب درسی ضرورت دارد.

د) تنظیم فعالیت‌ها به صورت گروهی: محتوای کتاب درسی باید طوری تنظیم شود که فعالیت‌های عملی و مهارتی به صورت گروهی پیشنهاد شود.

ه) ضمایم تکمیلی: معرفی منابع اطلاعاتی دیگر از قبیل سایتهای اطلاعاتی، کتابهای موازی، مجلات، بازدیدهای علمی در کتاب درسی.

و) به کارگیری ابزارهای کمک آموزشی: عدم تلقی کتاب به عنوان تنها ابزار آموزشی و استفاده از رسانه‌های دیگر در قالب کتاب الکترونیکی، ویدئو و نوارهای صوتی.

ز) تأکید بر فراشناخت: در تألیف کتاب درسی باید از روشهای برجسته‌سازی مطالب و عناوین مهم و حاشیه‌نویسی مناسب جهت یادگیری بهتر استفاده شود.

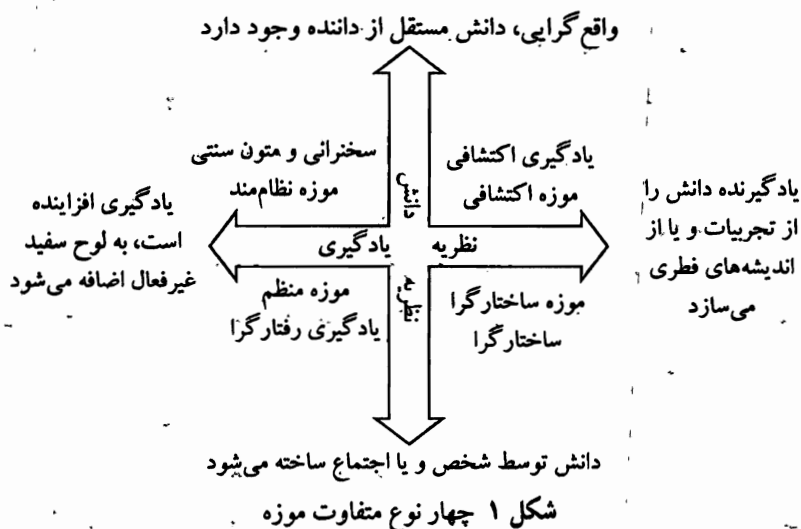
ح) یادگیری موقعیتی: بر اساس نظریه ساختارگرایی، یادگیری موقعیتی دارای اهمیت ویژه‌ای است. بر اساس این مفهوم وظیفه نظام آموزشی ارائه محتوای درسی مبتنی بر زندگی، نیازها و فرهنگ فراگیران تنظیم می‌شود. ارائه نمونه‌ها و مثالهای عینی هماهنگ با فرهنگ بومی فراگیرنده در این راستا قرار می‌گیرد (همان‌جا).

یکی از جنبه‌های اصلی ساختارگرایی محدود نکردن دانش آموزان به مرجعی واحد و معرفی دیگر رسانه‌ها برای بهره‌گیری بیشتر است. محیطهای یادگیری ساختارگرا محل بسیار مناسبی برای تکمیل کتب درسی است. در ضمیمه کتاب درسی که جهت پیشنهاد فعالیت‌های گروهی و منابع برای کار تکمیلی تنظیم می‌شود مواردی از موزه‌های تعاملی مرتبط با محتوای کتاب درسی معرفی می‌شود. هنگام بازدید کاربرگهای در راستای مطالب کتابهای آموزشی در اختیار بازدیدکننده قرار می‌گیرد، این برگه‌ها برای جمع‌بندی و نظرخواهی و همچنین راهنماهایی برای مریان مقاطع مختلف درسی خواهد بود.

موزه‌های ساختارگرا

جورج هین (هین،^۱ ۱۹۹۵) در کتاب خود به نام یادگیری در موزه پس از تشریح آموزش در موزه به تعریف مشخصات موزه ساخت گرا پرداخته است. وی تئوری آموزشی را به دو مؤلفه تقسیم کرده است: تئوری یادگیری و تئوری دانش. او برای هر نوع یادگیری قابل تصور در موزه‌ها یک سؤال شناختی مطرح کرد: نظریه دانش اعمال شده بر محتوای نمایشگاه چیست؟ همچنین در مورد نظریه یادگیری نیز این سؤال را عنوان کرد که باور ما در مورد یادگیری مردم چیست؟ این دو مؤلفه نظریه آموزشی، موزه‌ها را به چهار گونه تقسیم می‌کند که هر یک نشان‌دهنده نوع متفاوتی از موزه‌هاست (شکل ۱).

موزه نظام‌مند (سیستمی) که در بالای سمت چپ قرار گرفته بر پایه این باورها شکل گرفته است: ۱) محتوای موزه باید به صورتی نمایش داده شود که بازتاب درستی از موضوع درسی باشد؛ ۲) محتوا باید به روشی به بازدیدکنندگان عرضه شود که برای فهم آسان‌ترین راه باشد. نمونه موزه‌هایی که براساس اصول نظام‌مند شکل گرفته‌اند بسیارند.



موزه دوجز در مونیخ برای نمایش ساختار علوم شکل گرفت. به‌طور مشابه موزه هاروارد، باغ وحش تطبیقی است که «دویش آگازیس» در رد نظریه داروین و با نمایش

طبقه‌بندی اصیل حیوانات طراحی کرده است.

در مقابل، طرفداران موزه ساختارگرا ادعا می‌کنند که: (۱) بازدیدکننده دانش شخصی خود را از نمایش می‌سازد؛ (۲) روند به دست آمدن دانش خود یک عمل ساختاری است. نمونه موزه‌های ساختارگرا به ندرت یافت می‌شود، اما دستگاه‌های نمایشی که به بازدیدکنندگان اجازه می‌دهد نتیجه‌گیری خود را در مورد معنی نمایش ترسیم کنند براساس اصول ساختارگرایی قرار دارد.

تعدادی از نمایشگاه‌ها به صورتی طراحی شده‌اند که مسیرهای مختلفی برای نمایش فراهم می‌کنند و دامنه‌ای از حالات مختلف برای کسب اطلاعات را در اختیار بازدیدکنندگان قرار می‌دهند. در این نگرش‌های آموزشی جایگزین و کاملاً متضاد، ساختار منطقی برای هر موضوع درسی و مسیری که به بازدیدکننده عرضه می‌شود به مشخصات موضوع و یا به خواص موضوعات نمایشی وابسته نیست بلکه به نیازهای آموزشی بازدیدکنندگان بستگی دارد. در چنین موزه‌ای فرضی مبنی بر اینکه موضوعات ترتیبی ذاتی و مستقل از بازدیدکنندگان دارند، یا اینکه تنها یک روش بهترین روش یادگیری برای بازدیدکنندگان است، وجود ندارد. دستگاه‌های نمایشی در موزه‌های ساختارگرا دارای نقاط ورودی و خروجی ثابتی نیستند و به بازدیدکننده اجازه داده می‌شود که ارتباط خود را با اشیاء بسازد و راه‌های مختلفی را برای یادگیری تشویق می‌کند.

یادگیری تعاملی^۱ و دستگاه‌های نمایشی تعاملی^۲

تحول شناخت برگرفته از کنش با محیط است و یادگیری تعاملی در نتیجه همانندسازی و انطباق با محرک پدید می‌آید. انواع مختلف نمایش که بر اهداف شناختی پایه‌ریزی شده‌اند (برای مثال خلق رابطه میان شیء و رویداد، تحریک خلاقیت، تفکر واگرا و درک اصول کلی) پایه ساخت دستگاه‌های نمایشی شدند. متخصصان موزه‌های عملی کودک (ایدن، ۱۹۹۲؛ دانیلو، ۱۹۸۶؛ فیشر، ۱۹۶۰؛ لوین، ۱۹۸۹)^۳ همگی با تکیه بر این فرضیه که کودکان در خلال تجربه‌های مستقیم از نظر عقلی رشد می‌کنند، به ارتباط میان این نوع موزه و الزامات آموزشی کودکان اشاره دارند.

1. interactive learning

2. interactive exhibits

3. Edeiken, 1992; Danilov, 1986; Fisher, 1960; Lewin, 1989

دیدگاه گاردنر هوارد در مورد انواع هوش به خلق دستگاههای نمایشی تعاملی منجر شد که بیانگر تعدد روشهای یادگیری است (ادین، ۱۹۹۲). بر پایه این تحقیق، اهداف شناختی در باب دستگاههای نمایشی با راهبردهای بصری، ادراکی، جنبشی و عاطفی به عنوان اجزای اصلی معین شده‌اند.

تعامل در اینجا به معنی تعامل فردی یا گروهی با شیء است که البته به تعامل افراد گروه و در انتقال تجربه به دیگران به تعامل فرد با دیگران نیز منجر می‌شود. این شیء می‌تواند دستگاه یا هر نوع رسانه‌ای باشد و تعامل می‌تواند چرخاندن دسته، باز کردن دریچه، فشار دادن دکمه و غیره باشد و اما نتیجه تعامل یادگیری هر شخص مبتنی بر زمینه قبلی، برداشت شخصی و علاقه وی است. میزان موفقیت وسیله در ایجاد هیجان تأثیر بسیاری در یادگیری دارد و این کامیابی بستگی به موفقیت در طراحی ظاهری وسیله، نوع تعامل، موضوع و پیام آن دارد. از آنجا که فرد با وسیله کنش می‌کند و مخاطب خود را به فعالیت وامی‌دارد جزء یادگیری فعال قرار می‌گیرد. هزینه تعامل تمام عیار از دست دادن ژرف‌اندیشی یادگیرنده است، زیرا اشیاء سریع حرکت می‌کنند، و همچنین یافتن و ساختن مسئله توسط فرد انجام نمی‌شود زیرا هر کاری که انجام دهد پاسخی به یک موقعیت خاص است. فواید تعامل کامل این است که یادگیرنده سریعاً واکنشی در مقابل موفقیت عمل خود دریافت می‌کند، او این محیط را بسیار با انگیزه می‌یابد و در انجام مهارت و راهبردهای مختلف بسیار فعال عمل می‌کند. واضح است که کودکان به محیطی نیاز دارند که ملقمه‌ای باشد از محیطی با تعامل کامل (highly interactive) و محیطی با تعامل پایین‌تر. محیطهایی با تعامل کمتر ژرف‌اندیشی را پرورش می‌دهد در حالی که محیطهای تعاملی خودکاری و خودجوشی را می‌پروراند (ملنباچر^۱ و همکاران، ۲۰۰۰).

دستگاههای با انتخابهای ترکیبی می‌تواند درجه‌ای از تفکر سیستمی را برانگیزاند و یا فضا سازی و ایفای نقش می‌تواند به مقوله مهارتهای زندگی وارد شود. برای مثال در بعضی از موزه‌های کودک با فراهم کردن فضاهایی مانند آشپزخانه، بانک، فروشگاه و مانند آن، کودکان با ایفای نقش مهارتهای زندگی را می‌آموزند.

تعامل عملی، فارغ از موضوع، مهم‌ترین عنصر موفقیت یک دستگاه نمایشی است. دستگاههای نمایشی با تعامل پایین‌تر، کمتر مورد استقبال قرار می‌گیرد و نمی‌تواند توجه

کودکان را برای مدت طولانی به خود جلب کند. دستگاههای نمایشی موزه کودکان با دخالت دادن کودکان در یک مسیر عینی با کنش خودآموز، انگیزه یادگیری را تشویق می کند. تجربه یادگیری تعاملی به خوبی می تواند مرحله ای برای ایجاد برداشت شخصی از دانش باشد. در طراحی دستگاههای نمایشی مواردی مانند جلوگیری از سردرگمی، تعامل صحیح، تناسب موضوع با فرهنگ و سن مخاطب در نظر گرفته می شود. جهت بالا بردن اعتماد به وسیله و ترغیب در استفاده و به کارگیری آن و همچنین به دلیل بالا بودن تعداد استفاده و کاهش هزینه نگهداری، دستگاه باید از کیفیت و دوام بالایی برخوردار باشد.

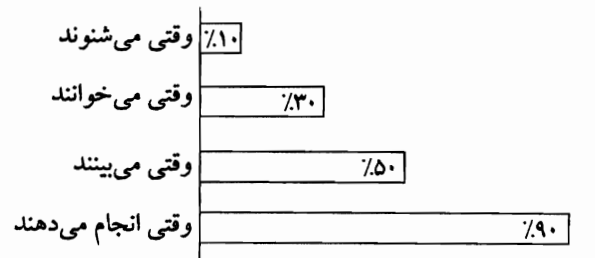
باید تحریک کننده ذهنی و یا فیزیکی باشد؛

افراد را به استفاده از مهارت های فیزیکی تشویق کند؛

اطلاعات و سطح فهم افراد را افزایش دهد؛

افراد را به کار تیمی، بحث و تبادل نظر تشویق کند (ورکا^۱، ۲۰۰۲).

بیشترین یادگیری وقتی به دست می آید که افراد اجازه داشته باشند اشیاء را با دست خود کشف کنند. بازدید کنندگان معمولاً چیزها را به یاد می آورند (همان جا):



شکل ۲

طراحی وسایلی که در آن واحد بیشتر از یک نفر می تواند با آنها کار کند نتایج بهتری خواهد داشت. چون علاوه بر ایجاد تعامل میان افراد بهتر هم به خاطر سپرده می شود. ایجاد جاذبه با وسیله نمایشی مناسب برای تمام سنین بسیار مهم است و مهارت می خواهد. نمایشگاهی که بتواند به نیاز افراد در سنین و قومیت و تجارب مختلف جواب دهد بسیار موفق است. بعضی از وسیله ها ممکن است حاوی اطلاعات قوی نباشند اما می توانند در

درک وسیله‌های نمایشی دیگر، پدیده‌های دیگر و یا تجارب گذشته مفید باشند.

در پشت این سرگرمیهای ساده سه مهارت تفکر علمی پنهان است:

● جواب دادن به پرسشها؛

● اندازه‌گیری و جمع‌آوری اطلاعات؛

● تحلیل داده‌ها و تفسیر نتایج.

در یادگیری و روشهای مختلف عرضه و نمایش به طور مؤثر از تعامل با محیط بهره

می‌گیرند (اسپیکر،^۱ ۲۰۰۱).

موزه‌های دینی

موزه‌های دینی به عنوان زیرمجموعه موزه‌های فرهنگی به مثابه پلی میان ادیان مختلف عمل و با ارائه اطلاعات ملموس درباره ادیان تلاش می‌کنند سطح آگاهی مؤمنان را از اعتقادات دینی مختلف ارتقا دهند. که این امر تساهل و همزیستی مسالمت‌آمیز را میسر می‌سازد. از سوی دیگر موزه‌های دینی از پتانسیل منحصر به فردی برای تقویت درک بین ادیان برخوردارند. در جوامع سراسر دنیا موزه‌ها به عنوان ابزاری ارزشمند در برقراری ارتباط میان فرهنگی عمل می‌کنند و با فرهنگهای غنی و فقیر، کشورهای کوچک و بزرگ رویکرد یکسانی در پیش می‌گیرند تا احترام و درک میان فرهنگها و ادیان توسعه یابد (جلمبادانی). از میان موزه‌ها و نمایشگاههای دینی می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

مرکز فرهنگی پاپ جان پل دوم^۲ واقع در نیویورک که به صورت تعاملی طراحی شده است، این مرکز علاوه بر تاریخ کلیسا و پاپ به مفاهیمی مانند ایمان، شگفتیهای آفرینش، اجتماع و دین و هنر دینی نیز می‌پردازد. به طور نمونه بازدیدکنندگان، ادای شهادت از نگاه خود را با ثبت بر پرده عریضی با دیگران به اشتراک می‌گذارند. بازدیدکنندگان می‌توانند ناقوسی را به صدا درآورند و ملودیهای کلیسا را بشنوند.

در موزه آفرینش^۳ واقع در شهر کنتاکی امریکا، جهان آفرینش براساس روایت انجیل بازسازی شده است. بخشهای مختلف آن عبارت است از: چگونگی پیدایش زمین و دوره‌های زمین‌شناسی، دایناسورها، یک روز در باغ بهشت، درخت معرفت خدا، شیطان و

1. Speaker

2. The Pope John Paul II Cultural Center

3. The Creation Museum

رانده شدن از بهشت، اولین خون‌ریزی، حسادت، قتل و کيفر، دنيا قبل از طوفان نوح، کشتی نوح (ساخت، انتظار، انتقال حيوانات، طوفان)، بابليان، زندگی حضرت مسيح، اعتبار انجيل، صليب و آشنایی با دانشمندان معتقد به آفرينش.

موزه کودکان يهود^۱ در فلسطين اشغالی بخشهای زیر را دربر می‌گیرد: شش روز آفرينش، شبات^۲، تعطيلات دين يهود، فروشگاه حلال، آشپزخانه پاک، عالم مخلوق خداوند، اجداد قوم اسرائيل، تجربه کوه سينا، پرستشگاه و آرامگاه، سرزمين اسرائيل، حکمای اعصار، دنياي امروز يهود، شش گودال زندگی (گلف کوچک) و مرکز بازی. نمايشگاه ۱۰۰۱ اختراع مسلمانان^۳ به صورت دوره‌ای در انگلستان برپا می‌شود و تمدن اسلامی را از زوایای مختلف به صورت پوستر، دستگاههای تعاملی و نمونه اشیاء به شرح ذیل به نمایش می‌گذارد:

در مدرسه: در آرزوی یادگیری. رابطه میان مسجد و دانشگاه در هزار سال قبل، مدارس، دانشگاهها، کتابخانه‌ها، رياضيات، خوش‌نویسی، سیستم اعداد، مثلثات، هندسه و الگوهای هندسی، شیمی، ادوات کیمیاگری، تقطير، مثلث‌بندی، هنر و کاشیکاری، کتابت و بخش داستان.

در خانه: جایی که دلها آرام می‌گیرد. فرش، تکامل ساعت، ساعت آبی، ساعت فیلی، شطرنج، ادوات شعبده‌بازی، دوربين، طرز کار چشم، دستور آشپزی هزار ساله، ادوات موسیقی، نظریه موسیقی، لباس، حنا و مسواک.

در جهان: کاوش در ناشناخته‌ها. گیاهان، نقشه‌برداری، علوم زمین، شیب زمین و استوای نجومی، پدیده‌های طبیعی، جزر و مد، جغرافی، نقشه جهان، جهان‌گردان، کشتیرانی، قبله‌نما، اکتشاف دریایی، رمز‌نویسی، اسلحه‌سازی، قلعه و برج و بارو، علوم اجتماعی و اقتصاد، نامه و کیبوتر نامه‌بر.

در بیمارستان: مراقبت. شرح حال‌نویسی از بیمار، آموزشهای بیمارستانی، ادوات جراحی، جراحی، گردش خون، گردش ریه و قلب، شکستگیهای استخوان، آناتومی چشم، طبقه‌بندی بیماریهای چشم، واکسن‌زنی، گیاه‌پزشکی، داروسازی، دایرةالمعارف و مجلات پزشکی.

1. Jewish Children's Museum
2. Shabbat
3. 1001 Invention of Muslim

در عالم: ستارگان در چشمان ما. ستاره‌شناسی، رصد، کرات سماوی، اسطرلاب، ترازسنج، کره حلقوی، وحی در قرآن، ماه، آرایش قمری و حفره‌های ماه، تقویم قمری، صور فلکی و ستارگان، نقشه ستارگان، پرواز و ماشین پرواز.

در شهر: فضاهای عمومی، مکانهای خصوصی. نقشه شهر، روشنایی خیابان، زهکشی و فاضلاب، کاروانسرا، معماری، طاقها، طاقسازی، گنبدها، پنجره‌های مشبک، مقرنساها، منارهای مخروطی، کتابفروشیها، حمام عمومی، خیمه‌ها، کوشکها، حیاطها، پارکها، منابع آب.

نمایشگاه رنگهای اسلام^۱، نمایشگاه دوره‌ای در موزه‌های کودکان امریکا جهت آشنایی کودکان با زندگی و آداب و رسوم مردم اندونزی در قالب نقاشیها و نوشته‌های صد کودک اندونزیایی در مورد موقعیت جغرافیایی، زندگی، تعریف مسلمان، اعمال دین اسلام و جشنهای مذهبی است.

موزه کشتی نوح^۲، موزه شناوری به شکل یک کشتی عظیم به طول ۷۰ متر است که در سال ۲۰۰۷ در هلند ساخته شد. یوهان هایبرز ۴۸ ساله، پیرو مستقیم تعالیم انجیل، کشتی خود را درست مانند کشتی حضرت نوح در سه طبقه ساخته و آن را با مدل یک به یک حیواناتی مانند زرافه، فیل، شیر، تمساح و گورخر پر کرده است. اندازه این کشتی نصف طول کشتی ساخته شده توسط حضرت نوح بر اساس آیات کتاب آفرینش (بخشی از تورات) است. او از این شیوه برای آموزش کلام خدا به کودکان استفاده کرده است. تنها موجودات زنده کشتی نوح، مجموعه حیوانات مزرعه‌اند که باغ وحش زنده‌ای را برای کودکان ایجاد کرده است.

موزه ادیان جهان^۳ در نوامبر سال ۲۰۰۱ در تایلند با فضای ۷۹۰۰ متر مربع افتتاح شد (همان‌جا). هدف این موزه ارتقای ارتباط و درک میان مردم از فرهنگها و ادیان مختلف است. بازدیدکنندگان به محض وارد شدن به آسانسور چندرسانه‌ای آن در می‌یابند که در فضای جدیدی قرار می‌گیرند. در سفر کوتاه این آسانسور به طبقه هفتم پیام کوتاهی از استاد دارما هسین تائو با نور اندکی پخش می‌شود و در عین حال بازدیدکننده از غوغا و شلوغی دنیای بیرون به آرامش داخل موزه قدم می‌گذارد. مهمانان پس از عبور از لابی تلاایی به سالن تئاتر خلقت وارد می‌شوند و در آنجا فیلم خاستگاهها را تماشا می‌کنند، این

1. The Many Colors of Islam

2. Noah's Ark

3. Museum of World Religions

فیلم به توصیف و تشریح خاستگاه تمام ادیان امروزی می‌پردازد و پس از آن به سالن سیاحت زندگی وارد می‌شوند و به وسیله پرتوافکنهای مدرن پنج مرحله از زندگی زمینی را تماشا می‌کنند. عبور از هر بخش از این موزه دربرگیرنده تماشای فیلمها، پیامها و تصاویر حیرت‌انگیزی است که تجربه‌ای منحصر به فرد را برای بازدیدکنندگان رقم می‌زند. در این موزه از فناوری مدرن به منظور ارائه اطلاعات درباره ادیان جهان بهره گرفته شده است. مردم می‌توانند از این دانش متنوع و پیچیده استفاده کنند تا به حقیقتی هدفمند دست یافته، بتوانند در جست‌وجوهای خود از حس داوری خود سود ببرند. این اطلاعات درک فرد را از علت علاقه و تمایل انسان به اعتقادات دینی ارتقا می‌دهد. در زمینه آموزش اجتماعی نیز این موزه قصد دارد در راستای هدایت فضای معنوی به گونه‌ای عمل کند که این فضا به قدری محدود نشود که سرانجام از بین برود. این موزه شامل بخشهای زیر است:

پاکسازی روح. بازدیدکنندگان در نور طبیعی غسل می‌کنند و با این تطهیر برای وارد شدن در مسیر زایر آماده می‌شوند. رسمهای دیگر غسل‌دهی مانند آب به صورت نمادین شامل وارد کردن دست در پرده آب است.

راه زایر. بازدیدکنندگان به مسیر ۳۶ متری راه زایر وارد می‌شوند. در مسیر، صدای قطرات باران که بر سطوح مختلف می‌ریزد شنیده می‌شود. بر روی دیوار تصویر زایران مختلف در راههای متفاوت دیده و صدای پرسشهایی در مورد ایمان به زبانهای مختلف شنیده می‌شود.

اثر دست. در انتهای مسیر زایر، دیوار گرم و حساسی قرار دارد که بازدیدکنندگان اثر کف دست خود را بر آن برجا می‌گذارند. دستها علاوه بر اولین اثر انسان در غار به عنوان اولین درک از خود، به بسیاری از رسومی که در مذاهب به دست باز می‌گردد اشاره دارد مانند نماز، دعا، شفا و بسیاری دیگر.

سالن طلایی. داخل گنبد طلایی مفاهیم عشق، صلح و غیره در مذاهب مختلف و به زبانهای گوناگون نوشته شده است.

سالن مذاهب جهان. این سالن همزیستی مذاهب گوناگون را نشان می‌دهد. در قسمتی از آن باورها، تاریخ، رسوم، مصنوعات، ابزار اجرای مراسم و مکانها و ساختمانهای مذهبی ده دین بزرگ جهان به نمایش در آمده است. همچنین اسلوب زندگی و مراسم مذهبی ادیان مختلف در تایوان نشان داده شده است.

مسیر رحمت، بازدید کنندگان، دعای خیر رهبران مذهبی را مرور می کنند و همگی در مسیر عشق و صلح قرار می گیرند.

دیوار شکرگزاری، تهذیب نفس به صورت آجر و ملات نشان داده شده است. در این قسمت هر شخص از خود پیامی برجا می گذارد.

دنیای ناخودآگاهی، بر روی یک کره تعاملی شبکه ای با مفاهیم مذهبی از ادیان مختلف مانند شبکه وبگاهها به یکدیگر مرتبط است.

سرزمین کودکان، برای کودکان میان ۳ تا ۱۰ سال طراحی شده است. عنوان اصلی این قسمت جستجو برای معجزه در جنگل دوستی است و به صورت جنگلی طراحی شده که در داخل آن حیوانات مختلف، فیلمهای انیمیشن و دستگاههای تعاملی وجود دارد و در آن به مفهوم عشق و مشکلاتی که در زندگی مانع نگه داشتن این عشق است پرداخته می شود. ابزار و اشیاء دینی، این قسمت اشیای متعلق به ده دین و آیینهای بزرگ دنیا (اسلام، مسیحیت، یهودیت، بودیسم، هندوئیسم، سیکسیسم، تائوئیسم، شینتو، مصر باستان و دین مایایی) را نمایش می دهد.

از دیگر موزه های دینی که بیشتر به نمایش اشیای مربوط به ادیان مختلف پرداخته اند می توان به نمونه های زیر اشاره کرد: موزه هنر بودیست در بانکوک، موزه هنرهای اسلامی در کوآلالمپور، موزه های واتیکان در ایتالیا، بخش دین در موزه بریتانیا در لندن، موزه بین المللی فرهنگهای اسلامی در می سی سی پی آمریکا، موزه زندگی و هنر دینی سنت مانگو^۱ در گلاسکو اسکاتلند و موزه یهودی لندن.

باغ قرآنی، به گزارش خبرگزاری قرآنی ایران (ایکنا) به نقل از گلف تایمز، طرح احداث باغ قرآنی بر اساس ویژگیهای مطرح شده در قرآن از سوی چند کشور عربی از جمله قطر، بحرین، امارات، کویت و عربستان به سازمان علمی، فرهنگی، آموزشی ملل متحد (یونسکو) ارائه شده بود. دکتر محمد الفروغی گیاه شناس و عضو کمیته کارشناسی این طرح در کتاب خود با عنوان گیاهان در قرآن می نویسد: در قرآن کریم نام تعدادی از میوه ها مانند خرما، انجیر، انگور و انار مطرح شده است. همچنین در بیش از ۱۵۰ آیه قرآن به ویژگیهای باغ بهشت اشاره شده است. این آیات در طول سالهای متمادی الهام بخش مسلمانان برای احداث باغهای بسیار زیبایی بوده اند که نمادی از زیبایی باغ فردوس در روی زمین اند.

در برخی از این آیات به طور غیر مستقیم به اصول اولیه کاشت درختان، آبیاری و استفاده از سایه‌ها و دیوارها اشاره شده است. باغ گیاه‌شناسی قرآنی قرار است بر اساس همین اصول و ویژگی‌هایی که در قرآن بیان شده احداث شود. به گفته مقامات یونسکو این باغ همه گیاهان و میوه‌هایی را که نامشان در قرآن آمده است در یک جا به نمایش می‌گذارد و می‌تواند برای شناخت بیشتر جنبه‌های علمی و زیبایی‌شناسی آیات قرآن مفید باشد. همچنین این باغ از نظر بالا بردن سطح آگاهی عمومی در مورد ضرورت حفظ تنوع گیاهی که یکی از اولویتهای یونسکو است سودمند خواهد بود. شایان ذکر است در ایران نیز موزه‌ها و نمایشگاه‌هایی وجود دارد که به موضوع دین پرداخته‌اند، شامل موزه ملی قرآن کریم، موزه هنرهای دینی امام علی (ع)، موزه‌های آستان قدس رضوی و آستان مبارک حضرت معصومه (ع) و نمایشگاه بین‌المللی قرآن کریم. در میان موارد ذکر شده تنها بخشی از نمایشگاه بین‌المللی قرآن کریم جنبه تعاملی دارد که با بهره‌گیری از فعالیتهای متنوع فرهنگی و هنری و برپایی کارگاه‌های مختلف و ارائه برنامه‌های جذاب قرآنی لحظات مفیدی را برای کودکان و خانواده‌ها فراهم کرده است.

استاد حسین تائو به‌عنوان مؤسس و پایه‌گذار موزه ادیان در تایوان معتقد است جامعه‌ای تکثرگرا به شیوه‌های متنوع برای ایجاد محبوبیت دین نیاز دارد و بنابراین تأسیس موزه ادیان جهان نیاز عملی برای عصر جدید محسوب می‌شود. همان‌طور که استاد حسین تائو به کرات تأکید کرده است، موزه ادیان جهان باید با نمایشهای ایستا و سنتی متفاوت باشد. در این موزه‌هاست که شکل دادن به گفت‌وگو و تعامل با مخاطب و ارائه تجارب زنده در جریان است.

یک موزه برای آنکه موفق باشد باید در چهار زمینه اصلی فعالیت کند که عبارت است از فناوری، اطلاعات، آموزش اجتماعی و سرگرمی، و یک موزه دینی نیز از این امر مستثنا نیست. نسل آینده جوانان بیش از آنکه به صنایع دستی فرهنگی علاقه داشته باشد به فناوری اهمیت می‌دهد. یک موزه دینی باید به مخاطب خود حسی از آرامش و در عین حال هوشیاری بدهد و باید الهام‌بخش عشق و صلح باشد. در عین حال دین می‌تواند سرگشتگی مردم درباره زندگی را حل کرده، آنها را قادر سازد به ارزش زندگی خود پی ببرند. جامعه به روشهای مختلفی برای محبوب کردن دین میان مردم نیاز دارد. کودکی که شاید از دروس دینی خود، مثلاً در مورد فرعون و ابراهیم، چیزی به یادش نباشد وقتی در

این محافل شرکت می کند و از او خواسته می شود اندوخته های ذهنش را به تصویر بکشد، قصه های قرآنی در ذهنش باقی می ماند و شکل می گیرد که نتیجه آن ایجاد انس و الفت با قرآن کریم است.

نمونه های پیشنهادی برای عرضه مفاهیم قرآنی در قالب محیطهای یادگیری فعال
موضوعات قرآنی را می توان به صورت زیر دسته بندی کرد: کتاب آسمانی، علوم قرآنی، تاریخ، اخلاق، علوم، گستره جغرافیایی اسلام، قرآن در زندگی. در اینجا لازم است مواردی را از موضوعات فوق برای رده مخاطبان ۵ تا ۱۷ سال استخراج و متناسب با آن دستگاه نمایشی و یا فضا سازی مناسبی را به عنوان نمونه ارائه نماییم.

کتاب آسمانی. این قسمت با هدف برانگیختن احترام به تمام کتب الهی و معرفی قرآن در ادامه وحی به پیامبران به عنوان آخرین کلام وحی و معجزه پیامبر اکرم (ص) طراحی شده است. ارائه فرازهایی هم راستا از کتب الهی مانند قرآن، تورات، مزامیر، انجیل و حتی اوستا و ترجمه روان از آنها می تواند در تقریب مذاهب و شناخت آنها و ایجاد احترام میان پیروان ادیان الهی مؤثر باشد.

تسییح. تسبیح وسیله ای است که در ادیان مختلف برای گفتن ذکر استفاده می شود. نمایش تسبیحهای ادیان و شنیدن ذکرهایی که با تسبیح گفته می شود همراه با معانی آنها مشابهت فرهنگی ادیان را به نمایش می گذارد. در موزه تسبیح^۱ در واشینگتن، تسبیح در ادیان اسلام، مسیحیت، یهودیت، هندو و بودایی به نمایش گذاشته شده است. در کتاب مزامیر آمده است: «در هر زمانی خداوند را ستایش خواهم کرد. شکر و سپاس او پیوسته بر زبانم جاری خواهد بود. جان من به وجود خداوند فخر می کند. اشخاص فروتن و افتاده این را خواهند شنید و خوشحال خواهند شد. بیایید با من عظمت خداوند را اعلام کنید؛ بیایید با هم نام او را ستایش کنیم» (مزمور، ۳۴).

کلمه. ایستگاهی است که کودکان کلمه مقدس «خدا» را به زبانهای مختلف مانند عبری، عربی و یا سبکهای مختلف مانند کوفی، ثلث و غیره از نوشته های نصب شده مشاهده می کنند، و آنها را روی کاغذهای کوچکی بازنویسی و بر دیوار نصب می کنند: کَلِمَةُ اللَّهِ هِيَ الْمُنَا وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (توبه، ۴۰). در مرکز علمی - فرهنگی لویلت^۲ در پاریس، کودکان با

1. Bead Museum

2. Parc de la Villette

دیدن کلمه سلام به زبانهای مختلف، آنها را بر روی تکه کاغذهایی یادداشت می کنند.

کلمه تسلیم. شنیدن ترجمه کلمه تسلیم لا اله الا الله به زبانهای مختلف در جهان اسلام با استفاده از کره زمین. بر روی این کره در مناطق مسلمان نشین خروجیهایی تعبیه می شود که با اتصال یک گوشی به آنها می توان به این ذکر به زبان آن محل گوش فرا داد. خداست که هیچ معبودی جز او نیست. در بیشتر موزه های کودک نقشه و یا کره ای وجود دارد که کودکان گوشی ای را بر خروجیهایی تعبیه شده فرو می برند و سلام و خوشامدگویی را به زبانهای مختلف می شنوند.

علوم قرآنی. در این قسمت کودکان با بعضی از علوم قرآنی مانند تاریخ قرآن، گسترش جغرافیایی ترجمه قرآن، تلاوت قرآن، تفاسیر و انواع آن و قرآن در ایران آشنا می شوند. بخشهایی از آن عبارت است از:

حرا. فضا سازی غار حرا و بخش اولین آیه نازل شده در غار با ورود بازدید کنندگان و ارائه اطلاعات تاریخی در مورد آن. بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ * اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِیْ خَلَقَ * خَلَقَ الْاِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (علق، ۱ و ۲)

اعجاز قرآن. در میزی نه ضلعی، در هر ضلع آن یکی از جوانب اعجاز قرآن به گونه ای مرتبط عرضه می شود. جنبه های مختلف اعجاز را بدین گونه بر شمرده اند: فصاحت و بلاغت، سبک و نظم قرآن، جذبه و موسیقی خاص قرآن، معارف قرآن، قوانین محکم قرآن، برهانهای محکم قرآن، خبرهای غیبی، اعجاز علمی، استقامت بیان و ایجاد انقلاب اجتماعی. ارائه این جنبه ها به طور متمرکز و به صورت تعاملی در آشنایی با آن بسیار مؤثر است، مانند عرضه جذبه و موسیقی خاص قرآن با صفحه لمسی و بخش صوتی آن و ارائه برهانهای محکم قرآن به صورت انیمیشن. برهان نظم با تصاویر برجسته ای از طبیعت به نمایش در می آید و آیات مربوط به آن بخش می شود. لَوْ اَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلٰی جَبَلٍ لَّرَاٰیْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللّٰهِ وَتِلْكَ الْاَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُوْنَ (حشر، ۲۱).

قرآن در ایران. تأکید بر مواردی مانند زیر نشان از پیوند ایرانیان با اسلام و قرآن دارد؛ زمینه های فرهنگی ورود اسلام مانند خداپرستی ایرانیان، تفسیر قرآن توسط ایرانیان، اولین ترجمه قرآن به زبان فارسی و تنوع آن و گویشهای مختلف و زبانهای دیگر ایران، نقش ایران در گسترش اسلام، جهاد، تجارت، ادبیات و غیره، نقش ایرانیان در توسعه تمدن اسلامی، نفوذ قرآن در فرهنگ و زندگی روزمره ایرانیان.

قیامت. زلزله و آتشفشان نمادهایی از قیامت‌اند و نمایش آنها به صورت ماکت متحرک همراه با توصیفاتی که قرآن از آن روز بزرگ کرده است، روز قیامت را قابل لمس‌تر و در ذهن ماندگارتر می‌کند. **فَإِذَا النُّجُومُ طُمِئَتْ* وَإِذَا السَّمَاءُ فُرِجَتْ* وَإِذَا الْجِبَالُ نُسِفَتْ* وَإِذَا الرُّسُلُ أَقْتَتْ* لَأَيُّ يَوْمٍ أَجَلَتْ* لَيَوْمِ الْقُصَلِ** (آیات ۸ تا ۱۳ سوره مرسلات). در بیشتر موزه‌های تاریخ طبیعی قسمتی به آتشفشان و زمین‌لرزه اختصاص یافته و روشهای مختلفی برای نمایش این دو پدیده با عظمت طبیعی به کار رفته است. مانند اتاق زلزله در موزه تاریخ طبیعی لندن که افراد بعد از قرار گرفتن در آن شروع به لرزیدن می‌کنند و یا ماکت بزرگ آتشفشان به ارتفاع دو طبقه در موزه بیشاپ^۱ هاوایی.

حکمت الهی. حکمت و تدبیر خداوند موازنه دقیقی در طبیعت به وجود آورده است. جهان مجموعه‌ای هماهنگ و منظوم است و تمام پدیده‌های آن در نظمی حیرت‌انگیز قرار دارند. از کوچک‌ترین ذرات مادی گرفته تا ستارگان، کهکشانها، کوهها، دریاها، گیاهان، حیوانات و سرانجام بدن انسان، هر کدام مجموعه‌ای منظم و هدفمندند که با هماهنگی درونی شگرفی به سازوکار خود ادامه می‌دهند و انسان با برهم زدن این نظم متحمل خطرات جبران‌ناپذیری می‌شود مانند تخریب لایه ازن و انباشت زباله. ذخایر طبیعی موهبت‌های الهی‌اند که همه انسانها در مقابل حفظ آنها مسئول‌اند. تفکیک زباله برای بازیافت آن امری ضروری است که لازم است همگان آن را یادگیرند. سطلهایی نصب می‌شود که هر کدام مخصوص نوع خاصی از زباله است مانند پلاستیک، چوب و کاغذ، شیشه و فلز. کودکان از میان مواد موجود هریک را در سطل مخصوص خود می‌اندازند و بر سطلهای حسگری نصب است که موقع وارد کردن به اشتباه زنگ خطر می‌زند. **إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ** (آل عمران، ۱۹۰). در موزه‌های علوم نمایشگاههای بسیاری در این باب برپا شده و دستگاههای تعاملی بسیاری نیز مرتبط با این موضوع ساخته شده است. موزه علم بیرمنگام به نام **تینک‌تک**^۲ قسمتی از فضای خود را به چوایی و چگونگی بازیافت زباله اختصاص داده و انواع محصولاتی را که از بازیافت زباله تولید می‌شود عرضه کرده است.

مسلمانان برای تعیین جهت قبله و اوقات شرعی پیشرفتهای چشمگیری در

1. Bishop Museum

2. Thinktank

ستاره‌شناسی داشته‌اند. با طراحی دستگاهی که حرکت زمین را در مدار خورشید نشان دهد و با استفاده از خورشید به عنوان یک منبع نوری، می‌توان چگونگی شب و روز و تعیین اوقات شرعی را به نمایش گذاشت. أَقِمِ الصَّلَاةَ لِدُلُوكِ الشَّمْسِ إِلَى غَسَقِ اللَّيْلِ وَقُرْآنَ الْفَجْرِ إِنَّ قُرْآنَ الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا (اسراء، ۷۸). مدل‌های متحرک بسیاری از منظومه شمسی چه به صورت اسباب‌بازی و چه مدل غول‌پیکر آن ساخته شده است. در موزه فضای هنگ کنگ^۱، مدل تعاملی بزرگی از منظومه شمسی وجود دارد که حرکت سیارات به دور خورشید و هم‌زمان حرکت ماه به دور زمین و در نتیجه تغییر فصل، تغییر ماه و روز و شب را نشان می‌دهد.

با طراحی کره‌ای دارای میدان مغناطیسی قوی و نصب عقربه‌ای متحرک با نشانه‌گذاری محل مکه می‌توان بازدیدکنندگان را با طرز کار قبله‌نما آشنا نمود. قَدْ نَرَى تَقَلُّبَ وَجْهِكَ فِي السَّمَاءِ فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ وَإِنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّهِمْ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا يَعْمَلُونَ (بقره، ۱۴۴). در موزه و کتابخانه بیکن^۲ در مینسوتا ایمریکا نمونه بسیار خوبی از دستگاه تعاملی برای نمایش میدان مغناطیسی اطراف زمین وجود دارد.

تاریخ. قرآن منبع بسیار مناسبی برای مطالعه تاریخ پیشینیان و حاوی نکات بسیاری در مورد زندگی پیامبران است. نقل قصص قرآن برای کودکان همواره یکی از روش‌های ایجاد انس با این کتاب شریف بوده است. قصص قرآن، شجره‌نامه پیامبران، تاریخ و تمدن اسلام موارد مربوط به این بخش است.

کاوش. با ایجاد محیطی برای کاوش‌های باستان‌شناختی و اجازه دادن به کودکان برای کاوش در زیر خاک و یافتن اشیای مربوط به داستانهای قرآنی و یا استخوانهایی از حیوانات می‌توان به مواردی مانند زوال جسمانی، زوال تمدنها و معاد در تأیید داستانهای قرآنی اشاره کرد. أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضِ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ (روم، ۹). در بیشتر موزه‌های کودک قسمتی برای کاوش کودکان در خاک طراحی شده است. کودکان با وسایل باستان‌شناختی خاک‌ها را

1. Hong Kong Space Museum

2. The Bakken Library and Museum of Electricity

زیر و رو و استخوانها و اشیای زیر خاک را کشف می کنند. نمونه ای از آن را می توان در قسمت مسیرهای کاوش در موزه ملی علوم کوالالمپور یافت.

شجره نامه. تمایش شجره نامه پیامبران و اجداد پیامبر گرامی اسلام به صورت پیکره ای درخت مانند است. هر شاخه دارای صفحه لمسی است که علاوه بر نمایش نام آن پیامبر بتوان مشخصات مربوط به آن را مطالعه کرد. به طور نمونه اطلاعات جغرافیایی و تاریخی پیامبران شامل نمایش محل ولادت و منطقه تحت نفوذ هر پیامبر در زمان حیات ایشان و پراکندگی کنونی پیروانشان بر روی نقشه جهان و ارائه سوره های قرآن و در صورت وجود، عکسی از محل دفن ایشان بر روی صفحه است. *يَرْثِي وَيَرِثُ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا* (مریم، ۶). دستگاه تعاملی درخت خانواده در مرکز غلم نمو^۱ در آمستردام که برای آموزش انتقال توارث در سه نسل طراحی شده نمونه خوبی برای طراحی شجره نامه پیامبران است.

کشتی نوح. کشتی نوح و حیوانات داخل آن همواره دستمایه قصه های کودکان، نمایشگاهها و نقاشیهای بسیاری بوده است. ایجاد فضای شبیه سازی شده داستانهای قرآنی مانند کشتی نوح به صورتی که کودکان با سوار کردن حیوانات به داخل کشتی داستان نوح را بازسازی کنند برای آنان جاذبه بسیار خواهد داشت. *حَتَّى إِذَا جَاءَ أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ قُلْنَا احْمِلْ فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ إِلَّا مَن سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ وَمَنْ آمَنَ وَمَا آمَنَ مَعَهُ إِلَّا قَلِيلٌ* (هود، ۴۰). موزه کشتی نوح که پیش تر بدان اشاره شد و همچنین نمایشگاه کشتی نوح در مرکز فرهنگی اسکیربال^۲ در لس آنجلس به روشهای متنوعی بدین موضوع پرداخته اند.

اخلاق. اسلام دین اخلاق است و در جای جای قرآن کریم به صفات مؤمن، کافر و منافق اشاره شده است. از آنجا که درک مفاهیم کافر و منافق برای کودکان مشکل است پرداختن به موارد زیر مناسب است: صفات مؤمن - پیامبر و اهل بیت، صفات پسندیده و ناپسند، نیت و عمل، امید به رحمت الهی و همچنین دستگیری از مردم. در قرآن دستگیری و کمک به دیگران مخصوصاً افراد کهنسال بسیار تأکید شده است. هنگامی به افراد مسن توجه می شود که تواناییهای انسان را بشناسیم و با مشکلات ناشی از ناتوانیها آشنا شویم. دستگاهی طراحی شده است که نشان می دهد افراد مسن صداها را چگونه می شنوند و یا

1. Nemo Science Center

2. Skirball Cultural Center

دستگاهی که قدرت بدنی افراد را با هم مقایسه می کند، مثلاً اینکه برآورد افراد در سنین مختلف در مورد سنگینی یک کیسه خرید چقدر متفاوت است. وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَن تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَن تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا* كُلُّ ذَلِكَ كَانَ سَيِّئُهُ عِنْدَ رَبِّكَ مَكْرُوهًا (اسراء، ۳۷ و ۳۸). در موزه علم OMSI نمایشگاهی در مورد کهنسالی در انسان و حیوان و تأثیر سن بر توانایی برپا کرده است.

با نصب یک مجسمه بزرگ به شکل درخت به عنوان نماد درخت راستی، درختی سرسبز و ایمن، کودکان با بالا رفتن از آن میوه های صفات پسندیده را می چینند. همچنین کودکان میوه های صفات ناپسند بر روی درخت کثی را نشانه می گیرند. آنان همچنین ریشه های نمادین درخت راستی و کثی را در کف شیشه ای مشاهده می کنند. أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ* تُؤْتِي أُكْلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ* وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثِّلَتْ مِنْ فَوْقِ الْأَرْضِ مَا لَهَا مِنْ قَرَارٍ (ابراهیم، ۲۴-۲۶).

شهر قرآن. شهری است مینیاتوری با عروسکهایی در سطح شهر به نام شهر قرآن که همه چیز براساس فرامین قرآن انجام می شود. در دور تا دور این شهر دکه هایی قرار دارد که با فشردن آنها عروسکه ها به سخن در می آیند و یا آیه ای مرتبط با آن موقعیت تلاوت می شود. پسری به مادر پیرش کمک می کند، هنگام ظهر همه مغازه ها را رها می کنند و به مسجد می روند، کاسب حبیب خداست و در ترازو کم نمی گذارد، قاضی به عدالت رفتار می کند حتی اگر از نزدیکان خود او باشد، و أَوْفُوا الْكَيْلَ وَلَا تَكُونُوا مِنَ الْمُخْسِرِينَ* وَزِنُوا بِالْقِسْطَاسِ الْمُسْتَقِيمِ* وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَقْنُتُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ (شعرا، ۱۸۱-۱۸۳). کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان تجربه بسیار گرانبهایی در ساخت انیمیشنهای عروسکی دارد و می توان در زمینه ساخت این ماکت از تجربه آنان استفاده کرد.

حقوق حیوانات. اسلام برای همه موجودات زنده حق حیات قائل است و احترام به طبیعت در کودکان با بازی نقش در فضایی که محیط زندگی جانوران و نباتات را نشان می دهد برانگیخته می شود. کودکان با قرار گرفتن در فضایی مانند آشیانه عقاب، عروسکهایی را به شکل عقاب مادر و جوجه هایش به دست می کنند و نقش آنها را بازی می کنند. وَمَا مِنْ ذَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ

مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يُخْشَرُونَ (انعام، ۳۸). بازی در نقش مشاغل و یا حیوانات و قرار دادن کودکان در موقعیت آنها یکی از روشهای یادگیری است که در موزه‌های کودک به کار می‌رود.

علوم، این قسمت با برشمردن نکاتی از علوم طبیعی که در قرآن بدانها اشاره شده است به نکته با اهمیتی می‌رسد که قرآن بدان دعوت کرده و آن کسب دانش و تفکر در طبیعت است مانند تفکر در اختلاف شب و روز، آفرینش زمین، کوهها و دریاها و غیره. از جمله نکاتی که در قرآن آمده وجود اندامهای نر و ماده در گیاهان، چگونگی تشکیل ابر و کروی بودن زمین است. در این موارد دستگاههای تعاملی متنوعی وجود دارد که می‌توان با توجه به آیات قرآنی آنها را بازسازی نمود. اَلَمْ تَرَ اَنَّ اللّٰهَ يُزْجِي سَحَابًا ثُمَّ يُؤَلِّفُ بَيْنَهُ ثُمَّ يَجْعَلُهُ رُكَّامًا فَتَرَى الْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَالِهِ وَيُنْزِلُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ جِبَالٍ فِيْهَا مِنْ بَرَدٍ فَيُصِيبُ بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَصْرِفُهُ عَنْ مَنْ يَشَاءُ يَكَاذِبُ سَنًا يَنْزِلُ يَذْهَبُ بِالْأَبْصَارِ (نور، ۴۳).

گستره جغرافیایی اسلام. یکی از شعائر اسلام مساوی بودن همه انسانها در پیشگاه خداوند است و اینکه هیچ انسانی بر انسان دیگر برتری ندارد مگر به تقوا. آنچه باعث می‌شود ما خود را نسبت به دیگران برتر ندانیم شناخت دیگران است. هدف این قسمت آشنایی با اقوام مسلمان و مراسم اسلامی در فرهنگهای مختلف است.

آیینها و مراسم دینی. یکی از اعیاد مهم اسلامی عید فطر است و ملاحظه چگونگی برگزاری این عید در فرهنگهای مختلف بسیار جذاب خواهد بود. بازدیدکنندگان با لمس هر کشور روی نقشه تصاویری از عید فطر در آن منطقه را بر صفحه عریضی به تماشا می‌نشینند.

قرآن دو زندگی. فرهنگ، ادبیات، هنر و معماری مسلمانان با اسلام عجین شده و میراث علمی جهان اسلام میراث گرانبهایی است که نشان از شکوه و عظمت اسلام در دوره اقتدار مسلمانان دارد. در این قسمت بازدیدکنندگان با میراث اسلام از جنبه‌های مختلف آشنا می‌شوند. نمایشگاه ۱۰۰۱ اختراع مسلمانان منبع گرانبهایی از میراث فرهنگی و علمی دنیای اسلام را عرضه نموده است.

ذکر خله. نصب اسماء. جلاله بر سر در ساختمانها و یا سربرگ نوشته‌ها میان ایرانیان رواج داشته و دارد. یک تابلوی عریض با تصاویری از ساختمانهایی مانند بیمارستان، مدرسه، خانه، غذاخوری و غیره بر دیوار نصب می‌شود و کودکان تابلوهایی با مضامین مختلف مانند

اوست شفا دهنده، اوست روزی دهنده، اوست عالم و غیره را بر سر در ورودی ساختمان متناسب با آن نصب می کنند. *إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ* (ذاریات، ۵۸).

فروشگاه حلال. فضایی طراحی شده است که مواد غذایی حلال در آن عرضه می شوند و کودکان می توانند چرخه انتخاب و خرید را تجربه کنند. *وَكُلُوا مِمَّا رَزَقَكُمُ اللَّهُ حَلَالًا طَيِّبًا وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي أَنْتُمْ بِهِ مُؤْمِنُونَ* (مائده، ۸۸).

حجاب. کودکان در پشت ماکت آدمکهای ملبس به پوششهای متنوع اسلامی ملل مسلمان قرار می گیرند و صورت خود را از محل خالی صورت ماکت نشان می دهند. *يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لَأَزْوَاجَكُمْ وَبَنَاتِكُمْ وَسَاءَ الْمُؤْمِنِينَ يُدْثِينَ عَلَيْهِنَّ مِنْ جَلَابِيبِهِنَّ ذَلِكَ أَدْنَى أَنْ يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا* (احزاب، ۵۹).

مضامین قرآنی در محاوره فارسی. اصطلاحات قرآنی از زبان مردم کوچه و بازار در فیلم کوتاهی به نمایش گذاشته می شود. در کتاب *اصطلاحات قرآنی در محاوره فارسی*^۱ نمونه هایی ذکر شده است که نشان از نفوذ قرآن مجید در ذهن و زبان ایرانیان دارد. به عنوان مثال به اصطلاح باقیات صالحات اشاره می گردد که در محاوره فارسی مکرر گفته و شنیده می شود که فی المثل می گویند: «اگر این کار را بکنید، نفع دنیا و آخرت دارد، باقیات صالحات است» یا «خوشا به حالشان که کارتان باقیات صالحات است». الباقیات الصالحات دوبار در قرآن مجید به کار رفته است.

هفت شهر عشق. هفت شهر عشق عطار یکی از گنجینه های ادب فارسی است. می توان با فضا سازی هفت شهر عشق بازدید کنندگان را در مسیر فرضی تکامل قرار داد و در هر وادی به بیان ارتباط با قرآن و احادیث پرداخت. *وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ* (نمل، ۱۶).

کارگاه تقارن در هنر اسلامی. به گفته سید حسن نصر در کتاب *علم در اسلام*، عشق مسلمانان به ریاضیات، خاصه هندسه و عدد مستقیماً به اصل پیام اسلام مربوط است که همانا عقیده توحید است. در جهان بینی اسلامی ویژگی تقدس ریاضیات در هیچ جا بیشتر از هنر ظاهر نشده است؛ در هنر، ماده به کمک هندسه و حساب شرافت یافته و فضایی قدسی آفریده شده که در آن حضور فراگیر خداوند مستقیماً انعکاس یافته است. نقشهای هندسی

۱. خرماهی، اصطلاحات قرآنی در محاوره فارسی، بنیاد بهار ۷۳، شماره ۱.

بی‌نهایت گسترش‌پذیر، نمادی است از بعد باطنی اسلام و این مفهوم صوفیانه که کثرت پایان‌ناپذیر خلقت، فیض وجود است که از احد صادر می‌شود؛ کثرت در وحدت. این کارگاه جهت آشنایی با این جایگاه و تقویت مهارت‌های علمی و عملی و درک هندسه در سطوح مختلف مخاطبان طراحی شده است. از آنجا که شناخت اشکال هندسی ساده و انواع تقارن جهت درک نقوش پیچیده لازم است، این کارگاه با شناخت اشکال هندسی ساده شروع می‌شود و پس از مرور انواع تقارن با بررسی نقوش و تقارنهای استفاده شده در هنر اسلامی ادامه می‌یابد و در نهایت با تمرین بر مفروضات سطح پایان می‌یابد.

نتیجه‌گیری

ارائه موضوعات مختلف، هماهنگ با الگوی یادگیری ساختارگرایی در کتب درسی و یا محیطهای یادگیری فعال امکان‌پذیر است. آموزش دین یکی از موضوعاتی است که در اینگونه محیطها بسیار جذاب و تأثیرگذار خواهد بود. تأثیر قرآن تنها شهودی نیست و چنان در وجود مسلمانان عینیت یافته است که امکان به تصویر کشیدن و به عمل در آوردن موضوعات قرآنی خارج از انتظار نیست. پر واضح است که جهت طراحی مرکز قرآنی مخصوص به کودکان با ویژگی موزه‌های ساختارگرا نیاز به اجماع گروههای متخصص در زمینه‌های مختلف مانند متخصصین آموزش کودک و نوجوان، قرآن‌پژوهان، متخصصین موزه و طراحان دستگاههای تعاملی و طراحان داخلی است؛ اجماعی که در خور شأن و منزلت قرآن باشد.

آموزش مفاهیم دینی به صورت فعال، ایجاد فرصت برای تجربه و آزمون این مفاهیم، خارج کردن آن از حالت انتزاعی و ایجاد انس و الفت با قرآن از اهداف موزه تعاملی دینی است. دستگاههای نمایشی تعاملی با دخالت دادن کودکان در یک مسیر عینی با کنش خودآموز، انگیزه یادگیری را تشویق می‌کنند. در این مکان نمی‌توان مراجعه‌کنندگان را بازدیدکننده نامید، آنها می‌بینند، می‌شنوند، لمس می‌کنند و به‌طور فعال درگیر می‌شوند. فرد با دستگاه کنش می‌کند و منتظر نتیجه واکنش است، واکنشی که حامل پیامی دینی و فرهنگی است. برخی از جوانب الگوی موزه‌های تعاملی دینی می‌تواند در نحوه آموزش مفاهیم دینی در کتب درسی تأثیرگذار باشد. همچنان که قبلاً گفته شد آموزش ساختارگرایی در کتاب درسی دارای ویژگیهایی است که نمونه‌های عینی موزه‌های تعاملی در تحقق این

ویژگیها بسیار مؤثر است. ترویج فرهنگ دینی با استفاده از این الگوی آموزشی، جذابیت آن را دوچندان خواهد کرد چنانکه در یک جمله می‌توان گفت کاربرد مفاهیم دینی در زندگی روزمره، ایجاد هیجان و پویایی در فرایند یادگیری، اشاعه فرهنگ دینی، ایجاد زمینه‌های آشنایی و تعامل با ادیان مختلف و غیره از نتایج مفید چنین آموزشی است.

منابع

- جلمبادانی، اسماعیل (۱۳۸۶)، *ماهنامه اخبار ادیان*، مؤسسه گفتگوی ادیان.
- رضا مهجور، سیامک (۱۳۷۰)، *روان‌شناسی بازی*، انتشارات راهگشا.
- شیخ‌زاده، مصطفی (۱۳۸۵)، *ساختار کتب درسی دانشگاهی براساس دیدگاه سازنده‌گرایی*، مجموعه مقالات همایش کتاب درسی، جلد یک، انتشارات سمت.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۸۷)، *روشها، فنون و الگوهای تدریس*، انتشارات معاصر.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۷)، *روان‌شناسی تربیتی*، سمت.
- موزه ملی قرآن کریم <http://www.quranmuseum.ir>
- موزه هنرهای دینی امام علی (ع) <http://www.iaram.ir>

- 1001 Invention of Muslim; <http://www.1001inventions.com>
- Jewish Children's Museum; <http://jcm.museum/>
- Museum of World Religions; <http://www.mwr.org.tw/>
- Noah's Ark; <http://www.arkvannoach.com>
- Speaker, Kathyne McGrath (Spring 2001), Interactive exhibit theory: Hints for implementing learner-centered activities in elementary classrooms. Educator
- The Creation Museum; <http://www.creationmuseum.org/>
- The Many Colors of Islam; <http://www.katw.org/pages/sitepage.cfm?id=172>
- The Pope John Paul II Cultural Center; <http://www.jp2cc.org/>
- Wikipedia, the free encyclopedia; <http://en.wikipedia.org/>

کتابهای درسی به عنوان منابع یادگیری

آنتونی هیتز^۱

ترجمه مهدی بهنیافر

پژوهشگر مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)

mahdibehnia@yahoo.com

چکیده

نویسنده در این مقاله در پی آن است، که با تأکید بر ساختار کتابهای درسی، چند روش شاخص در یادگیری را از طریق مطالعات موردی بررسی کند. مطالعه موردی نویسنده بر روی چند کتاب درسی دانشجویان رشته مطالعات ادبی صورت گرفته است. وی در تحقیق پیش روی کوشیده است تا میزان موفقیت این کتابهای درسی را در به کارگیری و عرضه چند مورد از مدلهای یادگیری بررسی کند و قوتها و کاستیهای آنها را هم نشان دهد.

روشهای یادگیری هم، که نویسنده به آنها توجه کرده است، از نظریه یادگیری تجربی دیوید گلب اخذ شده‌اند. بنا بر این نظریه، در یادگیری تجربی چهار روش «یادگیری ملموس»، «یادگیری انتزاعی»، «یادگیری بازاندیشانه» و «یادگیری فعال» وجود دارد. نویسنده این مقاله، با معرفی کردن و معیار قرار دادن این چهار روش، کوشیده است نتایج بررسی خود را عرضه کند.

واژه‌های کلیدی

ساختارگرایی، گونه، یادگیری تجربی، یادگیری ملموس، یادگیری انتزاعی، یادگیری بازاندیشانه، یادگیری فعال.

سخن سمت، شماره ۲۰، زمستان ۱۳۸۷، ص ۶۴-۵۵

مقدمه

در خلال کار نشر، به ارزیابی کتابهای درسی از دیدگاهی ساختارگرایانه^۱ علاقه‌مند شده‌ام. بسیاری از ناشران برای ارزیابی محتوای کتابهای درسی وقت و هزینه صرف می‌کنند. آنها خیلی وقتها کارشناسان موضوعی را برای این هدف به کار می‌گیرند. اما جهت‌گیری‌شان به گونه‌ای است که به ارزیابی ساختار کتاب درسی کمتر توجه می‌کنند. گفتار کنونی، با بهره‌گیری از نظریه تربیتی، راهی برای ارزیابی ساختار [کتاب درسی] پیش روی می‌نهد.

توجه ما بر کتابهای درسی منتشر شده برای دانشجویان دوره کارشناسی مطالعات ادبی متمرکز خواهد بود. این حوزه را حساب شده برگزیده‌ام. نوشتار کنونی‌ام هم‌زمان است با بدبینی قابل ملاحظه در این صنعت در باب وضعیت موجود و توسعه آتی بازار کتاب درسی و با این حال، در پس‌زمینه‌های این بدبینی، برخی از ناشران به آهستگی برنامه‌هایشان را با پرداختن به موضوعاتی که پیش از این اصلاً در بازار کتاب درسی مورد توجه نبوده است توسعه داده‌اند. به‌خصوص مطالعات ادبی در سالهای اخیر (حداقل در انگلستان) شاهد موجی از انتشار کتاب درسی نوآورانه بوده است.

من به‌طور خاص بر ویراستهای دوم *پیدایش نظریه*^۲ اثر پیتر بری^۳، *آموزش انگلیسی*^۴ اثر رابرت ایگلستون^۵ و *کتاب مطالعات انگلیسی*^۶ راب پاپ^۷ (تاریخ انتشار همه موارد ۲۰۰۲) تمرکز خواهم کرد. از همه این کتابها به‌طور گسترده‌ای استفاده شده است.

مسئله گونه^۸

اما پیش از آنکه این متون ارزیابی شوند، ممکن است پرسیده شود که آیا آنها واقعاً کتابهای درسی‌اند. قطع بزرگ، مخاطب قرار دادن صریح دانشجویان دوره کارشناسی و دربرداشتن فعالیتهای تربیتی بی‌تردید کتاب راب پاپ را قابل فهم ساخته است. حتماً مؤلف

1. structuralist
2. *Beginning Theory*
3. Peter Barry
4. *Doing English*
5. Robert Eaglestone
6. *the English Studies Book*
7. Rob Pope
8. genre

در هنگام نگارش آن توجه داشته که این یک کتاب درسی است (هر چند در صفحه نخست آن نشان داده است که عبارت «کتاب راهنما»^۱ را ترجیح می‌دهد). اما کتاب آموزش انگلیسی چه‌طور؟ این کتاب کوچکی است که هیچ تمرین یا فعالیتی در آن نیست. اگر بر اساس متن قضاوت کنیم، کاملاً پذیرفتنی است که مؤلف از ابتدا این کتاب را یک کتاب درسی در نظر نگرفته است. [اما] عنوان فرعی آن «راهنمایی برای دانشجویان ادبیات» این امر را قابل تردید می‌سازد: در پاراگراف اول از مقدمه آمده است:

اگر مشغول مطالعه ادبیات انگلیسی برای سطح AS/A2، برای دریافت مدرک کارشناسی بین‌المللی یا در یک دوره پیش‌دانشگاهی^۲ هستید یا آنکه برای دریافت مدرک در ادبیات آغاز کرده‌اید، این کتاب برای شما مناسب است. در حقیقت، هر دوره‌ای از ادبیات انگلیسی را در هر جا که می‌گذرانید، این کتاب نه تنها سنگ بنای مطلوبی برای تحصیلات بالاتر است، بلکه مقدمه‌ای برای رسیدن به پرسشهای پیچیده جدید و ایده‌هایی در باب زبان انگلیسی و ادبیات است (ایگلستون، ۲۰۰۲: ۱).

جمله اول به این موضوع اشاره دارد که این کتاب نه یک کتاب درسی بلکه تا حدی منبع مطالعه تکمیلی یا مقدماتی برنامه‌ریزی شده است. اما جمله دوم این موضوع را دچار ابهام می‌کند و لذا این امکان را ایجاد می‌کند که دانشجویان در یک دوره تحصیلی می‌توانند از آن به عنوان متنی درسی استفاده کنند.

حالا غرض اولیه نویسنده هر چه باشد، در واقع از این کتاب به معنای دقیق کلمه استفاده شده است (شکی نیست که ویژگیهایی از کتاب درسی مانند خلاصه مطالب، شکل محورهای تفکیک شده را داراست). هر چه بیشتر به عنوان متن درسی از آن استفاده شود، فروش آن به واسطه توصیه مدرسان بیشتر خواهد بود و الگوی فروش آن هم به الگوی فروش کتابهای درسی شبیه‌تر خواهد بود: این کتاب در مواقع مشخصی از سال طی سفارشات متعدد در فهرست حراج [کتابهای] قدیمی فروخته می‌شود. هر چند این موضوع نمی‌تواند مسئله گونه را از نظر گاههای مختلف حل کند، اما از دید هر ناشری یقیناً این کتاب یک کتاب درسی است؛ زیرا در بازار رفتاری همانند کتابی درسی از خود بروز می‌دهد.

کتاب پیتر بری، از لحاظ درجه‌بندی کتاب درسی، در رده‌ای بین کتاب پاپ و ایگلستون قرار می‌گیرد. این کتاب قطع کوچک کتاب ایگلستون را دارد، اما اساسی‌تر است و کادرهایی در خود جای داده با عنوان «بایست و بیندیش» که به تمرینات تربیتی شبیه است. این کتاب صریحاً دانشجویان دوره کارشناسی را مخاطب قرار می‌دهد. مؤلف به نحو جالب توجهی در مقدمه می‌گوید که تأکید این کتاب بر تمرین به این معناست که این «کتاب کار» است، نه فقط یک «کتاب درسی». البته لفظ «فقط» در اینجا دوپهلوست؛ می‌تواند به این معنا گرفته شود که الف) این کتاب تمامی آنچه را که کتاب درسی عرضه می‌کند عرضه کرده است یا آنکه علاوه بر این ب) بهتر از کتاب درسی صرف است. ضمن اینکه باید توجه داشت که حساسیت مؤلف بر عبارت «کتاب درسی» خصوصیت بارز قلمروهای موضوعی است که فقط مدتی است در حوزه نشر کتاب درسی شکل گرفته‌اند (یا حتی هنوز هم در حال موجودیت یافتن هستند). اما از دید ناشر شکی نیست که این کتاب درسی است، زیرا در بازار همان رفتار را خواهد داشت.

نظریه تربیتی

نظریه‌های شکل گرفته در عرصه تعلیم و تربیت به شیوه‌های گوناگونی می‌توانند در ارزیابیهای ساختارگرایانه کتابهای درسی مشارکت داشته باشند. به همین سبب در این بخش بر نظریه یادگیری^۱، به‌ویژه نظریه یادگیری تجربی^۲ دیوید کولب^۳، تمرکز خواهیم کرد.

کولب نشان می‌دهد (یا بیان می‌کند) که در یادگیری تجربی: تجربه به عنوان منبع یادگیری و رشد^۴، چهار «روش»^۵ یادگیری وجود دارد. که به دو جفت تقسیم می‌شوند و هر کدام بر یک طیف دلالت دارد. جفت اول دربرگیرنده یادگیری «لمس»^۶ (یادگیری

-
1. learning theory
 2. experiential learning
 3. David Colb
 4. development
 5. mode
 6. concrete

از طریق مثالهای ویژه‌ای از وسایل کمک آموزشی^۱، دنیای پیرامون، واقعیتها و مانند اینها) و یادگیری «انتزاعی»^۲ (یادگیری از طریق نظریه قیاسی، تعمیم، مفاهیم انتزاعی و مانند اینها) است. جفت دوم شامل یادگیری «بازاندیشانه»^۳ (فاصله گرفتن، جمع‌بندی کردن، سنجش دوباره) و یادگیری «فعال»^۴ (یادگیری از طریق کار کردن با اشیاء، دستکاری کردن، آزمودن چیزی نو) می‌شود.

صریحاً باید بگویم که نظریه کُلب قابل نقد است. می‌پذیرم که این استخراج مدل بسیار شسته و رفته و خوش ساخت کُلب به‌طور نگران‌کننده‌ای با یافته‌های تحقیق تجربی فاصله دارد. [اما] به دلایلی واقع‌بینانه به کُلب روی می‌آورم: من به عنوان ناشر، در کار خودم مفاهیم کُلب را به آسانی در یاد ماندنی، قابل انتقال (به ویراستاران و مؤلفان) و کاربردی یافته‌ام. علاوه بر این، اگر کسی متقاعد بشود که روشهای یادگیری مؤثر ادعای کُلب وجود دارند یا خیر، نمی‌توان انکار کرد که او در تعریف اینها چند وجه مختلف از یادگیری را پوشش داده است. در نتیجه، هر ناشری که بر پایه مفاهیم کُلب کتابهای درسی را منتشر می‌کند، احتمالاً، خواسته یا ناخواسته، در مسیر توسعه سنجهایی از آزمون یادگیری قرار گرفته است که آن کتابها به خواننده پیشنهاد می‌کنند.

ارزیابی کتابهای درسی مطالعات ادبی

حالا اجازه دهید که از دید کُلب به کتاب *پیدایش نظریه* نگاهی بیندازیم. چه‌طور به نظر می‌آید؟ من برای پاسخ دادن به این پرسش فقط بر یک فصل، که آن را «روایت‌شناسی»^۵ نامیده‌اند، تمرکز خواهم کرد؛ اگر چه به دلیل آنکه اغلب فصلهای این کتاب بر اساس الگوی مشابهی ساخته شده‌اند، اطمینان دارم که تحلیل سایر فصلها به نتایج قابل قیاسی منجر خواهد شد.

یقیناً پیتر بری روش ملموس یادگیری را پیاده کرده است. پنج صفحه آخر از این فصل، یک مطالعه موردی پیش روی می‌نهد که شامل مطالعه روایت‌شناختی یک روایت

1. realia
2. abstract
3. reflective
4. active
5. narratology

ادبی، یعنی داستان «شمایل بیضی گون»^۱ از ادگار آلن پو^۲ است. بَری با پیوست کردن متن اصلی آن روایت به پیشرفت روش ملموس یادگیری نیز کمک کرده است (بری، ۲۰۰۲: ۲۷۲-۲۷۵).

گذشته از این بَری موقعیتهای فراوانی هم برای یادگیری انتزاعی ایجاد کرده است. برای مثال، بدنه اصلی این فصل دربرگیرنده شرح و تفسیر نظریه‌های سه نفر از روایت‌شناسان (ارسطو^۳، پروپ^۴ و ژنت^۵) برای معرفی مفاهیمی از قبیل «محاکات (تقلید)»^۶ و «نقل (روایت محض)»^۷ است (همو، ۲۰۰۲: ۲۲۴-۲۳۹).

بنابراین، می‌توان گفت که در کتاب پیدایش نظریه، طیف میان یادگیری ملموس تا انتزاعی به‌خوبی پوشش داده شده است.

اما بَری برای یادگیری بازاندیشانه چه پیشنهادی دارد؟ گویا هدف او از فصلی که «بایست و بیندیش» نام گرفته است، ترغیب خواننده به بازاندیشی است (همو، ۲۰۰۲: ۲۴۰-۲۴۱). هر چند که در واقع نحوه عمل آن فصل تا حدی عجیب به نظر می‌رسد. آن فصل، مخاطب را فقط به بازاندیشی در یک وجه از مباحث پیشین بَری، یعنی استفاده از زبان فنی فرا می‌خواند (بَری از خواننده می‌خواهد که ببیند آیا در آنجا دلیل مناسبی برای به کارگیری زبان ویژه در روایت‌شناسی طرح شده است یا نه). لذا این بازاندیشی تا حدی ناتمام [مانده] است و او در پرورش خوانندگان برای مرتبط ساختن مفاهیم طرح شده در این فصل با دانش پیشینشان ناتوان است. مطمئناً او در اینجا یک فرصت را از دست داده است. تمام خوانندگان او تجربه شنیدن، خواندن و گفتن روایتها را دارند، با این حال وی در هیچ جا آنها را به بازاندیشی در تجربه خودشان فرانخوانده است.

بَری همچنین تا حدی از فرصتهای یادگیری فعال هم چشم‌پوشی کرده است. مثلاً جملاتی که در قسمت «کار روایت‌شناسان چیست» آمده است، همگی جملات توصیفی سوم شخص هستند (همو، ۲۰۰۲: ۲۴۱). برای نمونه، او می‌گوید که روایت‌شناسان «با پیش

1. The Oval Portrait
2. Edgar Allan Poe
3. Aristotle
4. Propp
5. Genette
6. mimesis
7. diegesis

کشیدن بحث کارکرد و ساختار، با جهت‌گیری نقد عرفی روایت به سمت انگیزه و علت مقابله می‌کنند. مسلماً در اینجا یادگیران مستعد و فعال می‌توانند این مطلب را خطابی الزام‌آور به خود تعبیر کنند («مطالعه یک روایت از نقطه نظر کارکرد و ساختار به جای [مطالعه آن از نقطه نظر] انگیزه و علت!»)، اما نکته این است که آنها نمی‌توانند به این تبدیل نحوی دست بزنند، چون بَری [در ظاهر] این مطلب را برای آنها نگفته است (و در هر حال این هشدار در بدو امر پذیرفتنی است). بَری در هیچ جا به خوانندگان پیشنهاد نمی‌کند که با ساختن روایات شخصی‌شان در روایت‌شناسی پژوهش کنند.

بنابراین می‌توانیم بگوییم که کتاب *پیدایش نظریه*، طیف میان یادگیری ملموس تا انتزاعی را بسیار کامل‌تر از طیف میان یادگیری بازاندیشانه تا فعال پوشش می‌دهد.

این یافته تا چه حدی درباره کتابهای درسی مطالعات ادبی صدق می‌کند؟ برای آزمایش این موضوع می‌توانیم فصلی از کتاب بَری را با فصلی به نام «روایت و بستار» در کتاب *آموزش انگلیسی ایگلستون* مقایسه کنیم (اگرچه باید مراقب نحوه مواجهه با این فصل از ایگلستون به عنوان نمونه‌ای از کتاب او باشیم، چرا که برخی دگرگوئیها در الگوی فصلهای این کتاب وجود دارد). ایگلستون هم مانند بَری گستره‌ای از فرصتها را برای یادگیری انتزاعی عرضه می‌کند. او همچنین طرحی کلی از نظریه روایت‌شناختی ولادیمیر پروپ را ارائه و مفاهیم انتزاعی را (با تأکید بر «بستار») معرفی می‌کند. ایگلستون به یادگیران ملموس هم توجه دارد. با اینکه هیچ جایی برای یک مطالعه موردی گسترده مانند تحلیل بَری از [اثر داستانی] ادگار آلن پو در این فصل از کتاب ایگلستون اختصاص داده نشده، اما او هم مثالهای مکرری از روایتهایی منحصر به فرد ارائه کرده است. او به متونی از نویسندگان ادبی مانند ژان آستن^۱، جیمز جویس^۲، ژوزف کنراد^۳، هنری جیمز^۴ و توماس پینکون^۵ و نیز به مثالهایی از قصه‌های پریان و فیلم و برنامه‌های تلویزیونی ارجاع می‌دهد. بنابراین ایگلستون همانند بَری هر دو سر طیف میان یادگیری ملموس تا انتزاعی را پوشش می‌دهد.

1. closure
2. Jane Austen
3. James Joyce
4. Joseph Conrad
5. Henry James
6. Thomas Pynchon

اما طیف میان [یادگیری] بازاندیشانه تا فعال چطور؟ فرصتهایی که ایگلستون برای یادگیری بازاندیشانه فراهم کرده است، منسجم‌تر از کار پیتربری است. او خوانندگان را تشویق می‌کند تا به بازاندیشی تجربه شخصی خود از روایت در زندگی روزمره بپردازند. مثلاً هنگام بحث درباره اینکه روایتها جهان را می‌سازند، نحو [جملات] ایگلستون به دوم شخص تغییر می‌یابد: «اگر در مقام مصاحبه از شما بخواهند که درباره خودتان حرف بزنید، به سرعت طرحی از این داستان طولانی را که چه کسی هستید، اهل کجا هستید و مانند اینها در نظر می‌آورید» (ایگلستون، ۲۰۰۲: ۹۸). به همین ترتیب ایگلستون در بحث از بستر روایت می‌پرسد: «اگر پایان یک ماجرای تلویزیونی یا دقایق آخر بازی فوتبال را از دست بدهید، چقدر عصبانی می‌شوید؟» (همو، ۲۰۰۲: ۱۰۱). ایگلستون در چنین شیوه‌هایی مدام خوانندگان را وامی‌دارد تا به بازاندیشی تجربه خودشان از تولید و دریافت روایتها بپردازند. در اینگونه واداشتنها تمریناتی نهفته است که آنها را برای یادگیران فعال طراحی کرده‌اند. مثلاً ایگلستون در این هنگام می‌پرسد: «اگر می‌دانستید که پایان یک کتاب یا یک فیلم از داستان می‌رود، آیا آن کتاب را می‌خواندید یا آن فیلم را می‌دیدید؟»، این امر ممکن است موجب شود که خوانندگان یا در جستجوی چنین روایتی (مانند *ارواح مرده*^۱، اثر کلاسیک نیکلای گوگول^۲) بروند یا آنکه سعی کنند خود یکی بسازند (همو، ۲۰۰۲: ۱۰۱)؛ هر چند که ایگلستون در حقیقت هیچگاه به دنبال عرضه امور محرک یادگیری فعال نبوده است. بنابراین با اینکه *آموزش انگلیسی* بسیار بیشتر از *پیدا/ایش نظریه* به یادگیران بازاندیشانه یاری می‌رساند، چنین به نظر می‌رسد که در کم توجهی به روش فعال یادگیری همانند آن متن است.

حالا بگذارید از طریق مقایسه و مقابله، به اختصار به امکانات یادگیری بخشی با عنوان «روایت در داستان و تاریخ» در کتاب *مطالعات انگلیسی* نگاهی بیندازیم (پاپ، ۲۰۰۲: ۲۱۸-۲۲۴). این بخش شامل گزیده آثاری پراکنده به همراه تعدادی تمرین و در نهایت اشاراتی برای بحث بیشتر است. در اینجا هم فرصتهای بسیار گوناگونی برای یادگیری انتزاعی وجود دارد، چون این متن مفاهیم (مانند «حکایت»^۳ و «طرح [روایت]»^۴) و

1. *Dead Souls*
2. Nikolai Gogol
3. *fabula*
4. *sjuzet*

نظریه‌ها (نظریه‌های پروپ و لایبوف^۱) را معرفی کرده است. اما در اینجا حداقل در این متون پراکنده امکانات کمتری برای یادگیری ملموس فراهم شده است: با آنکه به برخی مؤلفان و روایتها اشاره شده است، چنین اشاره‌هایی بسیار مختصر و به شدت تعمیم یافته‌اند. بخش متون پراکنده پاپ هیچ دعوت صریحی به یادگیری بازاندیشانه نمی‌کند، چون تجربیات قبلی خوانندگان از روایتها را نادیده گرفته است.

اما تمرینات یادگیری که پاپ عرضه می‌کند، تا حدی فقدان فرصت‌های یادگیری ملموس و بازاندیشانه در این متون پراکنده را جبران می‌کنند. مثلاً او از خوانندگان می‌خواهد که «از یک یا بیش از یک مدل/چک لیست تهیه شده استفاده کنید ... تا به شما کمک کند یک روایت و فرایند روایتگری را که به آن علاقه دارید تحلیل کنید» (همو، ۲۰۰۲: ۲۰۳). ضمن اینکه، این تمرینات برای یادگیران فعال نیز (به روشی که نه پیدایش نظریه و نه آموزش انگلیسی در پیش گرفته بودند) عرضه شده است. این واضح‌ترین قسمتی است که در سومین تمرین عرضه شده از سوی پاپ آمده است:

طبق [مباحث] آغازین و پایانی، تصور کنید که چگونه سکانسهای اولیه و انتهایی داستان یک فیلم را به نحوی که آشنا شده‌اید، ویرایش می‌کنید. مطمئن شوید که مهم‌ترین ابعاد فنی، صوری و اجتماعی را، که در بالا به آن اشاره شد، رعایت کرده‌اید (پاپ، ۲۰۰۲: ۲۲۳).

چنین تمرینی صد در صد برای یادگیری فعال ارائه نشده، از خوانندگان خواسته است که «تصور کنند»، به جای آنکه بخواهند به طور عملی روایتها را برای خودشان تولید یا ویرایش کنند. با این وصف، این تمرین به وضوح گامی است برای برانگیختن یادگیری فعال.

نتیجه‌گیری

به طور خلاصه، ممکن است بگوییم که کتابهای پیدایش نظریه، آموزش انگلیسی و کتاب مطالعات انگلیسی همگی کمک‌های مختلفی هستند برای یادگیری انتزاعی. دو کتاب پیدایش نظریه و آموزش انگلیسی همین کار را برای یادگیری ملموس هم انجام می‌دهند.

آموزش انگلیسی بیش از دو کتاب دیگر یادگیری بازاندیشانه را عرضه می‌کند، اما کتاب *مطالعات انگلیسی* تا حدی از طریق تمرینات یادگیری موجود در آن این کار را می‌کند. این تمرینات تنها قسمتی از یادگیری فعال را عرضه می‌کند.

این یافته‌ها برای مؤلفان فرصتی پیش می‌آورد تا در هنگام کار بر زوی ویراستهای بعدی کتاب خود از دیگر همکارانشان بیاموزند، و در اینجا فرصتی شگفت‌انگیز برای یک ناشر نوآور هم هست که با تولید یک کتاب درسی هر چهار روش یادگیری کُلب را به نحوی فراگیر ارائه کند و در این رقابت جلو بیفتد (مسلماً این موضوع توجه مرا هم تا حد زیادی به خود جلب کرده است).

منابع

- Barry, Peter (2002) (2nd ed), *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*, Manchester: Manchester UP.
- Eagleton, Robert (2002) (2nd ed.), *Doing English: A guide for Literature Students*, London: Routledge.
- Kolb, David (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Pope, Rob (2002) (2nd ed.), *The English Studies Book: An Introduction to Language, Literature and Culture*, London: Routledge.

چشم‌اندازی جدید در آموزش «آیین نگارش فارسی»

نیلوفر علایی

مدرس مرکز تربیت معلم معین شهید رجایی قزوین

N-alace@yahoo.com

چکیده

کسب مهارت در نوشتن پیچیدگی و دشواریهای خاص خود را دارد. به همین دلیل توجه به عوامل سرنوشت‌ساز در فرایند آموزش درس «آیین نگارش فارسی» بسیار ضروری است. موضوع محوری این مقاله، پیشنهاد تغییر محتوا و مواد آموزشی همچنین شیوه‌های آموزش درس مذکور در دانشگاه است. پس از نقد روشهای تدریس متداول و دانشگاهی، مراحل پژوهش انجام شده برای رفع نارساییها و نواقص موجود در روشها توضیح داده می‌شود. سپس، نتیجه پژوهش که شامل روشی کاربردی همراه با محتوای آموزشی جدید است پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی

روش سنتی، روش فعال، مشارکت گروهی، محتوا، ارزیابی.

مقدمه

«نوشتن» یکی از راههای ارتباط اجتماعی و حلقه اتصال بین صاحبان اندیشه و علوم با مردم جامعه است. قلم نویسنده توانا که با حقیقت گرایی و واقع‌بینی با نابسامانیها مبارزه می‌کند و راه صلاح و رستگاری را می‌شناساند می‌تواند سبب پدید آمدن جریان سیال اندیشه، بارآوری و بالندگی فرهنگی - علمی جامعه شود.

همان گونه که مشاهیر علم و فرهنگ جامعه ما توانستند با نثری شیوا، بی نقص و روان آثاری از خود به یادگار بگذارند و وجود خود را در عرصه‌های مختلف به اثبات رسانند، هر نوشته یا اثر ارزشمند دیگر هم می‌تواند سبب جاودانگی صاحب آن قلم شود و در ماورای زمان به حیات خود ادامه دهد.

برای تقویت مهارت نوشتن، به کارگیری شیوه صحیح و مؤثر در آموزش بسیار ضروری است.

آموزش «آیین نگارش فارسی» از موضوعات کاربردی و مهم است و اگر به آموزش این درس اهمیت لازم داده نشود مسلماً اهداف آموزشی سایر مواد و واحدهای درسی در یک دوره خاص هم تحت الشعاع قرار خواهند گرفت، چرا که برنامه درسی در یک دوره تحصیلی متشکل از اهداف و عناصر متعدد به هم پیوسته است.

عدم مهارت دانشجویان یا فارغ‌التحصیلان در نوشتن (حتی نوشتن متن یا درخواستی ساده)، ناتوانی بعضی از افراد در سطوح مدیریتها در تهیه متنی رسا، روان و بی ابهام - که گاهی هم منجر به اختلال در چرخه ارتباطات اداری می‌شود - در جامعه ما کاملاً محسوس است. باید پرسید اشکال در کجاست؟ چرا گروهی با وجود تعلیم و آموزش به سادگی نمی‌توانند متنی را بنویسند؟ آیا در این راه استعداد فطری لازم وجود ندارد؟ آیا آموزشهای ما نارساست؟ شاید هم آمیزه‌ای از این دو در کار است.

ضرورت دستیابی به روشی علمی و صحیح در آموزش «آیین نگارش فارسی» به‌ویژه در دانشگاه سبب تحقیق و پژوهش نگارنده در این باب شده است. روش تحقیق در این مقاله روش «پژوهش در عمل» است و برای تهیه داده‌ها و اطلاعات از شیوه «مثلی کردن»^(۱) بهره برده است.

لازم به ذکر است که در جستجوهای انجام شده، پژوهش کامل و جامع و قابل قبولی درباره این درس یافت نشد، تنها پژوهش انجام شده فعالیتهای کمیته برنامه‌ریزی زبان و ادبیات فارسی تربیت معلم و هسته‌های تخصصی این کمیته است که از سال ۱۳۷۹ آغاز شده و تاکنون ادامه دارد. عملیاتی کردن آموزش کلیه درسهای مختلف دوره کاردانی ادبیات فارسی - نه یک درس خاص - با تغییراتی در سرفصلها، شیوه تدریس و ارزیابی هر درس به طور مجزا هدف عمده فعالیتهای این کمیته است. نتیجه کار کمیته با توجه به گستردگی پژوهش هنوز کاملاً اعلام نشده است.^(۲)

مروری بر روشهای سنتی آموزش

بررسی روشهای سنتی متداول در آموزش آیین نگارش فارسی و آزمون روشهای مختلف از طریق اجرای آنها نتایجی به دست داد که توجه به آن خالی از فایده نخواهد بود.

بعد از مطالعه چند شیوه سنتی، روشی تلفیقی انتخاب و یکی از کتابهای «آیین نگارش» پیشنهاد شده در منابع دانشگاهی نیز برگزیده شد. روش تلفیقی، مرکب بود از شیوه سخنرانی و پرسش و پاسخ همراه با نمونه‌های متعدد و تمرینات لازم. در پایان دوره به منظور ارزشیابی تواناییهای فراگیران (دانشجویان) همچنین موفقیت روش تدریس، نمره‌های آزمون پایان دوره آنها اندازه‌گیری^(۳) شد و در جدول ۱ قرار گرفت.

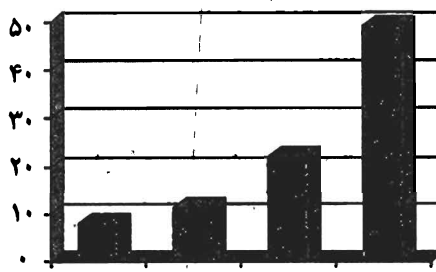
جدول ۱

ضعیف	خوب	خیلی خوب	عالی	
۳۴ نفر	۴ نفر	۲۰ نفر	۳۲ نفر	نحوه تنظیم ظاهر نوشته
۴۹ نفر	۲۲ نفر	۱۱ نفر	۸ نفر	چگونگی تنظیم متن

این آمار نتیجه بررسی پاسخ ۱۰۰ نفر شرکت‌کننده به یکی از پرسشهای آزمون درس آیین نگارش فارسی است مبنی بر نوشتن متنی بسیار ساده. غیر از آمار و ارقام گویای جدول، از تعداد ۱۰۰ نفر، هشت نفر هیچ پاسخی به پرسش مذکور نداده بودند و پاسخ دو نفر هم کاملاً غلط و از موضوع خارج بود. میزان موفقیت روش به کار رفته را می‌توان با تحلیل مختصری از آمار به دست آمده مشاهده کرد (نمودار شماره ۱ و ۲).



نمودار ۲ چگونگی تنظیم متن



نمودار ۱ نحوه تنظیم ظاهر نوشته

از روشهای سنتی دیگر که مناسب با تدریس این مبحث است - و از سوی بسیاری از مدرسان هم توصیه می‌شود - استفاده از روش کنفرانس است. طبق تجربه و آزمون روش کنفرانس باید گفت دانشجویی که قرار است متنی را کنفرانس دهد بخشی از آن را حفظ می‌کند و به انتقال شفاهی موضوع می‌پردازد و استاد به عنوان مکمل ناچار است در تدریس دخالت کند چرا که کنفرانس دهنده با اطلاعات و دانش محدود قادر به شرح و تفصیل مناسب موضوع کنفرانس خود نیست. بررسی نتایج حاصل از تدریس با این شیوه هم بیانگر ناکارآمدی و مؤثر نبودن این روش است، به طوری که اختلاف موفقیت افراد در مقایسه با روش پیشین، تنها از دیداد تعداد اندکی در سطوح عالی و خوب است که خیلی رضایت‌بخش نیست.

دیگر روش سنتی رایج در آموزش و تدریس شیوه ایفای نقش است (آقازاده، ۱۳۸۰: ۲۵۶). البته کار معلمان وجه مشترک زیادی با بازیگران دارد ولی تهیه سناریوی تدریس در این درس، تجزیه و تحلیل نقشها و رفتارها، حدس احساسات و اندیشه‌های مناسب و مرتبط، هم مشکل است و هم این شیوه آموزش با تدریس آیین نگارش فارسی خیلی مناسبت ندارد؛ به‌ویژه اینکه شرکت دادن تمامی دانشجویان در تدریس بسیار مشکل است.

به کار بردن روشهای دیگر مانند: تشویق فراگیران به ارائه پاسخ دوم یا پاسخهایی مخالف و متضاد با موضوع و پاسخهای داده شده، درگیر کردن پاسخ‌دهنده به واکنشهای طولانی، درخواست از افراد به‌ویژه کسانی که استعداد کمتری از خود نشان می‌دهند برای مشارکت در بحث و آغاز تعامل بیشتر با آنها، یا درجه‌بندی دانشجویان و تفکیک انتظارات از آنها هیچ‌یک طبق تجربه‌ای که به‌دست آمد خیلی موفقیت‌آمیز و رضایت‌بخش نبود؛ چراکه همه در محور روشهای سنتی تدریس قرار داشت و آموزشی یک‌سویه و ناکارآمد بود و سبب از بین رفتن انرژی زیاد هنگام تدریس و خستگی دانشجویان هم می‌شد.

بررسی بیشتر عوامل عدم موفقیت (داده‌های اولیه)

شناسایی عوامل نهفته در نارساییهای مشاهده شده امری ضروری به نظر می‌رسید. در بحث و گفتگو با دانشجویان در محیطی دوستانه و صمیمی، آنها به این پرسش که چرا با وجود حضور مستمر در جلسات درس و گذشت یک دوره آموزشی موفقیتی قابل قبول در

نتیجه آموزش این درس دیده نمی‌شود پاسخهایی دادند. بعضی از پاسخها خیلی راهگشا نبود اما مهم‌ترین پاسخها شامل نکته‌های زیر بود:

۱. به علت دیرباب بودن و مشکل به نظر رسیدن موضوعات این درس درک درستی از مجموع مباحث حاصل نمی‌شود.

۲. مباحث اصلی این درس، موضوعاتی به اصطلاح تئوری و نظری‌اند و همه را باید حفظ کرد که بعد از مدتی کوتاه هم فراموش می‌شوند.

۳. کلاس کسالت‌بار است و محتوای سنگین و پرحجم مباحث کتاب سبب دلزدگی و بی‌علاقگی است.

۴. مطالب تکراری است، زیرا بسیاری از موضوعات در دبیرستان نیز تدریس شده است به همین دلیل کلاس خسته‌کننده است.

۵. اکثراً معلوم نیست در پایان دوره چه اتفاقی می‌افتد و در آزمون باید مطالب حفظ شده را ارائه داد یا عملاً چیزی را نوشت و در آن صورت اینکه چگونه باید نوشت موضوعی نگران‌کننده و اضطراب‌آور است.

۶. کلاس آیین نگارش، کلاسی لذت‌بخش و با نشاط نیست.

۷. اصولاً آموزش این مبحث ضرورتی ندارد!

در دسته‌بندی نظر آنها دو نکته اهمیت دارد: یکی اشکال در مطالب و مواد آموزش و دیگری اشکال در شیوه‌های تدریس که بی‌علاقگی و دلزدگی حاصل هم ناشی از همین دو عامل بود. در نتیجه باید در مواد و محتوای آموزشی تغییرات اساسی به وجود آورد و روشهای تدریس غیر علمی، نامطلوب و بی‌روح را هم به موازات تغییرات محتوا به طور کلی و اساسی تغییر داد.

با توجه به پیچیدگی و دشواری که از ویژگیهای مهم نوشتن است همچنین درهم‌تنیدگی بسیار زیاد استعداد فطری، آموزش و هنر کسب توانایی در نوشتن، چالش اصلی این بود که راه‌حلی کلیدی و بنیادی برای تحول و احراز موفقیت در اصلاح نارساییهای موجود در آموزش این درس چیست؟

چگونگی جستجو و تبیین راه‌حل یافته شده از منظر مبانی نظری و علمی
برای یافتن راه‌حل و دستیابی به روش تدریس مطلوب، مطالعاتی در سه بخش انجام شد:

الف) مطالعه عوامل مؤثر فیزیولوژیک مغز انسان در یادگیری؛ ب) مطالعات مربوط به روش‌شناسی؛ ج) بررسی محتوا و مواد آموزشی به منظور اجرای تغییرات.

بخش الف حقایق را آشکار ساخت از جمله اینکه مهم‌ترین رویکرد قابل تأمل در فرایند یاددهی و یادگیری تشکیل ساخت معرفتی یا ساخت دانش در ذهن مخاطب است تا بتوان از فراگیران فاعلیت خاصی را در موضوع آموزش انتظار داشت. برای نیل به این هدف با توجه به ویژگیهای موضوع بحث، میزان موفقیت فراگیران بستگی تام و تمامی ابتدا به میزان تحریک حس تخیل، شهود و از همه مهم‌تر خلاقیت آنان دارد و چون شاخص‌ترین اندام در یادگیری انسان مغز اوست، میزان توفیق در یاددهی نوشتن بستگی به فعالیت نیمکره راست و به کار افتادن این قسمت از مغز دارد. در تحقیقات مشخص شد که تفاوت بهره‌وری در یادگیری در اثر تفاوت در فعالیت نیمکره مغز است. چراکه در مرحله‌ای که بازدهی تا ۵۰ درصد افزایش می‌یابد تنها نیمکره چپ مغز در عرصه یادگیری فعالیت دارد اما با وارد شدن نیمکره راست در یادگیری، میزان یادگیری تا ۱۰۰ درصد افزایش می‌یابد مضافاً بر اینکه میزان نوآوری و خلاقیت در افراد نیز افزایش خواهد یافت. نیمکره راست مغز جایگاه تخیل، خلاقیت، نوآوری و قدرتهای ماورایی انسان است. با به کار انداختن نیمکره راست مغز با چهار کلید اصلی: تجسم و تصور، تخیل و رؤیا، شناخت رنگ و موسیقی می‌توان تخیلی‌ترین داستانها را خلق کرده، بدیع‌ترین اشعار را با تصاویری دل‌انگیز سرود و به زوایای پنهان هر موضوع پی برد و حتی می‌توان از قدرت شفادهی که در این نیمکره جای دارد استفاده کرد (شجری، ۱۳۷۹).

بعد از مطالعات روش‌شناختی، اولین اقدام، حذف آن دسته از شیوه‌های یادگیری بود که در آموزش عمدتاً به سطوح پایین یادگیری توجه می‌کنند و اطلاعات تنها از راه سخنرانی منتقل و با گوش کردن دریافت می‌شوند. اصولاً با جرئت می‌توان گفت که در این وضعیت هیچ نوع یادگیری اتفاق نمی‌افتد. دیویی^(۴)، آموزش و یادگیری را لازم و ملزوم یکدیگر می‌داند. او معتقد است که «تدریس را می‌توان با فروش اشیاء مقایسه کرد. هیچ فروشی بدون در پی داشتن خرید، تحقق نمی‌یابد. مردم، فروشنده‌ای را که ادعا می‌کند تعداد زیادی کتاب فروخته است ولی کسی آنها را نخریده مسخره می‌کنند؛ اما شاید معلمانی باشند که صرف نظر از اینکه آیا کسی چیزی یاد گرفته است

یا خیر، تصور کنند که روز خوبی را از نظر تدریس، پشت سر گذاشته‌اند. همان معادله‌ای که میان خرید و فروش کتاب برقرار است، میان تدریس و یادگیری نیز برقرار است» (مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۱۴).

از مدل‌های آموزش رایج، پداگوژی^(۵) و آندراگوژی^(۶) را می‌توان نام برد و مدل دیگری به نام سینرگوژی^(۷) که ترکیبی از پداگوژی و آندراگوژی است. این ترکیب سبب از میان رفتن موانع و محدودیت‌های آن دو مدل شده است. در مدل سینرگوژی که همسالان از یکدیگر یاد می‌گیرند معلم تنها به عنوان مدیر آموزش، یادگیری را مدیریت و رهبری می‌کند در نتیجه بار یادگیری از دوش معلم برداشته و بر عهده فراگیران گذاشته می‌شود و بدین ترتیب آنان با فرایند یادگیری درگیر می‌شوند.

مدل سینرگوژی دارای چهار الگوست: اعضای تیم^(۸) (TMTD)، کارایی تیم^(۹) (TED)، قضاوت عملکرد^(۱۰) (PGD) و روشن‌سازی طرز تلقی^(۱۱) (CAD) که هریک ویژگی‌های خاص خود را دارند و همان‌گونه که از نام روش‌ها پیداست، آموزش در این شیوه‌ها به شکل گروهی و مشارکتی است.

روش‌های یادگیری مشارکتی را نخستین بار دیویی مطرح کرده است و مشهورترین روش‌های متعدد یاددهی و یادگیری در کتابی به نام *الگوهای تدریس* تألیف «برویس جویس»^(۱۲) و «مارشا ویل»^(۱۳) معرفی شده‌اند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۸۵). با مطالعه این آثار و آگاه شدن از روش‌های پیشرفته در تدریس، الگویی طراحی شد که الهام گرفته از مدل‌های سینرگوژی با ترکیب مؤلفه‌های مناسب روش‌های دیگر بود.

معرفی محتوا و مواد آموزشی جدید

در مطالعاتی که برای تحول مواد و محتوای آموزشی انجام شد، ظریف‌ترین نکته‌ای که به دست آمد و در گفتگو با دانشجویان هم منعکس بود، تکراری بودن بسیاری از موضوعات آموزشی در کتابهای درسی است - که متأسفانه هیچ‌گاه هم به آن توجهی نمی‌شود - و می‌توان گفت ساده‌اندیشی در این باب یکی از موانع مهم در راه رسیدن به موفقیت در آموزش این درس است. هرچند آشنایی مقدماتی فراگیران با موضوع بحث از جمله شروط لازم برای دریافت آموزشهای بعدی است اما تدوین مطالب به شکل قدیمی سالها و دوره‌های تحصیلی گذشته و بدتر از همه عرضه و آموزش آنها به صورت تکراری و به

اصطلاح کلیشه‌ای قطعاً هدف از آموزش جدید را محقق نخواهد ساخت. «آشنایی بیش از حد با یک موضوع می‌تواند مانع بزرگی برای خلاقیت به شمار آید و بدین ترتیب خلاقیت و تخیل قربانی دانش یا راه‌حلهای آزمون شده گردد» (مهرمحمدی، ۱۳۷۹: ۷۵). بنابراین در طراحی جدید محتوای آموزشی، نکاتی از قبیل: تکراری نبودن موضوعات و مطالب درسی، شیوه آموزش نو و مطلوب، طراحی مواد آموزشی با روندی منظم و از جزء به کل، و همین‌طور قابلیت محتوا و مواد برای آموزش مشارکتی و کاربردی مدنظر قرار می‌گیرد.

مواد آموزشی در دو شاخه اصلی: الف) نوشته‌های غیر ادبی و ب) نوشته‌های ادبی طراحی و هر شاخه نیز به چند بخش فرعی تقسیم شد. به عنوان نمونه برای مقاله‌نویسی چند بخش در نظر گرفته شد مانند: روش تحقیق، یادداشت‌برداری، شناخت اجزای یک مقاله و تنظیم کتابنامه. شناخت اجزای یک مقاله هم به زیربخشهایی تقسیم شد مثل اجزای مقدمه مقاله شامل جملات ابتدایی (opener)، جملات مربوط به متن اصلی (developer) و جملات پایانی (closer) که تعداد جمله‌ها و نحوه نوشتن آنها برای هر قسمت به شکلی عملی تمرین و پس از آن ساختار پاراگراف مطرح شود.^(۱۴)

کتابهایی که برای آموزش نگارش فارسی در بازار کتاب وجود دارد و تعدادی از آنها جزء منابع اصلی و فرعی آموزش این درس‌اند، تقریباً مشابه یکدیگرند و تفاوت‌های مختصری با هم دارند. تنها کتابی که ساختاری تقریباً متفاوت با دیگر کتابها دارد کتاب کار نگارش و انشا از دکتر حسن ذوالفقاری در دو جلد است. در این کتاب غیر از آموزش تئوری موضوعات و تمرینات لازم، بخشی به «مهارتها» و بخشی دیگر به «نمونه‌ها» اختصاص یافته است. اما حجم زیاد کتاب پر دردسر و بسیاری از مطالب تکراری و اضافی است.^(۱۵)

محتوای آموزشی طبق طرح پیشنهادی در این مقاله باید مناسب با آموزش مشارکتی باشد. کتابی کم‌حجم در نظر است با دو قسمت اصلی:

الف) مطالب نظری و علمی که در شروع تدریس به شکل خلاصه‌ای مفید (microteaching) بیان می‌شود؛

ب) تمرینات یا پرسشهایی برای فعالیت عملی در کارگاهها. البته چگونگی انتخاب تمرینات و تعداد آنها به علت حساسیتی که دارند دقت‌نظر

خاصی می‌طلبد که به منظور جلوگیری از زیاده‌گویی از شرح و تفصیل این قسمت صرف نظر می‌شود.

فنون و راهبردهای رویکرد نوین و اجرای موقتی

بعد از دستیابی به رویکردی نوین در آموزش اگر روش، هدفها و موضوعات به صورت عملیاتی و مطابق با واقعیتهای کلاس اجرا و ارزیابی نشوند، اتفاق ارزشمندی نخواهد افتاد. بنابراین الگوی انتخابی با منتهای آزمایشی به مرحله اجرا و آزمون گذاشته شد.

در سطور قبل گفته شد که اساس و پایه تدریس با الگوی جدید آموزش بر سینرگوزی نهاده شده است. این واژه مشتق است از دو لغت یونانی «synergos» یعنی با هم کار کردن و «agogus» یعنی رهبر. سینرگوزی روشی گام‌به‌گام و هدفمند در یادگیری است که در آن اعضای گروههای کوچک از راه برقراری ارتباطهای منظم از یکدیگر یاد می‌گیرند. بنابراین با توجه به این مدل کلاس باید به شکل کارگاهی اداره شود. الگوی انتخابی با اجرای موقتی و آزمایشی به نتایجی رسید. شرح مراحل از این قرار است:

۱. موضوع مورد نظر با استفاده از شیوه تدریس کوتاه^(۱۶) به صورت چند جمله کلیدی به جای تدریس در یک زنگ کامل ارائه می‌شود. از بین رفتن تدریس انحصاری معلم و جلوگیری از کسالت و اضطرابی که معمولاً در تدریس کامل در یک زنگ کامل پدید خواهد آمد، همین طور تقویت شرکت فراگیران در یادگیری از مزایای این روش است. نظریه‌پردازان این شیوه اشخاصی چون توزنی^(۱۷)، کلیفت^(۱۸)، دانکین^(۱۹) و تریل^(۲۰) هستند (مهرمحمدی، ۱۳۷۴: ۵۷). با تدریس کوتاه در زمانی بسیار اندک چهارچوب موضوع آموزش به طور روشن و بی‌ابهام بیان می‌شود، و هدف، ایجاد هماهنگی، جلوگیری از دریافتهای اشتباه و هدایت تحلیلهای استدلالهاست.

۲. بعد از مرحله اول تمرین یا فعالیتی مطرح می‌شود سپس کلاس به گروههای سه یا پنج نفری تقسیم و یک نفر به عنوان رهبر گروه انتخاب می‌شود تا وظیفه هر یک از افراد گروه را در آن جلسه یا جلسات و بعد مشخص کند (مثل ارائه پاسخ، تهیه مقاله از روزنامه، یا تهیه نوار کاست و سایر وسایل مربوط به آن، آوردن کتاب و غیره).^(۲۱) در این مرحله، گروههای فراگیران از طریق مباحثه و مجادله و با استفاده از اندیشه و دانسته‌های

یکدیگر برای کشف پاسخ و دستیابی به جزئیات موضوع تدریس تلاش می کنند (تلفیق روش دریافت مفهوم و روش اکتشافی).

۳. مرحله سوم اتمام فعالیت گروهها و ارائه پاسخ هر گروه و نقد و تحلیل پاسخ از سوی گروههای دیگر است. این مرحله هم با تکیه بر نظرات افرادی چون فریره^(۲۲)، مایرز^(۲۳)، انیس^(۲۴)، پاول^(۲۵)، بلاک^(۲۶) و همین طور دیویی طراحی شد که مبتنی بر آموزش تفکر انتقادی است (خدایار ابیلی، ۱۳۷۴).

هنگام فعالیت گروهها، استاد که نقش مدیریت آموزش را بر عهده دارد به تناوب در گروههای مختلف شرکت و اشکالات را برطرف می کند و پرسشها را پاسخ می دهد. در این قسمت بهتر است از آنها درخواست شود تا آنچه را که خوب نمی دانند آشکار و مطرح کنند تا ضمن تثبیت آموخته های درست به سطحی بالاتر در آموزش نیز هدایت شوند.

پس از مرور مختصر آنچه که گذشت، در جمع بندی مطالب می توان گفت که کل آموزش به دو بخش عملی اکتشاف و نقادی خلّاق تقسیم شده است که مهم ترین انتظار یا دستاورد آن پروراندن اندیشه و تقویت قدرت تجرید و تعمیم و ابتکار است.

ارزیابی راه حل (روش) جدید اجرا شده (داده های ثانویه)

در زمان اجرای نخستین هر روش جدید، مشاهده نظامدار و دقیق اجرا، ثبت مشاهده ها و دسته بندی آنها ضروری است. همین طور باید از کل فعالیت برای تعیین میزان اثربخشی و موفقیت طرح، ارزیابی نهایی به عمل آید تا بتوان تغییرات احتمالی را به وجود آورد. پس از اجرای راه حل موقتی یافته شده از کمیت و کیفیت توانایی فراگیران همچنین میزان موفقیت روش جدید ارزشیابی به عمل آمد. این بار هم نتیجه آزمون پایان ترم صد نفر از فراگیران اندازه گیری و در جدول زیر ثبت شد:

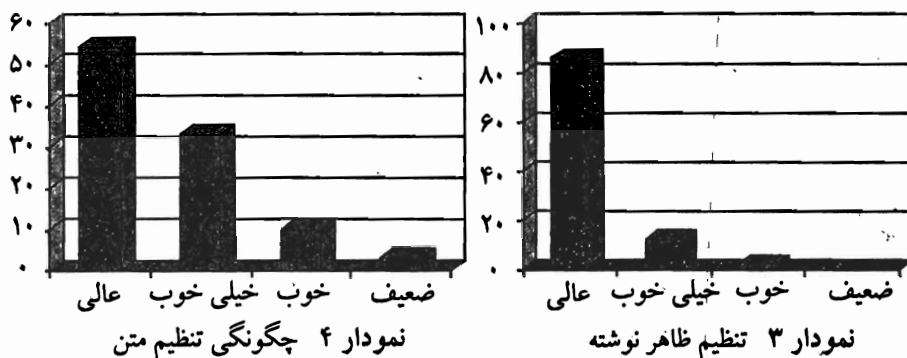
جدول ۲

عالی	خیلی خوب	خوب	ضعیف
۸۶ نفر	۱۲ نفر	۲ نفر	-
۵۴ نفر	۳۳ نفر	۱۰ نفر	۳ نفر

نحوه تنظیم ظاهر نوشته

چگونگی تنظیم متن

توضیح اینکه همه شرکت کنندگان در آزمون به پرسشها پاسخ داده بودند و پاسخ به کلی غلط هم دیده نشد. برای مشاهده بهتر نتیجه جدول ۲ به نمودارهای ۳ (تنظیم ظاهر نوشته) و ۴ (چگونگی تنظیم متن) توجه کنید.

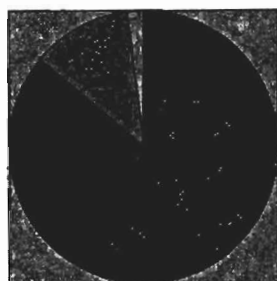


در جدول ۳ میزان موفقیت دو روش (شیوه کارگاهی و روش غیر کارگاهی)، مقایسه شده است.

الف) جدول و نمودار چگونگی تنظیم ظاهر نوشته:

جدول ۳

ضعیف	خوب	خیلی خوب	عالی	
۳۴٪	۴٪	۲۰٪	۳۲٪	روش غیر کارگاهی
-	۲٪	۱۲٪	۸۶٪	روش کارگاهی



نمودار ۶ روش کارگاهی

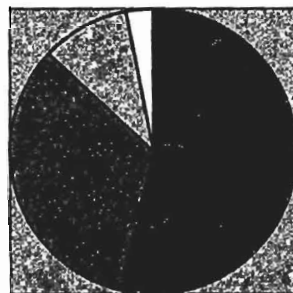


نمودار ۵ روش غیر کارگاهی (ستنی)

(ب) جدول و نمودار تنظیم متن نوشته:

جدول ۴

ضعیف	خوب	خیلی خوب	عالی	
%۴۹	%۲۲	%۱۱	%۸	روش غیر کارگاهی
%۳	%۱۰	%۳۳	%۵۴	روش کارگاهی



نمودار ۸ روش کارگاهی



نمودار ۷ روش غیر کارگاهی (سنتی)

توجه به آمارها و نمودارها میزان موفقیت بالا و قابل قبول یافته پژوهشی و روش نوین اجرا شده را نشان می‌دهند. اما برای رسیدن به منظرهای جدید در روش به کار رفته، لازم بود نظر دانشجویان نیز نسبت به روش ارزیابی شود. به همین منظور پرسش‌نامه‌ای بر اساس مقیاس چند ارزشی تهیه و همراه با برگه‌های آزمون پایان ترم بین آنها توزیع شد. نتیجه پرسش‌نامه از این قرار است:

جدول ۵

ضعیف	خوب	خیلی خوب	عالی	
۶ نفر	۶ نفر	۳۶ نفر	۵۲ نفر	۱. میزان مطلوبیت کلاس
۶ نفر	۱۸ نفر	۳۴ نفر	۴۲ نفر	۲. مناسب بودن شیوه در کسب مهارت نوشتن
۴۲ نفر	۱۰ نفر	۳۸ نفر	۱۰ نفر	۳. مناسب بودن زمان پاسخ
-	۴ نفر	۴۲ نفر	۵۴ نفر	۴. چگونگی تقویت روحیه مشارکت
۵۶ نفر	۲۰ نفر	۱۸ نفر	۶ نفر	۵. میزان درک مطالب از طریق آموزش سنتی

ادامه جدول ۵

۶. میزان درک مطالب در شیوه مشارکتی و کارگاهی	۲۸ نفر	۲۸ نفر	۳۲ نفر	۸ نفر
۷. میزان سهولت آزمون پایان ترم	۵۰ نفر	۲۲ نفر	۱۸ نفر	-
۸. میزان رضایت از شیوه مشارکتی و کارگاهی	۴۸ نفر	۴۰ نفر	۱۲ نفر	-
۹. اگر پیشنهاد، یا نظری هم دارید که در پرسش‌نامه نوشته نشده مرقوم فرمایید.				

به پرسش ۶، چهار نفر و به پرسش ۷، ده نفر پاسخی نداده بودند و در پرسش ۹ هم که به شکل بازپاسخ نوشته شده بود نارضایتی و شکایت بیش از نیمی از پاسخ‌دهندگان از کمبود وقت پاسخ‌گویی در کارگاهها منعکس شده بود. بنابراین، ارزیابی کلی، اصلاحات لازم دیگری را در ساختار روش گوشزد می‌کرد.

چگونگی ارزشیابی پایان نیمسال

به تناسب تغییرات روش و محتوا آزمون پایان ترم هم به معنا و روش سنتی معمول اجرا نمی‌شود، بدین معنی که کل آزمون پایان ترم دارای دو بخش است:

۱. بیشترین قسمت نمره یعنی حدود دو سوم از کل را مجموع نمرات (امتیازات) به دست آمده در اجرای کارگاهها تشکیل می‌دهد.

۲. باقی‌مانده نمره هم آزمونی کتبی است شامل:

الف) انتخاب چند پرسش از مجموع فعالیتهایی که در طول کارگاهها انجام شده است و چون بر اساس مباحثه و کشف به پاسخ رسیده‌اند میزان ماندگاری و پایداری پاسخ در ذهن بسیار بالاست؛ به همین دلیل، اضطراب حاصل از حفظ مطالب به شکل طوطی‌وار در شب و روز آزمون کاملاً از بین می‌رود.

ب) فعالیت فردی که طی آن هر یک از افراد کلاس به فراخور استعداد خود متنی را تهیه می‌کند و مختصری از آن را در برگه آزمون خود می‌نویسد. مجموع آنچه گفته شد منجر به کسب نمره‌ای می‌شود که نتیجه پایان دوره خواهد بود.

در اینجا لازم به یادآوری است که هدف اصلی از آموزش نگارش با روشی که شرح آن داده شد تنها دریافت نمره نیست بلکه کل توجه بر کیفیت آموزش و رسیدن به مهارت در آن، استوار و در این راه با جسارت، کمیت به نفع کیفیت قربانی شده است.

تعمیم بخشی و مستندسازی

برای دستیابی به مشروعیت علمی بیشتر در ساختار روش و یافته جدید پژوهشی، با صاحب نظران و افراد ذیصلاح مشورت شد.^(۲۷) گروه ارزیاب، ضمن آگاهی آنها از زمینه اصلی پژوهش، از شاخه‌های مختلف علمی انتخاب شدند تا بتوان از نقد و نظر هر یک به عنوان مکمل دیگر نظرات استفاده کرد. استادان مشاور، ساختار و روش جدید تدریس را تأیید و رهنمودهایی نیز ارائه کردند از جمله چگونگی یکسان‌سازی امتیازات کارگاهها، پیشنهادهایی برای بیشتر درگیر کردن افراد غیر فعال در یک گروه، و تغییراتی در ارزشیابی پایانی. همچنین برای ایجاد ابتکار عمل و خلاقیت بیشتر توصیه شد که فعالیت گروهها رقابتی نباشد و از روش یورش فکری^(۲۸) (بارش فکری) که از ابداعات دکتر الکس اف. اسبورن^(۲۹) است در بعضی از جلسات استفاده شود.

نتایج مشارکت گروهی

بهترین و مؤثرترین حرکت در تحریک انگیزش فراگیران، تقویت خودرهبری آنها در جریان آموزش است که رفته رفته به خودباوری، ازدیاد زمان تمرکز بر یادگیری و آستانه تحمل می‌انجامد. این مطلب در فعالیتهای گروهی به خوبی مشهود بود. آنها به مرور واکنشهای خاصی از خود نشان می‌دادند مثل توانایی در مشخص کردن نکته‌های حائز اهمیت یا انتقال موضوعات از بخشی به بخش دیگر و ابتکار عمل. هدفهای دیگر غیر از اهداف آموزشی که در فعالیت گروهی و کارگاهی به ارمغان خواهد آمد عبارت‌اند از:

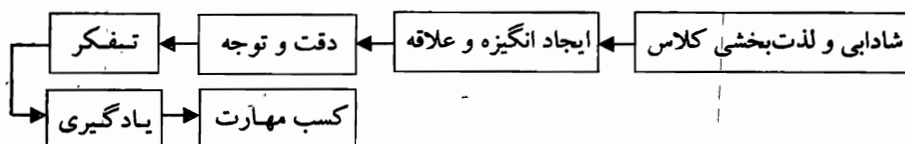
۱. پرورش توانایی بیان در نتیجه با نشاط و فعال شدن؛
۲. تقویت تمرکز بر سخنان دیگران، توأم با درک صحیح؛
۳. ایجاد روحیه انتقادپذیری و پذیرفتن اشتباهات؛
۴. تقویت احساس کنترل خود هنگام حضور در جمع؛
۵. پرورش روحیه همفکری با دیگران؛
۶. جلوگیری از تکیه روی، در نتیجه هماهنگ شدن با دیگران در راستای به دست آوردن یک هدف؛
۷. پیدایش شیوه و روش خاص تفکر؛
۸. ایجاد اعتماد و عزت نفس؛

۹. ایجاد حس احترام برای دیگران؛

۱۰. تقویت روحیه تجسس در یادگیری؛

۱۱. مطبوع و دلچسب شدن زمان کلاس.

حاصل این نتایج را می‌توان در نمودار ۹ مشاهده کرد:



نمودار ۹

نتیجه‌گیری

این نوشته ادعا ندارد که برای توانمندسازی در نوشتن، اکسیر جامعی یافته است اما می‌تواند بگوید آموزشی که طی آن فراگیرنده نیاز به چگونه انجام دادن عملی را خود، احساس کند آموزشی هدف‌دار و موفق است و همان‌طور که کسب هر مهارتی نیاز به آموزش علمی و درست، تمرین مداوم، صرف زمان و تمرکز و جذب دارد، کسب توانایی در نوشتن نیز از این قانون مستثنا نیست.

دو شاخه قابل توجه در این طرح وجود دارد و آن ارتقای انگیزش معلم و فراگیرندگان است. معمولاً اعتلای انگیزش معلم در بهبود وضعیت اقتصادی دانسته می‌شود. حال آنکه مؤلفه‌های فراوان دیگری در ارتقای این انگیزه مؤثرند، مانند: جذابیت تدریس، سطح دشواری، نگرانی‌های متعدد مثل نگرانی نسبت به نتایج، تنش حاصل از امتحانات، تأثیر واکنش مخاطبان بر معلم یا به تعبیر دیگر بار عاطفی وظیفه که منجر به پاداشهای درونی می‌شود. بسیاری از یافته‌های پژوهشی و دریافتهای شهودی خود معلم، حاکی از این است که مخاطبان بر معلم اثر می‌گذارند به طوری که موفقیت آنها در یادگیری و رضایتشان از آموزش از مباحث بسیار مهم و اثرگذار در تدریس و روحیه معلم است. عاطفه منفی زمانی در معلم پدید می‌آید که با ادعای کارایی در تدریس در رسیدن به نتیجه مطلوب آموزش با عدم موفقیت روبه‌رو می‌شود. بنابراین باید گفت که انگیزش معلم و فراگیر تعاملی دوسویه است، در این باره می‌توان به این ضرب‌المثل اشاره کرد که «هیچ چیز مانند موفقیت سبب موفقیت نمی‌شود»^(۳۰)، همان‌طور که «هیچ چیز مانند شکست سبب شکست

نمی‌شود»^(۳۱) (محمدرضا سرکارآرانی، ۱۳۸۱: ۴۱).

در خاتمه باید گفت تغییر یک روش آموزش هزینه و زحمت زیادی در بر ندارد - اگر دارد طوری است که می‌توان آن را نادیده گرفت - اما تأثیری که اصلاح آموزش و تغییر روند آن بر مخاطبان خواهد داشت بسیار چشمگیر و به علت ادامه در سالهای متمادی بسیار گسترده است. آموزشهای ایستا و فاقد پویایی هیچ‌گونه اصالت علمی ندارند، در این روشها فراگیران باید علوم را به عنوان اصول و حقایق محتم و تغییرناپذیر، فقط بیاموزند (یعنی تنها در سطح دانش) و تأیید کنند. در حالی که آموزش زنده و پویا به توانایی مخاطب و حضور فعال او در جریان آموزش می‌انديشد و رسیدن به دانایی ناکارآمد و منجمد را از خود می‌راند.

پی‌نوشتها

۱. در فعالیتهای مرسوم پژوهشی برای گردآوری اطلاعات راههای مختلفی وجود دارد اما در شاخه «پژوهش در عمل» (action research) چون موضوع پژوهش از منظرهای متفاوت بررسی می‌شود اطلاعات از راه «مثلثی کردن» (triangulation) تهیه می‌شود. این نحوه گردآوری اطلاعات را به تعبیری دیگر می‌توان پلورالیسم در تحقیق و پژوهش دانست و به دلیل استفاده از نظرها و پیشنهادهاى مختلف، فعالیتى واگراست (به کتاب راهنمای معلمان پژوهنده در بخش منابع و مآخذ همین مقاله مراجعه نمایید).
 ۲. ن. ک.: «طرح ارزشیابی از دوره کاردانی زبان و ادبیات فارسی تربیت معلم»، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی، بهمن‌ماه ۱۳۸۱.
 ۳. استفاده از واژه‌های ارزشیابی، اندازه‌گیری و سنجش، به نقل از: (مرتضی خلخال، ۱۳۷۵: ۱۰).
- رجوع کنید به:

B. M. Tuckman, *Measuring Educational Outcomes: Fundamentals of Testing*, Harcourt Brace, 1975 p. 12.

P. J. Hills, *Dictionary of Education, Educational Assessment*, Routledge, 1984, p. 139.

4. Dewey

۵. پداگوژی (pedagogy) مدلی است که یک مربی خبره درباره موضوع آموزش سخنرانی می‌کند و فراگیران به شکلی منفعل هر چه که بتوانند جذب می‌کنند.

۶. آندراگوژی (andregogy) مدلی است که بزرگسال به بزرگسالان درس می‌دهد و به دلیل انگیزه بیشتر بزرگسالان در یادگیری، معلم به عنوان تسهیل‌کننده (کاتالیزور) عمل می‌کند.

7. Synergogy

8. The Team Member Teaching Design

9. The Team Effectiveness Design

10. The Performance Judging Design

11. Clarifying Attitudes Design

12. Bruce Joyce

13. Mrsha Weill

۱۴. در طراحی این روش از درسهای رشته مترجمی زبان انگلیسی الهام گرفته شده است. عناوین درسها از این قرار است:

paragraph writin, essay writing, simpl eprose, simple poetry, research methodology

۱۵. به دلیل عدم وجود کتاب مناسب با ساختار پیشنهادی این مقاله، نگارنده تاکنون از متون دست‌ساز خود استفاده کرده و دست‌اندرکار تهیه کتابی جدید طبق طرح معرفی شده است.

16. microteaching

17. Turney

18. Clift

19. Dunkin

20. Traill.

۲۱. در شکل‌گیری گروه‌ها بهتر است از اعداد فرد استفاده شود تا مشارکت دویه‌دو افراد و از هم‌گسیختگی گروه پدید نیاید.

22. Freire

23. Meyers

24. Ennis

25. Paull

26. Black

۲۷. اسامی استادان مشاور و نظر و پیشنهادهای آنان ترد نگارنده محفوظ است در صورت نیاز قابل ارائه خواهد بود.

28. brain storming

۲۹. طبق پیشنهاد دکتر اسبورن (Alex F. Osborn) یورش فکری شامل بسیاری از مهارتهاست که باید آن را تمرین کرد تا تسلط واقعی در این تخصص پیدا شود (قاسم‌زاده، ۱۳۷۵: ۱۵).

30. nothing succeeds like success

31. nothing fails like failure

منابع

آقازاده، محرم و محمد احدیان (۱۳۸۰)، *راهنمای روشهای نوین تدریس (برای آموزش و کارآموزی)*، تهران: تورنس، ای. پال (۱۳۷۵)، *استعدادها و مهارتهای خلاقیت و راههای آزمون و پرورش آنها*، ترجمه حسن قاسم‌زاده، تهران: نشر دنیای نو، چاپ دوم.

جویس، بروس و همکاران (۱۳۷۲)، *الگوهای تدریس*، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: انتشارات مرکز ترجمه و نشر کتاب.

خلخال، مرتضی (۱۳۷۵)، *نقدی بر نظام امتحانی و سنجش یادگیریهای دانش آموزان در ایران*، تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت، واحد انتشارات.

ذوالفقاری، حسن (۱۳۸۰)، *کتاب کار نگارش و انشا*، ۲ جلدی، تهران: انتشارات اساطیر، چاپ دوم.

ری، دیوید (۱۳۸۱)، *پژوهش در کلاس درس*، ترجمه محمدرضا سرکارآرانی با همکاری علی رضا مقدم، تهران: وزارت آموزش و پرورش، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.

شجری، ف (۱۳۷۸)، *یادگیری خلاق*، تهران: انجمن قلم.

قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۲)، *راهنمای معلمان پژوهنده*، تهران: لوح زرین.

گیج، ان. ال (۱۳۷۴)، *مبانی علمی هنر تدریس*، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی، انتشارات مدرسه.

مایرز، چت (۱۳۷۴)، *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمه خدایار ایلی، تهران: سمت.

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹)، *بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم*، تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، انتشارات مدرسه.

منابع برای مطالعه بیشتر

بلوم، بنجامین س (۱۳۶۳)، *ویژگیهای آدمی و یادگیری آموزشگاهی*، ترجمه علی اکبر سیف، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

بیلر، رابرت (۱۳۷۶)، *کاربرد روان شناسی در آموزش*، ترجمه پروین کدیور، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، چاپ دوم، جلد دوم، ۱۳۷۶.

شعبانی، حسن (۱۳۸۲)، *روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارتها و راهبردهای تفکر)*، تهران: سمت.

میلر، جی. پی (۱۳۷۹)، *نظریه های برنامه درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: سمت.

Johnson, David W. & Roger T. Johnson (1987), *Learning Toghether and Alone*, Prentice Hall.

Moghaddam, Fathali, M. (1998), *Social Psychology Exploring Universites, Across Cultures*, Freeman and Company.

Joyce, B. and M. Weil (1980), *Models of Teaching*, 2nd edition, Prentice Hall Inc.

چشم‌انداز علوم انسانی و معرفت‌های میان‌رشته‌ای

رحمان پاریاد، دانشگاه لرستان

Paryad.r@lu.ac.ir

عباس معدن‌دار آرانی، دانشگاه لرستان

Madandar.a@lu.ac.ir

چکیده

بر اساس منطق فازی، مسائل عالم پیچیده و چند وجهی یا چند پارادایمی هستند. بر مبنای این رویکرد، اول آنکه برای امور، پدیده‌ها و مسائل این عالم پیچیده راه حل قطعی و واحدی وجود ندارد و دوم آنکه راه حل مسائل را نیز نمی‌توان فقط در قالب پارادایم یک رشته علمی خاص جستجو کرد، بلکه باید به ابعاد مسائل از زوایای پارادایم‌های رشته‌های مختلف نظر افکند. نکته دیگر اینکه موضوع اصلی رشته‌های علوم انسانی، انسان و جامعه انسانی است و این رشته‌ها در تعامل با نیازهای جامعه انسانی هستند و با توجه به تنوع نیازها و عوامل مختلف تأثیرگذار بر مسائل و امور جامعه انسانی، این قبیل رشته‌ها نمی‌توانند متکی به خود باشند. از طرف دیگر، دیدگاه‌هایی که علوم انسانی را صرفاً بر تجربه‌گرایی^۱ و حسی‌گرایی^۲ و فلسفه تحصلی قرار می‌دهند، هر چند جلوه‌هایی سطحی از تولید علم را پیش روی ما می‌گذارند، اما به دور از کاربردهای پژوهشی و ناتوان از حل ریشه‌ای مسائلی هستند که امروز در علوم انسانی بر گرفته از سنت غربی، گرفتار آئیم. بدین ترتیب، فلسفه آموزش در گذشته صرفاً به انتقال مجموعه‌ای از یک دانش سازمان‌یافته محدود می‌شد که

سخن سمت، شماره ۲۰، زمستان ۱۳۸۷، ص ۸۳-۱۱۴

1. experimentalism

2. empiricism

این رویکرد در چهارچوب و برنامه‌ای برآمده از یک نظام رشته‌ای با ساختار و زنجیره‌ای مشخص از مفاهیم، روشها و گامهای آموزشی عملی می‌شد. اما امروزه فلسفه آموزش و برنامه‌ریزی درسی به‌ویژه در حوزه علوم انسانی با محوریت انسان نگاشته و از طرف دیگر، زمینه برای بروز و ظهور خلاقیت‌های فردی فراهم می‌شود.

در هر حال، امروزه آشنایی با رویکردهای تلفیقی^۱ و میان‌رشته‌ای و تبیین آنها برای برنامه‌ریزان درسی به‌ویژه در دانشکده‌ها و مؤسساتی که در پی دستیابی به مرزهای جدید و خلق رهیافتهای مناسب در عرصه علوم انسانی هستند، مخصوصاً در تدوین و تصنیف کتب علوم انسانی، لازم و کارآمد است.

واژه‌های کلیدی

آموزش عالی، برنامه درسی، علوم انسانی، رویکرد تلفیقی، رویکرد میان‌رشته‌ای، یگانگی معرفت.

مقدمه

امروزه تفکیک رشته‌های علوم از یکدیگر، نظریه معروف و معتبری است و طرفداران فراوانی دارد. بنا به نظر ابن سینا اگر کسی به یک زمینه علمی بسنده کند و به سراغ رشته‌های دیگر نرود، چنین آدمی بیمار است. زمانی که علم تخصصی شود، از یک نظر خوب است، چون دانشمند یک رشته را دنبال می‌کند، تا عمق همان رشته فرو می‌رود و نظریات و ابتکاراتی در همان رشته ابداع می‌کند، اما ممکن است از آنچه در اطراف و حاشیه رشته خودش می‌گذرد، بی‌خبر بماند. به قول فن‌هایک^۲ (به نقل از: رئیس دانا، ۱۳۸۰)، فیزیکدانی که فقط فیزیک می‌داند، می‌تواند فیزیکدانی درجه یک و مفیدترین عضو جامعه باشد؛ لیکن کسی که فقط اقتصاد می‌داند، نمی‌تواند اقتصاددان بزرگی باشد، حتی می‌خواهم بیفزایم اقتصاددانی که فقط اقتصاد می‌داند احتمال دارد برای جامعه، اگر نه خطری جدی بلکه آسیبی جبران‌ناپذیر باشد.

بنابراین می‌توان کار تعلیم و تربیت را رشد توانش دانش‌ورزی دانست، به این معنا

1. integrated approaches

2. Fanheick

که توانایی مواجهه متناسب با مسائل و موقعیتهای متفاوت در افراد رشد یابد. از طرف دیگر، در فرهنگ ما نیز دانش همسنگ حکمت در نظر گرفته شده است و از فرو کاستن آن به اطلاعات باید خودداری کرد (باقری، ۱۳۸۳). با این حال، هرچند دو دهه پایانی هزاره دوم را می‌توان شروع نگرشی نو بر علم دانست، با وجود نوآوری، از نظریه تا عمل، جامعه علمی به این باور رسید که حتی مدرنیسم و مدرنیته نیز پاسخگوی تحولات رو به رشد سریع جامعه انسانی نیست. شاید هم بدین دلیل مفاهیم و مکتبهای جدیدی چون پست‌مدرنیسم، باز ساخت، پارادایم و غیره پا به عرصه نهادند و بر مضامین و نظریه‌های پیشین نظیر کارکرد و ساختارگرایی، هرمنوتیک و غیره با نگاهی نو نگر بستند. در این میان، باید پذیرفت تخصص گرایی، در عین حال که علم را دقیق تر و ژرف تر کرد، اما رویکرد پیوندی و تعاملی رشته‌های گوناگون علوم به یکدیگر، در قالب فلسفه علم، به منزله رهیافتی جدید است. چنین ارتباط و همکاری تنگاتنگ، که می‌توان به دیده قرارگیری علوم در جریانهای دیالوگی و دیالکتیکی به آن نگریست، سبب نوزایی و شکل‌گیری شاخه‌های علمی در چهارچوب مفهومی میان‌رشته‌ای شد و مفاهیمی نظیر توسعه‌یاب‌دار، توسعه همه‌جانبه، محلی-جهانی و غیره کارآمدی خود را نشان داد (ضیاء توانا، ۱۳۸۱).

ظهور پارادایم یادگیری و تعلیم و تربیت جهانی، یکی دیگر از پیامدهای جهانی شدن است. این پارادایم در زمینه آموزش عالی بیشتر به استاندارد شدن مدارک تحصیلی و ارزشیابی و تمرکززدایی تأکید دارد. توجه به برنامه درسی جهانی و کل‌گرا نیز از دیگر ویژگیهای پارادایم مذکور است.

اشکال جدید بی‌سوادی، مهارت نداشتن در به کارگیری به روز تواناییهای اساسی، توان پایین ادراکی در بین جوانان، آمادگی نداشتن برای ورود به بازار کار، عدم توانایی پاسخگویی به نیازها و نبود پتانسیل یکپارچگی شدن نظامهای آموزشی، تحصیلات ناموزون یا نیازهای بازار کار و افزایش نابرابریهای اجتماعی و غیره از جمله مواردی هستند که از نظر طرفداران جهانی شدن، ضرورت جهانی شدن تعلیم و تربیت را نمایان می‌سازد و تغییرات اساسی در اهداف، محتوا و روشهای تعلیم و تربیت را اثبات می‌کند. چنان‌که اتون^۱ (۱۹۹۶) مؤلفه‌های نظامهای آموزشی جهانی شده را انعطاف‌پذیری، آگاهی از نحوه کار، ذهن گشوده، تعلیمات دائمی، استقلال فردی و خلاقیت می‌داند.

به طوری که بسیاری از پایان نامه های تحقیقاتی حول و حوش مسائل نظری و حداکثر مسائل مربوط به دیگر کشورها بالاخص جوامع پیشرفته غربی انجام می شود. البته باید یادآور شد، ممکن است برخی از این گروه محققان و متخصصان در رشته های خود کاملاً متبحر و کارآزموده باشند؛ اما همچنان که مشخص است، مسائل واقعی جامعه تنها مربوط به یک حوزه علمی تخصصی ویژه نبوده، بلکه هر کدام از این نوع مسائل واقعی، آمیزه ای از علوم و دانشهای مختلف اند؛ بنابراین به نظر می رسد چاره اندیشی و حل آنها نیازمند دانش آموختگانی است که توانایی تلفیق و نگاه همه جانبه را به دست آورده باشند و تنها از منظر رشته تخصصی خود به معضلات و مشکلات ننگرند (شمشیری، ۱۳۸۲).

در تعلیم و تربیت معاصر، دانش در چهارچوب تخصص گرایی به دام افتاده است. اثر کلی تخصص گرایی در آموزش عالی مجزا کردن دانش با ساختارهای مصنوعی رشته های موضوعی را در بر داشته است. مقصود این نیست که گفته شود چنین ساختارهایی نامناسب یا نادرست است. با فرض پذیره های تخصص گرایی، چنین پیشرفتی کاملاً کارآمد است. اما به هر حال، این ساختارها مصنوعی اند. ثمره چنین فرایندی این است که هدف آموزش تا حدودی از کسب دانش به کسب محتوای موضوع کم دامنه منحرف و از اهمیت آن کاسته شده است. بنابراین، بر مبنای روابط میان رشته ای باید به آموزش در چهارچوبی متعادل توجه شود. چنین برداشتی، که میان رشته ای یا چندرشته ای نام دارد، برای جبران چشم انداز آموزشی محدود متخصص طرح ریزی می شود تا از طریق گذر رشته های مختلف توان نیل به کلی گراییهای گسترده را برای شخص فراهم کند. از طرف دیگر، با تدوین برنامه های میان رشته ای افراد می توانند شکافهای روش شناختی و نظری میان رشته ها را پر کنند (داورپناه، ۱۳۸۰).

از طرف دیگر، انتقال دانش را نباید به انتقال اطلاعات محدود ساخت، بلکه باید شامل تعلیم و تربیت در تمامی فرایندها و رویه ها شود که ممکن است موجب افزایش توانایی فرد در مرتبط ساختن حوزه ها و رشته هایی گردد که از سوی سازمان سنتی دانش هشیارانه از یکدیگر حفظ و حراست شده اند (لیوتار، ۱۳۸۰). به نظر لیوتار (۱۳۸۰)، دانش به آن توانشی ناظر است که عملکردهای مناسب در انواع گوناگون گفتمان، اعم از توصیفی، تجویزی، سنجشی و نظیر آن را نشان می دهد. بنابراین مسئله، استعداد یا توانشی است که از صرف تعیین و اعمال معیار حقیقت فراتر رفته و به تعیین و اعمال معیارهایی

نظیر کارایی (کیفیت فنی)، عدالت و یا سعادت (حکمت و فرزانیگی اخلاقی)، زیبایی یک صوت یا رنگ (حساسیت سمعی و بصری) و امثالهم می‌رسد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت لیوتار به جای معادله دانش = اطلاعات از معادله دانش = خردمندی سخن می‌گوید (باقری، ۱۳۸۳).

در اینجا مقصود لیوتار (۱۳۸۰) از مرتبط ساختن حوزه‌ها اشاره به ضرورت مطالعات میان‌رشته‌ای^۱ است که از نظر وی باید رابطه‌ای افقی داشته باشد، در حالی که به گمان وی، شکل سنتی دانش، در رابطه‌ای عمودی، آنها را در سلسله‌مراتبی قرار می‌داد که در رأس هرم به دانش واحدی ختم می‌شدند. برای مثال، وی به سازمان دانشگاه برلین در آلمان و آراء برخی از اندیشمندان آلمانی همچون شلایر ماکر درباره اینکه فلسفه دانشی است که در رأس هرم دانشی قرار دارد اشاره می‌کند. گرایش پست‌مدرنیستی لیوتار او را بر آن می‌دارد که بر ارتباط افقی رشته‌های دانشی تأکید ورزد تا از دام چیزی که آن را فرا روایت^۲ می‌نامد در امان باشد. اما اگر از این حساسیت خاص لیوتار بگذریم، می‌توان گفت که مطالعات میان‌رشته‌ای، زمینه‌ای مناسب برای باز اندیشی در عرصه‌های دانشی و فراهم آوردن ترکیب‌های نو میان آنها خواهد شد.

به هر حال و با نگاهی هر چند گذرا به تاریخ و سیر تحول علم و اندیشه در جهان غرب به خوبی می‌توان دریافت که برخلاف سوء برداشتهایی که در این زمینه وجود دارد، در حصول اهداف توسعه‌ای، همه علوم و حوزه‌های دانشی، نقش و سهم بسزایی دارند (شمشیری، ۱۳۸۲). این همبستگی میان شاخه‌های مختلف علوم تصادفی نیست، منشأ اساسی آن وحدت جان و کل‌نگری انسان است (خلخال، ۱۳۸۱). بدین ترتیب، یکی از راهبردهایی که می‌شود آن را در عصر فراهم بودن اطلاعات برای همه به منظور بسط دانش به کار گرفت، توجه به مطالعات میان‌رشته‌ای است. جستجوی ارتباط‌های ممکن میان رشته‌های متفاوت دانشگاهی یا دروس گوناگون مدرسه‌ای، افق‌های نویی را برای اندیشیدن در عرصه دانش فراهم می‌آورد.

همچنان که به گفته کریشنا (۱۳۸۰) پژوهش‌های چندرشته‌ای، آشکارا توسعه جدید محسوسی است که به ایجاد آنچه می‌توان اجتماعات پیوندی نامید می‌انجامد. اجتماعات علمی

1. interdisciplinary
2. meta-narrative

بر حسب گروه‌های پیوندی و برنامه‌های پژوهش بازسازماندهی می‌شوند (داورپناه، ۱۳۸۰). علم نه از نظر چهارچوب موضوعی قابل مرزبندی است و نه از لحاظ حدود جغرافیایی. این هر دو تقسیم‌بندی ساختگی است و اگر کاربردی هم بر آن متصور باشد برای دنیای تحقیق فراهم نیست. رده‌بندیهای مختلف علوم از آغاز تاکنون نتوانسته‌اند مرزهای روشنی را برای حوزه‌های علمی به گونه‌ای پدید آورند که اجماع علم بر آن توافق کنند، چون علوم به ظاهر گوناگون و متفاوت ناگزیر بوده‌اند پیوسته از یافته‌های یکدیگر بهره‌مند شوند. به گفته کاپلان^۱ برای قلمرو حقیقت مرزی وجود ندارد. هر حوزه علمی ممکن است فنون، مفاهیم، قوانین، داده‌ها، مدلها، نظریه‌ها یا تئینها و به بیان کوتاه آنچه را برای کار خود سودمند می‌یابد از سایر حوزه‌ها اخذ کند. جهان علم یک کل است که دانشمندان هر یک مسئولیت جزئی از آن را بر عهده دارند و از ترکیب این اجزاء سیمای کلی علم در هر دوره تاریخی ترسیم می‌شود (حری، ۱۳۷۶). با اینکه هر علمی را ممکن است به دسته‌ای یا شاخه‌ای ملحق کرد، اما طبقه‌بندی نیز در این زمینه قاطع نیست، مثلاً روان‌شناسی که جزء علم انسانی قرار دارد از جهتی نیز در زمره علوم طبیعی قرار می‌گیرد. به طور کلی باید گفت طبقه‌بندی علوم بیشتر جنبه علمی دارد و از این لحاظ مفید است، ولی نباید ارتباط میان علوم مختلف را از نظر دور داشت.

علوم انسانی

پیچیدگی سرشت انسان، این پیشرفته‌ترین و ناشناخته‌ترین جاندار و نحوه درک و دریافت متفاوت وی از جهان خود مانعی بزرگ بر سر راه پژوهش و منشأ خطاها و سوگیریهای بی‌شمار در کار تحقیق است. رفتار انسان بازتابی است از رابطه فرد و محیط که شخص کمتر اطلاعاتی از سرشت آن دارد. بدین سان، میان آنچه در متون پژوهشی گزارش می‌شود و آن گونه که رویدادها به راحتی رخ می‌دهد و کردارها به منصفه ظهور می‌رسد، اختلافی عمیق وجود دارد. محققان، به منزله افراد انسانی، نه تنها بر شرایط تحقیق که به راههای گوناگون بر نتایج نهایی پژوهشهای خویش اثر می‌گذارد. این آثار ناشی از عواملی چون نژاد، جنس، دین، سن، قومیت، پایگاه اجتماعی و نظایر آنهاست که بر نگرشهای فرد مؤثر بوده و ناخواسته برخاسته از سرشت فردی و ویژگیهای آنان است (آزاد، ۱۳۶۹).

از طرف دیگر، تحقیقات مربوط به علوم انسانی چون به طور مستقیم با انسان و ابعاد روانی و اجتماعی او سر و کار دارد، پیچیده‌تر و مشکل‌تر است. از این نظر دقیق‌ترین و پیچیده‌ترین موضوعات را به خود اختصاص می‌دهد و مستقیماً به انسان و زندگی او می‌پردازد. بنابراین به همان اندازه که تحقیق در علوم تجربی در دانشگاه‌ها اهمیت دارد، تحقیقات انسانی هم اهمیت و نقش ویژه‌ای به عنوان ابزار هدایت‌کننده در بالا بردن شناخت ابعاد گوناگون روانی-اجتماعی انسان دارد. به طوری که این نوع تحقیقات در برنامه‌ریزی‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و توسعه آنها بسیار مهم‌اند.

در رشته‌های مختلف علوم انسانی، پدیده‌ها و مشاهدات مجرد نظم خاص درونی ندارند. به عبارت دیگر، عالم علوم انسانی، دهها داده را مشاهده می‌کند و این داده‌ها ممکن است هر لحظه شکل و محتوا عوض کنند. نظم روشنی میان پدیده‌ها وجود ندارد و این در شرایطی است که میدان تفکر و تفحص و شناخت در علوم انسانی نه تنها وسیع بلکه میان‌رشته‌ای نیز هست. در رشته‌های علوم انسانی، در مباحث علمی به سختی می‌شود یک پدیده اجتماعی را از علتهای اقتصادی، سیاسی و روانی تفکیک کرد (سریع‌القلم، ۱۳۷۱). از برجسته‌ترین ویژگیهای ذهن منظم و نظام‌مند می‌توان مجموعه‌نگری، تشخیص تقدمها و تأخرها (یا درک ترتب)، فهم سطوح علتهای و تحلیلها و توانایی نوسان تحلیلی میان سطوح علتهای را نام برد (سینگر، ۱۹۶۱).

از آنجا که پدیده‌های علوم انسانی اعم از اجتماعی، روانی، اقتصادی و سیاسی (در مقام مقایسه با علوم دقیقه)، از نظم ذاتی و پایداری برخوردار نیستند، عمده وظیفه استخراج معنا و تحلیل و استنباط به علمای علوم انسانی منتقل می‌شود. از طرف دیگر، ویژگیهای خاص پدیده‌های مورد مطالعه در علوم انسانی، افرادی مجهز به توانایی مشاهده، ترکیب و تجزیه، انتزاع و تصور و قیاس و استقرا می‌طلبد تا محصول تفکر و زحمات آنان جامعه را به سمت تکامل، کیفیت و تعالی سوق دهد (سریع‌القلم، ۱۳۷۱).

بر این اساس، تحقیقات در علوم انسانی متکی به یک روش نیست، بلکه از روشهای ترکیبی بهره می‌گیرد و تحقیق تجربی در علوم انسانی، یعنی استفاده ترکیبی از روشها، و تحقیق غیر تجربی استفاده از یک روش در یک محدوده زمانی خاص است. بین روشهای مختلف کمی و کیفی، تفاوتی وجود دارد، ولی تضادی بین آنها نیست، چون هر یک از آنها مانند دیگری به هدف و شرایط تحقیق وابسته است. پس استفاده از هر دو روش کمی

و کیفی مکمل هم است و تحقیقات در علوم انسانی را تسریع می کند (شعبانی، ۱۳۷۸). یکی از کاستیهای تحقیقات در علوم انسانی، سبک شماری جنبه کاربردی آموزشها در دانشگاههای کشور است. در تمام رشتههای دانشگاهی مطابق یک سنت نادرست برای جنبههای نظری وزن بیشتری قائل اند، در حالی که جامعه‌ای که ورای تصورات و ذهنیات ما صورت عینی دارد و به تحولات خود ادامه می دهد نمی تواند پشت درهای بسته به صورت نظری مورد مطالعه و تجزیه و تحلیل قرار گیرد. در دانشگاهها، به ویژه در رشتههای علوم انسانی، به جنبه کاربردی مباحث عنایت و توجه کمتری صورت می گیرد. البته باید توجه داشت که تأکید بر تقویت جنبههای عملی نباید به فراموشی یا تضعیف جنبههای نظری مباحث منجر شود. بلکه باید ارتباط منطقی بین جنبههای نظری و عملی پژوهشهای انسانی در حدی معقول، بدون ترجیح بی دلیل یکی بر دیگری در تمام موارد مدنظر باشد (تقوی، ۱۳۶۹).

از طرف دیگر، یکی از ابزارهای مؤثر آموزشی برای بالا بردن سطح نظری و عملی دانشجویان و دستیابی به اهداف آموزشی، انجام دادن تحقیق حین تحصیل است. دانشجوی می تواند ضمن تحصیل، موضوعاتی برای تحقیق انتخاب کند. این موضوعات ممکن است در زمینه‌هایی انتخاب شوند که بررسی آنها نیازمند داشتن اطلاعاتی از سایر رشتههای تحصیلی (علاوه بر آنچه در رشتههای متداول آموزش داده می شود) و در واقع موضوعی میان رشته‌ای باشند. این کار به این طریق امکان پذیر است که دانشجوی در دانشکده‌های مربوط دروسی را بگذراند و به این ترتیب دید علمی لازم را برای بررسی مسائلی که به چند رشته وابسته اند کسب کند. دانشجوی باید با توجه به پیش زمینه‌های لازم برای زمینه تحقیقاتی مورد نظر، برنامه ریزی کند و واحدهای مورد نیاز را از دانشکده‌های مختلف بگیرد و با آزاد کردن خود از قید و بند دانشکده اقدام به مطالعه در زمینه مورد نظر کند (محمدی شجاع، ۱۳۷۸). این رشته‌ها اصطلاحاً گرایشهای میان رشته‌ای نامیده می شوند. تحصیل در این رشته‌ها به دانشجویانی توصیه می شود که علاقه آنها در یکی از رشته‌های متداول ارضا نمی شود. اخیراً بسیاری از گرایشهای میان رشته‌ای جالب و تحقیقات میان رشته‌ای، از ادغام ترکیبات مختلف زمینه‌های مختلف ایجاد شده اند. (محمدی شجاع، ۱۳۷۸). بدین ترتیب در بیشتر موارد، بین عرصه عمل و حوزه نظر فاصله‌ای به عمق دره‌ای ژرف وجود دارد. امروزه مسئله کاربرست یافته‌های پژوهشی از جمله معماهای حل نشده

محسوب می‌شود، گرچه سهم و نقش مسئولان و مجریان را نمی‌توان نادیده گرفت، اما مشکل به همین جا ختم نمی‌شود، بلکه ماهیت تحقیقات و مطالعات انجام شده نیز به نوبه خود مورد سؤال قرار می‌گیرد. به نظر می‌آید غالب تحقیقات و پژوهش‌های انجام شده به دلیل جزئی‌نگری و محدود شدن به یک حوزه تخصصی خاص یا حتی رویکردی ویژه، قابلیت کاربست خود را از دست می‌دهند. این در حالی است که مشکلات و معضلات واقعی در عمل تنها به یک حوزه دانش یا رویکردی جزئی محدود نشده و آمیزه‌ای از دانش‌های گوناگون را به چالش فرا می‌خوانند. در حقیقت، به نظر می‌رسد از جمله ویژگی‌های مهم تحقیقات کاربردی و کاربستی را بتوان میان‌رشته‌ای بودن یا همان تلفیقی بودن آنها تلقی کرد. در غیر این صورت کاربست نتایج تحقیقات با مانعی جدی مواجه خواهد شد (شمشیری، ۱۳۸۲).

به هر حال، کاملاً مبرهن است که انجام دادن چنین پژوهش‌هایی به دانش‌آموختگانی نیاز دارد که نگرش میان‌رشته‌ای و تلفیقی در آنها شکل گرفته و توان انجام دادن چنین مطالعاتی را کسب کرده باشند و این مهم محقق نخواهد شد مگر آنکه در برنامه‌های درسی تجدید نظری جدی به عمل آید. البته قابل توجه است که آمادگی انجام دادن تحقیقات کاربردی تلفیقی به معنای این نیست که محقق در حوزه‌های مختلف تخصص داشته باشد، بلکه به معنای نوعی آمادگی برای درک ابعاد مختلف مسئله و نگرستن به آن از مناظر گوناگون و همچنین قابلیت ورود در کار مشارکتی و گروهی است.

یگانگی معرفت

پیکره علم، یکپارچه است. از این رو، گزاره‌های ما درباره جهان بیرونی با دادگاه تجربه حسی، نه به صورت انفرادی، بلکه تنها به صورت پیکره‌ای واحد مواجه می‌شود. بر این اساس، واحد اساسی دانش ما، نه گزاره‌ای واحد، بلکه کل علم است و در نهایت، دانش ما به منزله یک کل یا پایدار می‌ماند و یا فرو می‌ریزد (کواین^۱، ۱۹۷۴). از طرف دیگر، گزاره‌های مختلف در دانش ما از حیث رویارویی با تجربه حسی، موقعیت یکسانی ندارند، بلکه قابلیت عرضه شدن آنها به آزمون مشاهده‌ای، امری مدرج است. گزاره‌های مشاهده‌ای در پایانه شبکه گزاره‌ها و در نزدیک‌ترین تماس با جهان خارج است، اما گزاره‌های

دیگری در این شبکه وجود دارند، همچون گزاره‌های نظری که به طور مستقیم به امور مشاهده‌ای ارتباطی ندارند و به آن قابل عرضه نیستند. در هر حال، گزاره‌های مشاهده‌ای را می‌توان به صورت منفرد در معرض آزمون تجربی دانست (باقری، ۱۳۸۲).

به هر حال، واحدهای اساسی دانش ما دعاوی مفرد نیستند، بلکه مجموعه‌های کلی دعاوی یا «نظریه‌ها» هستند؛ زیرا علی‌الاصول، در نهایت، تمامی ساختمان «نظریه ما» درباره جهان، به منزله یک کل پایدار می‌ماند و یا فرو می‌ریزد (باقری، ۱۳۷۵).

بنابراین معرفت یک «کل» را تشکیل می‌دهد که اجزایی یکپارچه دارد و با عناصر بیرونی نیز ارتباط می‌یابد. این روابط گاه به ورود عناصر جدیدی به آن منجر می‌شود که آن را بیشتر تثبیت می‌کند یا به تغییر در این کل منجر می‌شود که درواقع یک کل جدید است؛ یعنی این نظریه ضمن معیار بودن خود نیز متحول است (ایروانی و باقری، ۱۳۷۸).

از طرف دیگر، با فرض دیدگاه یگانگی، اگر اصولاً بتوان استفاده‌ای برای اصطلاح «رشته علمی»^۱ قائل شد، باید آن را به دسته‌ای از نظریه‌ها اطلاق کرد که در حل مجموعه‌ای از مسائل مشترک، رقابت نسبتاً نزدیکی با هم دارند. بر اساس این برآورد، مطابقت جانبی (بین رشته‌ای) آشکاری وجود خواهد داشت، چنان که نظریه‌های روان‌شناختی، برخی از همان مسائلی را مورد توجه قرار می‌دهند که نظریه‌های جامعه‌شناختی و نظیر آن (باقری، ۱۳۷۵).

در نظریه سنگ بنا^۲، به جای تصور رشته‌های مستقل و مختلف با نظریه‌های خاص خود که به دلیل اصالت یافتن زبان مفهومی با یکدیگر سازگار نمی‌شوند، نظریه‌های رقیب درباره مسئله‌ای مشترک ارائه می‌شود. در اینجا «حوزه مشترک» بسیار مهم است. والکر^۳ (۱۹۸۵) این حوزه مشترک را گاه توافقه‌های محققان، گاه مسائل مشترکی که نظریه‌ها با آن مواجه‌اند و زمانی وابستگی اجتماعی-عملی که در آن همه با مسائل مادی مشترک مواجه‌اند معرفی می‌کند. اهمیت حوزه مشترک در آن است که برای رقابت نظریه‌ها، دست کم مطابقت جانبی و داشتن فصلی مشترک لازم است و با یافتن مشترکات به تدریج شواهد، حوزه‌ای را می‌سازند که هریک از نظریه‌های رقیب ممکن است در آن سهمی داشته باشند و از طرف دیگر، آن را به عنوان سنگ بنا معیار تبدیل خود می‌گردانند.

1. discipline

2. touchstone theory

3. Walker

بدین ترتیب، سنگ بنا، همان مشترکات نظریه‌های رقیب و شامل دعاوی، روش‌ها و یافته‌هاست. اما سنگ بنا نیز ثابت نیست و نمی‌تواند ثابت باشد، زیرا نظریه‌ها در حال تغییرند. بنابراین مشترکات آنها نیز متحول خواهد شد. سنگ بنا بخشی از نظریه ما درباره عالم است و در نتیجه با تغییر آن تغییر می‌کند و این خود مستلزم پذیرش نسبیت معرفتی (معتدل) است (ایروانی، ۱۳۷۸).

از طرف دیگر و بر اساس نظریه تلائمی شواهد^۱، پاسخ به این سؤال که آیا یک داعیه دانشی خاص را باید پذیرفت یا طرد کرد، منوط به تلائم آن با مابقی ساختمان دانش یعنی «نظریه ما درباره جهان»^۲ است. تراخم میان نظریه‌ها و شواهد، در درجه نخست، با توسل به متلائم‌ترین (منهجم‌ترین) راه حل، چاره‌جویی می‌شود (باقری، ۱۳۷۵).

به هر حال، کل‌گرایی مورد نظر ما، هرگونه تقسیم‌بندی عرصه دانش، یا نظریه ما درباره جهان را به اشکال منطقی‌متمايز (هرست^۳، ۱۹۷۴) یا قلمروهای معنی (فنیکس^۴، ۱۹۶۴)، و یا رشته‌های مستقل و یا هر چیز دیگر مردود می‌داند. دانش، شبکه‌ای بی‌رنجه^۵ است نه مجموعه‌ای منقسم^۶، بلکه نظامی یگانه و یکدست است:

«مرزهای میان‌رشته‌ها، برای رؤسای دانشکده‌ها و کتابداران مفید است، اما باید این مرزها را بیش از حد جدی نگیریم. هنگامی که ما آنها (مرزها) را به نحو انتزاعی در نظر می‌گیریم، تمامی علم را... به منزله نظام پهن شده واحدی می‌بینیم که در بعضی بخش‌ها به نحو سستی به هم مرتبط‌اند، اما در هیچ نقطه‌ای از هم گسیخته نیستند» (کواین، ۱۹۶۶).

در کل‌گرایی ملایم^۷، تمثیل پیکره واحد جای خود را به شبکه بی‌رنجه داده است؛ شبکه‌ای که رشته‌های آن در عین حال که به هم پیوسته‌اند، اما کشیدگی و رهایی آنها متفاوت است و مواجهه آنها با تیغ تجربه نیز یکسان و به یک میزان نیست (کواین، ۱۹۶۰).

-
1. coherence theory of evidence
 2. our theory of the world
 3. Hirst
 4. Phenix
 5. seamless Web
 6. partitioned set
 7. moderate holism

در نهایت، در کل گرایی کواپن، تصویری معرفت‌شناختی به دست آمده است که ویژگی‌های اساسی آن چنین است: (۱) علم با تمام اجزایش شبکه‌ای به هم پیوسته را تشکیل می‌دهد و مرزهای موضوعی میان رشته‌های علمی، امری واقعی نیست (کواپن، ۱۹۶۶). (۲) در شبکه علم، گزاره‌های مشاهده‌ای در کناره‌های آن قرار دارد و در تماس با جهان بیرونی است. گزاره‌های مربوط به منطق و ریاضیات، در نقاط کانونی این شبکه قرار دارند و از تماس مستقیم با جهان بیرونی به دورند. اما پیوستگی میان آنها و گزاره‌های مشاهده‌ای، به طریق ارتباط شبکه‌ای برقرار است. (۳) روبه‌رو شدن علم با شواهد مخالف، در کناره‌های شبکه رخ می‌دهد، اما شواهد را باید در رابطه‌ای تلاشی در نظر گرفت. بدین ترتیب، همه چیز، حتی کانونی‌ترین عناصر شبکه دانش ما، یعنی منطق و ریاضیات نیز مصون از تغییر نیستند و هیچ یک را نمی‌توان و نباید بدیهی و ثابت انگاشت. در هر حال، رفع تضاحم، بر حسب برقراری تلائم و سازگاری در نقاط مختلف شبکه علم صورت می‌پذیرد. (۴) در تعمیم‌های مربوط به رشته‌های تاریخ و اقتصاد زودتر از قوانین فیزیکی و در قوانین فیزیکی زودتر از قوانین ریاضیات و منطق بازنگری می‌شود. این محافظه‌کاری بر انجام حداقل بازنگری، نقش مهمی در علم ما دارد (کواپن، ۱۹۷۴).

بدین ترتیب، در کل گرایی تند، پیکره‌ای هماهنگ و یکپارچه برای معرفت‌های بشری در نظر می‌گیرند و در عین حال، هیچ یک از عناصر آن را مصون از تغییر و بازنگری نمی‌دانند. حال آنکه، در کل گرایی ملایم، در عین قبول ارتباط میان اجزاء مختلف معرفت بشری به استقلال نسبی آنها توجه می‌شود و برخی از اجزاء یا زمینه‌های معرفت، به نحوی مصون از تغییر نگریسته می‌شوند (باقری، ۱۳۸۲). از طرف دیگر، در کثرت گرایی آیینی، کثرت میان دیدگاه‌ها، اصیل و زوال‌ناپذیر است و دیدگاه‌ها نسبت به هم سنجش‌پذیر نیستند. در کثرت گرایی به منزله روش، دیدگاه‌ها با هم تداخل‌هایی دارند، کثرت، موقت و در اصل، زوال‌پذیر نگریسته می‌شود و دیدگاه‌ها می‌توانند به گفتگو و نقد متقابل پردازند (همان‌جا).

رویکردهای میان‌رشته‌ای و برنامه درسی

تعریف برنامه میان‌رشته‌ای برگرفته از دایرةالمعارف تعلیم و تربیت عبارت است از: سازمان‌بندی برنامه از طریق برش طولی خطوط موضوعهای متفاوت درسی، به منظور

تأکید بر درک مسائل زندگی یا زمینه‌های گسترده مطالعه و معنی‌دار کردن برنامه از طریق تلفیق موضوعها (رئیس دانا، ۱۳۸۰).

فایرابند^۱ (۱۹۷۸) به موقت بودن کثرت و کثرت‌گرایی^۲ اشاراتی دارد: معرفت‌شناسی بیمار است. باید آن را مداوا کرد و دارو، آنارشیزم است. البته دارو چیزی نیست که فرد، تمام وقت به استفاده از آن بپردازد. از سوی دیگر، مراد از آنارشیزم معرفت‌شناختی، نوعی کثرت‌گرایی است که بر اساس آن، در پژوهش علمی، روش تحقیق واحد و مطلق وجود ندارد، بلکه هر چیزی رواست^۳ و هر کس می‌تواند از هر روشی در پژوهش علمی استفاده کند. اما چنان که فایرابند خود می‌گوید، این یک مداواست و همچون هر مداوایی، بناست که موقتی باشد.

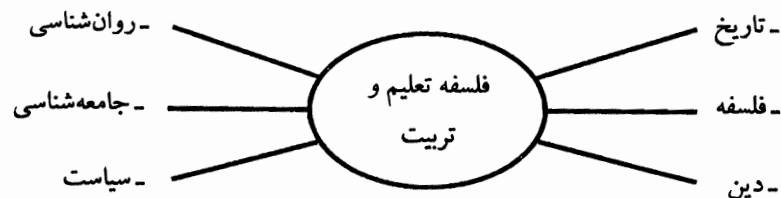
بنابر نظر جاکوبز^۴ (به نقل از کتی لیک) برنامه میان‌رشته‌ای، عبارت است از برنامه‌ای که به‌طور آگاهانه، روش‌شناسی و زبان آموزشی را پیش از یک نظام موضوعی به عاریه می‌گیرد و از آن طریق یک موضوع شاخص، مطلبی خاص، یک مسئله، یک عنوان یا یک تجربه را مورد بررسی و مطالعه گسترده قرار می‌دهد. بنابر نظریه کتی لیک این تعریف با نظر اورت^۵ همسوست که می‌گوید، برنامه میان‌رشته‌ای برنامه‌ای است که چندین موضوع درسی را با یکدیگر جمع می‌کند و آنها را در یک موضوع به شکل پروژه‌ای فعال شکل می‌دهد، به نحوی که دانش‌آموز بتواند با انجام دادن یک فعالیت؛ دانش و اطلاعات متنوع را از دنیای واقعی محیط خویش به دست آورد. تعریف‌های ارائه شده، این نظریه که دانش‌آموزان را برای یادگیری مداوم آماده کند، مورد تأکید قرار می‌دهد. بر اساس این نظریه هدفهای آموزش و پرورش رشد قابلیت‌های لازم برای زندگی در قرن بیست و یکم است. بنابراین باید از تولید برنامه‌های مستقل و تک‌موضوعی پرهیز کرد (رئیس دانا، ۱۳۸۰).

بنابراین، پیشرفت هر رشته علمی، نه تنها تحت تأثیر دانشمندان همان رشته است، بلکه نیز تحت تأثیر دانشمندان رشته‌هایی است که با آن رشته رابطه نزدیک دارند.

-
1. Feyerabend
 2. pluralism
 3. anything goes
 4. Jacobs
 5. Everett

به بیانی دیگر، هیچ رشته علمی به تنهایی پیشرفت نمی‌کند، بلکه پیشرفت هر علمی با پیشرفت رشته‌های نزدیک به خود ارتباط دارد (دیانی، ۱۳۷۹). سلسله‌مراتب رشته‌ها به گونه‌ای ارزشها و نیازهای اجتماعی است و تجزیه دانش به معنی جدایی محض رشته‌ها از یکدیگر نیست. بسیاری از رشته‌های امروزی از ترکیب کل یا بخشهایی از دو یا چند رشته پدید آمده‌اند.

در رویکرد میان‌رشته‌ای، مفاهیم، مبادی یا موضوعات کلی و اصول مشترک و یا نسبتاً مشترک بین دو یا چند رشته مورد توجه بوده و به‌نحو آگاهانه‌ای روش، زبان و دانش سازمان‌یافته چند حیطه از دانش را جهت بررسی موضوعات و مبادی مشترکی به کار می‌گیرند. در عین حال، کاربردها و جلوه‌های بسیار متنوعی از موضوعی واحد از منظر رشته‌های مختلف مطرح می‌شود. پس بنابراین، در این سازماندهی خاص آموزشی، دانشجویان هرچند به نظام رشته‌ای خاصی مقید نمی‌شوند، ولی موضوعات مهم و واحدی را از ابعاد مختلف و در بسترهای مختلف علمی مورد مطالعه و توجه قرار می‌دهند. فی‌المثل موضوع دولت یا مالکیت هم‌زمان از مناظر مختلف دینی، حقوقی، سیاسی یا اقتصادی با به کارگیری مبادی، روش‌شناسیها و روشهای مربوط به هر منظر مورد بررسی قرار می‌گیرد، به‌طوری‌که ابعاد متفاوت یک موضوع از جهات مختلف مورد کالبدشکافی قرار گرفته و در یک طرح منسجم برای دانشجوی ارائه می‌شود. طراحی یک برنامه درسی میان‌رشته‌ای را در سطوح مختلفی می‌توان انجام داد. چرا که برنامه ما می‌تواند با توجه به رسالت دانشگاه و اهداف کلان آموزشی صرفاً در محدوده مفاهیم بسیار عام یا مفاهیم خاص طراحی شود. ولی در تمامی این حالات وجهه مشخص اصلی این رویکرد حرکت افقی حول مفاهیم است. برای مثال تصویر ۱ رشته فلسفه تعلیم و تربیت را با عنایت به رویکرد بین رشته‌ای نشان می‌دهد.



تصویر ۱ انگاره میان‌رشته‌ای فلسفه تعلیم و تربیت

بدین ترتیب و علی‌رغم مرزبندی و تشعب علوم در گذشته، امروزه با مشاهده تداخل محتوا، روشهای پژوهش، اصول و نظریه‌ها، ملاحظه وجود نوعی رابطه میان‌رشته‌ای در عرصه رشته‌های مختلف علمی نمایان می‌شود. از طرف دیگر، با مطالعه روابط میان‌رشته‌ای و انعکاس عملکرد داخلی رشته‌های علمی می‌توان چگونگی همکاری بین رشته‌ها و استفاده یک رشته از سایر رشته‌ها را به خوبی ترسیم کرد.

جانسون^۱ (۱۹۹۶) به نقل از جاکوبز و فوگارتی به ذکر چند مزیت برنامه درسی میان‌رشته‌ای می‌پردازد:

- برنامه به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا روابط درونی موضوعات درسی را مشاهده کنند.

- همکاری بین معلمان برای طرح‌ریزی گروهی افزایش می‌یابد.

- تغییرات از شکل سنتی که به یادگیری عاداتی تأکید می‌کند به شکل راهبردهای

نو آموزشی تبدیل می‌شود، چرا که فهم مطلب را تشویق می‌کند.

- این رویکرد برنامه درسی از اقدامات مبتکرانه حمایت می‌کند.

به نظر لیک^۲ (۱۹۹۴) برنامه درسی یکپارچه و منسجم رویکردی آموزشی است که کودکان را برای یادگیری مادم العمر آماده می‌سازد. طرفداران یکپارچه‌سازی برنامه درسی قویاً باور دارند که مدارس باید به آموزش و پرورش به عنوان فراگرد رشد تواناییهای لازم برای زندگی در قرن بیست و یکم بنگرند. در همه تعاریف برنامه درسی یکپارچه یا میان‌رشته‌ای، موارد ذیل مشاهده می‌شود:

- تأکید بر پروژه‌ها،

- منابعی از کتب درسی،

- روابط بین مفاهیم،

- ترکیبی از دروس،

- واحدهای موضوعی به عنوان اصول سازماندهی،

- جداول زمانی انعطاف‌پذیر،

- گروه‌بندی انعطاف‌پذیر شاگردان.

1. Jonson

2. Lake

ماسون و ماتیسون^۱ (۱۹۸۹) نیز رهنمودهای ذیل را در ایجاد دروس میان‌رشته‌ای مفید و یاریگر می‌دانند:

- تنظیم هدفی دال بر اصول، مفهوم یا مفاهیمی که باید با اجرای درس فهمیده شود.
- گزینش پایه محتوای مقدماتی که نقش سازمان‌دهنده را دارد.
- شناسایی معنی‌دار رویدادها، اکتشافات و نوشته‌ها در سایر موضوعات که مرتبط با مبنای محتوا هستند.
- مشخص کردن نکات کلیدی آموزش میان‌رشته‌ای که مرتبط با هدف نهایی‌اند.
- تنظیم اهداف آموزشی.
- شناسایی دانش پیش‌نیاز لازم که فراگیران در حیطه‌های مورد نظر باید کسب کرده باشند.
- تنظیم راهبردهای آموزشی کاربرد دانش و مهارت دانش‌آموزان در یک موضوع برای درک بهتر موضوع دیگر.

داورپناه (۱۳۸۰) چگونگی رابطه میان‌رشته‌ای حوزه علوم انسانی را بر اساس رشته‌های استنادگر^۲ و رشته‌های استناد شونده^۳ ترسیم کرده است. بر این اساس، همه رشته‌های مورد بررسی حوزه علوم انسانی با رشته‌های مختلف علوم انسانی ارتباط میان‌رشته‌ای دارند. به عبارت دیگر، در همه رشته‌ها گرایشهایی در بهره‌گیری از منابع اطلاعاتی سایر رشته‌ها وجود دارد. برخی از رشته‌های مورد بررسی مانند بازرگانی، جغرافیا، روان‌شناسی، کتابداری و مدیریت علاوه بر ارتباط با حوزه علوم انسانی با رشته‌های خارج از حوزه علوم انسانی نظیر علوم و مهندسی رابطه دارند (جدول ۱).

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود رشته‌های جغرافیا و مدیریت نسبت به سایر رشته‌های مورد بررسی ارتباط گسترده‌تری با سایر رشته‌های علمی دارند. رشته جغرافیا با ۲۰ رشته دیگر در حوزه‌های علوم انسانی، علوم، کشاورزی و مهندسی رابطه میان‌رشته‌ای دارد و رشته مدیریت نیز با ۱۵ رشته دیگر در حوزه‌های علوم انسانی، علوم و مهندسی ارتباط دارد. رشته‌های حقوق و حسابداری کمترین ارتباط را با سایر رشته‌ها

1. Mason & Mathison
2. citing discipline
3. cited discipline

دارند. رشته حقوق با ۵ رشته و رشته حسابداری نیز با ۵ رشته دیگر پیوند دارد. رشته حسابداری به جز حوزه علوم انسانی از رشته آمار نیز بهره می‌گیرد، ولی رشته حقوق صرفاً متکی بر منابع رشته‌های حوزه علوم انسانی است (داورپناه، ۱۳۸۰). با توجه به فراوانی به دست آمده رابطه برخی رشته‌ها با یکدیگر بسیار قوی و مستحکم است و برخی دیگر رابطه‌ای ضعیف و شکننده با یکدیگر دارند.

بینش تلفیقی

وقتی که روسو^۱ طبیعت کودک را محور یادگیری و برنامه‌های درسی قرار داد و تجارب طبیعی یادگیرنده را مطرح کرد، فکر اولیه تلفیق آغاز شد. در اوایل قرن بیستم جان دیویی، فیلسوف و مربی امریکایی مطرح می‌کند که ساختار رشته‌های علمی نباید در برنامه درسی جهت بدهد و یادگیری باید تجربی باشد، همچنین بر مسائل دنیای واقعی دانش‌آموز تأکید کند. دیدگاه‌های این فیلسوف به علاوه آنچه کیلپاتریک^۲ در اواخر دهه ۱۹۸۰ به عنوان روش پروژه‌ای تشریح کرد، تمایل به شیوه تلفیقی را در مدارس امریکا ایجاد نمود (ملکی، ۱۳۸۲).

هدف اساسی در برنامه درسی موضوع محور، دستیابی به رشد و تحول شناختی و دانش و اطلاعات موجود در موضوع درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۷). در این رویکرد، محتوای برنامه، از قبل طراحی شده و منطبق با ساخت دانش، با رعایت توالی منطقی (منظور از توالی منطقی، توجه به ساخت دانش مربوط به موضوع درسی و رعایت سلسله‌مراتب مفاهیم، از ساده به پیچیده و از عینی به انتزاعی است) ارائه می‌شود. این محتوا در قالب موضوعات و دروس خاص و غالباً به طور مجزا و پراکنده در برنامه مدرسه گنجانده می‌شود. فرایند آموزش در این برنامه، عبارت از انتقال اطلاعات و آگاهی‌هایی از ذهن معلم به ذهن دانش‌آموز است. معلم به عنوان متخصص موضوع درسی در زمینه (دست‌کم) یک موضوع خاص، دانش و تسلط کافی داشته و منبع و مخزن اطلاعات و حقایق علمی شناخته می‌شود. وی در روند آموزش، نقش اصلی و فعالی را به عهده دارد.

1. Rousseau

2. W.H. Kilpatrick

جدول ۱ میزان انکلی هر يك از رشته‌ها به خود و به ساير رشته‌ها

استاد شونده	استاد گر	برنامه ریزی شهری	*																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
-------------	----------	------------------	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

[illegible]

به طوری که پیش از تدریس موضوع مورد نظر، فرایند تدریس را طی می کند و این امر را حول محور محتوای آموزش و جدا از شرایط و محیط یادگیری سازماندهی می کند. وظیفه معلم، تدریس محتوا از طریق روشهای مستقیم آموزش، به ویژه از طریق سخنرانی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۰). حال آنکه بینش تلفیقی با یادگیری همه جانبه در آموزش عمومی و همگانی کاربرد اساسی دارد. این بینش از دیرباز در بین دانشمندان و فلاسفه رواج داشته است، به طوری که هر دانشمند یا فیلسوف از همه دانسته های خود (که در کل حکمت نامیده می شد) اطلاع داشت. او همه اندوخته های ذهنی خود را درهم می آمیخت و از این طریق به تعبیر و تفسیر پدیده های جهان می پرداخت و اندیشه مشخصی را ارائه می داد. در تاریخ فلسفه غرب و شرق با نام بسیاری از این فرزندگان و تفکرشان می توان آشنا شد. آنان یادگیری مداوم را جزء وظایف خود می دانستند و در موارد زیادی بدون چشم داشت، پیگیر حل معماها و نادانسته ها بودند (شمیم، ۱۳۸۱).

از طرف دیگر، یک برنامه درسی ممکن است ترکیبی از شیوه های مختلف سازماندهی را در بر داشته باشد. برای مثال، بخشی از آن رویکرد درون رشته ای^۱، بخشی رویکرد چندرشته ای^۲ و بخشی رویکرد میان رشته ای و غیره باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۰). با وجود این، تلفیق برنامه های درسی به شیوه های مختلفی صورت می گیرد. از جمله آن، رویکرد میان رشته ای است. در این رویکرد، یک مسئله، موضوع، مبحث یا مضمون^۳، محور مطالعه قرار می گیرد و از دیدگاه رشته های مختلف (مواد درسی مختلف) به بررسی ابعاد گوناگون آن پرداخته می شود (جاکوبز، ۱۹۸۹). به طور مثال، «محیط زیست» به عنوان یک مضمون اصلی محور مطالعه قرار می گیرد و جنبه های مختلف آن از طریق مواد درسی گوناگون بررسی می شود.

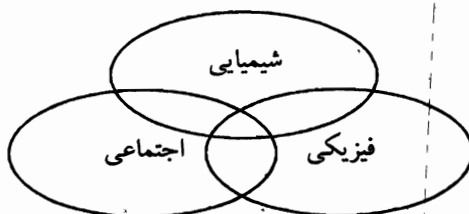
باید توجه کرد که برنامه های درسی تلفیقی با تعابیر متفاوتی از سوی صاحب نظران حوزه برنامه درسی معرفی شده است. تلفیق برنامه درسی، درهم آمیختن حوزه هایی محتوایی یا موضوعات درسی است که به طور جداگانه و مجزا از یکدیگر در نظامهای آموزش سنتی در برنامه درسی مدارس گنجانده شده است (مهرمحمدی، ۱۳۷۸). به عبارت

1. interdisciplinary approache
2. multidisciplinary approache
3. theme

روشن‌تر، تلفیق برنامه درسی درهم آمیختن محتوا، فرایندها و مهارت‌های برنامه درسی به منظور تحقق هدف انجام تجربیات یادگیری دانش‌آموزان است.

شومیکر^۱ برنامه درسی تلفیقی^۲ را این طور تعریف می‌کند: برنامه درسی تلفیقی، آموزشی است که سازمان‌بندی آن با استفاده از خطوط موضوعی متنوع و متفاوت صورت می‌گیرد و از طریق تلفیق موضوعهای درسی گوناگون روی زمینه‌های وسیع‌تر مطالعه سرمایه‌گذاری می‌کند. این تعریف یادگیری و یاددهی را به صورت یک کل می‌بیند که منعکس‌کننده دنیای واقعی معلم و شاگرد است. کتی لیک می‌نویسد، تعریف درسل^۳ از ارتباط و درهم تنیدگی^۴ موضوعات درسی فراتر رفته است و به ارائه الگوهایی برای فهم مسائل رسیده است. بر اساس این تعریف، برنامه درسی تلفیقی عبارت است از مجموعه تجربه‌های یادگیری برنامه‌ریزی شده که نه تنها با نگاهی کلی‌نگر، مجموعه‌ای از اطلاعات و دانش مشترک را به صورت الگو، نظام و ساختار در اختیار یادگیرنده قرار می‌دهد، بلکه توانایی یادگیرنده را برای دریافت یا کشف ارتباطهای نوافزایش می‌دهد و از آن طریق او را به سوی خلق الگوها، نظامها و ساختارهای جدید سوق می‌دهد (رئیس‌دانا، ۱۳۸۰).

بدین ترتیب، آموزش تلفیقی آن نوع آموزشی است که دانش‌آموزان با استفاده از چند موضوع درسی اطلاعات متنوع، مختلف و گسترده‌ای را درباره یک موضوع مشخص یا جنبه‌های خاصی از محیط خود به دست می‌آورند. به کلامی دیگر، یک موضوع مشخص از ابعاد متفاوت مورد توجه قرار می‌گیرد. برای مثال موضوع «هوا» از جنبه‌های فیزیکی، شیمیایی، بهداشتی، ریاضی، و اجتماعی ممکن است بررسی و یاد گرفته شود (رئیس‌دانا، ۱۳۸۰).



تصویر ۲ جنبه‌های تلفیقی (درهم تنیده) برنامه آموزش هوا

1. Shoemaker
2. integrated curriculum
3. Dressel
4. integrated

برنامه درسی تلفیقی (حرفه‌ای و نظری) از طریق ترکیب و درهم آمیختن مفاهیم، اصول و محتوای دروس نظری (برای مثال انگلیسی، ریاضیات و علوم) با مهارتها، کاربردها، زمینه‌ها و موقعیتهای فراهم شده در دروس حرفه‌ای (مثل فناوری صنعتی، کشاورزی، اقتصاد خانه، بازاریابی و مدیریت) قابل اجراست (ولگ گالووی، به نقل از: خلخالی، ۱۳۸۱).

برای تلفیق موضوعهای درسی یا عنوانهای آموزشی انواع متفاوت تلفیق پیشنهاد شده است؛ از جمله:

- تلفیق چند موضوع درسی،
 - تأکید بر یک یا چند کار پروژه‌ای با استفاده از دانش چند موضوع،
 - استفاده از منابعی غیر از کتابهای درسی،
 - تلفیق مفاهیم متفاوت و ایجاد ارتباط میان آنها،
 - تلفیق واحدها یا بخشهای موضوعی برای شکل دادن به اصول،
 - استفاده از برنامه‌های انعطاف‌پذیر،
 - استفاده از گروه‌بندیهای خاص دانش‌آموزی (رئیس دانا، ۱۳۸۰).
- پالمر^۱ نیز معتقد است: برای تحقق آموزش تلفیقی، معلمان و برنامه‌ریزان باید با یکدیگر، همکاری نزدیک داشته باشند و با کمک یکدیگر، هدفهای غایی مشترک، مقاصد آموزشی، مهارتهای لازم و مورد نظر و مضامین یا موضوعهای آموزشی را مشخص کنند (رئیس دانا، ۱۳۸۰).
- برندت^۲ می‌نویسد: تهیه هر طرح تدریس در آموزش تلفیقی مستلزم صرف وقت بسیار از جانب معلمان توانا، برخورداری از انعطاف برنامه و همکاری گروهی در حد اعلاست (رئیس دانا، ۱۳۸۰).

از دیگر ویژگیهای اساسی آموزش تلفیقی، صرف وقت بیشتر در مقایسه با آموزش سنتی است. معلمان برای انتخاب مضامین یادگیری، جستجو، انتخاب و تهیه منابع آموزشی، مشخص کردن نیازها و خواسته‌های یادگیرنده‌ها، کشف شیوه‌های یادگیری و هماهنگی در اجرای برنامه‌ها به صرف وقت و مشارکت نیاز دارند. شومیکر بر اساس مرور گسترده‌ای از

1. Palmer

2. Brandt

ادبیات و پیشینه آموزش‌های تلفیقی و بحث با معلمان، فهرستی از ویژگی‌های مهم در آموزش‌های تلفیقی را به این شرح ارائه داده است:

- در نظر داشتن و رعایت فرایندها و مهارت‌های اصلی، شامل مهارت‌های اساسی مثل خواندن ریاضیات، علوم و حل مسئله.

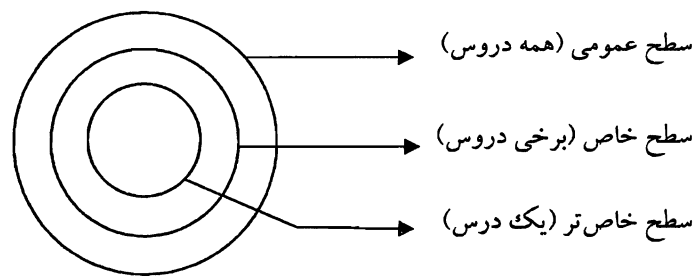
- رعایت چهارچوب برنامه آموزش و پوشش دادن موضوعهای اساسی به هنگام تلفیق موضوعهای چندگانه.

- طرح سؤالات اساسی شامل سؤالاتی که مبنای رویکردها و تنظیم فعالیتهای یاددهی-یادگیری قرار گیرد.

- تهیه و تدوین واحدهایی از یاددهی-یادگیری شامل طراحی فعالیتهایی که به تولید دانش و مهارت لازم منجر می‌شود و پاسخگوی سؤالات و انتظارات از قبل تعیین شده است. معلمان در این مرحله همچنین باید به گردآوری منابع آموزشی بپردازند، طرح درس تهیه کنند و راهبردهای امتحان و ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان را نیز معین کنند.

- ارزشیابی شامل ابزارها و تمهیداتی است که بتواند واحد کار یاددهی-یادگیری را مورد ارزیابی قرار دهد (رئیس دانا، ۱۳۸۰).

بعضی از مؤلفان به جای دادن یک تعریف از برنامه درسی تلفیقی به ارائه سطوحی از آن در طول یک طیف پرداخته‌اند. از جمله فوگارتی^۱ ده سطح از تلفیق برنامه آموزش تلفیقی را در طیف وسیعی از تلفیق به میزان خیلی کم تا خیلی زیاد معرفی کرده است (تصویر ۳). سطوح تلفیق ممکن است از همکاری دو معلم در آموزش یک موضوع مشترک در دو کلاس جداگانه شروع شود (برای مثال به وسیله دو معلم، یکی زبان و ادبیات و دیگری تاریخ و هر دو روی یک موضوع مثل حافظ یا فردوسی و یا شعر و شاعر یک محل و غیره) و به طراحی گروهی در یک مدرسه یا مجموعه‌ای از مدارس در موضوعهای مضمونی بینجامد، یا حتی به تهیه و تولید برنامه‌های میان‌رشته‌ای و تلفیقی منجر شود.



تصویر ۳ نمودار سطوح تلفیق

بالاترین سطح تلفیق، مرتبط کردن کلیه برنامه‌های درسی لازم در یک پایه یا حتی صورت یک کل هماهنگ و منسجم در یک دوره تحصیلی است. چنین برنامه‌ای اصطلاحاً آموزش به شیوه تعاونی یا همیاری نامیده می‌شود. آموزشی که تمام اجراکنندگان آموزش بدون هیچ گونه مقاومت با همکاری یکدیگر به طور منسجم و یکپارچه و همسو و هماهنگ با هدف دارای وحدت نظر، یک روش و همگام و آگاهانه آن را تهیه و تولید و اجرا و ارزیابی می‌کنند. در این رویکرد تمام موضوعهای درسی وابسته به یکدیگر به صورت یک کل جدایی‌ناپذیر متصور می‌شود. آنچه در یک زمینه از برنامه یاد گرفته می‌شود در زمینه دیگری از برنامه به کار می‌رود و در زمینه‌ای دیگر تقویت می‌گردد و یا تعمیم می‌یابد. بدین ترتیب یک مفهوم یا یک موضوع به گونه‌های متفاوت و از راههای گوناگون به وسیله استفاده از محتوای خاص یادگیری یعنی درک، ارتباط، انتقال، تعمیم، تکرار، تقویت، تحلیل، خلق، قضاوت و بررسی را می‌پیماید و به کسب مهارت منجر می‌شود. در این رویکرد، یادگیرنده به سرعت، ارتباط میان یادگیری در کلیه زمینه‌های مورد آموزش را می‌یابد و کاربرد، انتقال و تعمیم آموخته‌ها را در هر یک از موضوعهای درسی فرا می‌گیرد (رئیس دانا، ۱۳۸۰).

در هر حال، باید توجه کرد که تلفیق مراتب و مدارج مختلف دارد و صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی انواع مختلف رویکردهای تلفیق برنامه درسی را پیشنهاد کرده‌اند که به عنوان سطوح مختلف تلفیق (رویکرد رشته‌ای) تا بیشترین حد تلفیق (رویکرد تلفیقی) بر روی یک پیوستار قابل ترسیم است (مهرمحمدی، ۱۳۸۰). بدین ترتیب، بر اساس نقد و ارزیابی دو رویکرد متفاوت در برنامه درسی می‌توان به این نتیجه دست یافت که هر رویکرد برنامه درسی (با هر ویژگی که دارد) حتی اگر ادعا شود از بهترین کیفیت طراحی

و اجرا برخوردار است، چنانچه به یک برنامه غیر منعطف، غیر پویا و منحصر به فرد تبدیل شود، قطعاً در میدان عمل با شکست روبه‌رو خواهد شد. بنابراین، برنامه درسی باید انعطاف‌پذیر باشد و متناسب با موقعیت از رویکردهای مختلف طراحی و سازماندهی یا ترکیبی از رویکردها بهره‌مند شود. زیرا، همان‌طور که گفته شد، برنامه درسی دارای محاسن قوت و نقاط ضعفی (انتقادات) است که به مقتضای شرایط می‌توان از هر کدام یا ترکیبی از آنها استفاده کرد.

لیپسون^۱ معتقد است برنامه درسی تلفیقی سبب می‌شود:

- دانش‌آموزان مهارت‌های عملی کسب کنند.

- اطلاعات سریع‌تر بازیابی شوند.

- موجبات یادگیری عمیق و گسترده فراهم گردد.

- در دانش‌آموزان نگرش مثبت ایجاد کند.

- زمان کیفی بیشتری در برنامه درسی قابل جستجو باشد.

ادوارد کلارک^۲ معتقد است که برنامه درسی تلفیقی چیزی بیشتر از ترکیب صرف موضوعات درسی است و بیان می‌کند که برنامه درسی تلفیقی با سؤالاتی باز درباره موقعیت دانش‌آموز در جامعه، محیط و اکوسیستم آغاز می‌شود (یوسف‌زاده چوسری، ۱۳۸۲).

نتیجه‌گیری

نظام‌های درون‌رشته‌ای، مهم‌ترین سهم و نقش را در آموزش داشته‌اند. علی‌رغم انتقادات و اشکالاتی که به این شیوه سازماندهی وارد ساخته‌اند، عملاً بخش اعظم برنامه‌های درسی مدارس و دانشگاه‌ها در جهان بر اساس این نظام طراحی شده است. این وضع در شرایطی تداوم دارد که از طریق نظام درون‌رشته‌ای هرگز بین محتوا و زندگی دانش‌آموز رابطه مؤثر به وجود نمی‌آید و همیشه فاصله‌ای عظیم بین نظر و عمل برای دانش‌آموز وجود دارد. به همین دلیل برنامه‌های درسی از زندگی فرد فاصله می‌گیرند و نمی‌توانند صلاحیت زندگی را در آنان تقویت کنند. می‌توان گفت، در نظام درون‌رشته‌ای، گویی

1. Lipson

2. Eduard Clark

دانش آموزان در یک زندان اسیر می‌شوند و این اسارت را احساس نمی‌کنند، اما زمانی که نتوانستند با مسائل اساسی زندگی خود به درستی مواجه شوند، آن زمان خواهند فهمید که اسارت به چه معناست. وقتی که آدمی قادر نباشد از طریق آموخته‌های خود مشکلات زندگی را حل کند و نسبت معقول با آنها برقرار نماید، درواقع زندانی شده است (ملکی، ۱۳۸۲).

از طرف دیگر، رویکرد رشته‌ای، یادگیرنده و یاددهنده را مستقیماً با ساختاری منطقی مواجه می‌کند که خودبه‌خود توالی زنجیره مفاهیم پیش‌نیازهای موضوعی و روشی خاص را رعایت کرده و از طریق مفاهیم و الگوها ساختارهای حقیقت را آشکار می‌کند و این خود امتیازی مهم است که نباید در رویکردهای تلفیقی رقیب مورد غفلت واقع شود. در واقع ساختار منطقی علم بی‌فایده نیست، بلکه بحث در شیوه استفاده از آن و مهارت‌های به‌دست آمده برای یادگیرنده است. بنابراین «ساختار منطقی یک علم» و «سازماندهی مهارت‌ها» دو متغیری هستند که در یک برنامه درسی خوب هم‌زمان باید مورد عنایت باشند و ترکیب بهینه‌ای از آنها مورد استفاده برنامه‌ریز واقع شود.

به هر حال، امروزه عدم کارایی کیفیت آموزشی نمودار شده است و حتی پیشرفته‌ترین جوامع هم دچار این معضل اند و با توجه به انتظارات جهانی شدن که خود پیامدهای متناقضی را در بر دارد، یعنی از یک طرف امکانات متعددی را از طریق علم و فناوری گشوده و از طرف دیگر، خطرهای قابل ملاحظه‌ای چون بروز اشکال جدیدی از بی‌سوادی، عدم آمادگی برای ورود به بازار کار، عدم توانایی پاسخگویی به نیازها و نبودن پتانسیل یکپارچه‌سازی نظام‌های آموزشی را به وجود آورده است، ما نیازمند نظامی از تعلیم و تربیت هستیم که بتواند ضمن رفع چالش‌هایی که خود ناشی از جهانی شدن تعلیم و تربیت است، با رفع بی‌عدالتیها و نابرابریها، قدرت ایجاد دنیایی سرشار از عدالت و احترام به حقوق و ویژگیهای متقابل را دارا باشد (سجادی، ۱۳۸۲).

از طرف دیگر، شیوه‌های سازماندهی تلفیقی برای آزادسازی دانش‌آموز از سلطه مفاهیم علمی به وجود آمده‌اند. مفاهیم علمی ارزش دارند، ولی وقتی که بر اثر اصالت یافتن افراطی از واقعیت‌های زندگی دانش‌آموز فاصله گرفتند و نتوانستند او را رشد دهند از ارزش تربیتی این مفاهیم کاسته می‌شود. به این صورت که زندگی انسان یک کل واحد است و مسائل اجتماعی از یک تمامیت برخوردارند. برنامه درسی باید بتواند فرد را به

گونه‌ای پرورش دهد که قادر باشد مسائل را اول آنکه به‌خوبی بشناسد و دوم آنکه برای حل آنها اقدام کند. اینجاست که وقتی ما با مسائل زندگی خود مواجه می‌شویم باید بتوان ذهنی و تعاملی واحد با آن برخورد کنیم. در این حالت هرگز نمی‌پرسیم که به عنوان مثال درس ریاضی چه بخشی از مسئله را حل می‌کند یا درس دیگر چه نقشی خواهد داشت؛ بلکه با یک وجود یکپارچه مواجه می‌شویم. میزان موفقیتها برای حل مسائل اجتماعی به میزان کل‌نگری ما بستگی دارد. بنابراین هر قدر نسبت برنامه درسی با دانش آموز و زندگی اجتماعی تحلیل شود، دلایل محکم‌تر و قوی‌تری برای ضرورت و مطلوب بودن شیوه تلفیق بروز و ظهور می‌یابد. این موضوع بود که متخصصان را به چاره‌اندیشی وادار کرد و رویکرد تلفیقی را مورد حمایت قرار داد.

می‌توان به تعدادی از محاسن رویکرد میان‌رشته‌ای به این شرح اشاره کرد:

- واقعیت چند وجهی و پیچیده و در عین حال منسجم با برنامه آموزشی ارتباط مؤثری برقرار می‌کند.
- به لحاظ ارتباط مطالب و مواد درسی با هم و یکپارچگی و انسجام مطالب، یادگیری بهتر انجام می‌شود.

- در زمان دستیابی به اهداف متکثر و چند بعدی صرفه‌جویی می‌شود.

- به طور کلی برنامه‌های درسی تلفیقی برای حصول به اهداف تولید و بومی کردن علم از توان و ظرفیت بیشتری نسبت به برنامه‌های درسی سنتی برخوردارند. درضمن، طراحی با رویکرد میان‌رشته‌ای به مطالعه جامع و کل‌نگرانه، اعتقاد و تعهد فراوان به فلسفه تعلیم و تربیت و مفاهیم روان‌شناسی یادگیری، جامعه‌شناسی و غیره نیاز دارد. افزون بر این، انجام دادن آن مستلزم صرف وقت، پشتکار و شکیبایی، کاوشهای کتابخانه‌ای و میدانی فراوان و تأمین اعتبارات زیاد است (خلخالی، ۱۳۸۱).

از طرف دیگر، سازماندهی تلفیقی ممکن است به عنوان یک عامل تسهیل‌کننده و تنها کوشش ممکن در تمام برنامه‌ریزی درسی برای تحقق علایق تلفیقی (یا همان تجربیات یکپارچه و درهم تنیده یادگیری) مدنظر قرار گیرد. به هر حال، گرایشهای میان‌رشته‌ای امکان هدایت فرد برای ورود به زمینه‌های جدید را ممکن می‌سازد. از طرف دیگر، ایجاد گرایشهای میان‌رشته‌ای روش جدیدی است؛ این رشته‌ها سابقه زیادی ندارند و هر ساله تعداد این رشته‌ها و دانشگاههای ارائه‌دهنده آنها افزایش می‌یابد (محمدی شجاع، ۱۳۷۸).

به طور کلی، عوامل و بستر مؤثر در ظهور رویکردهای تلفیقی و عنایت به نظامهای غیر رشته‌ای را می‌توان به شرح ذیل خلاصه کرد:

۱) انسان و پیچیدگیهای آن و همچنین طبیعت و ابعاد مختلف آن و تعدد و تکثر رهیافتها، روشها و ابعادی که می‌توان آنها را در بررسی از واقعیتهای فیزیکی یا انسانی مورد توجه قرار داد و از سوی دیگر لازمه منطقی رشد و پیشرفت در علوم که به انقسام موضوعی و روشی در علوم منجر شده، موجب می‌شود که دانش سازمان‌یافته (دیسپلین) یا علوم متعارف نتوانند به خوبی بر واقعیت منطبق شده و الگو و آئینه‌ای گویا و شناسنده از آن باشند. پس بنابراین برنامه‌ریزان و طراحان آموزشی با آگاهی بر این موضوع به تلفیق رشته‌ها و معارف بشری دست می‌زنند تا یافته‌های جدیدی را در عرصه علم و فناوری کسب کنند و به یک‌سری مسائل جدید و چند وجهی، پاسخهای درخور بدهند. ۲) رشد بیش از حد و روز افزون مرزها در علوم موجبات تبعاتی شده که نیاز محیطهای علمی به برنامه‌های میان‌رشته‌ای را توجیه و تثبیت کرده است. بنابراین، نظامهای محتوایی رشته‌ها در واقع و ابتدائاً نوعی طبقه‌بندی عملی برای دانش و موضوعات پژوهشی وابسته به آن رشته به‌شمار می‌روند و الزاماً به معنای مبنایی برای سازماندهی آموزشی نمی‌توانند مفید و ضروری واقع شوند.

بنابراین، اگر لازم باشد که نظریه از کلیت بیشتری برخوردار باشد، سادگی ساختار نظریه کنار گذاشته می‌شود و پیچیدگی آن، مطلوب در نظر گرفته می‌شود. از سوی دیگر، اگر پیچیدگی ساختار نظریه آن را ناکارآمد سازد از کلیت نظریه به نفع سادگی کاسته می‌شود. در نهایت، قاعده معین و ثابتی برای اینکه در کدام عنصر دانشی بازنگری شود، وجود ندارد (باقری، ۱۳۸۲).

در مجموع رویکردهای تلفیقی در پی این هستند که با ارائه سازماندهی خاصی از آموزش، فرصتهایی را برای فراگیران فراهم سازند تا با اصول، مبادی، روشها و موضوعات متنوع در قلمروهای متعدد آشنا شوند و این البته به معنای نفی محاسن و فواید نظامهای رشته‌ای نیست. رویکرد رشته‌ای به علت برخورداری از آگاهی سازمان‌یافته از حقیقت از طریق مفاهیم و الگوهای مربوط و رشد تدریجی و منطبق بر مسیر تعریف شده، اثر اطمینان‌بخشی بر یادگیرنده دارد.

به هر حال شکل مطلوب تعلیم و تربیت و نظامهای آموزشی این است که بتواند

انسان‌هایی تربیت کند که قادر باشند در دنیایی مولد و در حال تغییر زندگی کنند. دنیایی که دارای اختلافات طبقاتی، فرهنگی و اجتماعی حاد نباشد. دنیایی که بیش از پیش به شبکه‌ها متصل و وابسته است. از طرف دیگر، دستیابی به توسعه‌ای همه‌جانبه، بدون حضور و همکاری تمامی حوزه‌های دانشی و علمی امکان‌پذیر نیست. در هر حال، باید در جهان امروز میان رشته‌های مرتبط علوم مختلف قرابت و نزدیکی برقرار کرد تا بتوان در رشته‌های مختلف، متخصص و صاحب‌نظر شد.

در نهایت، تعلیم و تربیت باید همت خود را، به ویژه از طریق معلم، معطوف آن سازد که به جای انتقال اطلاعات به سازماندهی‌های متفاوت اطلاعات و بلکه بالاتر از آن به ابداع ترکیب‌های نو در مورد اطلاعات موجود روی آورد. این امر مستلزم آن است که پرورش خلاقیت، به منزله یکی از آرمان‌های مهم تعلیم و تربیت قرار گیرد و به صورت شیوه‌های اجرایی در برنامه‌های درسی آشکار شود. هنگامی که همه افراد همه چیز را می‌دانند، این تنها تخیل است که می‌تواند به حرکت جدید یا ابداع قواعد بازی منجر شود. به این ترتیب، دو ویژگی مهم عدالت و پویا ناشناخته‌ها برای دانش‌ورزی فراهم بود (لیوتار، ۱۳۸۰).

منابع

- آزاد، اسداله (۱۳۶۹)، «سرچشمه هفت تنگای عمده تحقیق در علوم انسانی و اجتماعی»، مجموعه مقالات سمینار تحقیق و توسعه، تهران: سازمان پژوهش‌های علمی و صنعتی ایران.
- ایروانی، شهین و خسرو باقری (۱۳۷۸)، «شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت»، فصلنامه مدرس، شماره ۳.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲)، هویت علم دینی، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- _____ (۱۳۸۳)، «جهانی شدن، انقلاب اطلاعاتی و تعلیم و تربیت: با تأکید بر دیدگاه ژ. ف. لیوتار»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۸، سال سوم.
- _____ (۱۳۷۵)، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات نقش هستی.
- تقوی، نعمت‌الله (۱۳۶۹)، «مسائل تحقیقات اجتماعی در ایران (علل ضعف و نارسایی)»، مجموعه مقالات سمینار تحقیق و توسعه، تهران: سازمان پژوهش‌های علمی و صنعتی ایران.
- حری، عباس (۱۳۷۶)، «اهمیت و ضرورت به کارگیری منابع خارجی در تحقیقات کشور»، فصلنامه کتاب، دوره ۸، شماره ۴.

- خلخالی، سید مرتضی (۱۳۸۱)، *آسیب شناسی نظام برنامه ریزی درسی ایران و راهبردهایی برای اصلاح آن*، تهران: انتشارات سوگند.
- داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۰)، *روابط میان رشته ای در علوم انسانی: تحلیل استنادی، مطالعات تربیتی و روان شناسی*، مشهد: دانشگاه فردوسی.
- دنو (۱۳۷۳)، «طراحی برنامه ها به شیوه تلفیقی و میان رشته ای»، ترجمه مرتضی خلخالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۲، شماره مسلسل ۶، وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- دیانی، محمدحسین (۱۳۷۹)، *مباحث بنیانی در کتابداری و اطلاع رسانی ایران: ده مقاله*، مشهد: انتشارات کتابخانه رایانه ای.
- رئیس دانا، فرخ لقا (۱۳۸۰)، *برنامه آموزش تلفیقی (Integrated Curriculum) چیست؟* (۱) و (۲)، تکنولوژی آموزشی.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۸۲)، «جهانی شدن و پیامدهای چالش برانگیز آن برای تعلیم و تربیت»، *مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال دهم، شماره های ۲ و ۳.
- سریع القلم، محمود (۱۳۷۱)، «ویژگیهای متدلوژیک عالم علوم انسانی: نگرشی به روش و شناخت اجتماعی در جامعه فعلی ما»، *فصلنامه سیاست علمی و پژوهشی*، شماره ۳.
- شعبانی، زهرا (۱۳۷۸)، «روشهای تجربی در تحقیقات علوم انسانی»، *خلاصه مقالات اولین کنفرانس علمی بررسی مسائل پژوهشی کشور*، تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۲)، *برنامه درسی تلفیقی پیش نیاز تحقق توسعه پایدار و همه جانبه در ایران*، رویکرد تلفیقی به برنامه ریزی درسی، تهران: انجمن برنامه ریزی درسی ایران، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- شمیم، محمدعلی (۱۳۸۱)، «شیوه های عملی تلفیق در برنامه درسی»، *مجله تکنولوژی آموزشی*.
- ضیاء توانا، محمدحسن (۱۳۸۱)، «جغرافیای اجتماعی تجلیگاه تعامل میان دانشی»، *فصلنامه تحقیقات جغرافیایی*.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۷۷)، *اصول برنامه ریزی درسی*، تهران: سازمان ایران زمین.
- فرجی دانا، احمد (۱۳۸۲)، «مطالعات میان رشته ای: تعامل میان علم اقتصاد و علوم طبیعی و اجتماعی»، *سخن سمت*، شماره ۶.
- کارتلیج، جی. و جی. اف. میلیون (۱۳۶۹)، *آموزش مهارتهای اجتماعی به کودکان*، ترجمه محمدحسین نظری نژاد، مشهد: معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.

- کریشنا، و. و. رولند واسبت و ژاک گلار (۱۳۸۰)، «جهانی‌شدن و اجتماعات علمی در کشورهای در حال توسعه»، ترجمه ابوالقاسم طلوع، فصلنامه علوم، تحقیقات و فناوری، سال سوم، شماره ۷.
- کواين، و. و. (۱۹۷۴)، *کل گرایي*، دو دیدگاهها و برهانها: مقاله‌هایی در فلسفه علم و فلسفه ریاضی، ترجمه، تألیف و گردآوری شاپور اعتماد، تهران: مرکز نشر، ۱۳۷۵.
- لوی، الف (۱۳۶۸)، *برنامه درسی مدرسه*، ترجمه فریده مشایخ، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، چاپ سوم.
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۰)، *وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش*، ترجمه حسینعلی نودری، تهران: گام نو.
- محمدی شجاع، حسین و فرزانه دمرچلی (۱۳۷۸)، «گرایشهای میان‌رشته‌ای»، *مجله عمران شریف*، شماره ۲۵.
- ملکی، حسن (۱۳۷۴)، *سازماندهی محتوای برنامه درسی*، تهران: نشر قو.
- _____ (۱۳۸۲)، *رویکرد تلفیقی به برنامه درسی*، انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۸)، «تلفیق در برنامه درسی: تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال»، *مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*.
- _____ (۱۳۸۲)، *سازواری رویکرد تلفیقی با نظریه ساخت‌وسازگرایی (Constructivism)* رویکرد تلفیقی به برنامه‌ریزی درسی، انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- مهرمحمدی، محمود و پروین احمدی (۱۳۸۰)، «برنامه‌های درسی تلفیقی، رویکردی متفاوت با برنامه‌های درسی موضوع محوری/ دیسیپلینی (شیوه سنتی)»، *فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)*، سال یازدهم، شماره ۳۹.
- یوسف‌زاده چوسری، محمدرضا و سید علی استوار (۱۳۸۲)، *رویکرد تلفیقی، از تئوری تا عمل*، رویکرد تلفیقی به برنامه‌ریزی درسی، انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.

Clark, Eduard (2002), "Designing and Implementation an Integrated Curriculum", <http://www.great-ideas.org.clark.htm>.

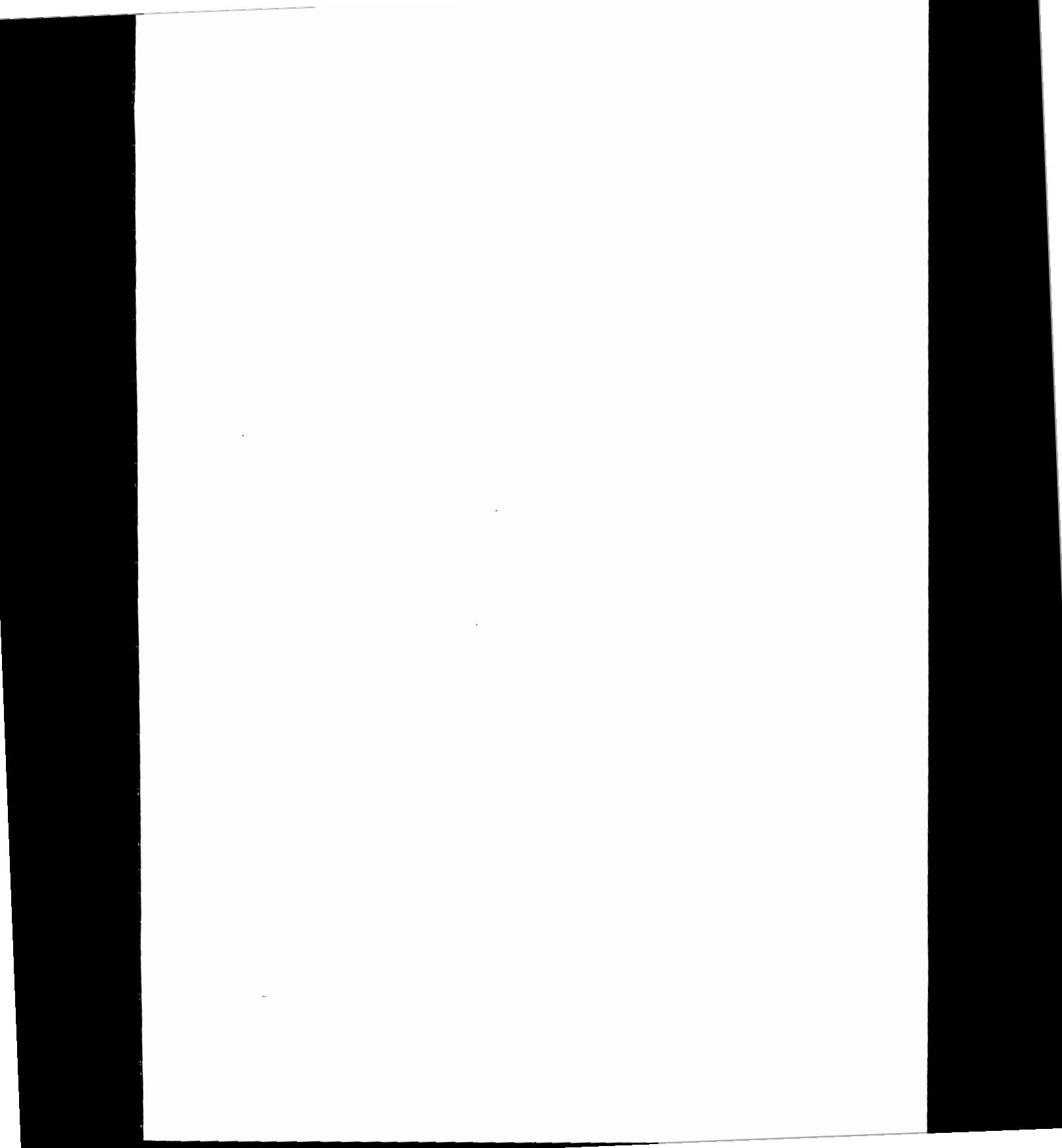
Essays, edited by Klaus Knorr and Sidney Verba, Princeton, Princeton University Press, pp. 77-92.

Feyerabend, P. K. (1978), *Science in a Free Society*, London: New Left Books.

Hirst, P. H. (1974), *Knowledge and Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*, Routledge and Kegan Paul, London.

- <http://www.volcano.und.nodak.edu/vwdocs/msh/11c/is/is/icp.html> (1989).
- Jacobs, H. H (ed) (1989), *Interdisciplinary curriculum: Design and Implementation*. ASCD.
- Jonso, Addiem (1996), "Integrated and Interdisciplinary Curriculum Units",
-<http://www.personal.psu.edu/faculty/a/m/amj8/curric/>.
- Kathleen (1998), *Critical Issues Developing an Applied and Integrated Curriculum*.
- Lake, Kathy (1994), "Integrated Curriculum," <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/co16.html>.
- Mason, Cheryl & Carla Mathison (1989), *Interdisciplinary Curriculum Planning*.
- Ottone, D. (1996), *Globalization and Educational Chance, Modernism and Citizenship*, Vol. xxvi. No. 2, p.305.
- Phenix, P. H. (1964), *Realms of meaning*, McGraw-Hill, New York.
- Quine, W.V.O. (1960), *Word and Object*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- (1966), *The Ways of Paradox and Essays*, Random House, New York.
- Singer, David (1961), "The Level of Analysis Problem in International Relation," *The International System: Theoretical ---*
- Walker, J. C. (1985), "The Philosopher's Touchstone. Towards Pragmatic Unity in Educational Studies", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 19, No. 2. pp.

نقد و نظر



تأملی در معنا و شکل‌گیری علم «تاریخ قرآن»

در پرتو معرفی کتاب درسی تاریخ قرآن نوشته آیت‌الله معرفت (ره)

مجید معارف

استاد دانشکده الهیات دانشگاه تهران

maaref@ut.ac.ir

چکیده

در دانش تاریخ قرآن، وضعیت قرآن از نظر نزول بر پیامبر اسلام (ص)، کتابت اولیه، جمع و تدوین در زمان رسول خدا (ص) و پس از رحلت آن بزرگوار، رسم الخط و مراحل اصلاح آن و قرائات و تحولات مربوط به آن بررسی می‌شود. این دانش در زمانهای گذشته قسمتی از «علوم قرآن»، به معنای مطالعه جامع درباره قرآن، به شمار می‌رفت و در عصر حاضر نخست به وسیله خاورشناسان و سپس محققان مسلمان «تاریخ قرآن» به عنوان علمی مستقل از «علوم قرآن» هویت یافت. علمای شیعه و سنی با علاقه‌مندی به کاوش درباره کتاب الهی دهها کتاب در موضوع «تاریخ قرآن» نگاشته‌اند که یکی از ارزنده‌ترین آثار در این زمینه تاریخ قرآن تألیف آیت‌الله معرفت (ره) است. در این مقاله ضمن بیان اصطلاح «تاریخ قرآن» و مسائل و موضوعات این دانش به معرفی کوتاهی درباره تاریخ قرآن آیت‌الله معرفت (ره) پرداخته‌ایم.

واژه‌های کلیدی

تاریخ قرآن، علوم قرآنی، خاورشناسان، نولدکه، ابو عبدالله زنجانی، آیت‌الله معرفت (ره).

مقدمه

شناخت علم تاریخ قرآن

تاریخ قرآن دانش نسبتاً جدیدی است که به گفته برخی از محققان مباحث مربوط به توصیف و تحلیل سرگذشت جمع و تدوین قرآن مجید از آغاز نزول وحی تا سیر هزار و چهارصد ساله کتابت و طبع آن در اعصار جدید را در بر دارد (میرزایی، ۱۳۷۷، ج ۱: ۲۵۸). محقق دیگری معتقد است که: «تاریخ قرآن عبارت از بیان سرگذشت سیر تحول قرآن در زمینه نزول، تدوین، نگارش، رسم الخط آن و غیره است و نامیده شدن این مباحث به تاریخ قرآن از آن روست که ما را با مسائل تاریخی قرآن آشنا می‌سازد» (محمدی، ۱۳۸۵: ۱۸). اصطلاح «تاریخ قرآن»، اصطلاحی مستحدث است. اما با مراجعه به منابع تاریخی - که در حوزه قرآن نگاشته شده است - می‌توان دریافت که مباحث تاریخ قرآن قرن‌ها مورد بحث قرار گرفته و منشأ آثار متنوعی شده است. البته قدمای دانشمندان، علوم و اطلاعات مرتبط با قرآن را ذیل «علوم قرآنی» مورد بحث قرار داده‌اند (رامیار، ۱۳۶۳: ده). اصطلاح علوم قرآن علاوه بر آنکه موضوع کتابهای مستقلی مانند البرهان فی علوم القرآن از زرکشی، الاتقان فی علوم قرآن از سیوطی شد، بر نام بسیاری از تفسیرهای قرآن نیز سایه افکن شد. چنان که نام کامل دو تفسیر تبیان شیخ طوسی و مجمع البیان طبرسی به ترتیب التبیان الجامع لعلوم القرآن و مجمع البیان لعلوم قرآن است. مفسران مباحث علوم قرآن را در مقدمه‌های تفاسیر خود یا در اثنای تفسیر برخی از آیات به بحث می‌گذاشتند. از مقدمه‌های مفصل علوم قرآنی در صحنه تفاسیر می‌توان به مقدمه تفسیر المبانی لنظم المعانی و مقدمه تفسیر المحرر الوجیز یاد کرد که در عصر حاضر به همت آرتور جفری با عنوان مقدمتان فی علوم القرآن به چاپ رسیده و در بردارنده همه مباحث «تاریخ قرآن» با اصطلاح امروزی است.

از مطالب پیش گفته نتیجه می‌شود که عنوان «علوم قرآن» در کارهای دانشمندان اسلامی عنوانی جامع بوده که شامل بحث درباره هر موضوعی از موضوعات قرآنی می‌شده است. اما در عصر حاضر این تلاش صورت گرفت که بخشی از تحقیقات مربوط به قرآن با عنوان «تاریخ قرآن» مورد توجه قرار گیرد (همان‌جا). حال مرز تمایز «علوم قرآنی» - به معنای جدید خود - با «تاریخ قرآن» کجاست؟ این سؤالی است که هنوز پاسخ دقیقی در مقابل آن وجود ندارد. زیرا در کتابهای موجود علوم قرآنی و تاریخ قرآن نوعاً مباحثی دیده می‌شود که در شمار علم و کتاب دیگر قرار دارد. البته اگر بتوان عنصر شاخصی در تمایز دو علم «تاریخ قرآن» و «علوم قرآنی» در نظر گرفت، آن عنصر علی‌القاعده عنصر

زمان است. به عبارت دیگر آن دسته از مباحث مرتبط با قرآن که به نحوی با عصر و زمان خاصی ارتباط می‌یابد، از جمله تاریخ نزول وحی، جمع و تدوین قرآن در دوره‌های مختلف، کتابت وحی و کاتبان آن، رسم الخط قرآن و سیر تحول آن، پیدایش و تطور قرائات از موضوعات تاریخ قرآن است و آن دسته از موضوعات قرآنی که بدون ارتباط با زمان خاصی قابل تحقیق است - از جمله بحث از محکم و متشابه، ناسخ و منسوخ، مفهوم و منطوق، عام و خاص، دلالت قرآن، اعجاز قرآن و وجوه آن و حجیت قرائات - در حوزه موضوعات علوم قرآن واقع می‌شود. در این میان آیت‌الله معرفت که نخستین تألیف گسترده قرآنی خود را با عنوان *التمهید فی علوم القرآن* نگاشت و در آن مطلقاً مباحث قرآنی را به بحث گذاشت، در حین اشتغال به تحقیقات خود چکیده‌ای از همین کتاب را با همکاری سازمان «سمت» با عنوان *علوم قرآنی* عرضه داشت و علاوه بر آن در سال ۱۳۷۵ بخشی از مباحث کتاب *التمهید* را با عنوان *تاریخ قرآن* بازنویسی کرد. آیت‌الله معرفت معتقد است که دانشمندان اسلامی در قرون اولیه در آثاری موسوم به «المصاحف» مباحث تاریخ قرآن را به بحث گذاشتند. ایشان «تاریخ قرآن» را علم شناخت قرآن می‌داند و معتقد است این اصطلاح در نوشته‌های پیشینیان نیز در همین معنی به کار رفته است (معرفت، ۱۳۷۵: ۲)، البته تعریف استاد از بیان موضوع «تاریخ قرآن» خالی از ابهام و اجمال نیست، زیرا «شناخت قرآن» موضوعی کلی است که جوانب متعددی را در بر می‌گیرد.

کاربرد اصطلاح تاریخ قرآن در عصر حاضر

به گفته بسیاری از محققان در عصر حاضر عنوان «تاریخ قرآن» را برای نخستین بار پرفسور نولدکه آلمانی و استاد رژی بلاشر فرانسوی پیشنهاد کرده‌اند (مهدوی‌راد، ۱۳۷۹: ۳۲۳). یکی از قرآن‌پژوهان در این خصوص می‌نویسد:

«تاریخ قرآن نولدکه رساله دکتری اوست که به سال ۱۸۵۸ از آن دفاع کرده است و سپس با بازنگری گسترده با همکاری یکی از شاگردانش آن را نشر داده است. چاپ دوم کتاب نولدکه به سال ۱۹۱۹ نشر یافته است. نولدکه در آن کتاب کوشیده است آیات و سوره‌های قرآنی را بر اساس نزول سامان دهد و چگونگی شکل‌گیری مصحفها و کتابت قرآن را باز گوید. او پس از آنکه سوره‌ها و آیه‌ها را در دو بخش کلی: مکی و مدنی گزارش کرده، نسبت به چگونگی محتوای سوره‌ها و مراحل نزول و شکل‌گیری سوره‌ها بحث کرده است» (همان‌جا).

شایان ذکر است که به کارگیری اصطلاح «تاریخ قرآن» از سوی خاورشناسان، در آغاز برای برخی از محققان اسلامی (عزت دروزه: ۶) ناخوشایند بود. از نظر این محققان، خاورشناسان با استفاده از عنوان «تاریخ قرآن» درصدد بوده‌اند قرآن را از جهت وضعیت تاریخی پدیده‌ای مبهم و مغشوش جلوه دهند و در پرتو تحقیقات تاریخی وضع آن را روشن سازند، چنان که همین کار را نسبت به تورات و انجیل بارها انجام داده‌اند. در مقابل این دیدگاه برخی مانند علامه طباطبایی واهمه‌ای در استفاده از عنوان «تاریخ قرآن» به خود راه ندادند و مطالعه در باب تاریخ قرآن را با اصالت و قطعیت قرآن قابل جمع دانستند. علامه در کتاب قرآن در اسلام می‌نویسد:

«تاریخ قرآن مجید از روز نزول قرآن تا به امروز کاملاً روشن است و پیوسته سور و آیات قرآنی ورد زبان مسلمانان بوده است و دست به دست می‌گشته است. و همه می‌دانیم که قرآنی که در دست ماست همان قرآنی است که در چهارده قرن پیش به پیغمبر اکرم (ص) تدریجاً نازل شده است. با این وصف نباید قرآن در اعتبار و ثبوت واقعیت خود نیازمند تاریخ باشد. اگرچه تاریخش هم روشن است. زیرا کتابی که مدعی است که کلام خداست و در این دعوی به متن خود استدلال می‌کند و به مقام تحدی برآمده و همه انس و جن را از آوردن مثل خود عاجز می‌داند دیگر نمی‌شود در اثبات اینکه کلام خداست و تحریف و تغییری به آن عارض نشده است و چنان که بوده، می‌باشد نیاز به دلیل و شاهدی غیر از خودش (از جمله تاریخ) پیدا کند یا در ثبوت اعتبار به تصدیق و تأیید شخصی یا مقامی پناهنده شود» (طباطبایی، ۱۳۵۳: ۱۱۷).

با توجه به این مطالب اصطلاح «تاریخ قرآن» به تدریج در بین مسلمانان مورد قبول قرار گرفت و برخی درصدد تألیف اثر قرآنی خود با عنوان تاریخ قرآن، تاریخ و علوم قرآنی و احیاناً سرگذشت قرآن^۱ شدند. اینکه چه کسی نخستین بار این عنوان را برای کتاب خود به کار برده، دقیقاً معلوم نیست. اعتقاد رایج بر آن است که نخستین بار این نام از سوی ابوعبدالله زنجانی به کار گرفته شد (رامیار، ۱۳۶۳: ده) و او در سفری که در سال ۱۳۵۴ ق. به قاهره کرد به تألیف کتاب تاریخ القرآن مبادرت نمود. اما برخی معتقدند که در میان مؤلفان اسلامی، ترکستانی اولین کسی است که کتابی با عنوان تاریخ

۱. به عنوان مثال، آقای دکتر رجبعلی مظلومی نام کتاب خود را پژوهشی پیرامون آخرین کتاب الهی (سرگذشت قرآن) نامید.

القرآن و المصاحف در سال ۱۳۲۴ تألیف کرد (مهدوی راد، ۱۳۷۹: ۲۳۴). اثر ترکستانی در دست نیست تا بتوان درباره آن اظهار نظر کرد، اما تاریخ قرآن زنجانی با آنکه اثر نسبتاً مختصری است، در بین شیعه و اهل سنت با حسن استقبال روبه‌رو شد و بر آثار بعد از آن اثرگذار شد.

پس از تألیف کتاب تاریخ قرآن ابو عبدالله زنجانی، اصطلاح «تاریخ قرآن» به تنهایی یا «تاریخ و علوم قرآنی» به کرات از سوی نویسندگان شیعه و سنی به کار گرفته شد و تا زمان حاضر به طور قطع بیش از ۳۰ اثر با عنوان «تاریخ قرآن» تألیف شده است که نام بردن از آنها و داوری درباره مضامین و محتوای هر یک محتاج مجال وسیع‌تری است. اما نکته مهمی که شایان تذکر است آنکه با بررسی آثار تألیف شده در عصر حاضر روشن می‌شود که پژوهشگران درباره تاریخ قرآن از دو زاویه یا منظر بحث کرده‌اند به این شرح:

الف) عده‌ای برای علم تاریخ قرآن موضوعیت مستقل قائل شده و در تعریف و تحدید آن کوشیده و درصدد برآمده‌اند که مسائل آن را تعیین کرده، به صورت مفصل یا مختصر به تحقیق پردازند. این عده معمولاً آثار خود با عناوینی چون: «تاریخ قرآن»، «سرگذشت قرآن»، «تاریخ و علوم قرآنی» و گاه همانند قدما «علوم قرآنی» نام‌گذاری کرده‌اند^۱ که مشتمل بر مباحث تاریخ قرآن نیز هست (جامع‌ترین کتاب در این زمینه تاریخ قرآن تألیف دکتر محمود رامیار است).

ب) برخی به صورت گذرا و استطرادی درباره پاره‌ای از مباحث تاریخ قرآن به بحث پرداخته‌اند و هدفشان در درجه نخست پرداختن به تاریخ قرآن نبوده است؛ برای مثال آیت‌الله خویی در کتاب خود موسوم به *البیان فی تفسیر القرآن* در بحث «صیانة القرآن من التحریف» به بررسی اخبار جمع قرآن پرداخته و از طریق نشان دادن اختلافات موجود در این روایات، جمع قرآن در دوران ابوبکر را مورد تشکیک و جمع قرآن در دوره عثمان را مورد تصدیق قرار داده است (خویی، ۱۴۰۸: ۲۴۰-۲۵۹ با عنوان: احادیث جمع القرآن). نظیر این مطلب را می‌توان در *تفسیر المیزان* ذیل تفسیر آیه «انا نحن نزلنا الذکر و انا لحافظون» (طباطبایی، ۱۳۹۳: ۱۲، ۱۱۸؛ ۱۳۲) و نیز کتابهای *القرآن الکریم و روایات المدرستین* اثر

۱. جهت اطلاع از اسامی تعدادی از این کتب نگاه کنید به: *درآمدی بر تاریخ قرآن*، ص ۳۰، سیر نگارهای علوم قرآنی، ص ۲۲۸-۲۵۴؛ *دانشنامه قرآن پژوهی*، ج ۲، ص ۴۵۸-۴۶۷، ذیل عنوان تاریخ قرآن، محمدی، ۱۹؛ عنوان کتاب‌شناسی تاریخ قرآن.

علامه سید مرتضی عسکری، حقایق هامة حول القرآن الکریم اثر سید جعفر مرتضی عاملی و نیز قرآن در اسلام اثر علامه طباطبائی مشاهده کرد.^۱ اما آیت الله معرفت از جمله نویسندگان است که با شناخت کامل از نیازهای عصر حاضر در هر دو مجال به پژوهش دست زدند و به طوری که گذشت ایشان هم به شکل استقلالی در کتاب تاریخ قرآن و هم به شکل «استطردی» در کتابهای التمهید فی علوم القرآن و صیانة القرآن من التحریف مباحث تاریخ قرآن را به بحث گذاشتند و کمتر مسئله‌ای را از نظر دور داشتند.

تاریخ قرآن آیت الله معرفت

از کتابهای معروف «تاریخ قرآن» در عصر حاضر، تاریخ قرآن تألیف مرحوم آیت الله معرفت است. این کتاب با یک مقدمه آغاز و در شش فصل تنظیم شده است و شامل مباحث پدیده وحی، نزول قرآن، جمع و تألیف قرآن، قاریان و قرائات هفتگانه، دفع شبهه تحریف و بالأخره ترجمه قرآن است. مؤلف ارجمند چنان که رسم و معهود تحقیق است نخست به بررسی پیشینه کتابهای «شناخت قرآن» در دوره‌های گذشته پرداخته و سپس به معرفی کتابهای مهم «تاریخ قرآن» در عصر حاضر اقدام کرده‌اند. به دنبال آن از آثار قرآنی خود مانند: التمهید فی علوم القرآن و التفسیر و المفسرون نام برده‌اند و بدین وسیله نشان داده‌اند که تألیف «تاریخ قرآن» با تکیه بر شناخت انبوه کتابهای تاریخ قرآن در عصر حاضر و نیز تجارب علمی سی ساله خود در زمینه تحقیق پیرامون مسائل قرآنی صورت پذیرفته است. لذا در بیان ویژگی تاریخ قرآن و محتوای فصول آن نوشته‌اند.

«ویژگی کتاب حاضر در آن است که راه اقتباس را کنار گذاشته و راه تحقیق را پیش گرفته است. سعی بر آن بوده که تمامی مباحث آن از پژوهشی نوین با استناد بر شواهد منابع اصیل تاریخی برخوردار باشد. این کتاب مشتمل بر شش فصل است و مسائل ضروری در شناخت قرآن در آنها مطرح شده است.

در فصل اول، از موضوعات مقدماتی مانند وحی، شناخت وحی و امکان وحی بحث می‌شود. همچنین در این فصل دلایلی که در امتناع وحی اقامه شده است نقد و بررسی می‌شود. به ویژه وحی رسالی که ارتباط مستقیم میان خالق و برگزیده خلق است. چگونه

۱. برای تفصیل این بحث نگاه کنید به: درآمدی بر تاریخ قرآن، ص ۲۲، زوایای بحث در تاریخ قرآن.

انسانی این شایستگی را پیدا می‌کند تا طرف پیام مستقیم حق تعالی قرار گیرد و اینکه آیا ممکن است به این پیام، در حال ارتباط یا پس از آن دستبرد زده شود؟ ضمناً در این فصل از تاریخ آغاز وحی عموماً و وحی قرآنی خصوصاً و چگونگی نزول وحی بر پیامبر اسلام (ص) و بازگو کردن آن برای کاتبان وحی و چگونگی ضبط آن و نیز شیوه کتابت در آن عهد سخن خواهیم گفت.

در فصل دوم از آغاز نزول قرآن و سه سال تأخیر پس از آغاز نزول وحی رسالت، مدت نزول قرآن و نزول دفعی و تدریجی آن و آراء بزرگان در زمینه نزول دفعی قرآن، گفتگو خواهد شد. از اولین تا آخرین آیه و سوره، ترتیب نزول سوره‌ها، مکی و مدنی، معیار تشخیص سوره‌های مکی از مدنی و اینکه آیا استثنایی در آیات سور وجود دارد و از فواید شناخت سوره‌های مکی از مدنی سخن می‌رود. همچنین از اسباب نزول و فرق آن با شأن نزول، از تنزیل و تأویل و راه شناخت اسباب نزول گفتگو می‌شود. اسامی و نامهای قرآن، مفهوم سوره و آیه، نام سوره‌ها و اینکه اسامی سوره‌ها توقیفی است یا بر حسب اتفاق بوده و نیز اعراب نام سوره‌ها و عدد آیات و سور از مباحث دیگر مطرح شده در این فصل است.

در فصل سوم از نظم و تألیف قرآن، نظم آیه‌ها در هر سوره و توقیفی بودن نظم آیات سخن گفته می‌شود. ضمناً از مصحفهای صحابه ذکری به میان می‌آید تا دوران توحید مصاحف در زمان خلافت عثمان که نوشته‌ها از نو جمع‌آوری و قرآن در یک نسخه کامل تهیه گردید و به نام «ام» مادر مصاحف یا «امام» پیشوای مصحفها، شناخته شد. در این فصل از ویژگیهای مصحفهای عثمانی، از رسم الخط مصحف، سر منشأ خط عربی، اختلافی که میان مصحفها وجود داشت و نیز از دوران تکاملی رسم الخط قرآن تا دوران چاپ قرآن بحث می‌شود.

در فصل چهارم از قاریان قرآن و قرائات هفتگانه سخن می‌رود. عوامل اختلاف در قرائت، راه تشخیص قرائت صحیح و اینکه قرائت عاصم به روایت حفص برگزیده قرائتهاست و مطابق با قرائت جمهور مسلمین از صدر اسلام تا کنون، در تمام ادوار تاریخ قرائت بوده است و این همان قرائتی است که دارای سند صحیح است و از امام امیرالمومنین (ع) روایت شده است، از مباحث دیگر مطرح شده در این فصل است.

در فصل پنجم مسئله تحریف مطرح می‌شود و اینکه تمام علما و دانشمندان و محققان جهان اسلام، متفق القول اند که هرگز قرآن دستخوش تغییر و تبدیل نگشته است، نه

چیزی از آن کاسته و نه بر آن افزوده شده است.

در فصل ششم درباره ترجمه قرآن سخن گفته‌ایم که شامل اسلوب ترجمه، فتوای فقها و دانشمندان شیعه و سنی، سابقه ترجمه در اسلام و نمونه‌هایی از ترجمه‌های قرآن است. اینها مسائلی است که در این نوشتار به بررسی آنها پرداخته‌ایم و سعی بر آن بوده است که مطالب با کمال امانت و با اتکا بر دلایل تاریخی قابل اعتماد، آن گونه که بوده عرضه شود و از هر گونه جانب‌گیری اجتناب شود، تا بدین وسیله خدمتی شایسته به جهان علم و دانش تقدیم شود و در درگاه حضرت احدیت مقبول افتد (معرفت، ۱۳۷۵: ۵۴).

نقد کتاب: بیان مزایا و کاستیها

کتاب تاریخ قرآن آیت‌الله معرفت از بهترین کتابهای تاریخ قرآن در عصر حاضر است که به وسیله یک اندیشمند مسلمان تألیف شده است (آفتاب معرفت، ۱۳۸۵: ۸۵). این کتاب در خصوص «شناخت قرآن» که مورد توجه مؤلف آن بوده، اطلاعات خوبی به خواننده خود می‌دهد. لازم است در مقام نقد علمی به اهم مزایای آن اشاره شود و در عین حال کاستیها و نواقص آن نیز مد نظر قرار گیرد.

مزایای کتاب

اهم مزایای کتاب که این اثر را از بسیاری از آثار مشابه خود جدا می‌کند به قرار زیر است: درسی بودن کتاب. تاریخ قرآن یک کتاب درسی به سفارش حوزه و احیاناً بعضی از مراکز دانشگاهی تألیف شده است و ارزش ۴ واحد دارد. در صفحه «سخن سمت» چنین آمده است که: «کتاب حاضر برای دانشجویان رشته الهیات، شاخه علوم قرآن و حدیث در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «تاریخ قرآن» به ارزش ۴ واحد تدوین شده است».^۱ درسی بودن کتاب موجب شده است که مطالب آن به دور از ایجاز مغل یا اطناب ممل تنظیم شود و مطالب به وسیله استادان و دانشجویان امکان‌پی‌گیری و بررسی داشته باشد. اظهار نظر قاطع علمی در مسائل مورد اختلاف. تاریخ قرآن مملو از مسائلی است که درباره آنها نظر قاطع بین اندیشمندان اسلامی به‌ویژه شیعه و سنی وجود ندارد. مسائلی چون نزول قرآن، نزول دفعی و تدریجی، کتابت و جمع قرآن، قرائات قرآن و اعتبار آن و ...

۱. شایان ذکر است که چاپ نخست کتاب در سال ۱۳۷۵ و چاپ هشتم آن به سال ۱۳۸۵ است.

از مزایای کتاب تاریخ قرآن آیت الله معرفت آنکه نویسنده کتاب، اهل نقد و نظر است و در کمتر مسئله‌ای از مسائل تاریخ قرآن است مگر آنکه مؤلف آن به طرح نظر پرداخته و مبانی و ادله آن را برای خوانندگان روشن ساخته است. لذا این کتاب صرفاً تکرار دیدگاههای پیشینان نیست. هرچند که در استفاده از دیدگاههای علمی صاحب نظران نهایت تلاش به عمل آمده است.

نقد شبهات و دفاع از اصالت قرآن. آیت الله معرفت در این کتاب، در مقام یک عالم متعهد، از اصالت قرآن دفاع کرده و با طرح بسیاری از شبهات که در مقابل قرآن وجود دارد، عالمانه به نقد آنها کوشیده است. این موضوع در سراسر کتاب مشهود است، لکن در فصل اول (پدیده وحی) و فصل پنجم (دفع شبهه تحریف)، نمود بهتری دارد. به طوری که از ایشان در عصر حاضر شخصیتی تحریف ستیز به دست می دهد.

تکیه بر منابع فریقین و ارائه مباحث تطبیقی. از مزایای کتاب تاریخ قرآن آیت الله معرفت استفاده گسترده از منابع تاریخی، تفسیری، حدیثی، و خاصه علوم قرآنی شیعه و سنی و ارائه مباحث علمی به شیوه تطبیقی است. همان طور که مؤلف خود تذکر داده اند، ایشان در ارائه مباحث تطبیقی، به جز ملاحظات علمی، امر دیگری را مد نظر قرار نداده و از یک سو به نگرانی و اعمال تعصبات مذهبی خودداری کرده اند، هر چند که قوت استدلال در مسیر بحثهای علمی، تفوق اندیشه های امامان و علمای شیعه را بر خوانندگان آشکار می سازد.

استفاده از علوم اسلامی در پیشبرد مباحث تاریخ قرآن. مؤلف با تکیه بر علوم گوناگون اسلامی مانند فقه، فلسفه، تاریخ اسلام، تفسیر قرآن، علم کلام و ادبیات عرب، مباحث مرتبط با تاریخ قرآن را به پیش برده و شناخت مطلوبی از کتاب الهی به دست داده اند. استفاده از دانشهای گوناگون و طرح نظر دانشمندان بزرگ اسلامی همراه با نقد و بررسی آنها، تنوع خاصی به مطالب کتاب داده و اثر یاد شده را از جذابیت ویژه ای برای خواننده برخوردار کرده است.

کاستیها و نارساییهای کتاب

در کنار مزایای کتاب نارساییهای چندی در پاره ای از مباحث کتاب مشاهده می شود که دست کم نشان از اختلاف نظر علمی مؤلف با دیگر صاحب نظران، خصوصاً برخی از شیعیان دارد و بعید نیست که برخی از نارساییها مولود سهو مؤلف عالی قدر است، مانند: همسویی با دیدگاههای علمی برخی از علمای عامه در پاره ای از مسائل تاریخ قرآن.

در پاره‌ای از مسائل تاریخ قرآن مانند «عدم جمع کامل قرآن به صورت کتاب در زمان رسول خدا (ص) به دلیل عدم انقطاع وحی» (معرفت، ۱۳۷۵: ۸۴ و ۸۵) یا «نزول قرآن بر اساس حروف هفتگانه و تفسیر حرف به لهجه» (همان‌جا) همسویی‌هایی بین دیدگاه‌های آیت‌الله معرفت و دانشمندان اهل سنت وجود دارد که طبعاً تأمل برانگیز است. این دیدگاه‌ها که در کل کتاب بسیار محدود است از ناحیه محققان معاصر شیعه بعضاً مورد نقد و تحلیل قرار گرفته است.^۱

اظهار نظر شتابزده درباره موقعیت برخی از سوره‌ها. برای مثال در ص ۷۷ و ۷۸ ذیل «اسامی سوره‌ها» سخن از وجه تسمیه سوره‌ها به میان آورده و از جمله در جدولی به همین مناسبت آورده‌اند:

نام سوره	وجه تسمیه
یونس	تنها سوره‌ای است در قرآن که از حالات حضرت یونس سخن به میان آمده است.
هود	فقط در این سوره درباره حضرت هود سخن گفته شده است.
انبیاء	تنها سوره‌ای است که از انبیای معروف (نزد عرب) سخن به میان آمده است.

این اظهار نظرها درباره محتوای سوره‌های یاد شده قابل تأمل جدی است که برخی از ناقدان به تفصیل به آن پرداخته‌اند (یاقوتیان، ۱۳۸۱: ۱۴۸). جای شک نیست که در بسیاری از سوره‌های قرآن درباره حالات و سرگذشت یونس، هود، و پیامبران معروف نزد عرب مانند سوره‌های اعراف، شعراء، و صافات سخن به میان رفته و اظهار نظر انحصاری درباره مفاد برخی از سوره‌ها غیر قابل قبول است.

تأکید مبالغه‌آمیز بر اصالت قرائت حفص از عاصم. آیت‌الله معرفت ضمن بحث از اعتبار قرائات هفتگانه، قرائت حفص از عاصم را یگانه قرائتی می‌داند که سند صحیح دارد و منطبق بر قرائت جمهور مسلمانان است (معرفت، ۱۳۷۵: ۱۵۲). به نظر می‌رسد که مؤلف محترم در این دیدگاه دچار مبالغه شده‌اند، به گونه‌ای که قرائت نافع را نیز که قرائت بخشی از دنیای اسلام است، یا قرائت ابوبکر بن عیاش (راوی دیگر عاصم) را که در

۱. از جمله نگاه کنید به: درآمدی بر تاریخ قرآن، ص ۱۶۳ یا عنوان نقد و نظر و نیز ص ۱۷۷-۱۷۳ با عنوان: بررسی اختلاف قرائت در عصر رسول خدا (ص).

مناطق متداول است به حساب نیاورده‌اند. هرچند که پذیرفته‌اند قرائت نافع مدنی در برخی از کشورهای مغرب عربی رایج است (همان: ۱۴۶-۱۴۷).

استناد به «اجماع و اتفاق نظر علما» یا «اتفاق نظر روایات وارده» به عنوان یک دلیل علمی. در پاره‌ای از مباحث آیت‌الله معرفت بدون آنکه به تنقیح علمی دلیل اجماع از دیدگاه اصولیون شیعه دست زده باشد، در مسیر استدلال‌های خود از اصل «اتفاق نظر علما» یا «اتفاق روایات ترتیب نزول سور» استفاده کرده‌اند، که پایه برخی از استدلال‌ها را سست می‌کند. از آنجا که این موضوع نیز به تفصیل مورد نقد بعضی از پژوهشگران واقع شده، تکرار آن ضرورتی ندارد (یاقوتیان، ۱۳۸۱: ۱۴۶-۱۴۷).

استفاده تناقض‌آلود از برخی از منابع. در پاره‌ای از مباحث مانند «دفع شبهه تحریف» اعتبار برخی از منابع، که حاوی روایات دال بر تحریف قرآن‌اند - مانند تفسیر عیاشی - به دلیل فقدان سند معتبر ازنال شده است (همان: ۱۷۵-۱۷۶). اما در پاره‌ای دیگر از مباحث اتفاقاً به روایات تفسیر عیاشی استناد شده است. برای مثال در مورد جایگاه اهل بیت (ع) در قرآن روایتی را به این صورت از تفسیر عیاشی نقل می‌کند که امام صادق (ع) فرمود: «اگر قرآن آن‌گونه که خدا خواسته و نازل کرده تلاوت شود و مورد تدبیر قرار گیرد، هر آینه ما را با نشانه‌های ارائه‌شده‌اش خواهید یافت (همان: ۱۸۱ به نقل از تفسیر عیاشی). آیت‌الله معرفت ضمن صحه گذاشتن بر این روایت، تفسیر عیاشی را نیز منبع معتبری دانسته است.

آنچه گفته شد در مقابل امتیازات کتاب بسیار ناچیز و محدود است و به هیچ وجه از ارزش کتاب و استواری مطالب آن و خدمات علمی آیت‌الله معرفت به ساحت قرآن نمی‌کاهد.

منابع

- آفتاب معرفت (۱۳۸۵)، (ویژه چهلمین روز ارتحال آیت‌الله معرفت)، مؤسسه فرهنگی تمهید.
 خرمشاهی، بهاء‌الدین و فرزاد میرزایی (۱۳۷۷)، «تاریخ قرآن (۱) و (۲)» دانشنامه قرآن و قرآن‌پژوهی، دوستان و ناھید، ط اول.
 خویی، سید ابوالقاسم (۱۴۰۸ ق)، البیان فی تفسیر القرآن، بیروت: دارالزهراء.
 رامیار، محمود (۱۳۶۳ ش)، تاریخ قرآن، امیرکبیر.
 طباطبائی، علامه سید محمد حسین (۱۳۵۳)، قرآن در اسلام، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
 _____ (۱۳۹۳)، المیزان فی تفسیر القرآن، بیروت: مؤسسه اعلمی.

- عزت دروزه، محمد (بی‌تا)، تاریخ قرآن، بی‌جا.
- محمدی، محمدحسین (۱۳۸۵)، تاریخ قرآن، قم: انتشارات مرکز جهانی علوم اسلامی.
- معارف، مجید (۱۳۸۳)، درآمدی بر تاریخ قرآن، انتشارات نبأ.
- معرفت، محمد هادی (۱۳۷۵)، تاریخ قرآن، سمت.
- مهدوی‌راد، محمدعلی (۱۳۷۹)، سیرنگارشیهای علوم قرآنی، دبیرخانه نمایشگاه قرآن کریم.
- یاقوتیان، مهدی (۱۳۸۱)، نگاهی به کتاب «تاریخ قرآن»، فصلنامه بینات، سال نهم، ش ۳۳.

بررسی کتابهای درسی دانشگاهی بر اساس نظریه نقش گرای نظام مند هیلیدی و مقایسه آن با متون همسان غیر درسی معرفی یک پایان نامه

دکتر زهرا ابوالحسنی

عضو هیئت علمی سازمان مطالعه و تدوین (سمت)

abolhassani @samt. ac.ir

مریم السادات میرمالک ثانی

فارغ التحصیل کارشناسی ارشد رشته زبان شناسی

m. mirmalek @gmail. com

چکیده

در این مقاله هدف معرفی پایان نامه نیست.^۱ بلکه ارائه مطالبی از پایان نامه است که بر اساس نظریه نقش گرای نظام مند هیلیدی به بررسی کتابهای درسی دانشگاهی و مقایسه آنها با متون همسان غیر درسی پرداخته است. بر این اساس کتابهای درسی دانشگاهی و کتابهای غیر درسی همسان از دو جنبه متفاوت، تجزیه و تحلیل می شوند. اول، توزیع فراوانی فرایندها در این کتب و دوم چهارچوب نگارش کتابهای درسی در مقایسه با کتب غیر درسی همسان. در این پژوهش، کتابهای درسی و غیر درسی دانشگاهی در دو رشته مختلف علوم انسانی و علوم پایه، جامعه آماری را تشکیل می دهند و با استفاده از دو شیوه آمار توصیفی و استنباطی به تجزیه و تحلیل داده ها پرداخته و بر این اساس مشخص می شود که توزیع درصد فرایندها در کتابهای مربوط به رشته علوم انسانی و علوم پایه متفاوت است. بر این اساس، فرایندهای مادی و رابطه ای در کتابهای انتخاب شده علوم پایه بیشتر از علوم انسانی است و از سوی دیگر توزیع فراوانی فرایندهای ذهنی و بیانی در رشته های علوم انسانی بیشتر است.

سخن سمت، شماره ۲۰، زمستان ۱۳۸۷، ص ۱۲۹-۱۴۳

۱. این مقاله حاصل پایان نامه ای با عنوان فوق است.

واژه‌های کلیدی

نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی، فرانقشهای تجربی، کتاب درسی، فرایند ذهنی، فرایند مادی، فرایند رابطه‌ای.

مقدمه

این پژوهش بر اساس نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی به بررسی کتابهای درسی دانشگاهی و مقایسه آنها با متون همسان غیر درسی می‌پردازد. هدف نگارنده، بررسی توزیع درصد نوع فراوانی فرایندها در کتابهای درسی و غیر درسی دانشگاهی در گرایشهای مختلف و ارزیابی تفاوت‌های موجود میان آنها با کمک شیوه‌های آماری مناسب است.

ملاحظات نظری و عملی

دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی از همان ابتدا با اهداف کاربردی تدوین شده است. طبق ادعای هلیدی، با کمک این نظریه می‌توان نتیجه‌گیریهای عملی و قابل استنادی در مورد انواع گوناگون متون، اعم از آموزشی، علمی، ادبی، و عمومی به دست داد. تمایل هلیدی به بهره‌گیری از زبان‌شناسی در امر آموزش، از زمان ارائه نظریه «مقوله و میزان» وی مشهود بود. هلیدی بین سالهای ۱۹۶۴ و ۱۹۷۱ در طرحی که در شورای مدارس انگلستان به اجرا درآمد در صدد آموزش زبان به کمک یک دیدگاه زبان‌شناختی برآمد تا توصیفی از زبان انگلیسی به دست دهد که هم برای معلمان و هم برای اهداف و روشهای آموزشی ثمربخش باشد (باتلر، ط ۲۰۰۳: ۴۲۴).

بین سالهای ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ کانون توجه پژوهشگران به نقش متون نوشتاری در مدارس معطوف گردید. در این زمان مطالعات هلیدی و حسن^۱ در استرالیا، اهمیت نقش متون نوشتاری را در آموزش و یادگیری در مدارس روشن ساخت و رفته‌رفته پیروان دستور نظام‌مند در استرالیا بر آن شدند تا معلمان را با چگونگی نظام‌زبانی متون درسی آشنا کنند (همان: ۴۲۵). این مطالعات به تدوین طرحهای آموزشی پرکاربردی منجر شد. بر این اساس در این پایان‌نامه، کتابهای درسی دانشگاهی و کتابهای غیر درسی همسان از دو جنبه، تجزیه و تحلیل شده‌اند. اول اینکه آیا بنا به گفته هلیدی با تغییر موضوع متن کتابهای درسی دانشگاهی و

1. Halliday and Hassan

کتابهای غیر درسی همسان، توزیع فراوانی فرایندها در این کتب تغییر می‌کند؟ و دوم اینکه آیا بر اساس این نظریه، چهارچوب نگارش کتابهای درسی در مقایسه با کتب غیر درسی همسان، متفاوت است؟

طرح موضوع

تجزیه و تحلیل متن با اهداف متفاوتی صورت می‌گیرد از جمله اهداف آموزشی، ادبی (تعیین و تحلیل سبک نویسنده)، قوم‌نگاری و غیره. در این میان تجزیه و تحلیل انشای کودکان، تحلیل مکالمه میان دانش‌آموزان و معلمان، تجزیه و تحلیل زبان کتب درسی، مقایسه انواع منتهای مختلف با موضوعات متنوع از جمله تجزیه و تحلیلهایی است که می‌تواند با هدف آموزشی صورت گیرد. از طرف دیگر به کارگیری نظریه‌های زبان‌شناسی و مبانی دستور از جمله عوامل اساسی در تحلیل متن به حساب می‌آیند. یکی از این نظریه‌ها، «دستور نقش‌گرای نظام‌مند» هلیدی است.

نظریه مورد نظر هلیدی که نظریه نظام‌مند نام دارد در واقع مبتنی بر معنا و انتخاب است. زبان و سایر نظامهای نشانه‌شناسی به عنوان شبکه‌ای از انتخابهای به هم مرتبط تفسیر می‌شوند (هلیدی، ۱۹۹۴: ۱۷). این دستور سه سطح یا لایه برای زبان قائل می‌شود: سطح معنایی، سطح دستور-واژگان و سطح واج‌شناسی، و تأکید همواره بر معناست.

این نظریه به دنبال سنت نقش‌گرایی اروپا ظهور کرد و عمدتاً مبتنی بر نظریه^۱ نظام ساختار فرث^۲، با اصول انتزاعی یلمزلف و وام گرفتن برخی ایده‌ها از مکتب پراگ است.

در این نظریه، بافت با مفهوم گونه کاربردی معنا می‌شود و گونه کاربردی یعنی گوناگونیهای زبانی با توجه به کاربرد (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶: ۴۴). متغیرهای زبانی یک بافت شامل: حوزه کلام^۳، فحوای کلام^۴ و شیوه کلام^۵ است. تشخیص و شناسایی این سه متغیر بافتی اتفاقی و دلخواهی نیست، زیرا هر یک از آنها بیانگر یک نوع معنی و در نتیجه یک نوع فرانقش زبانی‌اند.

هلیدی (۲۰۰۴) معتقد است که با تغییر موضوع متن، نوع و میزان فراوانی فرایندها

1. Firth

2. field of discourse

3. tenor of discourse

4. mode of discourse

تغییر می‌کند. برای مثال به اعتقاد وی، در متون مربوط به دستورالعملها بیشتر از فرایندهای مادی استفاده می‌شود و این در حالی است که فرایندهای بیانی نقش عمده‌ای در متون مربوط به گزارش‌دهی و یا اخبار ایفا می‌کند و فرایندهای غالب در متون روایتی نیز اغلب وجودی و رابطه‌ای‌اند (هلیدی و متسین،^۱ ۲۰۰۴: ۱۷۴).

پایه نظری پژوهش

سؤالات اساسی این پژوهش بدین شرح است:

۱. با تغییر کتابها - درسی، غیر درسی - توزیع فراوانی نوع فرایندها چه تغییری می‌کند؟
 ۲. بین توزیع فراوانی نوع فرایندهای موجود در کتابها - درسی، غیر درسی - در گرایشهای رشته‌های مختلف چه تفاوتی وجود دارد؟
 ۳. با تغییر ژانر درسی به غیر درسی در کتابهای رشته‌های مختلف چه تفاوت معناداری بین توزیع فراوانی نوع فرایندها ایجاد می‌شود؟
- در این فصل با طرح شش فرضیه امکانات مختلف به دست داده شده است.
- فصل دوم مشتمل بر دو بخش است؛ بخش اول پایه‌های نظری پژوهش را شامل می‌شود، بدین ترتیب که در این فصل ابتدا ضمن معرفی سه نگرش غالب در زبان‌شناسی امروز به پیدایش زبان‌شناسی نقش‌گرا، اصول حاکم بر زبان‌شناسی نقش‌گرا، انواع رویکردهای نقش‌گرا، اصول حاکم بر رویکردهای نقش‌گرا به طور اعم اشاره و سپس در ادامه به تفصیل در خصوص نقش‌گرایی، مهم‌ترین رویکردهای آن، نظریه نقش‌گرایی نظام‌مند هلیدی و در نهایت مبانی نظری این نظریه بحث می‌شود.
- در دستور نقش‌گرایی نظام‌مند چهار مفهوم سازگی^۱، قلاب‌گذاری^۲، نشانه‌گذاری و چند نقشی بودن واحدهای زبانی مفاهیم اساسی‌اند. از میان این چهار مفهوم، سه مفهوم اول به توصیف صوری و نقشی بندهای زبانی می‌پردازند و مفهوم چهارم با در نظر گرفتن سه نوع معنی در بند، فرانشیهای زبانی را معرفی می‌کند. از آنجا که در تحقیق حاضر فرانشی تجربی به عنوان پایه اصلی و اولیه تحقیق قرار داده شده است، تنها مفهوم چهارم بررسی می‌شود. در نقش‌گرایی معنی برابر با نقش است. در واقع هر یک از معانی، مظهر یک نقش زبانی

1. Halliday and Matthiessen
2. constituency
3. bracketing

ویژه‌اند. هر سازه هم‌زمان می‌تواند بیش از یک نقش داشته باشد. نکته کلیدی در تفسیر نقش‌گرای ساختار دستوری این است که به طور کلی واحدهای زبانی چند نقشی هستند. اکثر سازه‌های موجود در ساختارهای بالاتر از کلمه بیش از یک شکل ساختاری دارند (تامسون، ۱۹۹۷: ۲۶).

سه نوع معنی یا سه فرانش زبانی عبارت‌اند از:

فرانش تجربی. بر پایه این فرانش، ما از زبان برای صحبت کردن در مورد تجربیات خود از جهان، هم جهان بیرون ذهن و هم جهان درون ذهن استفاده و رویدادها، حالتها و عناصر دخیل را توصیف می‌کنیم. در این نوع فرانش آنچه که اهمیت دارد محتوای پیام در بافت مورد نظر است. هنگام تحلیل متن از نقطه نظر تجربی، توجه به این نکته ضروری است که چه نوع رویداد یا فرایندی^۱ در حال وقوع است. آیا رویداد مورد نظر به طور عینی قابل تجربه است و یا فرایندی است ذهنی و غیر ملموس. آیا ممکن است دست به انتخاب بزیم و رویدادی را به دلخواه خود به صورت عینی یا ذهنی بیان کنیم. از آنجا که در فرانش تجربی، رویداد در مرکز توجه قرار دارد این نوع معنی تجلی حوزه کلام است.

فرانش بینافرادی. در چهارچوب این فرانش، از زبان برای تعامل با دیگر افراد، برقراری رابطه و حفظ این رابطه با آنها، تحت تأثیر قرار دادن رفتار سایرین، بیان دیدگاه شخصی خود و درک یا تغییر دیدگاههای دیگران استفاده می‌کنیم. در این نوع فرانش، این فاعل است که اهمیت دارد. از آنجا که در این نوع معنی شرکت‌کننده‌ها و نگرشهای آنها مورد توجه‌اند معنای بینافرادی، تجلی فحوای کلام است.

فرانش متنی. در این فرانش، به شیوه سازماندهی پیامها پرداخته می‌شود. ما پیامهای خود را به شیوه‌ای سازماندهی می‌کنیم که با پیامهای قبلی و بعدی خود و بافت وسیع مرتبط با آنها سازگاری داشته باشد. سازمان‌بندی زبانی پیام به شیوه کلام مربوط می‌شود.

هیلیدی علاوه بر سه نوع فرانش فوق، فرانش چهارمی را معرفی می‌کند تحت عنوان فرانش منطقی.

فرانش منطقی^۲. این نوع فرانش مؤلفه منطقی دستور است که به بررسی شباهتها و تفاوتها در بندها می‌پردازد. ابزارهای انسجام متن در فرانش متنی جای می‌گیرد.

هر چند که سه فرانش متنی، تجربی، بینا فردی، عمدتاً با معنی سر و کار دارند اما فرانش منطقی با ارتباط میان پیامها مرتبط است (همان: ۳۵).

از دیدگاه ما زبان در ساده‌ترین سطح خود، جهان را به صورت مجموعه‌ای از رویدادهای در حال جریان (فعلاً) بیان می‌کند که شامل چیزهایی (اسمها) می‌شوند که می‌توانند از ویژگیهای خاصی (صفات) برخوردار باشند و تمامی اینها می‌توانند دارای جزئیات پس‌زمینه‌ای مانند مکان، زمان، حالت (قیود) باشند. پس یک جمله می‌تواند از فعل، اسم، صفت و قید تشکیل شده باشد. در صورت استفاده از برجسته‌های نقشی می‌توانیم محتوای بند را در چهارچوب فرایندهایی تعریف کنیم که شامل شرکت‌کننده‌هایی می‌شوند که در موقعیتهای مشخصی در فرایند مورد نظر دخیل‌اند. مانند مثال زیر:

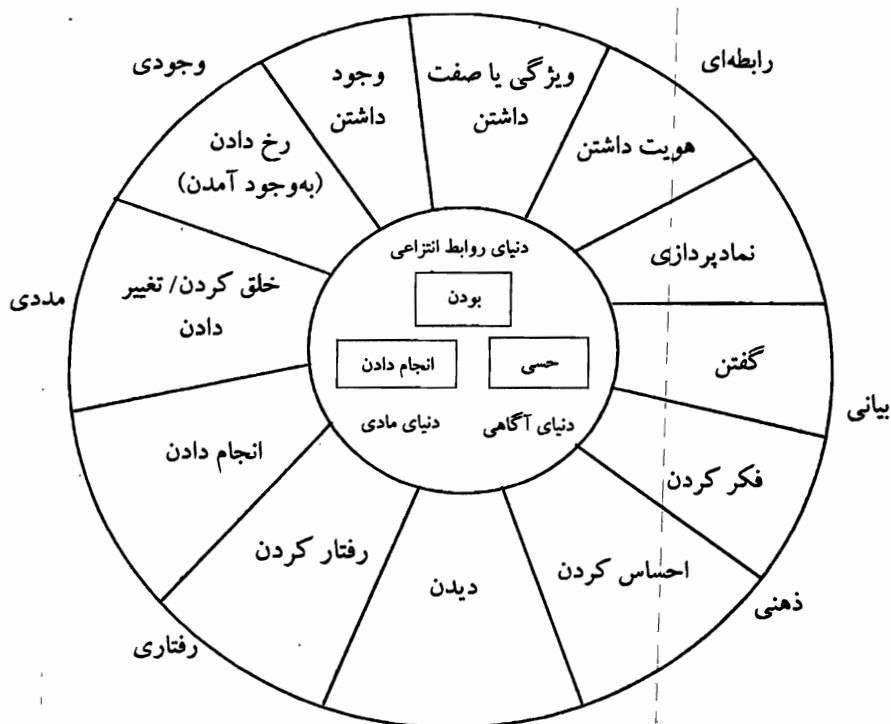
مادر	دختر	زیبا	را	به آرامی	بوسید.
اسم	اسم	صفت		قید	فعل
شرکت‌کننده	شرکت‌کننده	شرکت‌کننده		عنصر موقعیتی	فرایند

فرایند معمولاً از طریق گروه فعلی بیان و از دیدگاه تجربی مؤلفه اصلی پیام محسوب می‌شود. هر بند اصلی معمولاً حداقل شامل یک شرکت‌کننده است که عموماً توسط گروه اسمی محقق می‌شود.

در نظام گذرای هلیدی سه نوع فرایند اصلی عبارت‌اند از: مادی، ذهنی، رابطه‌ای. در کنار سه نوع فرایند مذکور، هلیدی دسته‌بندیهای جزئی‌تری را در مرزهای موجود در بین آنها قائل شده است. وی در مرز میان فرایندهای مادی و ذهنی، فرایندهای رفتاری^۱ را شناسایی کرده است: فرایندهایی که تجلی بیرونی فعالیتها و عملکردهای درونی را نشان می‌دهند. در مرز میان فرایندهای ذهنی و رابطه‌ای، فرایندهای بیانی^۲ عنوان گردیده‌اند: روابط نمادین میان درک افراد بشر و تجلی آن در زبان مانند گفتن، منظور داشتن. در مرز میان فرایندهای رابطه‌ای و مادی، فرایندهایی قرار دارند که با وجود داشتن سر و کار دارند. فرایندهای وجودی^۳، فرایندهایی هستند که وجود انواع پدیده‌ها با آنها شناسایی و تعیین می‌شود.

شکل ۱ روابط موجود میان انواع فرایندها را نشان می‌دهد:

1. behavioral process
2. verbal process
3. existential



شکل ۱ انواع فرایندهای اصلی و فرعی بر اساس تقسیم‌بندی هلیدی (۱۹۹۴)

ادبیات این حوزه

بر این اساس در بخش دوم فصل مذکور پیشینه‌ای از مطالعات صورت گرفته در خصوص بررسی متون مختلف با تکیه بر نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی در داخل و خارج از کشور بیان شده است که از این میان می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. یکی از جدیدترین پژوهشهای انجام گرفته در این حوزه مربوط به ادینگز (۲۰۰۷) است. وی با کمک نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و با تکیه بر فرانتشها، به بررسی متون و مقالات دانشگاهی دانشجویان دو رشته متفاوت بیوشیمی و ادبیات انگلیسی پرداخت. وی با بررسی ۲۴۴ بند در مقالات دانشجویان هر دو رشته دریافت که تفاوت عمده‌ای از نظر تجربی بین آنها وجود دارد. تقریباً کلیه بندها در متون بیوشیمی از نوع بندهای مادی و رابطه‌ای بودند. گذشته از آن اغلب بندهای مادی به صورت مجهول بیان شده بود، در حالی که فرایندهای به کار رفته در متون ادبی شامل میزان بالایی از فرایندهای رابطه‌ای و بعد مادی بود. از این رو دریافت که دانشجویان هر رشته با به کارگیری

فرایندهای فعلی متفاوت، شیوه متفاوتی برای بیان شناخت خود از جهان خارج به کار می‌برند. وی با تحلیل و بررسی هر دو متون به این نتیجه رسید که هدف متون بیوشیمی نشان دادن چگونگی رخداد فعالیتها و پدیده‌ها از لحاظ زیستی و چگونگی ارتباط آنها با سایر فعالیتها و یا پدیده‌هاست. وی دریافت که این متون با احساسات و افکار شخصی افرادی که مشاهده‌گر جهان خارج‌اند، ارتباط چندانی ندارد. در حالی که متون ادبی بیشتر به چگونگی عملکرد و فعالیت افراد در دنیای خارج می‌پردازد.

ادینگز معتقد است با پی بردن به این تفاوتها می‌توان به راهبردهای مربوط به تدریس نگارش در رشته‌های مختلف در سطح دانشگاه پی‌برد. همچنین در صورتی که دانشجویان تفاوت موجود میان متون دارای ژانرها و گونه‌های متفاوت را از لحاظ دستور واژگانی بیاموزند بدون شک بهتر می‌توانند از دانش خود در این زمینه در نگارش متون و مقالات مربوط استفاده کنند.

۲. تحلیل معنایی متون کتاب بخوانیم پایه‌های اول تا پنجم دبستان به عنوان رسمی‌ترین منبع زبان‌آموزی به کودکان (نجفی، ۱۳۸۶). نتایج این پژوهش حاکی از آن است که در توزیع افعال (فرایندها در تعریف هلیدی) مندرج در کتابهای فوق معیاری زبان‌شناختی و روان‌شناختی به شیوه‌ای دقیق و سازنده مد نظر نبوده است.

۳. نگاهی به وضعیت درونی درسهای مجموعه آموزشی فارسی بیاموزیم از منظر فرانش تجربی در چهارچوب نظری هلیدی (تبریزمنش، ۱۳۸۵). تبریزمنش معتقد است این داده‌ها بیانگر تفاوت‌های قابل ملاحظه در زمینه بسامد رخداد فرایندهای مختلف و وجود نوعی رابطه بین گونه گفتاری و نوع فرایند است.

۴. بررسی شعر کودک و کشف ساختارهای خاص آن در زمینه فرانشها (تجربی، بینافردی، متنی) و بسامد واژگانی (شاهرخی، ۱۳۸۵). نتایج به دست آمده حاکی از آن است که از نظر فرانش تجربی فرایندهایی که بیشتر در این اشعار به چشم می‌خورند به ترتیب فرایند رابطه‌ای و بعد مادی‌اند.

۵. بررسی ساختار مبتدا - خبری دو مجموعه آموزشی «آزفا» و «فارسی بیاموزیم» از دیدگاه فرانش متنی نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی (غفاری‌مهر، ۱۳۸۳). در فارسی بیاموزیم از مبتداهای مرکب بیشتری استفاده شده است که بیانگر انطباق بیشتر این مجموعه با گونه گفتاری زبان و نیز انسجام بیشتر متن است.

۶. تجزیه و تحلیل سخنرانیهای هفتگی رئیس جمهور سابق امریکا، بیل کلینتون، با

تمرکز بر فرانقش تجربی نظریه نقش گرای نظام مند هیلدی (اولسن، ۲۰۰۵). اولسن از پسامد فرایندهای مختلف نتیجه می گیرد آنها در خطاب به امریکاییها ویژگیهای مثبت مانند فروتنی دارند و در خطاب به دشمنان ویژگیهای منفی.

۷. بررسی کتابهای تاریخ دوره دبیرستان کشور ژاپن در سال ۱۹۹۵ با به کارگیری هر سه فرانقش زبانی نظریه نقش گرای نظام مند هیلدی (بارنارد، ۱۹۹۸). وی ادعا می کند کتابهای مورد بررسی با تکیه بر حوادثی که طی سالهای ۱۹۳۱ تا ۱۹۴۵ رخ داده است همگی ایدئولوژی منفی دولت ژاپن را نشان می دهند.

۸. تحلیل سخنان آموزنده حضرت مسیح (ع) در متون مذهبی و اخلاقی، با کمک روش شناسی تحقیق دستور نقش گرای نظام مند (گرابر، ۲۰۰۱). هدف گرابر بررسی تأثیر گذاری زبان در آموزه های اخلاقی و دینی است.

روش شناسی تحقیق

در این پژوهش، کتابهای درسی و غیر درسی دانشگاهی در دو رشته مختلف علوم انسانی و علوم پایه، مورد جامعه آماری ما را تشکیل می دهند. کتابهای مربوط به رشته های علوم انسانی از میان کتب منتشر شده سازمان مطالعات و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت) انتخاب شدند. در این پژوهش از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای استفاده شده است. ابتدا از میان زیرمجموعه های موجود در رشته علوم انسانی - کتابهای درسی و غیر درسی - دو گرایش روان شناسی و علوم سیاسی به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس در گرایش روان شناسی از بین کتابهای درسی، کتاب درآمدهای بر روان شناسی دین - روان شناسی فردی و از بین کتابهای غیر درسی روان شناسی، کتاب مجده مقاله در روان شناسی انتخاب گردید.

همچنین در گرایش علوم سیاسی از بین کتابهای درسی، کتاب اندیشه های سیاسی در اسلام و ایران و از بین کتابهای غیر درسی، کتاب بحران نوگرایی و فرهنگ سیاسی در ایران معاصر انتخاب شدند.

از میان زیرمجموعه های موجود در علوم پایه - کتابهای درسی و غیر درسی - دو گرایش شیمی و فیزیک به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس در گرایش شیمی از بین کتابهای درسی، کتاب شیمی آلی و از بین کتابهای غیر درسی شیمی، کتاب نانوتیوپهای کربن انتخاب گردید.

همچنین در گرایش فیزیک از بین کتابهای درسی، کتاب فیزیک و از بین کتابهای غیر درسی، کتاب *مقدمه‌ای بر نانو تکنولوژی* انتخاب شد.

جدول ۱

علوم انسانی		علوم پایه	
روان‌شناسی (درسی)	علوم سیاسی (درسی)	شیمی (درسی)	فیزیک (درسی)
درآمدی بر روان‌شناسی دین - روان‌شناسی فردی	اندیشه‌های سیاسی در اسلام و ایران	شیمی آلی	فیزیک
روان‌شناسی (غیر درسی)	علوم سیاسی (غیر درسی)	شیمی (غیر درسی)	فیزیک (غیر درسی)
هجده مقاله در روان‌شناسی	بحران نوگرایی و فرهنگ سیاسی در ایران معاصر	نانو تیوپهای کربن	مقدمه‌ای بر نانو تکنولوژی

مهم‌ترین روش گردآوری اطلاعات مورد استفاده در این پژوهش، روش کتابخانه‌ای و توصیفی بوده است؛ زیرا برای شمارش افعال مربوط به فرایندهای شش گانه، فعالیت‌های ذیل انجام شده است. بعد از انتخاب دقیق کتابهای درسی و غیر درسی چهار گرایش روان‌شناسی، علوم سیاسی، شیمی و فیزیک، برای انتخاب متن و محتوای آنها، یک چهارم فصلهای کتابهای مذکور به طور تصادفی انتخاب شد. سپس یک پنجم هر فصل نیز به طور تصادفی انتخاب شد و کلیه فعل‌های مربوط به فرایندهای مادی، ذهنی، رابطه‌ای، بیانی، رفتاری و وجودی (که تعریف هر کدام به تفصیل در فصل دوم این پژوهش مطرح گردید) شمارش و ثبت شد. اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS، به دو طریق تجزیه و تحلیل شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از شمارش افعال، از روش آماری توصیفی و برای تحلیل داده‌ها از روش آمار استنباطی و آزمون خی دو استفاده شده است.

داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از دو روش آمار توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شده‌اند که در این مجال اطلاعات یکی از نمونه‌های موجود را به تفصیل عنوان می‌کنیم و علاقه‌مندان به بحث می‌توانند جهت آگاهی بیشتر از سایر داده‌ها و نحوه تجزیه و تحلیل اطلاعات به اصل پژوهش مراجعه نمایند.

نمونه‌ای از بررسی در یک حوزه: درسی، علوم انسانی، روان‌شناسی
جدول زیر تعداد کل بندها و توزیع فراوانی فرایندها و درصد هر یک از آنها را به تفکیک نشان می‌دهد.

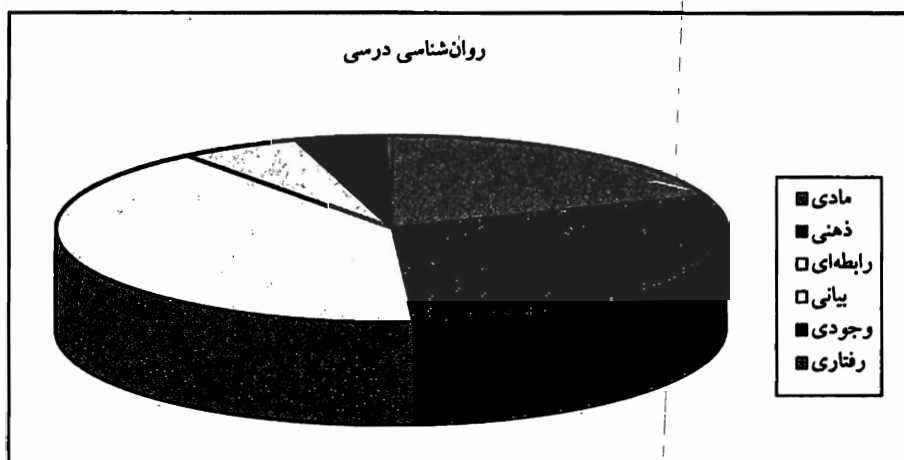
جدول ۲ توزیع درصد فراوانی هر یک از شش فرایند در کتابهای درسی دانشگاهی رشته روان‌شناسی

نوع فرایند	مادی	ذهنی	رابطه‌ای	بیانی	رفتاری	وجودی
فراوانی	۱۱۷	۱۸۱	۲۴۸	۳۶	۱	۲۸
درصد	٪۱۹	٪۳۰	٪۴۰	٪۶	٪۰	٪۵

تعداد کل فرایندهای مورد بررسی: ۶۱۱

ترتیب توزیع فرایندها بر حسب درصد:

رابطه‌ای < ذهنی < مادی < بیانی < وجودی < رفتاری



نمودار ۱ نمودار دایره‌ای کتب درسی درآمدی بر روان‌شناسی دین- روان‌شناسی فردی

در ادامه این فصل برای هر یک از سؤالات پژوهش فرضهای آماری مطرح و با استفاده از آزمون خی‌دو به بیان تفاوت‌های موجود پرداخته و در نهایت نیز نمودارهای مقایسه‌ای میان هر یک از فرایندها در گرایشهای مختلف بررسی و تجزیه و تحلیل شده‌اند. در فصل پنجم ابتدا بر اساس نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها در فصل چهارم، سؤالات و به تبع آن فرضیه‌های پژوهش، بررسی و در نهایت نیز نتیجه‌گیری کلی به شرح ذیل از پژوهش صورت گرفته است.

نتیجه گیری

بررسیها و شواهد آماری حاکی از آن است که میان توزیع درصد فراوانی فرایندهای کتابهای درسی و غیر درسی متعلق به یک شاخه علمی با گرایشها و موضوعات مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد.

اما تفاوت معنادار موجود میان توزیع درصد فراوانی فرایندها در کتابهای درسی و غیر درسی دو رشته علوم انسانی و علوم پایه حاکی از آن است که فرایندهای انتخاب شده در متن کتابهای مربوط به دو رشته مذکور کاملاً متفاوت اند همانطور که در فصل دوم در بحث ملاحظات نظری نیز ذکر شد انتخاب هر فرایند با توجه به معنی و هدفی که گوینده قصد بیان آن را دارد صورت می گیرد. لذا بالا بودن میزان توزیع درصد فراوانی فرایندهای رابطه ای و مادی در کتابهای درسی و غیر درسی علوم پایه نشان می دهد که اولاً میان کتابهای درسی و غیر درسی از لحاظ چهارچوب و توزیع فرایندهای شش گانه تفاوت وجود ندارد و ثانیاً اینکه به نظر می رسد هدف کتابهای انتخاب شده علوم پایه (شیمی، فیزیک) بیشتر بر فعالیتها و پدیده هایی متمرکز است که به صورت مادی و ملموس رخ می دهد و از سوی دیگر، ارتباط میان این پدیده ها و فعالیتها را با یکدیگر و سایر پدیده ها نشان می دهد، لذا بالاترین میزان توزیع درصد فراوانی فرایندهای رابطه ای در این کتابها مشاهده می شود. از سوی دیگر شاید بتوان چنین پیش بینی کرد که با توجه به ماهیت و هدف دو گرایش انتخاب شده در شاخه علوم انسانی (روان شناسی و علوم سیاسی) طبیعتاً باید میزان توزیع درصد فراوانیهای افعال و فرایندهای حسی، ادراکی، شناختی، منطقی و بیانی در این متون بیشتر باشد که نتایج به دست آمده از پژوهش نیز مؤید این امر است.

در نهایت اینکه متون منسجم و تخصصی که قرار است برای اهداف آموزشی خاصی نگاشته شوند در چهارچوب ساختار زبانی ویژه ای قرار می گیرند که منضبط شدن آنها به قواعد مربوط، امر خوانش و فرایند درک را آسان تر می سازند.

منابع

آذربایجان، مسعود و سید مهدی موسوی اصل (۱۳۸۵)، *درآمدی به روان شناسی دین*، تهران: سمت.

تبریز منش، معصومه (۱۳۸۵)، *بررسی مجموعه فارسی بیاموزیم (آموزش زبان فارسی) از منظر فراتش تجربی، براساس چهارچوب هیلیدی*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی.

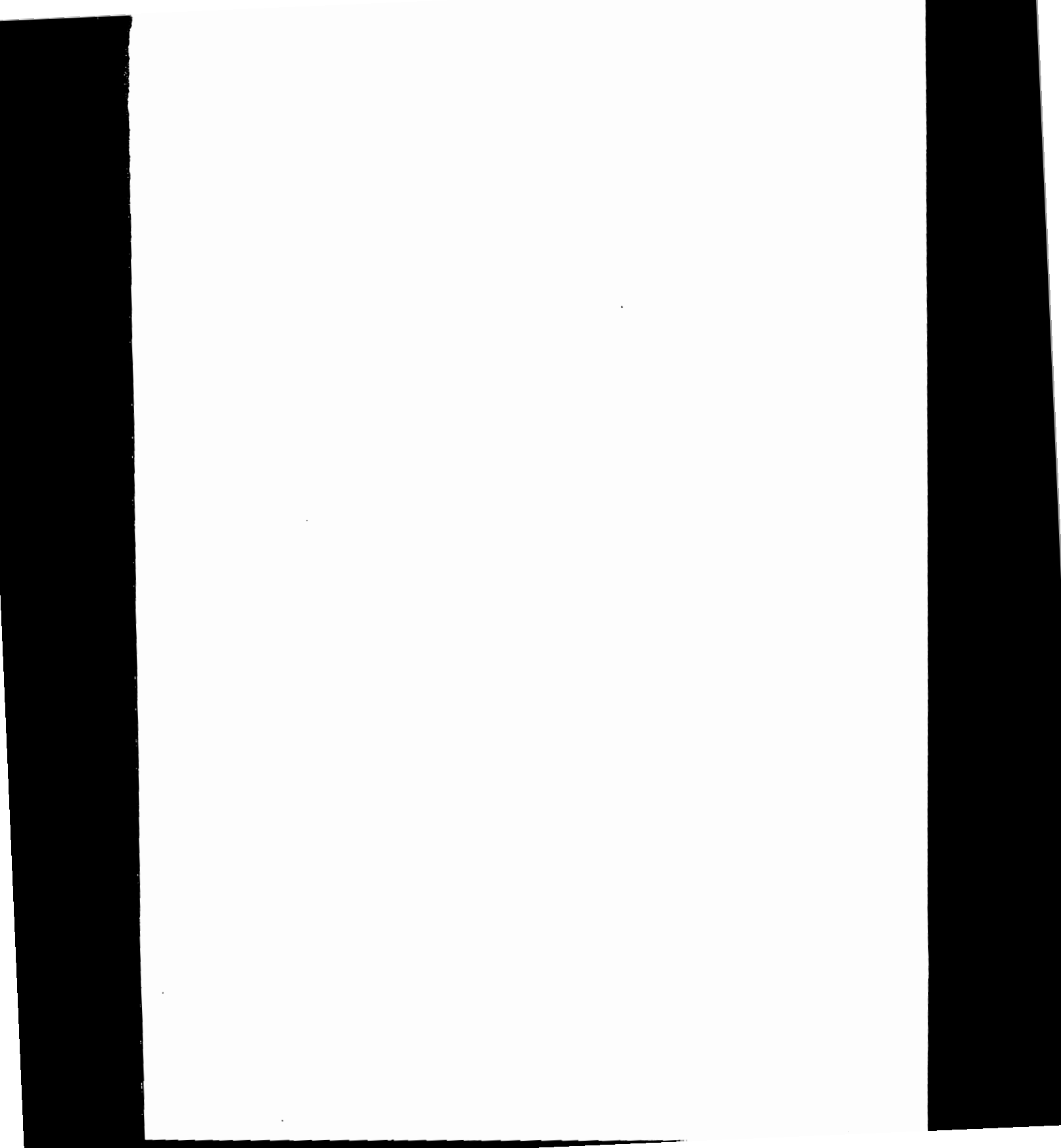
- دادستان، پریرخ (۱۳۸۶)، ۱۸ مقاله در روان‌شناسی، تهران: سمت.
- دیومقدم، محمد (۱۳۸۳)، *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور گشتاری*، تهران: سمت.
- روینیز، رابرت هانری (۱۳۸۲)، *تاریخ مختصر زبان‌شناسی*، ترجمه علی محمد حق‌شناس، تهران: نشر مرکز، کتاب ماد.
- شاهرخی شهرکی، مریم (۱۳۸۵)، *بررسی شعر کودک از منظر زبان‌شناسی نقش‌گرای هلیدی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی.
- شکوه‌فر، علی و کسری مؤمنی (۱۳۸۴)، *مقدمه‌ای بر نانو تکنولوژی*، تهران: نشر گستر.
- شمس امین‌آباد، حسن (۱۳۸۵)، *روان‌شناسی تفاوت‌های فردی*، تهران: سمت.
- غفاری مهر، مهرخ (۱۳۸۳)، *بررسی دو مجموعه از کتابهای آموزش زبان فارسی از دیدگاه نظریه نقش‌گرای هلیدی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی.
- قادری، حاتم (۱۳۸۵)، *اندیشه‌های سیاسی در اسلام و ایران*، تهران: سمت.
- کاظمی، سیدعلی اصغر (۱۳۸۲)، *بحران نوگرایی و فرهنگ سیاسی در ایران معاصر*، تهران: نشر قومس.
- مستقیم، رضا (۱۳۸۳)، *شیمی آلی*، انتشارات علمی دانشگاه صنعتی شریف.
- نجفی، آزاده (۱۳۸۶)، *بررسی توزیع فرایندهای فراتنش تجربی در کتاب بخوانیم پایه‌های اول تا پنجم دبستان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- هالیدی، دیوید و رابرت رزینک (۱۳۸۰)، *فیزیک*، ترجمه نعمت‌اله گلستانیان و محمود بهار، مرکز نشر دانشگاهی.
- Butler, S. Christopher (2003a), *Structure and Function: A Guild to Three Major Structural - Functional Theories*, Part 1: Approaches to the Simplex Clause. (Studies in Language Companion Series- SLCS- Vol. 63), John Benjamins Publishing Co.: Amsterdam/Philadelphia.
- (2003b), *Structure and Function: A Guild to Three Major Structural - Functional Theories*, Part 2: From Clause to Discourse and Beyond. (Studies in Language Companion Series- SLCS- Vol. 64), John Benjamins Publishing Co.: Amsterdam/Philadelphia
- Grabèr, Philip (2001), *Context in Text: A Systemic Functional Analysis of the Parable of the Sower*, Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy, Emory University
- Halliday, M.A.K. (1994, 2nd ed.), *An Introduction to Functional Grammar*, London: Arnold.
- (1978), *Language and Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Arnold.
- (1993), "Towards a Language Based Theory for Learning", *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M. A. K. and Matthiessen Christian (2004, 3rd ed.), *An Introduction to Functional Grammar*, Arnold: Britain.

- Halliday, M.A.K. and R. Hasan (1976), *Cohesion in English*, London: Longman.
- Thompson, Geoff (1997), *Introducing Functional Grammar*, London: Arnold.
- (2004, second ed.), *Introducing Functional Grammar*, Arnold: London.
- Givon, T, (1995) *functionalism and Grammar*, John Benjamins Publishing Company.
- Olson, Marian (2005), *An Analysis of Presidential Radio Addresses*, dissertation for degree of master of arts in linguistics, University of Texas, Arlington.
- Barnard, Christopher (1998), *Ideology in Japanese High School History Textbooks: A Functional Grammar Approach*, Dissertation for the Degree Doctor of Education, Temple University.
- Iddings, Joshua. Glenn, (2007), *Functional Analysis of English Humanities and Biochemistry Writing with Respect to Teaching University Composition*, Dissertation for the Degree of Master of Arts in English, Marshal University.

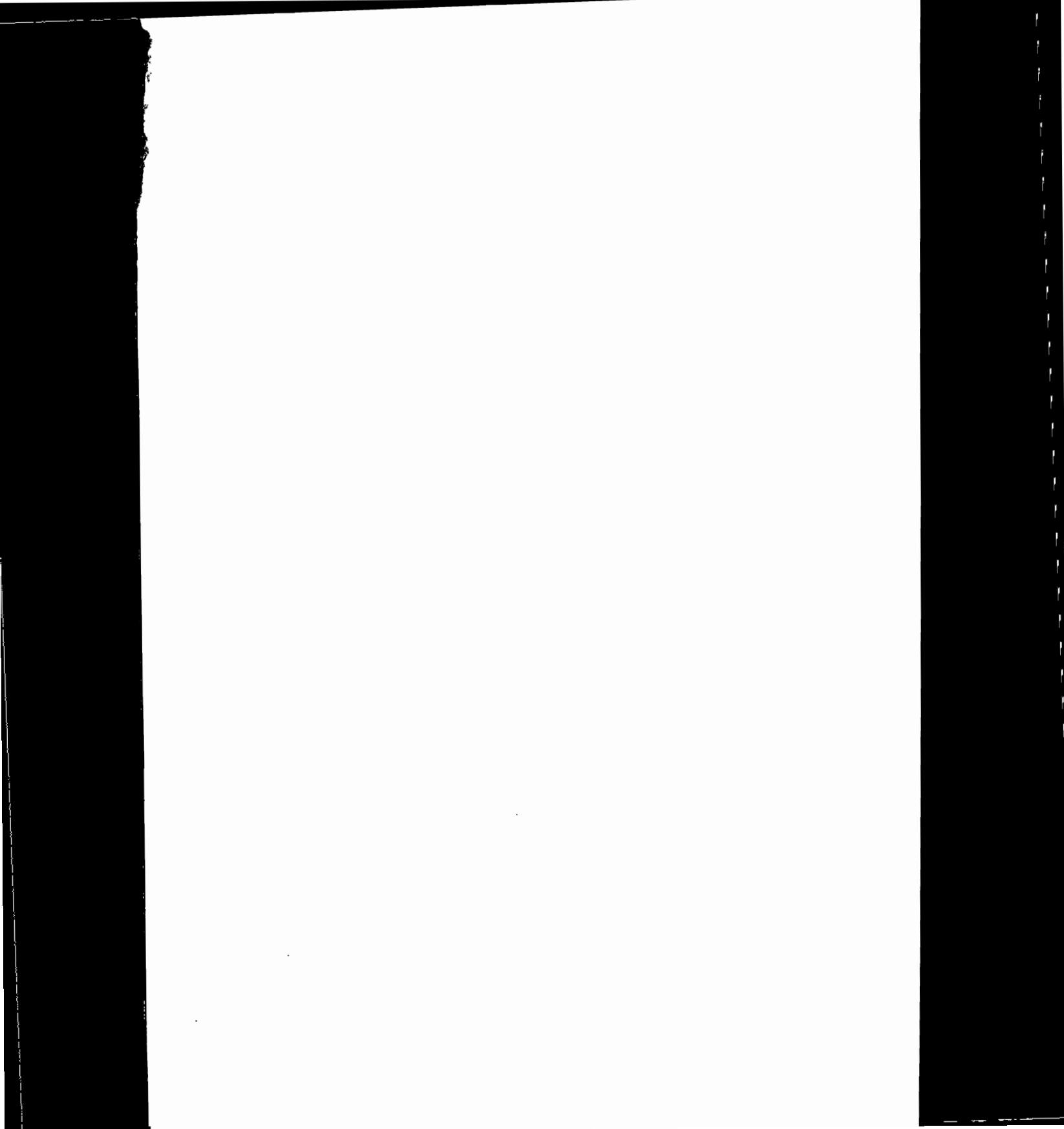
منابع برای مطالعه بیشتر

- آقا گل زاده، فردوس (۱۳۸۴)، «کاربرد آموزه‌های زبان‌شناسی نقش گرا در تجزیه و تحلیل متون ادبی»، *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد*، ش ۱۴۹، ص ۱-۲۲.
- پهلوان‌نژاد، محمدرضا (۱۳۸۳)، *تحلیل نحوی - معنایی ساختمان بند ساده در زبان فارسی بر پایه دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی*، پایان‌نامه دکترا، دانشگاه فردوسی مشهد.
- خزائی، یوسف (۱۳۸۵)، *بررسی تأثیر عوامل انسجامی در درک مطلب در کتابهای زبان انگلیسی سال دوم و سوم دبیرستان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی.
- رضاخانی، فرشته (۱۳۸۵)، *بررسی مجموعه فارسی بیاموزیم (آموزش زبان فارسی) از منظر فرانقش بینافردی بر اساس چهارچوب نقش‌گرایی هلیدی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی.
- رمضانی واسوکلایی، علی (۱۳۸۵)، *بررسی تکرار و تقابل در لایه‌های فارسی بر اساس چهارچوب نظریه نقش‌گرایی نظام‌مند هلیدی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
- شریف‌زاده، محی‌الدین (۱۳۸۴)، *بررسی کتابهای آموزشی 3 new interchange و انگلیسی دوره پیش‌دانشگاهی بر اساس دستور نقش‌گرای هلیدی مدل ۹۴*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی.
- صافی قیدبلاغی، محمدرضا (۱۳۷۹)، *بررسی نقش بینافردی زبان فارسی در چهارچوب دیدگاه هلیدی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- فقیری، غلام محمد (۱۳۸۶)، *الگوی ساختاری نقش برای سبک‌شناسی تاک (تحلیل انتقادی گفتمان، روی نمونه‌هایی از بوف کور)*، پایان‌نامه دکترا، دانشگاه فردوسی مشهد.

- مشکوةالدینی، مهدی (۱۳۸۱)، *سیر زبان‌شناسی*، انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- میراحمدی، فرزاد (۱۳۸۴)، *بررسی نظام وجه زبان فارسی بر اساس چهارچوب نقش‌گرایی نظام‌مند*، همدی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی.
- Luelsdorff, Philip A. (1994), *The Prague School Structural and Functional Linguistics*, John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia.
- Lepschý, Giulio C. (1970), *A Survey of Structural Linguistics*, Faber and Faber, London.
- Richards, Jack C. et al., (1992, second ed.), *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*, London: Longman.



معرفی یک کتاب درسی



ویژگیهای نمونه‌ای از یک کتاب درسی دانشگاهی (کاربرد روان‌شناسی در زندگی جدید)

دکتر محمد آرمند

عضو هیئت علمی سازمان مطالعه و تدوین (سمت)

m.armand@samt.ac.ir

چکیده

کتاب درسی به عنوان ابزار مهم آموزش از گذشته‌های دور در خدمت آموزش قرار گرفته و با گسترش علوم و پیشرفتهای حاصل شده در فناوری (تکنولوژی) وضعیت کتابهای درسی هم از نظر کیفیت و هم از نظر ویژگیهای فنی و صوری بهبود یافته است. یکی از کتابهایی که با استفاده از فناوریهای جدید تدوین و منتشر شده کتاب کاربرد روان‌شناسی در زندگی جدید است که می‌توان آن را نمونه‌ای از کتابهای درسی مطلوب به شمار آورد. استفاده از نظر متخصصان مختلف در تدوین، طراحی و انتشار، اظهار نظر دهها متخصص درباره کیفیت آن، داشتن ساختار منطقی، روان و سلیس بودن مطالب، استفاده از طرحها و تصاویر زیبا و رنگی، و جذاب بودن مطالب از ویژگیهای مهم این کتاب است. علاوه بر اینها استفاده از حروف مناسب، صفحه‌پردازی زیبا، ذکر اهداف یادگیری، به کارگیری جداول و نمودار، آوردن نکات عملی و کاربردی درباره برخی مباحث، موجب افزایش کیفیت کتاب شده است. این کتاب می‌تواند به الگو و نمونه یک کتاب درسی مطلوب مورد استفاده مؤلفان و ناشران قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی

کتاب درسی دانشگاهی، ساختار کتاب درسی، اهداف یادگیری، طراحی کتاب.

سخن سبت، شماره ۲۰، زمستان ۱۳۸۷، ص ۱۴۷-۱۵۶

مقدمه

کتاب درسی به عنوان ابزار مهم آموزش از گذشته‌های دور در خدمت آموزش قرار گرفته است و همواره یکی از ابزارهای مهم در آموزش محسوب می‌شود، به ویژه در نظام آموزشی ما (هم در نظام آموزش و پرورش و هم در نظام آموزش عالی) جایگاه ویژه‌ای دارد و در تهیه و تدوین آن باید از معیارها و استانداردهای دقیق بهره جست - در حال حاضر با گسترش علوم مختلف از یک سو و پیشرفتهای حاصل شده در زمینه فناوری (تکنولوژی) از سوی دیگر وضعیت کتابهای درسی نیز هم از نظر کیفیت و هم از نظر ویژگیهای فنی و صوری بهبود یافته است، و از این جنبه بین کتابهای درسی جدید و کتابهایی که در گذشته چاپ می‌شد تفاوت‌های قابل توجهی وجود دارد.

یکی از کتابهای جدید که در آن از شیوه‌های نو در طراحی و چاپ استفاده شده کتابی است با عنوان: *Psychology Applied to Modern Life*^(۱) که در ۵۹۸ صفحه منتشر شده و چاپ هشتم این کتاب در سال ۲۰۰۶ به بازار آمده است. در این مقاله ویژگیهای این کتاب بررسی می‌شود.^(۲)

این کتاب را دو تن از صاحب نظران رشته روان‌شناسی نگارش کرده‌اند: وینه وتین استاد روان‌شناسی دانشگاه سانتا کلارا و مارگارت للوید، استاد روان‌شناسی دانشگاه جورجیا. بیوگرافی نویسندگان و فعالیتهای علمی چشمگیر آنان در ابتدای کتاب آورده شده است. ناشر کتاب نیز از ناشران معتبر و مهم کتب درسی به‌شمار می‌رود. در تدوین کتاب علاوه بر نویسندگان افراد متعددی همکاری کرده‌اند^(۳) که نام آنان در ابتدای کتاب ذکر شده است از جمله متخصصان بازاریابی، ویراستاران مختلف^(۴)، طراح و تصویرپرداز، متخصص هنری و محقق عکس و نمایه‌ساز.

امروزه در تدوین و انتشار کتب درسی، تخصصهای گوناگون مورد نیاز است و تسلط یک فرد به این تخصصها امکان‌پذیر نیست، بنابراین بدون استفاده از متخصصان مختلف، کتاب درسی نمی‌تواند کارایی لازم را داشته باشد، در این کتاب نیز همکاری متخصصان مختلف بر کیفیت و کارایی آن افزوده است.

علاوه بر افراد فوق، مطالب کتاب قبل از انتشار توسط ۵۴ استاد و صاحب‌نظر مطالعه و از نظرات آنان استفاده شده و اسامی آنان در صفحه ده مقدمه ذکر شده است. بنابراین این کتاب با همکاری افراد مختلف تدوین شده و به‌عنوان کتاب درسی

دانشگاهی معتبر، مورد استقبال خوانندگان قرار گرفته است و تجدید چاپهای متعدد آن حکایت از این استقبال دارد. در اینجا، ویژگیهای مهم کتاب از جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرد.

الف) ساختار مطالب و کیفیت آن

این کتاب به عنوان کتاب درسی برای دانشجویان رشته روان‌شناسی تدوین شده است. البته در رشته روان‌شناسی در کشور ما چنین درسی پیش‌بینی نشده است. بنابراین درباره میزان انطباق مطالب آن با سرفصل مصوب در کشور ما نمی‌توان اظهار نظر کرد. در هر صورت مطالب مفید و کاربردی کتاب می‌تواند برای دانشجویان این رشته در کشور ما نیز مفید واقع گردد، اگرچه برخی مفاهیم آن از جمله مطالب فصل هشتم و نهم با فرهنگ جامعه ما چندان همخوانی ندارد.

کتاب دارای چهار بخش و شانزده فصل است: در بخش اول درباره نحوه سازگاری انسان با محیط، در بخش دوم درباره روابط میان فردی، در بخش سوم درباره تحولات رشد، و در بخش چهارم درباره بهداشت روانی و جسمانی بحث شده است. در میان بخشها و فصول کتاب عدم انسجام و ناهماهنگی مشاهده نمی‌شود. مطالب کتاب، سلیس و روان و برای دانشجویان این رشته قابل فهم است. مؤلفان با استفاده از تصاویر، طرح، شکل، نمودار و جداول کوشیده‌اند مطالب را بسیار روشن بیان نمایند.

ب) ویژگیهای صوری و جنبه‌های آموزشی کتاب

ساختار کتاب درسی را سه قسمت تشکیل می‌دهد: بخش مقدمات، بخش متن، بخش پایانی (Lepionka, 2003).

بخش مقدمات

مطالب اصلی کتاب یا بخش متن در اصل از فصل دوم آغاز می‌شود و در مجموع ۶۲ صفحه از مطالب به بخش مقدمات اختصاص یافته که شامل مباحث زیر است:

نکاتی برای مدرسان. در این قسمت توضیحات ضروری برای مدرسان کتاب، هدف از نگارش کتاب، تغییراتی که در چاپ پنجم به عمل آمده، سبک نگارش کتاب و

فعالیت‌های مختلف یادگیری از قبیل تمرینات و پرسشها ذکر شده است. در این قسمت اشاره شده که کتاب دارای راهنمای تدریس است و در پایان از همکاری افراد در تدوین کتاب قدردانی شده است.

فهرست مطالب. فهرست مطالب به دو صورت آمده است: به صورت مختصر که فقط شامل عنوان بخشها و فصول در یک صفحه است و فهرست مفصل که سیزده صفحه را شامل می‌شود.

نکاتی برای دانشجویان. این قسمت بعد از فهرست مطالب در دو صفحه آمده و در آن توضیحات ضروری برای دانشجویان از جمله راهنمای مطالعه و نحوه استفاده از کتاب برای آنان ذکر شده است. در این قسمت به طور مختصر و مفید نکات کاربردی و ارزشمند برای دانشجویان مطرح شده است که می‌تواند انگیزه مطالعه را در دانشجویان افزایش دهد. مطالب مقدماتی و رویکرد کتاب. در این قسمت توضیحات مقدماتی درباره مباحث کتاب و رویکرد کتاب و نحوه سازماندهی مطالب ذکر شده است. مطالعه این قسمت موجب می‌شود دانشجویان طرح جامعی از مباحث کتاب در ذهن خود داشته باشند و بتوانند مطالب را بهتر درک و آمادگی لازم را برای مطالعه فصول بعدی کتاب کسب نمایند.

بخش متن

متن اصلی کتاب را شانزده فصل تشکیل می‌دهد که هر فصل برای تدریس در یک جلسه درس در نظر گرفته شده و دارای قسمتهای زیر است: فهرست مطالب فصل، متن اصلی فصل، نکته‌های کاربردی، مرور نکات اصلی فصل، اصطلاحات تخصصی^(۵) و نام اشخاص مهم^(۶). همان گونه که ملاحظه می‌شود به جز متن اصلی هر فصل مطالب دیگری در هر فصل آورده شده است که جنبه آموزشی دارد و به درک بهتر مطالب کمک می‌کند. همچنین در متن هر یک از فصول از شیوه‌های زیر برای افزایش جذابیت و کیفیت یادگیری و انگیزه برای مطالعه بیشتر استفاده شده است:

آوردن زمینه‌های رنگی برای عنوانهای اصلی و فرعی. عنوانهای اصلی و فرعی کتاب با زمینه رنگی متفاوت آورده شده و نوع رنگ در کلیه فصلهای کتاب به طور هماهنگ به کار برده شده است، و در ذهن خواننده نوع رنگ عنوانهای اصلی و فرعی را در جاهای مختلف تداعی می‌کند.

اهداف یادگیری هر قسمت در حاشیه صفحات. اهداف یادگیری^(۷) در اغلب کتابهای درسی در ابتدای هر فصل ذکر می‌شود. در این کتاب اهداف یادگیری هر مبحث در کنار آن در حاشیه ذکر و با رنگ خاصی در کلیه فصول از سایر مطالب متمایز شده است. آوردن اهداف آموزشی در ابتدای فصول موجب می‌شود دانشجویان روی نکته‌های مهم فصل تمرکز کنند و جهت‌گیری مطالعه آنها در جهت اهداف آموزشی فصل باشد.

معرفی منابع برای مطالعه بیشتر در درون کادرهای رنگی. معمولاً در کتب درسی دانشگاهی چنین مرسوم است که در انتهای هر فصل منابع بیشتری درباره مطالب هر فصل معرفی می‌شود تا خوانندگان کتاب از طریق مراجعه به آنها اطلاعات خود را تکمیل نمایند. از سوی دیگر با توجه به اینکه حجم کتاب درسی محدود است و همه مباحث را نمی‌توان به‌طور کامل در آن مطرح کرد، یکی از راههای رفع این مشکل معرفی منابع بیشتر درباره هر موضوع است که مؤلف بیش از هر کس دیگر از این منابع آگاهی دارد، بر این اساس در کتابهای درسی منابع بیشتری برای مطالعه معرفی می‌شود. یکی از ویژگیهای برجسته این کتاب معرفی کتب مرتبط با برخی مطالب متن است که این معرفی به صورتی جذاب صورت گرفته است. تصویری از روی جلد و معرفی هر کتاب به صورت مختصر و مفید ارائه و در هر فصل معمولاً چند کتاب معرفی شده است.

اندازه حروف. اندازه حروف می‌تواند در ادراک خواننده از فن تأثیر بگذارد. حروف بسیار ریز موجب خستگی چشم خواننده و دشواری در درک مطالب می‌شود و حروف بسیار درشت نیز موجب اتلاف کاغذ و حجیم بودن کتاب (به طور کاذب) می‌شود. بنابراین باید در متن صفحات کتاب درسی از مناسب‌ترین حروف استفاده شود. در این کتاب حروف مناسب به کار برده شده و نکته‌های مهم، مفاهیم اساسی و واژه‌های تخصصی با حروف بزرگ‌تر و برجسته‌تر آورده شده است که خواننده از این طریق به اهمیت ویژه آنها پی می‌برد.

جداول و نمودار. درک برخی مطالب در کتب درسی با استفاده از نمودار و جدول بهتر صورت می‌گیرد و از این طریق در فضای کمتر مطالب بیشتری را می‌توان ارائه کرد، بر این اساس در این کتاب این قبیل مطالب به صورت نمودار و جدول نشان داده شده است. در این کتاب با توجه به نوع مطالب برای بهتر نشان دادن نمودارها و جداول از زمینه رنگی استفاده و از این طریق مطالب به روشنی و به صورت جذاب ارائه شده است.

تصاویر و عکس. یکی از ویژگیهای بارز این کتاب استفاده از عکسها و تصاویر

جذاب و ارائه توضیحات لازم در کنار آنهاست که کاملاً به متن مربوط می‌شوند. عکسها و تصاویر در متن کتاب درسی از جایگاه و اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. خیلی از مفاهیم و نگرشها از طریق عکس و تصویر در فراگیرنده ایجاد یا تقویت می‌شود. به همین دلیل در انتخاب آنها باید دقت کرد. یکی از ابعاد برای انتخاب تصاویر بعد حرفه‌ای آن است. گرافیک و طراحی عکس و تصویر یک حوزه خاص معرفتی را شامل می‌شود. تصاویر و عکس، علاوه بر جذابیت در فهم مطالب کتاب نیز مؤثرند و از عناصر بسیار مهم در کتاب درسی است و از طریق آنها مطالب فراوانی را در فضای بسیار کم می‌توان به خواننده منتقل کرد. در برخی موارد فهم مطالب بدون تصویر و طرح بسیار دشوار است. در این کتاب متناسب با نوع مطالب، تصاویر و عکسهایی آورده شده که با اصولی علمی محل آنها انتخاب شده است.^(۸)

بیان نکات کاربردی مطالب. یکی از نکات مهم در کتابهای درسی ارتباط مطالب با زندگی روزمره است، محتوای کتاب درسی باید با زندگی عملی فراگیرنده ارتباط داشته باشد و در اداره امور و ادامه زندگی سالم به آنها یاری رساند. ارتباط با زندگی دانشجو در همه دروس به طور یکسان نیست بلکه به تناسب ماهیت درس این ارتباط به طور متفاوت برقرار می‌شود. علاوه بر این نوع دوره تحصیلی نیز در نحوه سودمندی کتاب مؤثر است.

در این کتاب در پایان هر فصل نکات کاربردی مطالب در زمینه‌ای رنگی و متمایز از سایر مطالب آورده شده است و می‌تواند علاوه بر افزایش انگیزه در تعمیق یادگیری مطالب و به کار بردن آنها در امور زندگی مؤثر باشد.

خلاصه فصول. در پایان هر فصل خلاصه‌ای از مطالب و نکات اساسی همان فصل حدوداً در یک صفحه آورده شده است، آوردن خلاصه فصلها می‌تواند در افزایش یادگیری مطالب فصل مؤثر باشد.^(۹)

اصطلاحات تخصصی و اسامی اشخاص مهم و معروف نیز از مطالب پایانی هر فصل است؛ این امر شناخت دانشجویان را از مفاهیم و اصطلاحات تخصصی و نیز اشخاص صاحب نظر و دانشمند در هر موضوع افزایش می‌دهد.

بخش پایانی

در مجموع ۶۳ صفحه از مطالب کتاب به بخش پایانی (مطالبی که بعد از اتمام مطالب فصل

آخر آمده است) اختصاص یافته که شامل اجزای ذیل است:

واژه‌نامه توصیفی.^(۱۰) در واژه‌نامه کتاب هر واژه در چند سطر توضیح داده شده است. در اغلب کتابها فقط فهرست واژه‌های تخصصی مهم آورده می‌شود، یکی از مزایای کتاب حاضر ارائه تعریفی از واژه‌هاست که این قسمت به درک واژگانی و مفاهیم دانشجویان کمک می‌کند.

فهرست منابع. در فهرست منابع مشخصات کامل منابع مورد استفاده آورده شده است. اجازه‌نامه‌ها.^(۱۱) یکی از کارهای بسیار شایسته، رعایت حق کپی‌رایت و کسب اجازه از صاحبان آثار هنری، تصاویر و طرحها است که در پایان این کتاب، به‌طور دقیق شماره و مشخصات اجازه‌نامه‌های آثار استفاده شده، آورده شده است.

فهرست نامها. اسامی افرادی که در کتاب از آنها نام برده شده با ذکر صفحه در این قسمت آورده شده است و به کسب اطلاعات درباره اشخاص کمک می‌کند.

فهرست موضوعی.^(۱۲) یکی از بخشهای مورد توجه در اغلب کتب درسی خارجی فهرست موضوعی یا نمایه است که در بازبایی اطلاعات داخل کتاب به محققان کمک می‌کند؛ نمایه فهرستی از مداخلهای متن کتاب است که به نحو خاصی سازماندهی و در پایان کتاب آورده می‌شود، که موجب صرفه‌جویی در وقت خواننده می‌شود. وجود نمایه در کتاب به محققان در یافتن موضوعات مورد نیاز در متن کتاب کمک می‌کند و به‌طور کلی موجب سهولت بازبایی اطلاعات می‌شود. کتاب بدون نمایه در اصل همانند شهر بدون راهنماست (نوروزی، ۱۳۸۰). در این کتاب نیز در بخش پایانی نمایه موضوعی آورده شده است.

پرسشنامه نظرخواهی. ارزشیابی کتاب درسی از فعالیتهای ضروری است که با انجام آن نقصهای احتمالی کتاب درسی برطرف و بر کیفیت و جذابیت آن افزوده می‌شود. آخرین صفحه کتاب را پرسشنامه ارزشیابی مختصری در یک صفحه تشکیل می‌دهد که شامل امکان طرح نکات ذیل برای خوانندگان کتاب است:

۱. آنچه در این کتاب بیشتر دوست دارم این است که:

۲. آنچه در این کتاب کمتر دوست دارم این است که:

۳. نظر کلی من درباره کتاب این است که:

۴. نام دوره‌ای که در آن از این کتاب استفاده کرده‌ام:

۵. فصلهایی که در این دوره برای استفاده تعیین شده است:

۶. پیشنهادهای خاص هر نکته‌ای برای بهبود کیفیت کتاب:

از خوانندگان خواسته شده است نظر خود را (بدون پرداخت هزینه ارسال) برای ناشر ارسال نمایند.

نتیجه‌گیری

همان‌گونه که ملاحظه شد کتاب کاربرد روان‌شناسی در زندگی جدید از جهات گوناگون دارای مزایا و ویژگیهایی است که یک کتاب درسی دانشگاهی باید دربر داشته باشد. از مهم‌ترین ویژگیهای آن طراحی بسیار جذاب و استفاده از طرحها، تصاویر، نمودارها و عکسهایی است که با کیفیت بالا آورده شده است و در کمتر کتابی می‌توان کاربرد جنبه‌های هنری را با این وسعت مشاهده کرد و از ویژگیهای بارز دیگر این کتاب همکاری و اظهارنظر بیش از پنجاه صاحب‌نظر است که درباره محتوای آن قبل از چاپ اعلام نظر کرده‌اند و بدیهی است این همکاری باعث افزایش علمی کتاب شده است و مجموعه عوامل فوق باعث استقبال بیشتر خوانندگان از کتاب شده و کتاب در مدت زمان کوتاه به چاپ هشتم رسیده است.

برخی از نقصهای جزئی کتاب

عدم معرفی سایتها و آدرسهای اینترنتی، امروزه با گسترش رایانه و امکان استفاده فراوان از اینترنت، در کتابهای درسی معتبر در کنار سایر منابع از سایتهای اینترنتی نیز استفاده می‌شود و متناسب با محتوا و مطالب هر بخش از کتاب به این آدرسها نیز خواننده را ارجاع می‌دهند که در این کتاب جای آن خالی است.

استفاده افراطی از طرحها و تصاویر و اشکال، یکی از اصولی که در طراحی و استفاده از طرحها و تصاویر در کتب درسی باید مورد توجه قرار بگیرد این است که از آوردن تصاویر و طرحها در جاهای غیر ضروری خودداری شود. از طرفی تلاش شود تا قیمت کتاب (چون مورد استفاده قشر دانشجویست) با پایین‌ترین میزان عرضه شود. در کتاب فوق در کنار فهرست مطالب کتاب تصاویر و عکسهای فراوانی (حدود ۶۰ مورد) آورده شده است که چندان کمکی به خواننده نمی‌کند.

پرمش برای تأمل بیشتر. یکی از نکاتی که امروزه در کتابهای درسی دانشگاهی رعایت می‌شود آوردن پرسشهای تحلیلی در پایان هر فصل است که خواننده درباره آنها به تأمل می‌پردازد و عمدتاً پاسخ این سؤالات به طور مستقیم در درون مطالب فصل نیست بلکه خواننده باید با استفاده از مطالب فصل و تجزیه و تحلیل آنها به پاسخهای صحیح نایل آید. جای این پرسشها که می‌توانند نقش مهمی در رشد فکری و تعمیق یادگیری دانشجویان ایفا نمایند در این کتاب خالی است.

مقدمه فصول. فصلهای کتاب بدون مقدمه آغاز شده در حالی که طبق اصول نگارش کتاب درسی ضروری است ابتدا با مقدمه‌ای در خواننده آمادگی لازم برای مطالعه مطالب فصل فراهم شود و این آمادگی ذهنی از طریق مقدمه کوتاه صورت می‌گیرد.

پی‌نوشتها

۱. مشخصات کامل کتاب به شرح زیر است:

- Weiten Wayne, Lloyd, A, Margaret (2006), *Psychology Applied to Modern Life: adjustment in the 21, st century*, Thomson /wadsworth Publishing Company.

۲. در این مقاله، تأکید بر بررسی این کتاب با عنایت به ویژگیهایی است که یک کتاب درسی دانشگاهی باید دربر داشته باشد. بنابراین به صحت محتوا و مطالب آن کمتر پرداخته شده است، اگرچه با توجه به اینکه قبل از چاپ، ۵۴ صاحب‌نظر محتوای کتاب را بررسی و اظهارنظر کرده‌اند بسیار بعید به نظر می‌رسد اشکالات کتاب از نظر علمی قابل توجه باشد.

۳. امروزه در انتشارات کتب درسی ناشران مهم علاوه بر مؤلف یا مؤلفان از همکاری متخصصان مختلف از جمله متخصص آموزش و پرورش، متخصص هنر و گرافیک و طراح نیز استفاده می‌کنند. توضیح بیشتر درباره شیوه انتشار کتب درسی به سبک جدید در مآخذ زیر آمده است: سخن سمت، سال هشتم، شماره ۱۰، تابستان ۱۳۸۲.

۴. از شش نوع ویراستاری ذیل نام برده شده است: edition assistant, sponsoring editor, photo editor, permission editor, manuscript editor, production editor.

5. key terms

6. key people

7. learning objective

۸. برای اطلاعات بیشتر درباره اصول علمی تصاویر در کتاب درسی رجوع کنید به: «نقش تصویر در کتابهای درسی و اصول طراحی آن»، سخن سمت، سال دهم، ش ۱۵، پاییز ۱۳۸۴.

۹. برای اطلاعات بیشتر رجوع کنید به: «ملاحظات در نگارش فنون درسی»، سخن سمت، سال دهم، ش ۱۴، بهار ۱۳۸۴.

10. glossary
11. credits
12. subject index

منابع

- آرمند، محمد (۱۳۷۸)، «معرفی، نقد و بررسی نمونه‌ای از یک کتاب درسی، دانشگاهی»، سخن سمت، سال چهارم، ش ۱.
- _____ (۱۳۸۴)، «نقش تصویر در کتابهای درسی و اصول طراحی آن»، سخن سمت، سال دهم، ش ۱۵.
- رضایی، عباسعلی و محمد آرمند (۱۳۸۰)، «بررسی کتاب درسی معیار در علوم انسانی»، سخن سمت، سال هفتم، ش ۱.
- ملکی، حسن (۱۳۸۴)، «شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی»، سخن سمت، سال دهم، ش ۱۴.
- نوروزی، علیرضا (۱۳۸۰)، «نمایه‌سازی کتاب: راهنمایی برای ناشران، نمایه‌سازان کتابداران، مؤلفان و مترجمان»، نشر چاپار.

Hayhes, Anthony (2001), *Writing Successfull Textbook*, A&C Black.

Herlinhy, John (1992), *The Textbook Controversy: Issues, Aspects*, Ablex Pub.

Hurtley James (1991), *Designing Instructional Text*, Kogan Page.

Lepionka, Mary Ellen (2003), *Writing and Developing your College Textbook*, Atlantic Path Pub.

A Survey

Zahra Abul-H
Abolhassani@

Abstract

This article i

Features of a Sample University Textbook ***(Psychology Applied to Modern Life)***

Dr. Mohammad Armand
M.armand@samt.ac.ir

Being traditionally used as an important tool in teaching, textbooks have found better quality and form thanks to the development of sciences and technological advantages. *Psychology Applied to Modern Life* is an example of an ideal textbook that has been compiled and published with the help of modern technology. The most important features of this book are: using various specialists in compiling, designing, and publishing; suggestions of dozens of experts about its quality; logical structure, plain, attractive and fluent content; fine and colorful figures and images. Moreover, the features that increased the quality of the book are: appropriate fonts, fine page design, Objectives of Learning, tables, charts, giving applied points and practices in some discussions. Therefore, this book can be used as an ideal textbook model by authors and publishers.

Key Words

university textbook, structure of textbook, book design, objectives of learning

A Survey on University Textbooks within the framework of Halliday Systemic Functional Theory

Zahra Abul-Hasani
Abolhassani@samt.ac.ir

Abstract

This article introduces a thesis which has made a comparative study on the university textbooks and nontextbooks according to Halliday Systemic Functional Grammar. In doing so the books are analysed on two different aspects: first processes frequency and second writing framework. Our statistical subjects are books in humanities and basic sciences. Using descriptive and deductive statistics it is indicated that percentage of processes frequency in those fields are not the same: material and relational processes occur more in basic sciences and mental and verbal in humanities.

Key Words

Halliday's Systemic-Functional Grammar-experiential metafunction-textbook-mental process-material process-relational process

**Reflections on the concept and evolution of the science of "History of Quran"
in the Light of an Introduction to a Textbook for *The History of Quran*, Written
by Ayat-Allah Ma'refat^(Be Approved by God)**

Dr. Majid Ma'aref
maaref@ut.ac.ir

Abstract

The science called "History of Quran" studies Quran's characteristics from different viewpoints, including Quran's: revelation to Islam prophet ^(May God Bless Him and His Family), early transcription, aggregation and compilation by the Messenger of God ^(Be Approved by God) during and after the life of His Excellency, spelling style, the sequence of edition, citation and related developments. Traditionally, this science had been considered as a part of "Quranic Sciences" – i. e. the complete study of Quran – and now, first by Orientalists and then by Moslem researchers, has been regarded a science that is independent from "Quranic Sciences". Shiite and Sunnite scientists, being interested in researching on this Holy Book, have written dozens books about the history of Quran, among them the work of Ayat-Allah Ma'refat is one of the most precious ones. While examining the concept of History of Quran and related issues, this article briefly introduces Ayat-Allah Ma'refat's *The History of Quran*.

Key Words

history of Quran, Quranic Sciences, Orientalists, Nöldeke, Abu-Abd-o-llah Zanjaani, Ayat-Allah Ma'refat, textbook, SAMT publication

An Overview of Human Sciences and Interdisciplinary Sciences

Rahman Paryad

Paryad.r@lu.ac.ir

Abbas Madandar-e-Arani

Madandar.a@lu.ac.ir

Abstract

According to fuzzy logic, the problems of the universe are complicated and multi-dimensional or multi-paradigmical. Based on this approach, firstly, there is on ultimate and unique solution for the affairs, phenomena and things existing in this universe. Secondly, it is not passible to seek the solution for the phenomena around us, merely in terms of the specific fields of study, rather, the paradime of various areas must be examined from differend angles. Another point is that, the main subject of humanities is man himself and his society; these areas, have to do with and make a close contact with what the human society requires. Since the requirments of the society as well as the factors controlling such society, are too many, human studies can not stand on themselves. On the other hand, perceptions which depend human studies merely upon experiment, sensuality and the philosophy of achievment, though exposing superficial level of knowledge to us, they don't involve us in a significant research and are almost unable to solve basically the human scinces taken from western tradition.

Accordingly, since its earliest time, education, was confined only to a handfull of systematic learning but nowadays, the philosophy of education and curriculum development has been extended based on individual creative manifestations. Nowadays, however, the philosophy of education and curriculum planning, specially for the areas of human sciences, are centred around man as the controlling subject. This, therefer prepares the ground for emergence of individual intuitions. Any way, there has to be a new look into strategies including interactional and interdisciplinary approaches, by curriculum planners. To comprehend how such approaches may operate in the institutes and education centres which have planned to cross the new border lines of sciences, specially human sciences and therefore, to

provide such centres with most appropriate books and other materials to meet the needs of human sciences.

Key Words

Human Sciences, Knowledge as Holism, Interdisciplinary Approache, Integrated Approache, Curriculum Development, Higher Education

Teaching Persian Writing: A New Perspective

Niloofer Alaei

N-alaei@yahoo.com

Abstract

Acquisition of writing skill has its complications and hardships. Thus it is necessary to pay special attention to factors crucial in the process of instructing Persian Writing Method. This article suggests making changes in the contents of this course and other pertinent educational materials and educational methods applied to teach the course in the universities. The article first deals with the common teaching methods applied in universities. Next, it introduces the different stages of the research to remove the inefficiencies of the teaching methods and ultimately the results of this research including an applied teaching method and new educational contents are presented.

Key Words

traditional method, active method, group participation, contents, evaluation.

Niloofar Alaei
N-alaee@yahoo.com

Abstract
Acquisition of
to pay special

Textbooks as Learning Resources

By: Anthony Haynes

Translated by: Mahdi Behniafar

mahdibehnia@yahoo.com

Abstract

The paper is about assessing textbooks from a structuralist point of view. Author's case study will be focused on textbooks published for Literary Studies undergraduates. At the beginning, he tries to assess his cases from the point of view of the textbook-ness.

Then, in the assessing these books, he focuses on learning theory – in particular, David Kolb's theory of experiential learning. Experience, in the experiential learning theory, is as the source of learning and development. In this theory, there are four modes of learning. These divide into two pairs, each defining a spectrum. It comprises "Concrete Learning", "abstract learning", "reflective learning" and "active learning". Finally, in the assessing literary studies textbooks, author's efforts will be attempted to study these books through Kolbian lenses.

He believes that there is a wonderful opportunity for an enterprising publisher to score over the competition by producing a textbook that provides comprehensively for all of the four models of learning described by Kolb.

Key Words

Structuralism, Genre, Experiential Learning, Concrete Learning, Abstract Learning, Reflective Learning, Active Learning.

Teaching Religion in the Framework of Active Learning Contexts

Dr. Malihe Saberi Najafabadi

Saberi@samt.ac.ir

Shiva Karshenas Najafabadi

Skarshemas@yahoo.com

Abstract

The present world is changing faster than ever, and regarding these global developments, preservation and maintenance of human and religious values becomes one of the concerns of the modern intellectual. Such a community needs various means to maintain and develop the popularity of religion. According to structuralism that provides the most advanced method of learning, teaching and training should establish a concrete and real connection with the conditions and requirements of life. This perspective focuses on the active role of the learner on interpreting the data, and also emphasizes the active learning contexts where learners, along with playing, amusement and interaction, investigates, discover, learn and improve their findings. Therefore, it seems that using new media, encouraging learning contexts, and an instructional content beyond the existing structures are necessary for teaching religious concepts. The modern learners don't tolerate direct and axiomatic teachings and are eager to discover and recreate by themselves; and the belief that Islam's dynamism and novelty extend through all ages invites us to deal with the diversity, complexity and changing requirements of learning. This article mainly suggests that religious concepts should be taught in an active and interactive manner; moreover it studies the role of active learning in developing the fascination of religious teachings. Introducing Quranic subjects in a diverse, multimedia and amusing context is encouraging and joyful for all the learners, specifically the young generation.

Key Words

religion teaching, active learning, structuralist learning, learning in leisure time, interactive display systems.

Teaching

Dr. Malihe S

Saberi@sam

Shiva Karsh

Skarshemas

Joint Meeting Between the Textbook Colloquium and the British Society for the History of Science

John Hedley Brooke

Ian Michael

Translated by: Fariborz Majidi

This article is a report of a joint meeting between some authorities that deal with compilation of textbook. The text has three parts including the main text, a comment on this text, and a reply to the comment. The first part consists of Ian Michael's lecture on 10th January 1998. Stating a key question, he challenges an important problem. He asks: Why have we taken so little interest in contemporary textbooks? Should we now recognize an imbalance which we ought to correct? He maintained that the historical importance of textbooks is significant. The considerable point of this article focuses on a debate between Ian Michael and John Hedley Brooke, a peer professor, and we can say that their discussion has is more or less as debate between two textbook authors. Their agreements and disagreements were focused on two terms: "history" and "science". Michael insisted that textbooks are historically important, while emphasizing on a quotation, believed that textbooks have downgraded science at the level of a story about some protagonists and antagonists. The active reaction of Brooke – from Lancaster University – to the statements of Michael – from London University – and Michael's comment on Brooke's opinions about textbooks and history of science offers an exciting and attractive text for readers.

Editing or the Art of Silk-Weaving

Dr. Ahmad Ahmadi

Men of wisdom say the objectivity of every thing depends on its form and structure. The sweetness of an artistic work more relies on its composition, structure and the quality of its coloring, rather than its material content. In the case of writing, the role of content is as important as form, structure, composition, and rhythm of words and sentences and their fluency in creating a sweet and attractive text. Therefore, editors are like artful menders and expert silk-weavers; they must be skillful in composing and creating rhythm and, apply properly this skill in their career. This article briefly discusses the subtle art of writing.

Abstracts

Guidelines for Preparing and Compiling Articles

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

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

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

* The presented articles should include the following constituents:

- a length of not more than 20 pages;
- both Persian and English titles of the article;
- both Persian and English spellings of the name(s) of the author(s) in case of the

translated articles;

- the scientific rank and the respective institution of the article's author
- the full address of the author in charge of correspondence, especially his/her e-mail

address;

- a Persian abstract (with at most 200 words), keywords in Persian (at most 5 items), keywords in English (at most 5 items), introduction, body of the article, conclusion, glossary, references and the main copy of the figures and tables.

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

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

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

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

SOKHAN-e SAMT

Quarterly Journal of The Center for Research and Development in
Humanities (Special Issue: Textbook)

Vol. 13, No. 20, Winter 2008-2009

ISSN: 1735-0999

Concessionaire: The Ministry of Science, Research and Technology
(SAMT Organization)

Director in Charge: **Ahmad Ahmadi (Ph.d)**

Editor-in-Chief: **Malihe Saberi Najaf Abadi (Ph.d)**

Executive Manager: **Mohammad Reza Saeedi (Ph.d)**

Editorial Board:

Zahra Abul-Hasani Chime (Ph.d) / SAMT

Mahdi Ahmadi / SAMT

Mohammad Armand (Ph.d) / SAMT

Kurosh Fathi Vajargah (Ph.d) / Tarbiat Modarres Universtiy

Mahmood Javan / SAMT

Majid Ma'aref (Ph.d) / Tehran University

Seyyed Taha Merqati (Ph.d) / SAMT

Malihe Moallem (Ph.d) / SAMT

Ariyan Qoli Poor (Ph.d) / Tehran University

Malihe Saberi Najaf Abadi (Ph.d) / SAMT

Mohammad-Reza Saeedi (Ph.d) / SAMT

Naser-Qoli Sarli (Ph.d) / Teacher Training University

Parvane Shah Hoseyni (Ph.d) / SAMT

Hamid Shahriari (Ph.d) / SAMT

Bahman Zandi (Ph.d) / Payame Noor University of Tehran

Coordination: **Kazem Sheykhlari**

Copy-Editing, Typesetting, Proofreading: **SAMT, Department of
Composing and Preparing Educational Scientific Sources**

Translation of Abstracts: **Maryam Jaber**

فرم اشتراک فصلنامه تخصصی «سخن سمت»
فصلنامه تخصصی کتاب درسی (سازمان سمت)

متقاضیان می‌توانند جهت اشتراک یکساله مبلغ ۲۴۰۰۰ ریال و تک شماره مبلغ ۶۰۰۰ ریال به شماره حساب سیبای ۲۱۷۲۰۹۹۰۰۱۰۰۰ نزد بانک ملی شعبه جلالیه به نام سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت) واریز نموده و اصل فیش بانکی را به ضمیمه فرم اشتراک تکمیل شده به نشانی: تهران، بزرگراه جلال آل احمد، روبروی پمپ گاز، سازمان مطالعه و تدوین (سمت)، یا به نمابر: ۴۴۲۴۶۱۳۱ ارسال نمایند.



فرم اشتراک سخن سمت فصلنامه تخصصی کتاب درسی (سازمان سمت)	
نام و نام خانوادگی / سازمان / کتابخانه / دانشگاه / مرکز	
میزان تحصیلات / نوع نیاز	متقاضی فصلنامه سخن «سمت» به مدت یکسال ☐
دو سال ☐ هستم	
نشانی دقیق گیرنده:	
تلفن:	کدپستی:
صندوق پستی:	
نوع ارسال پستی: عادی ☐ سفارشی ☐	
در صورت تمایل به پست سفارشی بابت هر نسخه مبلغ ۳۰۰۰ ریال (۱۲۰۰۰ در سال)	
علاوه بر هزینه اشتراک به حساب مذکور واریز نمایید.	
فیش بانکی به شماره:	و به مبلغ
ریال به پیوست ارسال می‌گردد.	
امضاء	تاریخ