

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

سخن سمت

مجله

سازمان مطالعه و تدوین کتب
علوم انسانی دانشگاه امامها (سمت)

فهرست مطالب

	۲	سر مقاله <input checked="" type="checkbox"/>
	۴	اقتراح <input checked="" type="checkbox"/>
		■ ■ ■
دکتر علیمحمد کاردان	۶	علوم تربیتی: مطالعات میان رشته‌ای <input checked="" type="checkbox"/>
دکتر علی رضائیان	۱۸	شالوده‌خلاقیت و نوآوری: مطالعات میان رشته‌ای <input checked="" type="checkbox"/>
دکتر حکمت‌الله ملاصالحی	۳۴	درآمدی بر پدیده آرکتولوژی و مطالعات میان رشته‌ای <input checked="" type="checkbox"/>
دکتر زهرا رهنورد	۴۳	نظریه نگرش آیه‌ای <input checked="" type="checkbox"/>
		■ ■ ■
حسین مختاری معمار	۵۰	مروری بر آغازها و اختصارات در زبان فارسی <input checked="" type="checkbox"/>
دکتر علی اکبر شعاری نژاد	۵۶	چگونه کتاب درسی تهیه کنیم؟ <input checked="" type="checkbox"/>
		■ ■ ■
	۶۲	گفتگو با مدیر گروه باستانشناسی <input checked="" type="checkbox"/>
		■ ■ ■
	۶۶	اجرای طرح تحقیق و انتشار مشترک کتاب توسط «سمت» و دانشگاهها <input checked="" type="checkbox"/>
	۶۸	تازه‌های کتاب «سمت» <input checked="" type="checkbox"/>

صاحب امتیاز: وزارت فرهنگ و آموزش عالی - سازمان «سمت»
 ● مدیر مسئول: دکتر احمد احمدی
 ● سردبیر: ابراهیم برزگر
 ● با همکاری: هیأت تحریریه و مشاوران علمی
 ● حروفچینی، صفحه‌پردازی و لیتوگرافی: «سمت»
 ● چاپ و صحافی: مهر (قم)
 ● مسئولیت محتوای مطالب به عهده نویسندگان است و لزوماً بیانگر دیدگاههای «سمت» نیست.
 ● نقل مطالب نشریه با ذکر مأخذ بلامانع است.
 ● نشانی: تهران، خیابان کارگر شمالی، بعد از پمپ بنزین، خیابان شهید ابوالفضل خسروی، پلاک ۸۴ - کدپستی ۱۴۱۳۷
 ● تلفن: ۸۰۰۶۵۳۵
 ● نمابر: ۸۰۰۹۵۳۴
 ● ۸۰۰۱۰۰۰

دولت فرهنگی و دانشگاه

ملموسترین و یا در شمار ملموسترین نیازهای آدمی است، طبعاً مشکلات و دشواریهای مربوط به این نیازها - مخصوصاً نابرابری و بیعدالتی - ظاهراً بیشترین و ملموسترین تأثیر نامطلوب را در فرهنگ عمومی مردم برجای می‌گذارد.

بنابراین باید پذیرفت که توان فکری و شکیبایی و تاب تحمل آدمیان اولاً به طور کلی محدود است، ثانیاً همین توان محدود هم مراتب شدت و ضعف دارد و بنابراین، مردم دشواری و مشقت را تنها تا حدی آن هم با شدت و ضعف برمی‌تابند و تحمل می‌کنند، از این رو چندان جای تعجب نیست اگر می‌بینیم در قحطسالیها، ایام جنگ، موارد اضطرار و درماندگی توانفرسا و ... کسانی پا از مرز متعارف بیرون نهاده دست به کاری می‌زنند که دون شأن و فرهنگ آنهاست - و حتی دین هم در حد رفع اضطرار آن را روا داشته است - حال اگر از روز تنگدستی و اضطرار به روزگار گشاده‌دستی نسبی بیاییم می‌بینیم باز هم همان حالت شکنندگی و لغزش‌پذیری فرهنگی در برابر مسائل اقتصادی وجود دارد و چه بسیار کسان - نه تنها از ضعیفان بلکه حتی از همان طیف میان حال - که در برابر فشار اقتصادی عزت خویش را - که از ارکان فرهنگ است - در معرض ذلت خواست و تقاضا از دیگران نهاده و یا دچار لغزش شده‌اند و فراوانند کسانی که در اثر بیکاری مداوم به فروش مواد مخدر دست زده‌اند و ... روایاتی از قبیل کادالفرآن یكون کفراً و یا اللهم بارک لنا فی الخبز فانه لولا الخبز ما صلینا و ... حاکی از تأثیر انکارناپذیر مسائل اقتصادی در فرهنگ به معنای عام و در فرهنگ و اعمال دینی است.

بنابراین، یک دولت فرهنگی، آن هم فرهنگی - دینی، ضرورتاً باید مشکلات اقتصادی مردم را حل کند و امکانات معیشت را عادلانه توزیع کند تا بتوان امید اصلاحات فرهنگی داشت وگرنه با فقر عمومی و توزیع ناعادلانه در آمد و ثروت نمی‌توان انتظار اصلاح یا رشد فرهنگی داشت.

در شماره پیش پیرامون مسائل فرهنگی به اختصار مطالبی گفته شد، اکنون هم می‌خواهیم درباب پاره‌ای مطالب فرهنگی دیگر با همان اختصار سخن بگوییم.

پیوند فرهنگ و اقتصاد

برخی مکاتب مانند مارکسیسم، اقتصاد را زیربنای همه چیز، از جمله فرهنگ، اخلاق، رفتار و حتی دین و اعتقادات دانسته‌اند و این نظر ناصوابی است که بطلان آن در اندیشه و عمل به ثبوت پیوسته است و نیازی به بحث ندارد. اما نباید از نظر دور داشت که مسائل اقتصادی فی‌الجمله - نه بالجملة - ضرورتاً و قطعاً در فرهنگ مؤثر است. همه آدمیان دارای چنان صلابت فکری و ایمانی و اخلاقی نیستند که در همه حالات همچون کوه پابرجا و استوار بمانند و نلغزند، بلکه شماری از آنها ضعیف، معدودی هم راسخ و استوار و بیشترشان میان‌حالتند که از مراتب نزدیک به ضعیفان گرفته تا درجه راسخان، طیف بسیار وسیعی را تشکیل می‌دهند.

تجربه هم بخوبی نشان داده است و به رأی‌العین داریم می‌بینیم که اکثر قاطع مردم، بیشتر هم و غمشان معیشت است، خواه تأمین حد‌اقل یا حد متوسط آن و یا رساندن آن به درجات بالاتر و بالاتر و حتی تا بالاترین درجه ممکن و البته با اختلاف درجات در مراعات پارسایی، در جهت فراهم ساختن اسباب این معیشت! پیداست که آن قشر ضعیف و آن توده انبوه میان حال، به هنگام سختی معیشت و یا نابرابری در توزیع امکانات و مراعات نشدن عدالت اقتصادی سخت در معرض خطر لغزش قرار می‌گیرند و اندیشه و گفتار و رفتارشان و خلاصه فرهنگشان تحت تأثیر مشکلات اقتصادی قرار می‌گیرد و چون نیازهای اقتصادی از قبیل خوراک و پوشاک و مسکن و وسیله رفت و آمد و درمان و ...

همان طور که در شماره گذشته گفته شد دانشگاه شاید حساسترین جزء جامعه باشد و دانشجو به اقتضای سن و سال و اشتغال به تحصیل و روحیه عاطفی و حقیقی و واکنش در برابر نابرابری حساسترین عضو دانشگاه است و چنین عنصر ارزشمند و مؤثری طبیعی است که بخصوص در برابر مسائل اقتصادی در جامعه و در دانشگاه واکنش جدی نشان دهد و باید نگران روزی بود که این حساسیت از دانشجو گرفته شود و مانند پایبندان عیال و زندگی از کنار نارساییها و نابرابریها بی تفاوت بگذرد. فرهنگ دانشجویی اگر به حال طبیعی و بدور از افراط و تفریط و گروه‌گرایی باقی بماند فرهنگی است کارساز و حساس و نابرابری اقتصادی در این فرهنگ و این روحیه اثری بسیار ویرانگر برجای می‌گذارد، زیرا دانشجو یا در برابر آن، واکنش نشان می‌دهد و فریاد می‌کشد و یا با آن کنار می‌آید و همرنگ جماعت می‌شود، و هر دو حالت زیانبار است، زیرا در صورت نخست مایه آشوب می‌شود و در صورت دوم روحی پاک و پرتوان و کارساز و مشکل‌گشا فرو می‌میرد و نابرابری هم فراگیر می‌شود. حال اگر نابرابری اقتصادی در درون دانشگاه باشد پیداست که تأثیر ویرانگر آن بسیار بیشتر خواهد بود و این نارسایی و فساد فرهنگی از دانشجو به سایر اجزاء جامعه سرایت خواهد کرد.

کارکنان دانشگاه، پس از دانشجو نقش مهمی در فرهنگ دانشگاه دارند و مسائل اقتصادی تأثیر چشمگیری در فکر و رفتار و گفتار و به طور کلی در فرهنگ آنها دارد. این قشر هم مانند سایر افراد جامعه و سایر کارکنان بشدت تحت تأثیر اقتصاد، برابری یا نابرابری اقتصادی بیرون دانشگاه قرار می‌گیرد و از آنجا که درآمد بسیاری از آنها در حدکفاف نیست، طبیعی است که هم و غم گروهی از آنها معطوف و مصروف مسائل اقتصادی باشد، بخصوص حالا که بیشتر افراد بیش از یک کار دارند، تمام فکر و توان بدنی آنها مصروف کار دانشگاه نمی‌شود و همین خود تأثیر نامطلوبی در فرهنگ دانشگاه دارد. حال اگر بر مشکلات اقتصادی بیرون، مشکلاتی از درون دانشگاه نیز افزوده شود، نارسایی فرهنگی مضاعف خواهد شد. در شماره پیش گفتیم که: «باید میان درآمد و دریافت استاد و کارمندان دانشگاه نسبت معقولی برقرار باشد. عدم تعادل حقوق و دستمزد علاوه بر آن که به خودی خود یک

خسارت بزرگ فرهنگی است در رفتار و گفتار و برخورد کارکنان با استاد و دانشجو و دیگران تأثیر سوء و اثر فرهنگی نامطلوب دارد و این واقعیتی است انکارناپذیر. اگر واقعاً میان این دریافتی و دریافتی کارکنان نسبتی قابل قبول و معقول وجود نداشته باشد، تأثیر سوء خواهد داشت، زیرا بنا بر اصل انصاف که در مدیریت مطرح است و هر عضوی از یک مجموعه کارمندی بر آن اساس، در ذهن و ضمیر خویش، کار خود را با کار دیگران برابر می‌نهد و خودش دآوری می‌کند، بویژه اگر تفاوت چشمگیر باشد، کم کاری یا سوء رفتار، در رفتار وی نمودار خواهد شد و این همان خسارت فرهنگی در دانشگاه است.

* * *

از این گفتار فشرده و کوتاه - که طبعاً حق مطلب را نمی‌تواند ادا کند - می‌توان نتیجه گرفت که اصلاح کلی فرهنگ برای یک دولت فرهنگی در بیرون دانشگاه و بخصوص در درون دانشگاه جز با اصلاح ساختار کلی اقتصاد عمومی و ایجاد عدالت اقتصادی و توزیع عادلانه ثروت ممکن نیست. این کار تأثیر خطیر و فراگیر در سراسر اجزاء نظام و در نتیجه در فرهنگ عمومی نظام دارد و طبعاً دانشگاه و فرهنگ آن هم، با حساسیت ویژه‌ای که دارد بشدت تحت تأثیر رسایی، نارسایی، برابری یا نابرابری اقتصادی در بیرون دانشگاه و بخصوص در درون آن قرار خواهد گرفت.

البته اصلاح ساختار اقتصادی و ایجاد عدالت اقتصادی و توزیع عادلانه ثروت، دشوارترین کار حکومتهاست و چنان که در همین روزگار خود دیده‌ایم معضلات اقتصادی ابرقدرتی مانند شوروی سابق را در هم شکست و فروپاشید و غول عظیم اقتصاد ژاپن، مالزی در حال رشد عظیم، اندونزی پهناور و پرجمعیت و کشورهای آسیای جنوب شرقی با یک تکانه اقتصادی دچار بحران شدند و بحران آنها بسیاری از کشورها - و از جمله ایران خود ما - را فرو گرفت. با چنین معضلات پیچیده و با این دنیای یک پارچه که هر حادثه‌ای در آن با سرعت برق جابجا می‌شود، ادعای اصلاح و عدالت اقتصادی، و در نتیجه، اصلاح و تحول فرهنگی، ادعایی است که تحقق بخشیدن به آن بسیار دشوار و تحقق کامل آن در شمار محالات عملی است! اما به هر حال، خواه این ادعا عملی و تحقق‌پذیر باشد و خواه نباشد، اصلاح و رشد فرهنگی در بیرون دانشگاه - و بخصوص در درون آن - بدون ایجاد عدالت اقتصادی عملاً ممکن نیست.

اقتراح

۱. تصور می‌کنید قلمرو رشته تخصصی شما چگونه قابل ترسیم است؟
۲. چه رابطه‌ای میان رشته تخصصی شما با دیگر رشته‌ها وجود دارد؟
- خطوط وصل و هجران این روابط در یک منشور چند بُعدی چگونه مطالعه می‌شود؟ درجات قُرب و بُعد رشته شما با دیگر رشته‌ها در یک طیف چگونه تعیین می‌شود؟ در صورت لزوم از نمودار استفاده کنید.
۳. در رشته شما تا چه حد از مفاهیم دیگر رشته‌ها وام گرفته شده است؟ (برخی از مصادیق آن را نام ببرید) و به طور کلی «داد و ستد مفاهیم» در این رشته و رشته‌های همسایه چگونه است؟ داد و ستد «یافته‌ها» و نظریه‌های علمی در این رشته چه وضعیتی دارد؟
۴. ضرورت «مطالعات میان‌رشته‌ای» به منظور دیدن پدیده‌ها و مکمل سازی علوم توسط یکدیگر در چیست؟ «تداخل» «ترکیب»، و «نفی تخصص‌گرایی در حیطه‌هایی خاص» چگونه ضرورت پیدا می‌کند؟ انتقادات پست مدرن مبنی بر ناکامی رشته‌های علمی در ارائه «تبیین» به دلیل شاخه‌شاخه شدن و ضرورت فروریزی مرزهای علوم اجتماعی، از دیدگاه شما چگونه ارزیابی می‌شود؟ آیا علوم، بعد از جدایی در عصر روشنگری مجدداً به یکدیگر ملحق می‌شوند؟
۵. اگر بپذیریم که پرداختن به مطالعات میان رشته‌ای یک «ضرورت» است و رشته‌های تخصصی کم و بیش باید از رشته‌های همسایه خود اطلاع داشته باشند تا بتوانند «همه جانبه‌نگری» داشته باشند و از یک بُعدی دیدن پدیده‌ها اجتناب‌ورزند، آنگاه این سؤال اساسی پیش می‌آید که

مجله علمی «سخن سمت» به لحاظ موقعیت خاص و استثنایی‌اش و چهارراه بودن «سمت» برای استادان و دانشوران رشته‌های گوناگون دانشگاه‌های تهران و شهرستانها و به دلیل آنکه مجلات تخصصی هر رشته در دانشکده‌های مربوط چاپ و منتشر می‌شود و به منظور پوشش و تغذیه مخاطبان رشته‌های گوناگون علمی در هر شماره، خط‌مشی کلی خود را «مطالعات میان رشته‌ای» قرار داده است. بنا بر سه دلیل پیشگفته «نفس مطالعات میان رشته‌ای» که می‌توان از آن به عنوان موضوع بی‌متولی یا بار بر زمین مانده تعبیر کرد، در دستور کار بررسی و گفتگوی این شماره و شماره‌های آینده قرار گرفته است. بعد از پرداخت نسبی به وضعیت رشته‌های گوناگون علمی و مطالعات میان رشته‌ای و براساس نظرسنجیهای به عمل آمده، یک موضوع مشخص مثلاً «معرفت‌شناسی»، «تمدن‌سازی»، «پیش‌بینی» ... به عنوان موضوع گفتگوی رشته‌های مختلف قرار می‌گیرد تا هر رشته علمی از زاویه خاص خود به موضوع بنگرد و بدین ترتیب فرایند تولید علم با رهیافتی همه جانبه تحقق پذیرد.

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

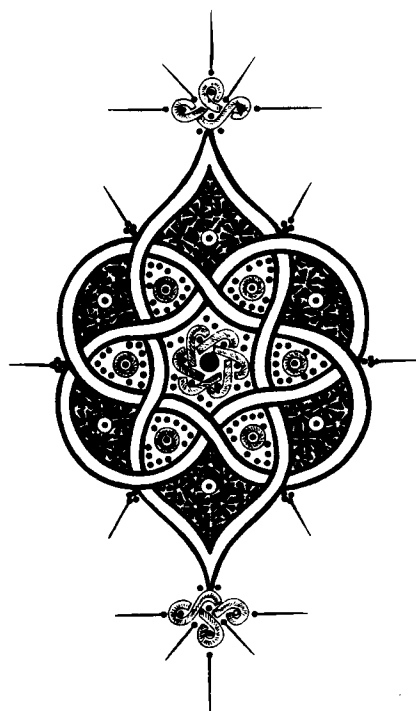
فراتر از آن، رابطه «مطالعات میان رشته‌ای» با موضوع اسلامی کردن علوم چیست؟ چگونه مطالعات میان رشته‌ای می‌تواند رهیافتی در اسلامی کردن علوم باشد؟

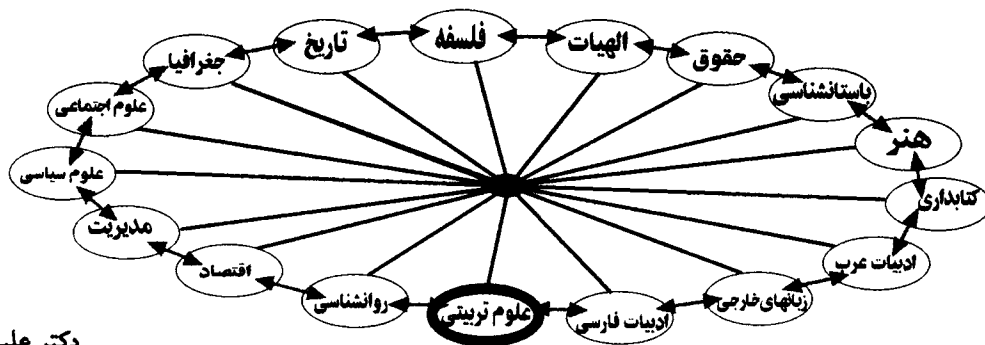
۷ الف) چه عناوینی را برای پیگیری مبحث مطالعات میان رشته‌ای در شماره‌های بعدی پیشنهاد می‌فرمایید؟
ب) دلایل خود را مبنی بر اینکه موضوع پیشنهادی شما در سایر رشته‌های علوم انسانی چگونه می‌تواند از محور مطالعات میان رشته‌ای از زوایای تخصصی سایر رشته‌های علوم انسانی بررسی شود، در چند سطر به طور خلاصه بیان بفرمایید.

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

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

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





دکتر علیمحمد کاردان*

علوم تربیتی: مطالعات میان رشته‌ای

مانند پیازه علت واپس ماندگی نسبی تحقیقات تربیتی را همین وضع دانسته، پیشرفت تحقیقات مذکور را منوط به فعالیت علمی مریبان و آماده سازی آنان برای این کار شمرده‌اند.^۳ بنابراین، علوم تربیتی همواره با علوم و معارف دیگر ارتباط داشته و از بینش محققان خود متأثر بوده و یکی از دلایل تعدد آنها و تنوع دیدگاههای مربوط به آن، همین حالت دورگه و گاه چند رگه بودن آن است و بدین ترتیب ذاتاً صورت میان رشته‌ای^۴ دارند. بعلاوه، بر اثر همین وضع، این علوم وحدت آغازین خود، یعنی وحدتی را که دوره فلسفی داشته، از دست داده‌اند. چنانکه خواهیم دید اینک بار دیگر به سوی وحدت در حرکتند یا دست‌کم آرزوی دانشمندان

منظور از علوم تربیتی در این نوشتار تنها مجموعه دانشهایی نیست که از راه مشاهده و آزمایش و اندازه‌گیری به دست آمده‌اند، بلکه مقصود همه معارف نظری و عملی مربوط به تربیت است. بدین سان تفکر فلسفی و اخلاقی و مطالعات دینی نیز جزو علوم تربیتی شمرده می‌شود.

علوم تربیتی مجموعه معارفی است که از تجربه و تفکر درباره «عمل» تربیت یا آموزش و پرورش به دست آمده است.

مربوط به تربیت است. بدین سان تفکر فلسفی و اخلاقی و مطالعات دینی درباره تربیت (آموزش و پرورش) نیز در این مطالعه جزو علوم تربیتی شمرده می‌شود. (ب) نظر به اینکه علوم تربیتی اساساً به تربیت آدمی و مسائل آن معطوف است، در وهله اول با علوم انسانی و اجتماعی در ارتباط است. البته چنانکه بعداً خواهیم دید در برخی از رشته‌ها مانند تربیت بدنی این علوم مستقیماً و در برخی دیگر به نحو غیرمستقیم با علوم تجربی یا طبیعی نیز سروکار و داد و ستد دارند. در پژوهشهای تربیتی نوعی ریاضیات کاربردی (آمار) نیز با این علوم ارتباط پیدا می‌کند. متقابلاً علوم مذکور، بویژه علوم انسانی و طبیعی نه تنها در علوم تربیتی تأثیر دارند، گاه نیز از اینها تأثیر می‌پذیرند.

(ج) این علوم بخصوص در آغاز به دست کسانی پایه‌گذاری شده است که در رشته‌های دیگر مانند فلسفه و جامعه‌شناسی یا روانشناسی تبحر و تخصص داشته‌اند. بعضی از دانشمندان

«علم تربیت» یا «دانش آموزش و پرورش» یا چنانکه امروز مصطلح است، «علوم تربیتی»^۱ مجموعه معارفی است که از تجربه و تفکر درباره «عمل» تربیت یا آموزش و پرورش به دست آمده است. این علوم در زمره علوم و معارف نسبتاً جدیدند که عمر آنها اندکی بیش از یک قرن است^۲ و این در حالی است که عمل تربیت و سپس تعلیم و تربیت به صورت غیرعمدی و عمدی، تاریخی دراز دارد و با تاریخ جامعه انسانی آغاز می‌شود. چه به قول دورکیم «اصولاً جامعه بدون تربیت و تربیت بدون جامعه قابل تصور نیست». باری، تربیت و علوم مربوط به آن به یک حال نمانده و نمی‌ماند و با تحول زندگی اجتماعی دگرگون شده و می‌شود. پیش از ورود در بحث علوم تربیتی و جایگاه آنها در میان علوم دیگر و پیوند آنها به علوم اخیر و بهره‌گیری متقابل این دو از یکدیگر، توضیح چند نکته به این شرح ضروری است:

الف) منظور از علوم تربیتی در این نوشتار تنها مجموعه دانشهایی نیست که از راه مشاهده و آزمایش و اندازه‌گیری به دست آمده‌اند، بلکه مقصود همه معارف نظری و عملی * استاد دانشگاه تهران و مدیر گروه پژوهشی

علوم تربیتی «سمت»

مختلف و مؤثر در آنها و نیز بر اثر ظهور رشته‌های جدید دانش آموزش و پرورش در دهه‌های اخیر بروشنی دیده می‌شود. می‌آلاره در این باره چنین می‌نویسد: «برای مطالعه کامل پدیده اجتماعی «تربیت» باید به همه علوم که به فهم این پدیده در همه ابعاد و جوانب آن کمک می‌کند متمسک شد.»^۶ به عقیده این دانشمند، علوم تربیتی دارای جنبه درون رشته‌ای^۷ و میان رشته‌ای، آن هم به صورت چند رشته‌ای بودن بیرونی و چند رشته‌ای بودن درونی است. چند رشته‌ای بودن بیرونی را می‌توان در مرحله روشهای آموزش رشته‌های مختلف مشاهده کرد و منظور از آن، همکاری متخصصان رشته‌های مختلف (مانند ریاضیات یا جغرافیا یا زبان‌شناسی) در تحلیل پدیده‌های تربیتی است. منظور از چند رشته‌ای بودن درونی علوم تربیتی این است که به علت پیچیدگی پدیده‌های تربیتی، پژوهشگر باید به دانشهای تربیتی متعددی متمسک شود. به همین دلیل تنها به مدد یکی از علوم تربیتی نمی‌توان پدیده‌ای (مانند رفتار شاگرد در کلاس و مدرسه) را تبیین کرد. بعلاوه همانگونه که دانشمند مذکور می‌نویسد: «اشخاص نمی‌توانند در یکی از علوم تربیتی به تخصص دست یابند مگر آنکه نظری جامع درباره حوادث و وضعیتهای تربیتی داشته و صاحب فنونی باشند که در علوم (تربیتی) مختلف برای تحقیق در پدیده‌ها به کار رود.»^۸

از آنجا که آموزش و پرورش با

بازگشت به وحدت آنها و افزایش همکاری بیشتر متخصصان رشته‌های گوناگون آن اشاره خواهیم کرد.

۱. ضرورت و فایده مطالعه جایگاه علوم تربیتی

چنانکه می‌دانیم، گسترش پژوهش علمی در قرن بیستم در روش تحقیق و تبیین پدیده‌ها موجد دگرگونی‌هایی شده است. چنانکه قریب به چهل سال پیش نوشته شده است «دقت و ظرافت تحقیقات معاصر به جایی رسیده است که ناچار از حدّ قراردادی کهن در می‌گذرد و سدها را با طغیان خود می‌شکند. این تحقیقات، جهان خرد پدیده‌ها و ساختمان کوچکشان را نشان می‌دهد و به هم پیوستگی آنها را آشکار می‌سازد و آمیختگی علوم و همکاری دانشمندان مختلف را ضروری می‌سازد... در تحقیقات جدید با علمی سروکار داریم که از آمیزش دو دانش مجزای گذشته به وجود آمده‌اند: مانند الکتروفیزیولوژی، بیوشیمی و فیزیکیوشیمی، ژئوفیزیک و پسیکوفیزیک و دهها ترکیب نظیر اینها. همین پدیده عیناً در زمینه علوم انسانی - شاید به نحو شدیدتری - نیز دیده می‌شود».^۹ این واقعیت، به دلیل پیچیدگی فرایندهای تربیتی و تعدد عوامل جسمانی و روانی و اجتماعی

به عقیده می‌آلاره علوم تربیتی دارای جنبه درون رشته‌ای و میان رشته‌ای، آن هم به صورت چند رشته‌ای بودن بیرونی و چند رشته‌ای بودن درونی است.

بر اثر گسترش معنی «تربیت» در قرن بیستم، دامنه مطالعات علوم تربیتی پیوسته و وسیعتر می‌گردد و در نتیجه متخصصان آنها به دانستن آنچه در علوم و فنون نزدیک می‌گذرد نیازمندتر می‌شوند و داشتن اطلاعات عمومی شرط لازم پژوهش در آموزش و پرورش می‌گردد.

آگاهان این است که همانند عمل تربیت، که به هر صورت باشد باکل وجود متربی سر و کار دارد، از این علوم نیز در آینده دانش واحد یا «دانش آموزش و پرورش» چون علمی یگانه پدید آید و اختلافها از میان برداشته شود.

د) بر اثر گسترش معنی «تربیت» در قرن بیستم، دامنه مطالعات علوم تربیتی پیوسته و وسیعتر می‌گردد و در نتیجه متخصصان آنها به دانستن آنچه در علوم و فنون نزدیک می‌گذرد نیازمندتر می‌شوند و داشتن اطلاعات عمومی شرط لازم پژوهش در آموزش و پرورش می‌گردد.

پس از بیان این مقدمه، اینک به ترتیب ذیل به موضوع اصلی می‌پردازیم، به این معنی که نخست ضرورت و فایده این مطالعه، یعنی مطالعه جایگاه علوم تربیتی در میان علوم دیگر را بیان می‌کنیم، سپس قلمرو علوم تربیتی و شعب کنونی آنها را به اختصار مورد بحث قرار می‌دهیم، آنگاه چگونگی داد و ستدهای این علوم با علوم دیگر را که با آنها نوعی خویشاوندی نسبتاً نزدیک دارند روشن می‌کنیم و در پایان به شرایط عمده

روشی که باشد می‌تواند به غنای دستاوردهای دانش مورد علاقه‌شان بیفزاید. بدین‌سان، همفکری میان دانشمندان رشته‌های مختلف و مطالعات میان رشته‌ای به صورت ضرورتی اجتناب‌پذیر درآمده است. این تعامل در بهبود روابط انسانی میان دانشمندان این رشته‌ها نیز مؤثر است و باعث افزایش سعه صدر و گسترش افق اندیشه آنان می‌شود و در آینده خودمداریهای علمی موجود را به همکاری و همدلی تبدیل خواهد کرد.

۲. علوم تربیتی و انواع کنونی آن

چنانکه پیش از این نیز اشاره شد، تا اوایل قرن بیستم، مطالعه علمی مسائل آموزش و پرورش معمول نبود و تحقیقات تربیتی به تفکرات فلسفی و مطالعات تاریخی و مبادله تجربه‌های روزمره در این زمینه محدود می‌شد. در تربیت معلم نیز تنها درسهایی مانند فلسفه و اصول آموزش و پرورش و تاریخ آموزش و پرورش و روشهای تدریس و روانشناسی پرورشی آموخته می‌شد. لکن از زمانی که آموزش و پرورش به عنوان پدیده یا فرایندی روانی و اجتماعی و با روش مشاهده و آزمایش مورد تحقیق قرار گرفت (در حدود دهه سوم قرن حاضر) رفته رفته دانشمندان زمینه‌های نزدیک مانند روانشناسی و جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی، روش تحقیق معمول در رشته خود را در مطالعه وقایع آموزش و پرورش به کار بردند. بدین‌سان، رشته‌های تازه‌ای مانند جامعه‌شناسی

برای فهم نسبتاً کامل پدیده‌های آموزش و پرورش نمی‌توان به مشاهده سطحی وقایع اکتفا کرد و در چنبره تخصص یا مطالعات کمی آنها گرفتار ماند، بلکه باید به علوم تربیتی دیگر از یکسو و نیز علوم نزدیک به آن یعنی علوم اجتماعی و روانی از سوی دیگر پیوسته توجه داشت و از دستاوردهای پژوهشی آنها در بیان پدیده‌های مورد نظر بهره جست.

خوشبختانه امروز با وجود سازمانهای بین‌المللی و جهانی - که به مطالعه و تفکر درباره آموزش و پرورش در مناطق گوناگون جهان می‌پردازند - و ملاقات و گفتگوی میان صاحبان تخصصهای مختلف را در زمینه آموزش و پرورش تشویق و تسهیل می‌کنند، این کار همواره میسر است و دانشمندان رشته‌های مختلف علوم تربیتی می‌توانند از طریق مجامع علمی بین‌المللی به تعاطی افکار و داد و ستد علمی بپردازند. همین وضع در مورد علوم نزدیک به علوم تربیتی نیز صادق است. متقابلاً دانشمندان علوم زیستی و روانشناسی و علوم اجتماعی نیز می‌دانند که به نحو انتزاعی و بدون توجه به تحقیقات دانشمندان تعلیم و تربیت نمی‌توان درباره تربیت که پدیده روانی - اجتماعی و تعاملی است اظهار نظر کرد و نیز به این نکته واقفند که تحقیقات تربیتی یعنی تحقیق درباره وقایع و اوضاع آموزشی و پرورشی به عنوان یک نظام مهم اجتماعی با هر

هوش و شخصیت انسان سروکار دارد و به هر صورت که تعریف شود متوجه تغییر وجود انسان در جهت اهداف و غایات مطلوب است، علمی هم که به مطالعه و تحقیق در پدیده‌ها یا فرایندهای آن می‌پردازند نمی‌توانند پیچیدگی وجود جسمانی و روانی و اجتماعی آدمی را از یاد ببرند. به عبارت دیگر، چنانکه همه متفکران در مسائل تربیتی اذعان دارند، دانشهای تربیتی به قول رنه هوریا، اندیشه‌ور فرانسوی، ساختمان چند اشکوبه‌ای است که طبقه زیرین آن را فلسفه یا حکمت عملی و طبقه اول آن را جامعه‌شناسی و طبقه دوم آن را روانشناسی و بالاترین طبقه آن را عمل یا به بیان بهتر «هنر تربیت» تشکیل می‌دهد. و اگر نخواهیم سلسله مراتبی میان این علوم و معارف قائل شویم می‌توانیم بگوییم که علوم تربیتی چون درخت تناوری است که ریشه آن فلسفه و شاخه‌های اصلی آن زیست‌شناسی و روانشناسی و جامعه‌شناسی و هنر است. در حقیقت مبانی آموزش و پرورش را باید در ریشه این درخت و شاخه‌های آن جستجو کرد. به عبارت دیگر، برای فهم نسبتاً کامل پدیده‌های آموزش و پرورش نمی‌توان به مشاهده سطحی وقایع اکتفا کرد و در چنبره تخصص یا مطالعات کمی آنها گرفتار ماند، بلکه باید به علوم تربیتی دیگر از یکسو و نیز علوم نزدیک بدان یعنی علوم اجتماعی و روانی از سوی دیگر پیوسته توجه داشت و از دستاوردهای پژوهشی آنها در بیان پدیده‌های مورد نظر بهره جست.

مفکری میان دانشمندان رشته‌های مختلف و مطالعات میان رشته‌ای سه صورت ضرورتی اجتناب‌پذیر درآمده است.

پرورشی و جمعیت‌شناسی آموزشی و مدیریت آموزشی بر رشته‌های پیشین افزوده شد، به طوری که امروز علوم تربیتی شامل نزدیک به شانزده رشته تخصصی می‌شود و در برخی از این رشته‌ها در دانشگاه‌های معتبر جهان در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی‌ارشد و دکتری تدریس و تحقیق به عمل می‌آید. این وضع در عین اینکه دامنه تحقیق در جنبه‌های مختلف آموزش و پرورش را وسعت بخشیده و سبب پدیدآمدن دیدگاه‌های تازه‌ای شده و فهم امور مربوط را عمیقتر ساخته است، نتایج منفی‌ای را نیز به همراه داشته است که مهمترین آن دور شدن متخصصان رشته‌های گوناگون از یکدیگر و بالاگرفتن عدم تفاهم و گرایش به مبالغه در اهمیت رشته تخصصی خود و بی‌اعتمادی یا بی‌اعتنایی به تخصص‌های دیگر یا دست‌کم گرفتن آنها از یکسو و دشوار شدن تبیین علمی درست و همه‌جانبه در این زمینه از سوی دیگر است. برای احتراز از این وضع، برخی از متفکران معاصر به مطالعه روابط میان این تخصص‌ها و مقایسه و طبقه‌بندی آنها پرداخته‌اند. در این طبقه‌بندی‌ها گاه جریان و سیر آموزش و پرورش و گاه موضوع و روش هر یک از این علوم ملاک قرار گرفته است. نمونه‌ای از این

دو نوع طبقه‌بندی را می‌توان در کتاب «معنی و حدود علوم تربیتی» نوشته گاستون میالاره، استاد معاصر فرانسوی مشاهده کرد. به نظر نویسنده مذکور هر گاه برخلاف گذشتگان در تعریف تربیت (تعلیم و تربیت) کار را از بینشی پیش ساخته و پرداخته آغاز نکنیم و مانند آنان احکام واقعی و احکام ارزشی را به هم نیامیزیم و وضع تربیتی و سه ضلع یا رویه آن (یعنی مربی، فرایند تربیت و متربی) را در نظر بگیریم، می‌توانیم علوم تربیتی را چنین تعریف کنیم: «علوم تربیتی مجموعه معارفی است که شرایط وجود و کارکرد و تحول اوضاع و وقایع تربیتی را مطالعه می‌کند.»^{۱۰} به نظر این دانشمند تحلیل امور تربیتی درجات یا سطوح مختلفی دارد و عوامل مختلفی در آن دخیلند. این عوامل به این شرحند:

۱. عواملی که با شرایط عمومی تربیت به عنوان نهاد مطابقت دارند
 ۲. عواملی که با شرایط محلی وضعیات تربیتی مطابقت دارند
 ۳. عواملی که با شرایط رابطه تربیتی فی‌نفسه مطابقت دارند.^{۱۱}
- وی شرایط عمومی را به شش دسته تقسیم می‌کند که مهمترین آنها نوع جامعه‌ای است که در آن تربیت صورت می‌گیرد و تاریخ و جنبه‌های اقتصادی و اجتماعی مشخصه آن و نیز نظام آموزش و پرورش با ساخت اداری و مالی و کنشها و واکنش‌های درون آن به طور کلی شرایط عمومی دیگر به شمار رفته است.
- منظور از شرایط محلی نیز محیطی

است که خانه و آموزشگاه در آن قرار دارد. مدرسه و ویژگیها و تجهیزات فنی و هیأت آموزشی خاص هر مدرسه را نیز می‌توان در زمره این شرایط دانست. شرایط رابطه یا روابط تربیتی را می‌توان در واحد اجتماعی کوچکتر، یعنی اطاق درس (کلاس)، کمیّت و کیفیت دانش‌آموزان و شخصیت مربی و روابط میان همه گروه‌هایی که در زندگی دانش‌آموز مؤثرند، مانند رابطه میان شاگرد و معلم، رابطه معلمان با یکدیگر، رابطه خانه و مدرسه و نظایر آن خلاصه کرد.

میالاره با توجه به این سه دسته عوامل، علوم تربیتی را به این شرح طبقه‌بندی می‌کند:

اول - عمومی که شرایط عمومی و محلی تربیت را مطالعه می‌کنند. این علوم از این قرارند:

- ۱) تاریخ آموزش و پرورش و تاریخ علوم تربیتی
- ۲) جامعه‌شناسی پرورشی
- ۳) قوم‌شناسی پرورشی
- ۴) جمعیت‌شناسی آموزشی
- ۵) اقتصاد آموزش و پرورش
- ۶) مدیریت آموزشی
- ۷) آموزش و پرورش تطبیقی.

دوم - عمومی که اوضاع و وقایع

امروز علوم تربیتی شامل نزدیک به شانزده رشته تخصصی می‌شود و در برخی از این رشته‌ها در دانشگاه‌های معتبر جهان در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی‌ارشد و دکتری تدریس و تحقیق به عمل می‌آید.

متفکران و دانشمندان تعلیم و تشریح در دانشگاه‌های فرانسوی هنوز بر سر این موضوع که باید این معارف را به صورت مفرد یا جمع یا به صورت جمع ولی با عنوان «علوم پداگوژیکی» نامید اختلاف نظر دارند.

تربیتی را چنانکه هستند مطالعه می‌کنند و از این قرارند: (۱) فیزیولوژی پرورشی (۲) روانشناسی پرورشی (۳) روانشناسی اجتماعی آموزش و پرورش (۴) علم مبادله پیام^{۱۲} (ارتباطات) (۵) روشهای تدریس و برنامه‌ریزی درسی (نظریه‌های مربوط به برنامه‌ها) (۶) فنون آموزشی (تکنولوژی آموزشی) (۷) علم ارزشیابی^{۱۳}

سوم - علمی که به تفکر درباره تربیت و آینده آن می‌پردازند و از این قرارند: (۱) فلسفه آموزش و پرورش یا فلسفه و اصول آموزش و پرورش (۲) برنامه‌ریزی آموزشی یا به قول میالاره آینده‌شناسی پرورشی^{۱۴}

علوم تربیتی به صورتی که در قرن بیستم تکوین یافته است طبقه‌بندیهای دیگری نیز دارد که ذکر و مقایسه آنها در این مقاله موجب اطاله کلام خواهد شد. با این همه، برای آنکه برتری طبقه‌بندی میالاره روشن شود، طبقه‌بندی دیگری را در این جا می‌آوریم که آن را آوانزینی^{۱۵} استاد دانشگاه تولوز (فرانسه) انجام داده است. وی در مقاله‌ای با عنوان «رشد و گسترش علوم

تربیتی» در کتاب، «تاریخ جهانی تعلیم و تربیت»، علوم تربیتی را به سه دسته به این شرح تقسیم می‌کند:

۱. علمی که آراء و نهادهای تربیتی را به شیوه تحولی یا تاریخی^{۱۶} یا همزمان^{۱۷} مطالعه می‌کنند: نوع نخست مانند تاریخ آموزش و پرورش و نوع دوم مانند آموزش و پرورش تطبیقی، اقتصاد آموزش و پرورش و جامعه‌شناسی پرورشی؛

۲. علمی که موضوع تربیت یا متربی (فراگیرنده) را از دیدگاه زیست‌شناسی یا روانشناسی مطالعه می‌کنند، مانند زیست‌شناسی پرورشی و روانشناسی پرورشی؛

۳. علمی که موضوع آنها روش آموزش به معنی اعم کلمه است و یا با آن ارتباط نزدیک دارند، مانند شناخت روشهای کلی آموزش، تکنولوژی آموزشی یا روش آموزش مواد مختلف.^{۱۸}

چنانکه ملاحظه می‌شود این طبقه‌بندی همه رشته‌هایی را که امروز در زمره علوم تربیتی قلمداد می‌شوند مانند برنامه‌ریزی درسی یا برنامه‌ریزی آموزشی یا فلسفه آموزش و پرورش شامل نمی‌شود و از این لحاظ طبقه‌بندی میالاره از آن کاملتر و جامعتر است. بنابراین، طبقه‌بندی که در این مقاله ملاک ما خواهد بود، طبقه‌بندی گاستون میالاره است.

نکته‌ای که یادآوری آن در پایان این مبحث ضروری می‌نماید، این است که چند بُعدی بودن دانش آموزش و پرورش و نبودن دستگاه یا افرادی که

بتوانند وحدت نخستین این دانش را حفظ کنند، سبب شده است که بسیاری از صاحبان علوم دیگر (مانند روانشناسان و جامعه‌شناسان و فلاسفه) گاه تعلیم و تربیت را جزئی از قلمرو علم خود یا دنباله رو روشهای تحقیق خود بدانند. یک نمونه آن ژان پیازه، روانشناس و معرفت‌شناس معروف معاصر است که می‌توان نظر او را در این باب در کتاب معروفش «روانشناسی و دانش آموزش و پرورش» (ص ۲۶ - ۲۲) خواند. امروزه بحث وابستگی یا استقلال علوم تربیتی به صورت دیگری نیز ادامه دارد و آن نتیجه انتقاد از پراکندگی اطلاعات و از میان رفتن نظر همه جانبه و جامع در امر تعلیم و تربیت است.

سخن بر سر این مطلب است که آیا از نظر معرفت‌شناسی، تحقیقات در زمینه آموزش و پرورش در یک علم (که می‌توان آن را دانش آموزش و پرورش یا تربیت‌شناسی نامید) خلاصه یا متمرکز می‌شود یا اینکه این تحقیقات، مجموعه‌ای را تشکیل می‌دهند یا باید بدهند که علوم تربیتی نام دارند و هر یک از آنها موضوع و روش خاص خود دارد؟

چنانکه پیشتر نیز گفته شد

علوم تربیتی - چه به صورت علم واحد (پداگوژی) و چه به صورت دانشهای متعدد - با علوم تجربی و طبیعی که مستلزم شناخت عینی و واقعی، امور یا اشیاست، تفاوت دارد.

علوم تربیتی همواره با علوم و معارف دیگر ارتباط داشته و از پیش محققان خود متأثر بوده و یکی از دلایل تعدد و تنوع دیدگاههای مربوط به آن، همین حالت دورگه و گناه چند رنگه بودن آن است.

متفکران و دانشمندان تعلیم و تربیت در دانشگاههای فرانسوی هنوز بر سر این موضوع که باید این معارف را به صورت مفرد^{۱۹} یا جمع^{۲۰} یا به صورت جمع ولی با عنوان «علوم پداگوژیکی» نامید اختلاف نظر دارند^{۲۱}. برخی از محققان مانند دولاندشر^{۲۲}، که بحق در زمینه اصلی تربیت تحقیق می‌کند، معتقدند که دانش آموزش و پرورش واحد است درحالی که علوم دیگری که امروز علوم تربیتی نامیده می‌شوند بیشتر درباره موضوعهای مربوط به تربیت و نه درباره نفس تربیت مطالعه می‌کنند و شناخت پدیده یا فرایند تربیت برایشان اساسی نیست. این پژوهشگر به عنوان نمونه، رشته پزشکی را مثال می‌زند که هر چند با علوم زیستی و فیزیک و شیمی ارتباط دارد و دانشمندان این رشته‌ها درباره ارتباط مسائل پزشکی با علم خود یا به عکس مطالعه می‌کنند، اما دانش خاصی است که ویژگی خود را حفظ کرده است.^{۲۳} با این همه، همان طور که گفته شد علوم تربیتی و تعدد و تکثر آن بیشتر پذیرفته شده است و علت آن نیز چنانکه می‌لاره اشاره می‌کند، تحوّل معنی و حدود آموزش و پرورش و گستردگی و چند بُعدی بودن آن است که

گاه تجزیه و تحلیل و اتخاذ شیوه ویژه‌ای را اقتضا می‌کند.

چنانکه ایزامبر ژاماتی^{۲۴} یکی دیگر از دانشمندان فرانسوی می‌گوید: «هر علم در حقیقت مستلزم یک بدنه نظری است، به نحوی که موضوعهای خاصی را به صورتی ویژه می‌سازد و ابعاد مناسب و خاصی را مشخص و روابط میان ابعاد آن را برقرار و گاه اندازه‌گیری می‌کند»^{۲۵}

می‌توان گفت که در شرایط کنونی در هر حوزه از علم، هم داشتن روح تخصصی لازم است و هم وسعت نظر و پذیرش ارزش علوم دیگری که به نحوی با علم مورد نظر در ارتباط نسبتاً دائم هستند. بنابراین، در حوزه تعلیم و تربیت نظر به وسعت دامنه آن و عوامل گوناگون مؤثر در آن، کثرت علوم تربیتی اجتناب‌ناپذیر است، لکن پژوهشگران برای آنکه به تنگ‌نظریها و یکسوتریهای که از معایب تخصص به صورت افراطی آن است، گرفتار نشوند و از کلی‌بینی و کلی‌گویی نیز در امان باشند باید یک چشم به تحقیق خود و یک چشم به چگونگی تحقیقاتی که متخصصان علوم نزدیک به رشته خود انجام می‌دهند داشته باشند و دست‌کم در یکی از علوم همسایه یا خویشاوند (مانند روانشناسی یا جامعه‌شناسی یا فلسفه یا...) تخصص داشته یا با تحقیقات

علوم زیستی گاه به طور مستقیم و گاه با واسطه روانشناسی به گسترش دستاوردهای جدید علوم تربیتی کمک کرده است.

آن در ارتباط نزدیک و دائم باشند. اینک به اختصار به بیان ارتباط یا داد و ستد دانش آموزش و پرورش با علوم و معارف دیگر می‌پردازیم. پیش از آن، یادآوری چند نکته را ضروری می‌دانیم: الف) چنانکه بارها اشاره شد، علوم تربیتی - چه به صورت علم واحد (پداگوژی) و چه به صورت دانشهای متعدد - با علمی دیگر، که مستلزم «شناخت عینی و واقعی» امور یا اشیاست تفاوت دارد؛ به عبارت دیگر، درحالی که علوم طبیعی و تجربی سعی می‌کنند تنها آنچه را که «هست» بشناسند (هر چند این کار در حقیقت همیشه ممکن نیست) علوم تربیتی در عین حال که می‌کوشد «وقایع و کارکردهای» آموزش و پرورش و عالم و آدم را چنانکه هستند بشناسد با انسان چنانکه «باید باشد» سروکار دارد. به عبارت دیگر، این علوم با اموری ارزشی روبرو هستند. از این لحاظ با بخشی از فلسفه که موضوع آن بیشتر «ارزش‌شناسی» است و فلسفه آموزش و پرورش نام دارد در ارتباط است. این بخش در حال حاضر یکی از بخشهای مهم معارف تربیتی است. از سوی دیگر، آموزش و پرورش برای آنکه عملی موفق باشد باید درصدد مطالعه و شناخت یک سلسله روشها و فنونی باشد که دگرگونی‌هایی مطلوب در انسان، بویژه انسانی را که هنوز به کمال نرسیده و از هر لحاظ انعطاف‌پذیر است میسر می‌سازد. از این گذشته، توفیق در کار آموزش و پرورش، در عین اینکه مستلزم دانشهای عینی و فلسفه و

مجموعه مطالعات دربارهٔ
اصمال و فرایندهای فردی و
جمعبندی که در عمل و وضعیت
آموزش و پرورش در جریانند،
موضوع روانشناسی پرورشی را
تشکیل می‌دهند.

شناخت یک سلسله از روشها و فنون است، در صورتی حاصل می‌شود که مربی خود به هنر نفوذ در شخص دیگر و برانگیختن او به تعالی بخشیدن خود آراسته باشد. خلاصه، باید توجه داشت که به یک تعبیر علم تربیت یا علوم تربیتی علاوه بر علم بودن، دارای جنبه‌های فلسفی و فنی و هنری نیز هست. درحقیقت، تربیت در عرصهٔ عمل چنانکه ویلیام جیمز معتقد بود، بیش از علم و فلسفه، چیزی شبیه به هنر است و استعداد ویژه‌ای را در مربی می‌طلبد.

ب) آن دسته از دانش‌های شانزده‌گانه‌ای که پیش از این به آنها اشاره شد و جنبه تجربی و عینی دارند در حقیقت در سه دسته از علوم که اساس یا مبانی علمی آموزش و پرورش به شمار می‌روند، یعنی زیست‌شناسی (علوم‌زیستی) و روانشناسی (علوم‌روانی) و جامعه‌شناسی (علوم‌اجتماعی) قابل‌گردآوری است.

بنابراین، ما نیز در این مقاله با همین عناوین از روابط این سه گروه با علوم تربیتی نام می‌بریم و فعلاً از بیان رابطهٔ علوم تربیتی با فلسفه عمومی و علوم دیگری مانند ریاضیات صرف‌نظر می‌کنیم.

الف) روابط علوم تربیتی با علوم زیستی

در این جا، منظور ما از علوم زیستی،

«سخن سمت» شماره ۴ / صفحه ۱۲

دانشهایی است که به نحو مستقیم و گاه به طور غیر مستقیم با آموزش و پرورش در ارتباطند. این علوم در وهلهٔ اول شامل زیست‌شناسی عمومی و کالبدشناسی و فیزیولوژی انسانی و سپس فیزیولوژی سلسلهٔ اعصاب و شناخت غدد درون ریز (اندوکرین) در بدن انسان و علم وراثت می‌شوند. در واقع، همانگونه که یکی از متفکران تربیتی می‌نویسد: «تربیت آدمی بدون شناختن جسم او از جهت ساخت کالبد و وظایف کارکرد اندامهای آن و رشد و چگونگی تکوین و نیز انواع آن میسر نیست». در حقیقت، دانش آموزش و پرورش مستلزم شناخت (۱) قوانین کلی حیات (زیست‌شناسی عمومی)؛ (۲) قوانین ویژه پیکرشناسی (مورفولوژی) و کالبدشناسی و وظایف اندامها (زیست‌شناسی انسانی)؛ (۳) قوانین شرایط رشد جسمانی آدمی (وراثت انسانی) و (۴) انواع مزاجها و تأثیر آنها در حالات روانی است. بدون این شناختها، تربیت جسمانی و روانی و اخلاقی آدمی میسر نیست و مربی و معلم باید به قدر کافی از دانشهای مربوط به آنها آگاه باشند. پیشرفت تربیت بدنی و آنچه را که امروزه علوم ورزشی می‌نامند آشنایی کافی با علوم زیستی را ضروری ساخته است، به طوری که اظهار نظر دربارهٔ شیوه‌های پرورش تن و تأثیر ورزشها در آن بدون همکاری با متخصصان کالبدشناسی و فیزیولوژی انسانی میسر نیست. آموزش و پرورش عقلی و اخلاقی نیز مستلزم دانستن قوانین وراثت و چگونگی

علوم تربیتی چون درخت
تناوری است که ریشه آن فلسفه
و شاخه‌های اصلی آن
زیست‌شناسی و روانشناسی و
جامعه‌شناسی و هنر است.

اصول گوناگون رشد فرد است. به همین دلیل دانشمندانی مانند موريس دبس، تربیت به معنی جدید را «تربیت تکوینی» (ژنتیک) می‌نامند.^{۲۶} روانشناسی تکوینی (ژنتیک) نیز که بر اثر تحقیقات دانشمندان بزرگی مانند هانری والون^{۲۷} و ژان پیاژه^{۲۸} و گزل^{۲۹} به پیشرفتهای مهمی دست‌یافته بینش آموزش و پرورش و ساخت نظام آموزشی و روشهای آموزش و پرورش را در قرن بیستم، بویژه در نیمهٔ دوم آن دگرگون ساخته است. در واقع ثمرهٔ دید کسانی مانند والون پزشک و پیاژه زیست‌شناس (جانورشناس) است. این پیشرفتهای نیز مدیون پیشرفتهای زیست‌شناسی به صورت علم بنیادی و کاربرد آن در پزشکی است.

می‌توان گفت که علوم زیستی گاه به طور مستقیم و گاه با واسطهٔ روانشناسی به گسترش دستاوردهای جدید علوم تربیتی کمک کرده است. متقابلاً و در نتیجهٔ تحقیق در مسائل تربیتی، در زمینه‌هایی که اعمال آموزش و پرورش در کار اندامهای بدن یا سازمان تن (ارگانیسم) مؤثر بوده است (مانند آثار بدنی، خستگی و تأثیر فرایندهای ادراکی و هیجانی در بدن)، رفته رفته رشتهٔ تازه‌ای ایجاد شده است که می‌توان آن را زیست‌شناسی پرورشی نامید.

همفکری میان دانشمندان رشته‌های مختلف و مطالعات میان رشته‌ای در بهبود روابط انسانی میان دانشمندان این رشته نیز مؤثر است و باعث افزایش سهم‌صنوع‌گسترش افق اندیشه آنان می‌شود.

ب) روابط علوم روانی با علوم تربیتی

روانشناسی یا به تعبیر عینی‌تر علوم روانی یا علوم رفتاری، بدون شک بیش از سایر علوم با تعلیم و تربیت در ارتباط بوده است؛ زیرا در تربیت عمده و رسمی در وهله اول آموزش بیش از پرورش مطرح بوده و آموزش نیز با یک سلسله استعداد‌های روانی یا ذهنی مانند ادراک حسی و حافظه (یادگیری) و فهم (هوش) سروکار داشته است. بنابراین، از دیرباز متفکرانی که درباره آموزش و پرورش اندیشیده‌اند خواه ناخواه درباره روح آدمی مطالبی گفته یا نوشته‌اند. در دوران جدید و معاصر نیز کسانی مانند لاک انگلیسی و سپس روسو و پستالزی و هریارت و فروبل، همه درباره طبیعت به معنی روح انسانی یا آمادگی‌های روانی کودک از قبیل استعداد‌های عقلی و دقت و علاقه و رغبت و اراده در انسان بالنده بحث کرده و توصیه‌های خود را درباره آموزش و پرورش بر نوعی روانشناسی استوار ساخته و مخصوصاً به اهمیت روحیات خاص انسان در دوره کودکی پی برده‌اند. این توجه رفته‌رفته موجب مطالعه منظم روانشناسی کودک و

سپس روانشناسی نوجوانی و جوانی در انسان شد و زمینه را برای تحقیقات دقیقتر و عمیقتر و گسترده‌تری که امروز به روانشناسی رشد یا تکوینی (ژنتیک) معروف است فراهم ساخت.

کشف ضمیر ناخودآگاه و بنای تحلیل روانی (روانکاوی) به وسیله فروید و اثبات اهمیت رویدادهای روانی در دوران کودکی در تشکیل شخصیت آدمی و اختلالاتی که بر اثر کنش و واکنش عاطفی کودک در برابر رفتار پدر و مادر و روابط میان آنان به وجود می‌آید، موجد آثار فراوانی شد. پیروان مکتب فروید مانند یونگ سوئیسی و آدلر اتریشی نیز با دیدگاه‌های تازه خود (یعنی روانشناسی فردی آدلر و روانشناسی تحلیلی یونگ) زمینه‌ساز نظریات جدیدی در آموزش و پرورش شدند. از جمله آدلر که مکانیسم ایجاد احساس حقارت در انسان را روشن ساخته و آن را ناشی از سوء تربیت پدر و مادر (مثلاً پدر و مادر مستبد یا بیش از اندازه مغرور) یا وضع اجتماعی توأم با محرومیت می‌داند.^{۳۰} یونگ نیز با ارائه نظریه جدیدی درباره شخصیت و منش آدمی، و نشان دادن نقش ناخودآگاه جمعی در تکوین آن، در عالم تعلیم و تربیت نیز راه‌های تازه‌ای گشوده است. کشف حرکات انعکاسی و

چند پند می‌بودن دانش آموزش و پرورش سبب شده است که بسیاری از صاحبان علوم دیگر گاه تعلیم و تربیت را چیزی از قلمرو علم محسوب و بنا دهنده‌رو روش‌های تحقیق خود بدانند.

تحقیقات روانشناسان رفتارگرا در زمینه یادگیری و قوانین آن نیز به گسترش روانشناسی پرورشی کمک شایانی کرده و این رشته را که به اعتباری می‌توان یکی از رشته‌های علوم تربیتی دانست به صورت یک رشته مهم درآورده است. تحقیقات جدید در این علم به تصور قدیمی یعنی روانشناسی پرورشی به معنی کاربرد روانشناسی در آموزش و پرورش پایان داده است. امروز روانشناسان پرورشی مسائلی مانند یادگیری و رشد انسان و روش‌های تدریس یا روش‌های ویژه این علم را مورد تحقیق قرار می‌دهند و در عین حال به فعالیت‌هایی نظیر طراحی مواد آموزشی و ارزیابی برنامه‌های درسی نیز می‌پردازند.^{۳۱} جنبه کاربردی این علم در حال حاضر روانشناسی آموزشی نامیده می‌شود. برخی، روانشناسی پرورشی را به دو صورت ایستا و پویا تقسیم می‌کنند. صورت ایستای آن، مطالعه حالت افراد (دانش‌آموزان) بعد از وقوع فرایند تربیتی معین و صورت پویای آن، مطالعه این فرایند در حین وقوع آن است.^{۳۲} روی هم رفته مجموعه مطالعات درباره اعمال و فرایندهای فردی و جمعیتی که در عمل و وضعیت آموزش و پرورش در جریانند، موضوع روانشناسی پرورشی را تشکیل می‌دهد. رشته دیگری از روانشناسی که برخی از مسائل آموزش و پرورش را مورد تحقیق قرار می‌دهد، روانشناسی اجتماعی پرورشی است. در این رشته، تعلیم و تربیت به عنوان نوعی تعامل و نفوذ اجتماعی یا رابطه و

ریشه در گذشته دارند و رفع آنها مستلزم تجزیه و تحلیل تاریخی است.

در این بخش به بحث اجمالی رابطه علوم تربیتی با آن دسته از علوم اجتماعی خواهیم پرداخت که دانشمندان آنها برخی از مسائل آموزش و پرورش را مورد پژوهش قرار داده‌اند و نتایج کارشان به روش‌تر کردن گوشه‌ای از امور پیچیده آموزش و پرورش مدد کرده است (مانند جامعه‌شناسی و اقتصاد و جمعیت‌شناسی). البته دسته دیگری از علوم اجتماعی با تعلیم و تربیت دارای روابطی هستند که هنوز چنانکه باید و شاید به حوزه پژوهش راه نیافته و توجه دانشمندان آنها را به خود جلب نکرده است. می‌توان علوم سیاسی و قضایی و زبان‌شناسی را در این دسته از علوم قرار داد؛ زیرا هر چند دانشمندان آن به امر آموزش و پرورش چندین توجیهی نداشته و در صدد پژوهش‌های میان رشته‌ای برنیامده‌اند، لکن به دلیل رابطه‌ای که میان موضوع آموزش و پرورش و موضوع آن علوم وجود دارد، تحقیقات میان رشته‌ای در آنها ضروری است و در آینده باید گسترده‌تر گردد. با این همه، به دلیل محدودیت این مقاله، فعلاً از بحث درباره آنها صرف‌نظر می‌کنیم و به اختصار، تنها به بیان رابطه علمی با علوم تربیتی می‌پردازیم که هم اکنون میان دانشمندان هر دو طرف همکاری و همفکری وجود دارد.

یکی از این علوم، چنانکه اشاره شد، بدون شک جامعه‌شناسی است که از جهات مختلف از جمله در زمینه

بسرخی از پژوهشگران علوم اجتماعی مانند مردم‌شناسی و قوم‌شناسی و جمعیت‌شناسی نیز در قرن بیستم به مطالعه نظام آموزش و پرورش جامعه‌های گوناگون راضی شده و در این زمینه تحقیقات ارزنده‌ای انجام داده‌اند که در بیان پدیده‌های پیچیده تربیت مؤثر بوده است.

قوم‌شناسی (اتنولوژی). اما به معنی وسیع کلمه این علوم همه رشته‌هایی را که به نحوی یکی از جنبه‌های زندگی آدمی را در جامعه مورد بررسی قرار می‌دهند در بر می‌گیرند و علاوه بر رشته‌هایی که در بالا به آنها اشاره شد، شامل علم اقتصاد و علم سیاست و دانش قضایی و علم مدیریت و تاریخ و جغرافیای انسانی و زبان‌شناسی و حتی باستان‌شناسی نیز می‌شوند. رابطه علوم تربیتی با همه این علوم مسلم نیست چنانکه نمی‌توان فی‌المثل میان باستان‌شناسی و تعلیم و تربیت رابطه معنی‌داری پیدا کرد. اما به آسانی می‌توان میان علوم تربیتی و تاریخ، رابطه‌هایی مشاهده کرد؛ مثلاً در مطالعه وضع کنونی تعلیم و تربیت هر جامعه، به قواعد و هنجارها و بینشها و نهادهایی برمی‌خوریم که در گذشته‌ای دور یا نزدیک و در شرایط تاریخی خاصی پدید آمده و به زمان حال منتقل شده‌اند. بنابراین، بدون اطلاعات تاریخی پی‌بردن به چگونگی ظهور و علل آنها ممکن نیست، چنانکه مثلاً مشکلاتی که ما هم اکنون در آموزش متوسطه یا عالی با آنها روبرو هستیم

نقش مرتبی به عنوان رهبر در گروه کلاس و تأثیر عوامل اجتماعی - روانی در یادگیری مورد تحقیق قرار می‌گیرد. این تحقیقات مستقلاً به پیشرفت روانشناسی اجتماعی به مفهوم کلی کلمه نیز کمک کرده و می‌کند.

در حقیقت، بسیاری از تحقیقات روانشناسان اجتماعی در محیط آموزش و روی دانشجویان یا دانش‌آموزان انجام گرفته است و نمونه‌های بسیاری از آنها را می‌توان ذکر کرد. یکی از آنها پژوهش‌های معروف لی‌پیت و کارترایت و زاندر درباره انواع رهبری (یعنی رهبری استبدادی، دموکراتیک و بی‌قید و بند) و تأثیر هر یک از آنها در شیوه ادراک و تغییرات عاطفی و واکنش شخصیتی گروهی است که تحت تأثیر نوع خاصی از رهبری است. در حقیقت، روانشناسی اجتماعی پرورشی نمونه‌ای از داد و ستد میان سه دانش روانشناسی، جامعه‌شناسی و علم تربیت است و نشان‌دهنده نوعی رابطه علم تربیت با شناخت گروه‌هاست.

ج) روابط علوم تربیتی با علوم اجتماعی

وقتی از علوم اجتماعی سخن به میان می‌آید دو مفهوم، یکی محدود و دیگری وسیع به ذهن متبادر می‌شود. این علوم به معنی محدود شامل رشته‌هایی است که امروز در برنامه دانشکده‌های علوم اجتماعی، گنجانده می‌شود و مهمترین آنها عبارتند از جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، مردم‌شناسی (آنتروپولوژی)،

اهداف آموزش و پرورش و سازمانهای آموزش و پرورش به عنوان نهاد اجتماعی، از همان سالهای آغازین قرن بیستم به تحقیق و مطالعه پرداخته و از این راه به روشن ساختن گوشه‌های تاریک نظام آموزش و پرورش کمک کرده است. این پژوهشها که در مدتی قریب به صد سال انجام شده، علم تازه‌ای را به وجود آورده است که جامعه‌شناسی پرورشی نام دارد. و واضح آن جامعه‌شناس شهر فرانسوی، امیل دورکیم است. این دانشمند نخستین بار مطالعات مهمی را در این زمینه انجام داده است که نمونه‌هایی از آن را می‌توان در کتاب «تربیت و جامعه‌شناسی» مشاهده کرد. دورکیم در این کتاب که شامل مقالات و سخنرانیهای گردآوری شده او درباره تربیت است، ثابت می‌کند که تربیت امری اجتماعی است و هر جامعه‌ای دارای نظام پرورشی ویژه خویش است تا جایی که «به تعداد محیطهای مختلف در جامعه، انواع مختلف تربیت وجود دارد».^{۳۳} سپس به تعریف تربیت و نقش آن در اجتماعات انسانی و عوامل مؤثر در آن می‌پردازد و ثابت می‌کند که بدون شناخت جامعه و تصور مشترک آن درباره انسان واقعی و آرمانی، نمی‌توان سازمان و اهداف آن را شناخت. وی چنین می‌نویسد: «در حقیقت، تربیت معمول در یک جامعه و در لحظه معینی از تحول آن، مجموعه اعمال و شیوه کار و آداب و رسمی است که وقایع کاملاً مشخصی را تشکیل می‌دهند و دارای واقعیتی

همانند واقعیت امور اجتماعی دیگرند... هیچکس نمی‌تواند جامعه‌ای بسازد که در یک لحظه معین نظام آموزش و پرورش آن با نظامی که در بطن ساختار آن است مغایر باشد».^{۳۴} سپس چنین می‌نویسد: «همه اعمال تربیتی به هر صورت که باشند و تفاوت میان آنها هر قدر باشد، دارای یک خصیصه مشترکند و آن این است که همگی از عملی نتیجه می‌شوند که یک نسل نسبت به نسل بعد انجام می‌دهد تا او را با محیط اجتماعی خود سازگار کند. بنابراین، همه این اعمال وجوه مختلف همین رابطه اساسی هستند و در نتیجه واقعیاتی از یک نوعند و به یک مقوله مربوط می‌شوند؛ پس می‌توانند موضوع یک علم مستقل که همان علم تربیت است نیز قرار گیرند.» بدین نحو، دورکیم ثابت می‌کند که تعلیم و تربیت می‌تواند موضوع یک علم باشد و این علم چنانکه در این کتاب دیده می‌شود نوعی جامعه‌شناسی یعنی جامعه‌شناسی پرورشی است و آن عبارت از مطالعه جامعه‌شناختی و تاریخی نهادها و آراء و افکار تربیتی است. چنانکه گفتیم این علم که دورکیم یکی از پایه‌گذاران آن است در حال حاضر یکی از علوم مهم مربوط به تعلیم و تربیت است، هر چند جامعه‌شناسانی که در این زمینه تحقیق کرده و می‌کنند، آن را بخشی از جامعه‌شناسی می‌دانند. این جامعه‌شناسی در معنی محدودتر آن یعنی زمانی که به مطالعه آموزشگاه و موقعیت آن در جامعه و یا مطالعه آن به

عنوان گروه اجتماعی می‌پردازد، جامعه‌شناسی آموزشگاهی نام دارد و «مسائل مربوط به منشأ اجتماعی دانش‌آموزان و وضع ایشان در آموزشگاه و میزان پیشرفت تحصیلی آنان و امکان آینده ایشان از دو لحاظ سازمان آموزش و بازار کار، اساساً به آن مربوط می‌شود».^{۳۵} روی هم رفته، کار مهم جامعه‌شناسی تحلیل نظام آموزشی از دیدگاه جامعه‌شناختی و کارکرد آن در جامعه است. هم اکنون یکی از مسائلی که محققان را به خود مشغول داشته است، مسأله اخیر یعنی نقش ساخت و عمل نظام آموزش و پرورش در حفظ یا «تولید مجدد» جامعه یا تحول آن است.^{۳۶}

همانگونه که در آغاز این بخش اشاره شد، برخی از پژوهشگران علوم اجتماعی مانند مردم‌شناسی و قوم‌شناسی و جمعیت‌شناسی نیز در قرن بیستم به مطالعه نظام آموزش و پرورش جامعه‌های گوناگون راغب شده و در این زمینه تحقیقات ارزنده‌ای انجام داده‌اند که در بیان پدیده‌های پیچیده تربیت بسیار مؤثر بوده است. تحقیقات مارگریت مید^{۳۷} درباره رشد در قبایل گینه نو یا بلوغ در جزیره ساموآ^{۳۸} در دهه سوم قرن حاضر و مطالعاتی که به وسیله مردم‌شناسان دیگر درباره رابطه آموزش و پرورش و فرهنگ صورت گرفته است، تأثیر فرهنگ به معنی مجموعه تجارب و آداب و رسوم در آموزش و پرورش جامعه را نشان داده و ثابت کرده است که نمی‌توان بدون رعایت ویژگیهای فرهنگ یک جامعه از

فلسفه‌ها و روشهای آموزش و پرورش رایج در آن، در جامعه دیگر اقتباس یا تقلید کرد. علاوه بر این، تحقیقات مذکور به روشن شدن نقش فرهنگ‌ساز نظام آموزش و پرورش در هر جامعه مدد کرده است. قوم‌شناسی (اتنولوژی) نیز شیوه‌های پرورش کودک را به طور عینی در محیطهای قومی گوناگون و در اوضاع اجتماعی و فرهنگی مختلف بسویژه «یک سلسله از جنبه‌های غیررسمی را که هنوز چندان شکل نهاد شده به خود نگرفته است» مورد مطالعه قرار داده است.^{۳۹}

برخی از جمعیت‌شناسان نیز در سالهای اخیر به نهاد آموزش و پرورش توجه کرده و جمعیت «کودکان و نوجوانان مدرسه رو» و «وضع جمعیت دانش‌آموزان و دانشجویان» و چگونگی تحول و توزیع آن را برحسب سن و جنس و ناحیه و مدارج تحصیلی و حرکات درونی آن مورد مطالعه قرار داده و با تحلیلهایی که بر روی این جمعیت انجام داده‌اند برنامه‌ریزان آموزشی را در پیش‌بینی کمیّت و کیفیت بناهای آموزش و تربیت معلم و منطبق ساختن محتوای برنامه‌های درسی با نیازهای رو به رشد جامعه یاری کرده‌اند. این مطالعات و امور مربوط به آن، همان است که امروز «جمعیت‌شناسی آموزشی یا آموزشگاهی» نامیده می‌شود.

یکی دیگر از علوم انسانی یا اجتماعی که در این عصر به مطالعه نهاد آموزش و پرورش گراییده است، علم اقتصاد است. از زمانی که بررسی عوامل

رشد اقتصادی در جامعه‌های مختلف توجه اقتصاددانان را به خود معطوف داشته و نقش آموزش و پرورش به عنوان یکی از عوامل مهم رشد اقتصادی و اجتماعی به ثبوت رسیده است، این علم بیش از پیش رونق یافته است. اگر در آغاز «مطالعه بودجه آموزش و پرورش و نرخهای بازده یا عملکرد آن» باعث به وجود آمدن اقتصاد آموزش و پرورش شد، اینک بیشتر به رابطه نظام آموزشی با تحول نهادهای تولیدی جامعه و وضع اشتغال و بازارکار و استقلال یا وابستگی جامعه توجه دارد و در نتیجه، اهداف تربیت را از صورت سنتی و شعار علم برای علم به جهات تازه‌ای که یکی از آنها توجه به کارآیی آموزشهاست، جلب کرده است. البته تأثیر تحقیقات دانشهای مختلف اجتماعی در دانش آموزش و پرورش به همین جا پایان نمی‌پذیرد. به عبارت دیگر، بررسی رابطه علوم دیگری مانند علوم اداری (علم مدیریت) با آموزش و پرورش نیز ضروری است. در حقیقت با ایجاد مراکز آموزشی بزرگی مانند دبیرستانها و دانشگاهها با صدها عضو هیأت علمی و هزاران دانش‌آموز یا دانشجو، اهمیت مدیریت در این نهادها و نظارت بر فعالیتهایی را ایجاب می‌کند. در تراز محدودتر، یعنی در کلاس درس نیز، نقش معلم یا مربی به عنوان «رهبر» و بررسی عوامل روانی - اجتماعی موفقیت او در اجرای وظیفه‌ای که به عهده دارد، بررسیهایی را ضروری ساخته است که باید با روشهای معمول

در روانشناسی اجتماعی و علم مدیریت انجام گیرد و این امر سبب به وجود آمدن روانشناسی اجتماعی پرورشی از یکسو و مدیریت آموزش و پرورش و ابعاد گسترده آن از سوی دیگر شده است. بحث درباره رابطه فلسفه و تاریخ و علوم سیاسی و قضایی با علوم تربیتی را هم به وقت دیگر موقوف می‌کنیم.

نتیجه

نتیجه‌ای که از این بررسی مختصر درباره علوم تربیتی و جایگاه آنها در علوم دیگر خاصه علوم زیستی، روانی و اجتماعی می‌توان گرفت این است که همه این علوم برای گسترش تحقیقات به کسب اطلاع از مطالعات و تحقیقاتی که در هر یک از آنها صورت می‌گیرد نیازمندند. به عبارت دیگر، نه تنها علوم تربیتی به شرحی که بر شمرده شد، از دستاوردهای گروه سه‌گانه علوم بهره‌مند شده و می‌شوند، این علوم نیز برای دست یافتن به قوانین کلی حاکم بر قلمرو ویژه خود ناگزیر بوده و هستند که به متغیر مهم اجتماعی، یعنی نظام تعلیم و تربیت و آثار آن در متغیرهای وابسته زیستی، روانی و اجتماعی توجه کنند. این داد و ستدها دانشمندان این گروهها را به دانشمندان علوم تربیتی نزدیکتر می‌کند و همکاری و همفکری میان ایشان را موجب می‌شود و در برابر تفرقه و پراکندگی و پیشداوریهای منفی ناشی از تخصص، راه وحدت و هماهنگی میان آنها را در آینده هموار می‌سازد.

۱. میلااره، گاستون؛ معنی و حدود علوم تربیتی؛ ترجمه علیمحمد کاردان، چ دوم، دانشگاه تهران، ۱۳۷۵.
۲. پیازه، ژان؛ روانشناسی و دانش آموزش و پرورش؛ ترجمه علیمحمد کاردان، چ سوم، دانشگاه تهران، ۱۳۷۱.
۳. دورکیم، امیل؛ تربیت و جامعه‌شناسی؛ ترجمه علیمحمد کاردان، چ اول، دانشگاه تهران، ۱۳۷۶.
۴. شکوهی، غلامحسین؛ مبانی و اصول آموزش و پرورش؛ انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۶۸.
۵. فروند، زولین؛ نظریه‌های مربوط به علوم انسانی؛ ترجمه علیمحمد کاردان، مرکز نشر دانشگاهی، چ دوم، ۱۳۷۲.

1. Hubert, René; *Traité de pédagogie générale*; PUF, 1952.
2. Mialaret, Gaston; *Les sciences de l'éducation*; Q.S.J. 3 ème éd, 1984.
3. Juif, p. et F.; Devero; *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*; PUF, 1972, spécialement ch. 1 et 2, pp. 11-102.
4. Hess, Remis; *Des sciences de l'éducation*; éd. Economica, Paris: 1997.
5. Debessé, M. et Mialaret, G.; *Traité des sciences pédagogiques*; t. 1, PUF, 1965.
6. *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation actes du VI^e congrès des sciences de l'éducation*; 3 tomes, Paris: epi, 1976.
7. *Historie mondiale de l'éducation*; 4 volumes, sous la dir. de G. Mialaret et J. Vial, PUF, Paris: 1981.

8. Avanzini, G.; *Introduction aux sciences de l'éducation*; Toulouse: 1992.
9. Piaget, J.; *Epistémologie des sciences de l'homme*; Gallimard, Paris: 1970.
10. Plaisance E., et G. Vergnaud; *Les sciences de l'éducation*; La Decouverte, 1993.
11. Charot B.; *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*; ESF, Paris: 1995.
12. Mialaret G.; *L'éducation, le pédagogue, le chercheur*; PUF, Paris: 1993.
13. _____; *Pédagogie générale*, PUF, Paris: 1997.

پی‌نوشتها:

۱. در غرب، بسویژه در فرهنگ انگلوساکسونی و فرانسوی، این علوم به یک صورت نامیده نمی‌شوند. در زبان انگلیسی کلمه education هم به معنی علم و هم عمل «تربیت» به کار برده می‌شود؛ در حالی که در فرهنگ فرانسوی از این کلمه فقط «عمل تربیت» مراد می‌شود. در فرهنگ فرانسوی برای بیان شناخت یا معارف تربیتی نخست، اصطلاح پداگوژی (pédagogie) را به کار برده‌اند (قرن شانزدهم)، سپس شناختهای تجربی در این زمینه را «علوم پداگوژیک» نامیده‌اند. از اواخر قرن گذشته، برای مجموعه معارف تجربی در تربیت، اصطلاح علم (science) به صورت مفرد به کار رفته و تنها از دهه ۶۰ قرن حاضر، اصطلاح علوم (sciences) به صورت جمع باب شده است (ر.ک. میلااره؛ معنی و حدود علوم تربیتی؛ ترجمه علیمحمد کاردان، ۱۳۷۵، مقدمه). با این همه، هنوز در به کار بردن «علوم تربیتی» به جای پداگوژی اتفاق نظر وجود ندارد و بسیاری از دانشمندان این رشته لفظ «پداگوژی» را در نامیدن این

علوم ترجیح می‌دهند.

۲. همانجا.

۳. ر.ک. ژان پیازه؛ روانشناسی و دانش آموزش و پرورش؛ ترجمه علیمحمد کاردان، چ دوم، ۱۳۷۱، ص ۱۳-۱۵.

4. interdisciplinaire

۵. ر.ک. ژان مزون نوو؛ روانشناسی اجتماعی؛ ترجمه علیمحمد کاردان، دانشگاه تهران، ۱۳۳۹، مقدمه مترجم.

۶. معنی و حدود علوم تربیتی؛ چ دوم، ص ۷۳.

7. interdisciplinaire

۸. همان؛ ص ۷۶.

9. René Huber

۱۰. همان؛ ص ۲۲.

۱۱. همان؛ ص ۲۵.

12. communication

13. docimologie

14. prospective یا futurologie

15. Guy Avanzini

16. diachronique

17. synchronique

۱۸. ر.ک. Guy Avanzini le *développement des sciences de l'éducation*; in *Histoire mondiale de l'éducation*, v.IV, pp. 512-513.

19. la science de l'éducation

20. les sciences de l'éducation

۲۱. ظاهراً در این کشور دوباره از سال ۱۹۹۰ کلمه «پداگوژی» در برابر «علم تربیت» اعتباری بیشتر یافته است.

ر.ک. Eric Plaisance et G. Vergnaud; *Les sciences de l'éducation*; 1993.

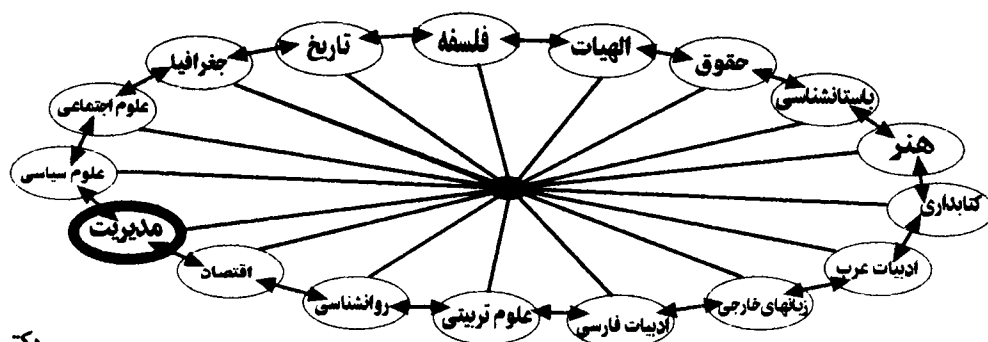
آقای پلزانس هم اکنون استاد تعلیم و تربیت در دانشگاه رنه دکارت است.

22. V. de Landsheer

۲۳. همان؛ ص ۲۱.

24. Isembert - Jamati

۲۵. همان؛ ص ۲۶.



دکتر علی رضائیان*

شالودهٔ خلاقیت و نوآوری: مطالعات میان رشته‌ای

یک حوزهٔ علمی مرتبط - وجود داشت؛ از این رو، به دلیل وجود موانع ارتباطی، انتشار دانش بشری دشوار بود (روزن، ۱۹۷۴، ص ۱۶۵ - ۱۷۴). به این ترتیب قرن بیستم شاهد تلاشهای پراکنده‌ای در عرصه رشته‌ها، حوزه‌ها و شاخه‌های علمی مختلف بود که به طور جداگانه و تجزیه‌گرا به تشریح و پیش‌بینی پدیده‌های خاص خود می‌پرداختند.

تنوع و تعدد حوزه‌های علمی در علوم طبیعی، از دیدگاه دانشمندی نشأت می‌گرفت که باور داشتند مسائل موجود در قلمرو مورد نظر آنان از طریق تقسیم و تجزیه، بهتر حل می‌شوند؛ به این ترتیب به زعم آنها شناخت و درک پدیده‌های جهان واقعی، وامدار این

پسیدایش حوزه‌های علمی دو جنبه‌ای، راه را برای پژوهشهای میان رشته‌ای هموار ساخت؛ ولی جنبش واقعی مطالعات میان رشته‌ای، هنگامی آغاز شد که دانشمندان دریافتند «بیشتر پدیده‌های مورد نظر آنان از ویژگیهای مشترک و نظام‌مند برخوردارند».

تنوع و تعدد حوزه‌های علمی در علوم طبیعی، از دیدگاه دانشمندی نشأت می‌گرفت که باور داشتند مسائل موجود در قلمرو مورد نظر آنان از طریق تقسیم و تجزیه، بهتر حل می‌شوند.

بر اساس آن بهتر می‌توان مسائل فیزیکی را - از طریق تقسیم به اجزای تشکیل دهنده - حل کرد. پس، اصول و قوانین فیزیک به پدیده‌های کوچکتر فیزیکی نیز تسری یافتند و زمینه‌های علمی فرعی مرتبط و متعددی را پدید آوردند. بعدها در زیست‌شناسی و شیمی نیز به همین گونه عمل شد؛ در نتیجه، علوم جدیدی با عنوان میکروبی‌شناسی در زیست‌شناسی و شیمی آلی و معدنی در شیمی پدیدار شدند که با پدیده‌های زیستی و شیمیایی در سطح خرد سروکار داشتند. همهٔ حوزه‌های علمی و فرعی می‌کوشیدند تا از زبان عمومی ریاضیات بهره‌گیرند؛ با وجود این، شکاف ارتباطی قابل توجهی میان دانشمندان حوزه‌های علمی گوناگون - و حتی میان دانشمندان شاخه‌های فرعی

انسان به طور ذاتی کنجکاو بوده و از آغاز پیدایش دربارهٔ جهان پیرامون خود و نقش خود در آن پرسشهایی داشته است. به مرور که انسان بر پیچیدگی جهان آگاهی بیشتری یافت، بخش فیزیکی، عینی و خارجی آن را از دنیای درون خود متمایز ساخت. بدین ترتیب دانش فلسفه و فلسفهٔ علم، در نظر انسان مفهوم گسترده‌تری یافت (شودریک و دیگران، ۱۹۷۷، ص ۵). از این پس، علم فقط به دنیای خارجی یا مادی انسان می‌پرداخت و این روند با رواج اصول نیوتن - که دیدگاهی جامع و مبتنی بر تجربه از جهان فیزیکی ارائه داد - به اوج خود رسید. فیزیک کلاسیک نیز از اصول و قوانین منحصر به فردی، که در گسترهٔ وسیعی از پدیده‌های فیزیک کاربرد داشتند، برای تشریح و پیشگویی امور، بهره‌جست. به این ترتیب، اصول مذکور مدت زمان زیادی در سطح کلان بر تفکر علمی حاکمیت یافتند (بلوبرگ، سادورسکی و یودین، ۱۹۷۷، ص ۱۲۶).

بتدریج دیدگاه جدیدی در فیزیک کلاسیک مطرح شد که به نظر می‌رسید

* مدیر گروه پژوهشی مدیریت «سمت»

بررسی اجمالی خیزش جریانهای فکری در علم، بیانگر نحوه تأثیر دانشهای گوناگون بر یکدیگر و زایش شیوه‌های نو در آنهاست.

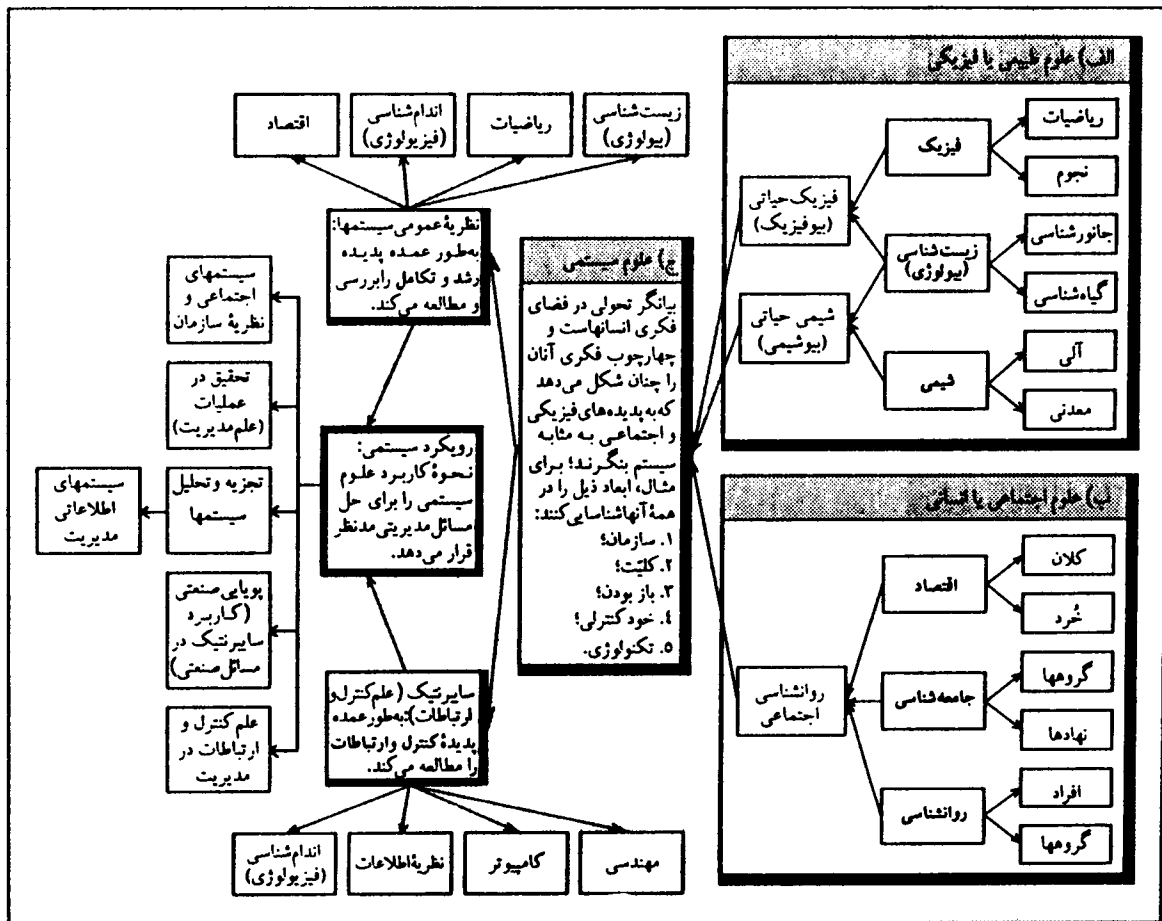
تقسیمات کم و بیش قراردادی است. با وجود این، برخی از پژوهشگران ژرفاندیش و موشکاف متوجه شدند که مسائل مورد نظر دانشمندان حوزه‌های گوناگون دانش بشری، از حیث ماهیت، مشابه یکدیگرند. تلاش برای ظاهر ساختن زمینه‌های مشترک علوم به شکل‌گیری حوزه‌های میان رشته‌ای معینی، مانند بیوفیزیک (فیزیک‌زیستی یا حیاتی) و بیوشیمی (شیمی‌زیستی یا حیاتی) انجامید.

پیدایش حوزه‌های علمی دوجنبه‌ای، راه را برای پژوهشهای میان رشته‌ای هموار ساخت؛ ولی جنبش واقعی مطالعات میان رشته‌ای، هنگامی آغاز شد که دانشمندان دریافتند «بیشتر پدیده‌های مورد نظر آنان از ویژگیهای مشترک و نظام‌مند برخوردارند». در نتیجه، این اعتقاد واقع‌بینانه مطرح شد که بسیاری از مسائل جامعه مانند آلودگی هوا، جرم و جنایت و ابتذال فرهنگی را نمی‌توان فقط با استفاده از یافته‌های سیستمی که مبتنی بر تجسم ذهنی جهان است (با تغییراتی نظیر رویکرد سیستمی، مفاهیم سیستمی و دیده‌گاه یا نگرش

سیستمی)، زمینه حل این‌گونه مسائل را فراهم می‌سازد (کوهن، ۱۹۶۳، ص ۴).

تفکر سیستمی

چگونگی شکل‌گیری جریانهای فکری، روشهای تحلیل در علوم و روش‌شناسیها از جالبترین مباحث فلسفه علم هستند. بررسی اجمالی خیزش جریانهای فکری در علم، بیانگر نحوه تأثیر دانشهای گوناگون بر یکدیگر و زایش شیوه‌های نو در آنهاست. تفکر سیستمی، برخلاف برخی از جنبشهای فکری که در یک رشته علمی و در محدوده معینی نشو و نما کرده‌اند، در خارج از محدوده علم معینی متولد شد



نمودار ۱. منشأ و سیر تحول جنبش میان رشته‌ای در علوم (جهت حرکت پیکانها) بیانگر مقاطع ظهور این علوم از نظر تاریخی نیست، بلکه مؤید این معنی است که روشهای تحلیل و اکتشاف این علوم، در این مسیر به سمت تفکر سیستمی جهت گرفته‌اند (شودریک و دیگران، ۱۹۷۷، ص ۱۱).

علم کنترل و ارتباطات بر پایه کارگیری تفکر سیستمی با توجه به مسائل کنترل و ارتباطات تأکید دارد.

ریاضیات، ارتباطات از راه دور و فیزیکولوژی بهره‌ وافر برده است تا اصول و قوانینی کلی را تنظیم کند که بتوان بر اساس آنها، پدیده کنترل و ارتباطات را خواه در موجودات زنده و خواه در سیستمهای بیجان بررسی و مطالعه کرد (آشبی، ۱۹۶۰، ص ۲). نوربرت وینر - از پایه‌گذاران اصلی این علم - آن را علم کنترل و ارتباطات در حیوان و ماشین نامیده است.

رویکرد سیستمی

رویکرد سیستمی یا کاربرد نظریه عمومی سیستمها و علم کنترل و ارتباطات، بستدریج در مطالعه سازمانهایی که به دست انسان ساخته شده بودند، رایج شد. در واقع، پژوهشگران و نظریه‌پردازان به بررسی مسأله رشد (پیدایش) و تکامل پدیده‌ها از جمله سازمان علاقه‌مند بودند. در نظریه عمومی سیستمها نیز به مسأله رشد و تکامل سیستمها پرداخته می‌شود، اما دانشجویان و علاقه‌مندان به مطالعه سازمان و مدیریت تمایل بیشتری به بررسی جنبه‌های کنترلی سازمان دارند.

آنان به تعریف، توصیف و پیش‌بینی توان سازمان (سیستم) در حفظ عملکرد واقعی و کنترل خروجیهای خود، در محدوده‌ای معین، علاقه‌مندند.

(۲) علم کنترل و ارتباطات (سایرنیتیک) (بولدینگ، ۱۹۷۱، ص ۲۲).

نظریه عمومی سیستمها

زمینه اصلی مطالعه و قلمرو موضوعی «نظریه عمومی سیستمها»، پدیده رشد و تکامل بوده و هدف آن کشف قوانین و نظم ذاتی از انواع پدیده‌هاست. فرض اصلی آن، این است که فراگرد رشد و مراحل بعدی و نهایی آن (تکامل)، از یک الگوی یکسان تبعیت می‌کند؛ خواه رشد یک ارگانیسم واحد مطرح باشد، خواه رشد گروهی از ارگانیسمها و خواه رشد یک جامعه (شودریک و دیگران، ۱۹۷۷، ص ۱۲).

همان‌طور که در نمودار ۱ ملاحظه می‌شود، نظریه عمومی سیستمها بشدت از یافته‌های زیست‌شناسی، ریاضیات، اندام‌شناسی و اقتصاد بهره می‌گیرد.

علم کنترل و ارتباطات (سایرنیتیک)

علم کنترل و ارتباطات در حیوان و ماشین اندکی پیش از نظریه عمومی سیستمها مطرح شد. این علم نیز ماهیتی میان رشته‌ای دارد و از علوم مهندسی (بویژه نظریه کنترل از طریق بازخور و خود تنظیمی)، رایانه،

علم کنترل و ارتباطات در حیوان و ماشین اندکی پیش از نظریه عمومی سیستمها مطرح شد. این علم نیز ماهیتی میان رشته‌ای دارد و از علوم مهندسی، رایانه، ریاضیات، ارتباطات از راه دور و فیزیکولوژی بهره‌ وافر برده است...

تفکر سیستمی برخلاف برخی از جنبشهای فکری کهنه در یک رشته علمی و در محدوده معینی نشر و نما کرده‌اند، در خارج از محدوده علمی معینی متولد شد و در محیطی میان رشته‌ای رشد کرد و از مرزهای سنتی علوم خاصی فراتر رفته و عمومیت یافته است.

و در محیطی میان رشته‌ای رشد کرد. از آنجا که این شیوه تفکر، به طور کلی با مجموعه‌هایی متشکل از اجزا سروکار دارد، نه با خود اجزا، ضرورتاً از مرزهای سنتی علوم خاص فراتر رفته و عمومیت یافته است.

شاید تأثیر تفکر سیستمی بیشتر بر حوزه ابعاد انسانی سازمان بوده است. در نمودار ۱ سیر حرکت موضوعی مجموعه علوم به سوی یک کلیت، در بستر جنبش ظهور علوم میان رشته‌ای، ملاحظه می‌شود (شودریک و دیگران، ۱۹۷۷، ص ۱۰-۱۱).

تفکر سیستمی، بر تغییر نگرش مبتنی بر تفکیک علوم به حوزه‌های تخصصی و ریز، همچنین نگرش مبتنی بر ترکیب یافته‌های رشته‌های گوناگون علمی، تأکید دارد. متفکران سیستمی، جو فکری موجود را به نحوی اثر بخش تغییر دادند و اعتبار و کاربرد عام تفکر تحلیلی تجزیه مدار را - آن‌گونه که در فیزیک تکامل یافته و به کار گرفته می‌شد - زیر سؤال بردند.

تفکر سیستمی با رشد و توسعه دو جنبش جداگانه - که تقریباً هدف واحدی را دنبال می‌کردند - هویت مستقل پیدا کرد: (۱) نظریه عمومی سیستمها،

عمده‌ای که در فراگرد جداسازی باید مدنظر قرار گیرد، خطر بهینه نشدن بازدهی کل عملیات است. در واقع با محدودتر شدن مرزها، ممکن است که احتمال این خطر افزایش پیدا کند به این ترتیب که بهینه‌سازی بخشی، جایگزین بهینه‌سازی کلی عملیات شود.

همان‌گونه که برای تجزیه و تحلیل سیستمها می‌توان از روش تفکیک خرده سیستمها استفاده کرد، کاربری این روش در طراحی و استقرار سیستم جدید نیز می‌تواند کارساز و راهگشا باشد. در این مورد نیز تحلیلگر یا طراح درباره نحوه تفکیک، تحت تأثیر هدفهای جداسازی و همچنین تفاوت‌های فردی طراحان قرار می‌گیرد، تاحدی که تلاش برای کاهش دخالت سلیقه‌های فردی طراحان، ضروری به نظر می‌رسد. در فراگرد جداسازی، رعایت یک اصل کلی که «انسجام کارکردی»^۳ نامیده می‌شود ضروری است. هدفهای سیستم دیکته کننده نحوه تفکیک هستند. آن دسته از اجزای یک سیستم، که عهده‌دار وظیفه‌ای واحد هستند، یک خرده سیستم را تشکیل می‌دهند، یعنی همه اجزایی که در رابطه با یک وظیفه فعالیت می‌کنند، یک خرده سیستم محسوب می‌شوند؛^۴ برای مثال می‌توان امور مالی یک برنامه آموزش

همان‌گونه که برای تجزیه و تحلیل سیستمها می‌توان از روش تفکیک خرده سیستمها استفاده کرد، کاربری این روش در طراحی و استقرار سیستم جدید نیز می‌تواند کارساز و راهگشا باشد.

نظریه پردازان بر این باور بودند که فراگرد جداسازی در هر سیستم باید تا جایی ادامه پیدا کند که خرده سیستمهای تفکیک شده، اداره شدنی و کنترل پذیر باشند.

به گونه‌ای تعریف کرد که معرفی کننده کل سیستم باشند.

نظریه پردازان بر این باور بودند که فراگرد جداسازی در هر سیستم باید تا جایی ادامه پیدا کند که خرده سیستمهای تفکیک شده کنترل پذیر باشند (اهیتو و نیومن، ۱۹۹۰، ص ۸۵). در این مرحله، برخی از خرده سیستمها به صورت جعبه‌هایی سیاه در نظر گرفته می‌شوند؛ زیرا ساختار داخلی آنها شناخته شده نیست، ولی رفتار آنها قابل پیش‌بینی است.^۲

در فراگرد جداسازی، مرزهای جدید خرده سیستمها با دقت مطالعه و تعیین می‌شوند؛ سپس بر اساس ساختار جدید، تعامل لازم میان آنها برقرار می‌گردد. در نهایت، این خرده سیستمها در قالب یک ساختار سلسله مراتبی شکل می‌گیرند (دیویس و اولسون، ۱۹۸۵، ص ۲۷۷ و همچنین شودریک و دیگران ۱۹۷۷، ص ۴۵). به طوری که هر خرده سیستم در این سلسله مراتب، عنصری از یک ابرسیستم (سیستم فوقانی خود) به شمار می‌آید. ساختار سلسله مراتبی، بیانگر چگونگی تقسیم هدفهای کلی سیستم در قالب مجموعه‌ای از هدفهای فرعی است و هر خرده سیستم یک وظیفه تخصصی دارد که با انجام دادن آن به تحقق هدفهای ابرسیستم کمک می‌کند. مسأله

علم کنترل و ارتباطات به مسأله کنترل خرده سیستمها و ارتباطات درون سیستمها می‌پردازد. به این ترتیب، روابط میان تفکر سیستمی، نظریه عمومی سیستمها، علم کنترل و ارتباطات و رویکرد سیستمی را می‌توان به شرح زیر توضیح داد:

۱. تفکر سیستمی نحوه نگرش جدیدی برای مطالعه پدیده‌های طبیعی به مثابه یک سیستم، به شمار می‌آید؛
۲. نظریه عمومی سیستمها بر به‌کارگیری تفکر سیستمی با توجه به مسائل رشد و تکامل تأکید دارد؛
۳. علم کنترل و ارتباطات بر به‌کارگیری تفکر سیستمی با توجه به مسائل کنترل و ارتباطات تأکید دارد؛
۴. رویکرد سیستمی بر نحوه به‌کارگیری «نظریه عمومی سیستمها» و «علم کنترل و ارتباطات» در مسائل صنعتی و اجتماعی دلالت دارد.

جداسازی (تفکیک)^۱

هنگامی که «سیستمی پیچیده» به منزله یک کل واحد در نظر گرفته می‌شود، شناخت و تحلیل کارکرد آن دشوارتر است. البته نگرش سیستمی (نظامگرا)، طراحان و تحلیلگران سیستم را بر آن می‌دارد که هر سیستم را به مثابه یک کل در نظر بگیرند؛ ولی برای شناخت هر چه بهتر یک سیستم، باید مرزها و نحوه تعامل خرده سیستمهای آن را با یکدیگر

هنگامی که «سیستمی پیچیده» به منزله یک کل واحد در نظر گرفته می‌شود، شناخت و تحلیل کارکرد آن دشوارتر است.

راه‌حلی برای پیچیدگی رشد یابنده

نشریات مدیریتی و غیرمدیریتی درباره قدرت خارق‌العاده فن‌آوری رایانه قلم‌فرسایی زیادی کرده‌اند.

ظرفیت ذخیره‌سازی و سرعت پردازش به طور سرسام‌آوری افزایش یافته، درحالی که هزینه‌ها ثابت مانده یا کاهش یافته است. این بهبودها به رشد بسیار زیاد پیچیدگی محصول وابسته است. رایانه جدید را زنجیره‌ای شگفت‌انگیز از عواملی می‌توان در نظر گرفت که هماهنگ با هم عمل کرده و سرعت و به طور دقیق و تفضیلی تکامل می‌یابند.

«سلول‌گرایی» شرکت‌های رایانه‌ای را قادر ساخته تا این فن‌آوری بسیار پیچیده را اداره کنند. طراحان، تولیدکنندگان و کاربران با شکستن یک محصول به خرده سیستم‌ها یا سلول‌ها، انعطاف شگفت‌انگیزی به دست آورده‌اند. هر شرکتی مسؤولیت ساخت «سلولی» را بر عهده می‌گیرد و مطمئن است که محصول قابل اعتمادی از مجموع تلاش‌ها حاصل خواهد شد.

برای صنعتی مانند رایانه که در آن عدم اطمینان فن‌آوری زیاد است و بهترین روش پیشرفت اغلب ناشناخته است، هرچه طراحان تجربیات بیشتر و انعطاف بیشتری برای ایجاد و آزمایش سلول‌های خود داشته باشند صنعت

تولیدکنندگان بزرگ صنعت خودروسازی، از سیستم متمرکز طراحی - که بیش از یک قرن پیش آن تکیه داشتند - در حال فاصله گرفتن هستند.

سلول‌گرایی، یک استراتژی برای سازماندهی فرایندها و محصولات پیچیده به طور کارآمد است.

نقاط جهان به رقابت بپردازند.

امروزه صنعت رایانه نیز در موقعیت هدایتی مشابهی قرار دارد. شرکت‌های رایانه‌ای نه تنها عمیقاً بازارها را با ارائه سیستم پردازش اطلاعات سریع و ارزان متأثر ساخته‌اند، بلکه همچنین به سوی یک ساختار جدید صنعتی که بهترین استفاده را از این توانایی‌های پردازشی می‌کند هدایت کرده‌اند. البته «سلول‌گرایی» بیش از پردازش سریع اطلاعات و ارتباطات یا هر فن‌آوری دیگری، مسؤول شتاب بلند تغییراتی است که اکنون مدیران در صنعت رایانه با آن مواجهند و راهبردهایی که مبتنی بر «سلول‌گرایی» است بهترین طریق برای برخورد با آن تغییرات است.

بسیاری از صنایع برای مدت مدیدی درجه‌ای از «سلول‌گرایی» را در فراگردهای تولید خود داشته‌اند. اما اکنون تعداد بیشتری از آنها، گسترش سلول‌گرایی به مرحله طراحی را متوقف کرده‌اند. ممکن است مدیران در به‌کارگیری «سلول‌گرایی» در حد صنعت رایانه مشکل داشته باشند، ولی در بسیاری از صنایع مدیران مترصدند تا راه‌های به‌کارگیری این رهیافت جدید را از تجربیات همکاران خود در بخش رایانه بیشتر بیاموزند (کارلیس وای‌بلدوین و کیم بی‌کلارک، ۱۹۹۷، ص ۸۴).

کاربردی را به خرده سیستم‌های محاسبه ساعت‌های انجام کار، محاسبه کسورات، صدور چک و غیره - که در جهت کارکردهای عمده برنامه هستند - تقسیم کرد. اولین گام در طراحی سیستم، تعیین هویت خرده سیستم‌هایی است که کارکرد منسجمی دارند. پس از آن باید مرز مشترک هر خرده سیستم با خرده سیستم‌های دیگر را به طور واضح مشخص کرد و سپس به ساده‌سازی تعامل میان خرده سیستم‌ها و برقراری ارتباطات مناسب میان آنها مبادرت کرد (اکتاس، ۱۹۸۷، ص ۴۱ و دیویس و اولسون، ۱۹۸۵، ص ۲۷۸ - ۲۷۹).

سلول‌گرایی

ساختن یک فرایند یا محصول پیچیده از خرده سیستم‌های کوچکتری را که بتوان به طور مستقل طراحی کرد و در عین حال با هم به عنوان یک کل کار کنند «سلول‌گرایی» می‌نامند.

صنعت رایانه از طریق انتخاب گسترده طراحی‌های سلولی، میزان نوآوری خود را به طور قابل ملاحظه‌ای رونق داده است. در قرن نوزدهم، راه‌آهن دورنمای رقابتی کسب و کار را به طور اساسی با فراهم آوردن حمل و نقل سریع و ارزان تغییر داد و موجب شد سازمانهایی که پیش از این در یک ناحیه فعالیت داشته و مورد حمایت دولتمردان نیز بودند، با رقابتی در دیگر

صنعت رایانه از طریق انتخاب گسترده طراحی‌های سلولی، میزان نوآوری خود را به طور قابل ملاحظه‌ای رونق داده است.

وضعیت بازار ایجاد می‌کند که محصول یا خدمت ارائه شده بتواند رضایت مشتری را به دست آورد و برای این منظور فن‌آوری‌های جدید ضرورت می‌یابد که آن هم به نوبه خود دستخوش تحولات بیادبی است.

تولیدکنندگان بیش از یک قرن از آن استفاده می‌کردند؛ زیرا همواره ساخت محصولات پیچیده با تقسیم فرایند ساخت به سلولها آسانتر شده است. برای مثال خودرو سازان به طور یکنواخت اجزای یک خودرو را در ایستگاههای مختلف ساخته و آنگاه آنها را با سرهم کردن (سوارکردن) جمع می‌کنند. این امر به دلیل آنکه طراحی هر بخش بدقت و به طور کامل معین شده، ممکن شده است. در این یافت، طراحی مهندسی هر قطعه قواعد آشکار در سیستم تولید محسوب می‌شود و این امکان را فراهم می‌آورد تا یک فراگرد پیچیده، میان کارخانه‌های زیادی توزیع شود و حتی برای سایر تأمین‌کنندگان، ورودی محسوب شود. این تأمین‌کنندگان نیز ممکن است به نوبه خود فراگردهای تولید یا تدارکات را تجربه کنند. ولی برخلاف تأمین‌کنندگان در صنعت رایانه، آنها یا هیچگونه سهمی در طراحی اجزای ساخته شده ندارند یا سهم آنها اندک است. سلول‌گرایی نه تنها در طراحی واقعی محصولات نسبت به فراگردها بلکه در مصرف آنها نیز بسیار کم مورد استفاده قرار می‌گیرد.

سلول‌گرایی در مصرف، این اجازه را

در سه دسته قرار می‌گیرند:

۱. آرایش درونی که به طور دقیق مشخص می‌کند چه سلولهایی جزو سیستم خواهند بود و کارکرد هر یک از آنها چیست؟

۲. تعاملها که بتفصیل چگونگی تعامل سلولها را از جمله اینکه چگونه با هم جور خواهند شد یا به هم وصل شده و ارتباط برقرار خواهند کرد شرح می‌دهد.

۳. شاخصها برای آزمایش انطباق سلول با قواعد طراحی (آیا سلول x می‌تواند در سیستم کار کند؟) و به منظور سنجش عملکرد یک سلول در برابر سلولهای دیگر است. کیفیت عمل سلول x در مقایسه با سلول y چگونه است؟

مدیران اجرایی گاهی هر سه دسته عامل قواعد آشکار را با هم جمع کرده و «آرایش»، «تعاملها» یا «شاخصها» می‌نامند. عوامل پنهان طراحی - که «قواعد پنهان» نیز خوانده می‌شود - تصمیمهایی هستند که بر طراحی و رای «سلول محلی» اثر ندارند. عوامل پنهان را می‌توان در مراحل بعدی انتخاب کرد و بارها آن را تغییر داد و به کسی جز گروه طراح سلول نباید داد (جیمز آل‌نویز و دانیال ئی ویتنی، ۱۹۸۹، ص ۹۰).

سلول‌گرایی در خارج از صنعت رایانه

سلول‌گرایی به عنوان یک اصل در تولید، سابقه‌ای طولانی دارد.

پیدایش شبکه اطلاعاتی جهانی یکی از چالش‌انگیزترین محیطها را برای ایجاد محصول در تاریخ جدید فراهم آورده است.

در صنعتی که نوآوری به طور مستمر در آن صورت می‌پذیرد بخشی از یک مجموعه سلولی چند همد شرکتی بودن با عضویت در یکسانی از شرکت‌های مسلط در یک صنعت نسبتاً پایدار، تفاوت زیادی دارد.

سریعتر می‌تواند به نمونه‌های بهبود یافته تری دست پیدا کند (کارلیس وایلدوین و کیم بی‌کلارک، ۱۹۹۷، ص ۸۵).

فراگرد «سلول‌گرایی» و قواعد آشکار و پنهان آن

سلول‌گرایی، یک استراتژی برای سازماندهی فرایندها و محصولات پیچیده به طور کارآمد است. یک سیستم سلولی از واحدها یا سلولهایی تشکیل شده که به طور مستقل طراحی شده‌اند ولی با این همه به عنوان یک کل منسجم عمل می‌کنند.

طراحان «سلول‌گرایی» از طریق دسته‌بندی اطلاعات به «قواعد آشکار طراحی» و «عوامل پنهان طراحی» دست می‌یابند. «سلول‌گرایی» تنها در صورتی سودمند است که دسته‌بندی صورت پذیرفته، دقیق، بدون ابهام و کامل باشد. قواعد آشکار طراحی (که «اطلاعات آشکار» نیز خوانده می‌شود) تصمیمهایی هستند که بر تصمیمهای بعدی طراحی اثر دارند. در فراگرد طراحی، مطلوب است که نخست «قواعد آشکار طراحی» مشخص و تدوین و آنگاه به طور گسترده به افراد دست‌اندر کار منتقل شوند. «قواعد آشکار طراحی»

مدیران باید بدانند به سازگاران به گونه‌ای اجازه کسب تجربی به طور مستقل بدهند که از مسیر درست خارج نشوند.

به مشتریان می‌دهد تا اجزای تشکیل دهنده یک محصول را با هم جور و ترکیب کنند تا به یک محصول نهایی که با نیازها و سلیقه‌های آنان سازگار باشد برسند. برای مثال مشتریان برای ساختن یک تختخواب مطلوب اغلب چهارچوب تخت، ملحفه، متکا، تشک و روتختی را از تولیدکنندگان و حتی خرده فروشان مختلف خریداری می‌کنند و از آنجا که تولیدکنندگان مختلف این نوع کالاها را براساس اندازه‌های استاندارد می‌سازند همه آنها با هم جورند. سلول‌گرایی در مصرف می‌تواند نوآوری در طراحی را میان سازندگان گوناگون پخش کند. تولیدکنندگان می‌توانند به طور مستقل مفاهیم و محصولات جدید را تجربه کنند و تا زمانی که سلولهای تولیدی آنان با ابعاد استاندارد انطباق دارد براحتی رضایت مشتری را به دست آورند. اگر سلول‌گرایی مزایای بسیار زیادی دارد پس چرا تمام محصولات (فراگردها) به طور کامل سلولی طراحی نشده‌اند؟ پاسخ این است که طراحی سیستمهای سلولی بمراتب دشوارتر از طراحی سیستمهای یکپارچه مشابه است. طراحان سیستمهای سلولی باید در مورد عملکرد درونی هر فراگرد یا کل محصول، دانش زیادی داشته باشند تا بتوانند قواعد آشکار طراحی مورد نیاز را برای ساختن یک محصول تدوین

کنند. قواعد طراحی از پیش باید معین باشد در حالی که طراحی در سطح هر سلول به طور مستقل پیش می‌رود.

گاهی ممکن است به نظر برسد که همه چیز خوب پیش می‌رود و تنها زمانی که سلولها سر هم می‌شوند و یک کل را به وجود می‌آورند سیستم ایجاد شده به عنوان یک کل، عملکرد ضعیفی داشته باشد و مسائل ناشی از «سلول‌گرایی» ناقص یا ناکامل بروز کند (کارلیس وای بلدوین وکیم بی‌کلارک، ۱۹۹۷، ص ۸۶).

اکنون وارد دوره پیشرفتهای وسیع در «سلول‌گرایی» شده‌ایم. پیشرفتهای غیرمنتظره در علم مواد و سایر زمینه‌ها، کسب دانش عمیق درباره محصول را که برای معین کردن قواعد طراحی ضرورت دارد آسانتر کرده است. برای مثال اکنون مهندسان، چگونگی واکنش فلز در برابر نیرو را به اندازه کافی خوب می‌دانند تا از انطباق سلولی در طراحی بدنه و فراگردهای شکل دهی فلزی برای خودروها و وسایل بزرگ خانگی اطمینان حاصل کنند. البته پیشرفت در محاسبه به طور قابل ملاحظه‌ای هزینه جمع‌آوری، پردازش و ذخیره‌سازی اطلاعات را کاهش داده است که در نتیجه موجب کاهش هزینه طراحی و آزمایش سلولهای مختلف نیز شده است. هم اکنون به طور همزمان بهبودهایی در بازارهای مالی و ابتکار در چگونگی عقد قرارداد حاصل شده که به شرکتهای کوچک کمک می‌کند تا بهتر بتوانند منابعی به دست آورده و دست هم‌پیمانهای برای خود بیابند و دست

به تجربه زده، سلولها و محصولات جدیدی را به بازار ارائه دهند. در برخی از صنایع مانند ارتباطات از راه دور و نیرو، مقررات زدایی این آزادی را برای شرکتهای فراهم کرده تا بازار را در طول خطوط سلولی تقسیم کنند.

تولیدکنندگان بزرگ صنعت خودروسازی، از سیستم متمرکز طراحی - که بیش از یک قرن بر آن تکیه داشتند - در حال فاصله گرفتن هستند. اکنون مهندسان و طراحان خود رو تحت فشار زیاد برای کاهش هزینه‌ها، تسریع شتاب نوآوری و بهبود کیفیت قرار دارند و برای سفارش دادن طراحی سیستم پیچیده الکتریکی / مکانیکی خود به بیرون، به دنبال راههایی هستند.

نخستین گام در این زمینه، تعریف مجدد سلولها در فراگردهای تولید است (استیون دی اپینگر و دیگران، ۱۹۹۴، ص ۱۱۰). گذشته از محصولات، دامنه گسترده‌ای از خدمات نیز در حال سلولی شدن هستند. بارزترین آنها در ارائه خدمات مالی است که سلولی شدن فراگرد آن بسیار بعید به نظر می‌رسید. هیچ چیز آسانتر از سهام و اسناد اعتباری، سلولی نمی‌شود. خدمات مالی به طور کامل نامشهود است و ملموس نیست. در خدمات مالی از

روانشناسان با مطالعه و تلاش به شناخت رفتار فردی می‌پردازند. نظریه پردازان یادگیری و شخصیت، روانشناسان بالینی و از همه بیشتر روانشناسان صنعتی و سازمانی به علم رفتار کمک کرده‌اند...

دارد؛ در صنعت پویا نیز عوامل بیشتری در موفقیت یک تصمیم نقش دارند (کارلیس وای بلدوین و کیم بی کلارک، ۱۹۹۷، ص ۸۸). از آنجا که سلول‌گرایی میزان رشد نوآوری را رونق می‌بخشد، مدت زمان پاسخ به حرکات رقبا را برای رهبران تجاری کاهش می‌دهد. برخی از افراد ممکن است بر مفهوم «سال شبکه اطلاعاتی» بخندند. ولی این موضوع شوخی نیست همین که صنایع هر چه بیشتر و بیشتر سلول‌گرایی را دنبال می‌کنند مدیران عالی آنان مانند مدیران عالی صنعت رایانه مجبور خواهند بود خود را با میزان رو به افزایش سرعت نوآوری و تحولات، سریعتر منطبق کنند.

پیدایش شبکه اطلاعاتی جهانی یکی از چالش‌انگیزترین محیطها را برای ایجاد محصول در تاریخ جدید فراهم آورده است. وضعیت بازار ایجاب می‌کند که محصول یا خدمت ارائه شده بتواند رضایت مشتری را به دست آورد و برای این منظور فن‌آوریهای جدید ضرورت می‌یابد که آن هم به نوبه خود دستخوش تحولات بنیادی است؛ حتی در مدت زمانی که محصولی در دست ساخت می‌باشد. در پاسخ به چنین عواملی، شرکتها مجبور شده‌اند فراگرد

دانشمندان علم سیاست، رفتار افراد و گروهها را در محیط سیاسی مطالعه می‌کنند. مدیریت تضاد، توزیع قدرت و چگونگی سوءاستفاده از قدرت برای منافع فردی، ستاوری هستند که به دانش رفتار سازمانی کمک می‌کنند.

روانشناسی اجتماعی که خود عینی میان رشته‌ای است و مسأله‌های از روانشناسی و جامعه‌شناسی را با هم تلفیق می‌کند، بر تأثیر رفتار افراد بر یکدیگر تمرکز دارد.

مالی بسیار متفاوتی دارند، به آسانی در جریان است (رابرت سی مرتون، و زوی بودای، ۱۹۹۵، ص ۱۶۲).

تداوم حیات در محیط پویا

سلول‌گرایی آثاری بیش از تسریع شتاب تغییر یا افزایش فشار رقابت دارد. سلول‌گرایی روابط میان سازمانی را نیز متحول می‌سازد. طراحان «سلول» در عین حالی که در یک مسابقه مستمر نوآوری رقابت می‌کنند، باید با سرعت در سرمایه‌گذاریهای مشترک، هم‌پیمانی در فن‌آوری، عقد قراردادهای فرعی، توافقهای استخدامی، پذیرش شرایط مالی ویژه وارد شوند یا این‌گونه تعهدات را از دوش خود بردارند. در صنعتی که نوآوری به طور مستمر در آن صورت می‌پذیرد بخشی از یک مجموعه سلولی چند صد شرکتی بودن با عضویت در یکی از شرکتهای مسلط در یک صنعت نسبتاً پایدار، تفاوت زیادی دارد. در صنعت پویا هیچ راهبردی یا مجموعه اقدامهای متوالی همواره پاسخ مثبت نمی‌دهد. همان‌گونه که در بازی شطرنج یک حرکت خوب به عوامل چندی مانند نحوه قرارگرفتن مهره‌ها بر روی تخته، تعداد مهره‌هایی که در کنترل بازیکن هست، مهارت و منابع تحت کنترل بازیکن رقیب بستگی

شکل‌های پیچیده و سایل الکتریکی و رمزهای رایانه‌ای پیچیده خبری نیست. از آنجا که علم مالی بسیار پیچیده و پیشرفته است این خدمات را نسبتاً به آسانی می‌توان تعریف، تجزیه و تحلیل و از هم تفکیک کرد. قواعد بده و بستانهای مالی را با استفاده از دفترداری سنتی قرون گذشته به همراه شاخصهای صنعتی و قانونی جدید و قراردادهای مبادله اسناد اعتباری می‌توان تدوین کرد. در نتیجه ارائه‌کنندگان خدمات مالی به قبول مسؤلیت برای ارائه خدمت در تمام زمینه‌ها نیازی ندارند. برای مثال کارهای مربوط به مدیریت «سبد اسناد اعتباری» مانند انتخاب داراییها، انجام بده و بستانها، نگهداری سوابق، انتقال مالکیت، ارسال ترازنامه و گزارش وضعیت و انجام خدمات امانت‌داری را می‌توان براحتهی از هم تفکیک کرد و هر شخص یا مؤسسه‌ای می‌تواند یکی از خدمات را بدون شباهت با روش خدمت دهی دیگران ارائه دهد.

نتیجه دیگر سلولی بودن ذاتی ابزارهای مالی این است که موجب رونق عظیم نوآوری شده است. برای مثال طراحان با تلفیق روشهای علمی پیشرفته و رایانه‌هایی با سرعت زیاد، توانسته‌اند اسناد اعتباری را به واحدهای کوچکتری نیز تقسیم کنند که بعد به صورت محصولات مالی اشتقاقی می‌توان بازسازی کرد. چنین نوآوریهای بازارهای مالی جهانی را چنان سیال کرده است که اکنون سرمایه حتی میان کشورهای که شیوه‌های

سنتی ایجاد محصول را که در آن نخست محصول به طور کامل طراحی و آنگاه وارد خط تولید می‌شد اصلاح کنند و به جای آن فراگرد منعطف ایجاد محصول را پیش بگیرند که در این رهیافت به طراحان اجازه داده می‌شود به تعریف و شکل دهی محصول حتی پس از شروع فراگرد تولید ادامه دهند.

این نوآوری به شرکتهای شبکته اجازه می‌دهد تا خواسته‌های بسرعت در حال تغییر مشتری را با فن‌آوریهای در حال تکامل تلفیق کرده، تا آخرین لحظه ممکن پیش از عرضه محصول به بازار در طراحی خود تجدید نظر و آن را تکمیل کنند (مارکو انیسیتی و آلن مک‌کورماک، ۱۹۹۷، ص ۱۰۸-۱۱۰). همزمان با رونقی که سلول‌گرایی به میزان نوآوری می‌بخشد، درجه عدم اطمینان در فرایند طراحی نیز افزایش می‌یابد. برای مدیران در چنین بازاری، هیچ راهی وجود ندارد که بدانند کدام یک از رهیافتهای تجربی متعدد پیروز خواهد شد. بنابراین مدیران برای آمادگی در برابر تحولات بنیادین و ناگهانی بازار به توان انتخاب از میان زنجیره پیچیده‌ای از فن‌آوریها، مهارتها و شیوه‌های تأمین منابع مالی نیاز دارند. ایجاد، مراقبت و پرورش سبدهای از چنین انتخابهایی، بمراتب مهمتر از این است که مدیران فقط به دنبال «کارآیی ایستا» باشند (کلایتون ام کریستنسن و ریچارد اسن روزن بلوم، ۱۹۹۵، ص ۲۳۳).

مدیران و دانشجویان مدیریت به طور روزافزون نسبت به این واقعیت آگاه می‌شوند که سازمانها دارای موجودیتهای سیاسی هستند.

رهبری در عصر معرفت

مدیران برای تداوم حیات سازمان خود در یک محیط آکنده از «سلول‌گرایی» باید به طراحی مجدد درون سازمانی خود بپردازند. مدیران برای ایجاد سلولهای برتر، به انعطاف برای ورود سریع به بازار و استفاده از فن‌آوریهای بسرعت در حال تغییر نیاز دارند. ولی آنان باید اطمینان حاصل کنند که سلولهای طراحی شده با آرایش درونی سیستم نیز انطباق داشته باشد. پاسخ به این معضل در گرو سلول‌گرایی در درون سازمان است. درست همان‌گونه که سلول‌گرایی در طراحی، نوآوری در محصولات را از طریق آزاد گذاشتن دست طراحان برای آزمایش، رونق می‌بخشد مدیران نیز می‌توانند سرعت چرخه بهبود را برای هر سلول از طریق تقسیم کار میان تیمهای مستقلی که هر یک سلولهای فرعی متفاوتی را دنبال می‌کنند یا مسیر متفاوتی را برای بهبود می‌پیمایند، افزایش دهد. همان‌طور که در تولید یک محصول با رهیافت سلولی، کلید تلفیق، «اطلاعات آشکار» بود تلفیق فعالیتهای بخشهای مختلف سازمان نیز با استفاده از «اطلاعات آشکار» باید صورت پذیرد. اینجاست که رهبری نقش حیاتی دارد. علی‌رغم آنچه بسیاری از ناظران رهبری اکنون مطرح می‌کنند، رؤسای این سازمانها باید تلاشی بیش از صرف بینش و دید صحیح دادن و تدوین هدفها برای تیمهای توسعه نامتمرکز صورت دهند. به بیان دیگر آنان باید چهارچوب عملیاتی بسیار دقیق برای کار هر یک از

آموزشهایی که به هر فرد باید داده شود یا آسنادگیهایی که فرد باید داشته باشد تا شرط اول موفقیت در هر کاری را بسپارد، نقش «تواعدد آشکار» را در طراحی ایفا می‌کند.

تیمها به طور تفضیلی تهیه و در اختیار آنان قرار دهند.

سازمانها برای استفاده کامل از سلول‌گرایی، نیازمند کارکنانی هستند که مشتاق نوآوری، بسیار ماهر، و از حیث نظری و فکری مستقلند. این‌گونه طراحان و مهندسان به کنترل‌های شدید پاسخ مثبت نمی‌دهند و بسیاری از آنان شکلهای سنتی مدیریت را قبول ندارند و به جای اینکه تسلیم سبک مدیر سنتی شوند به فکر استخدام در جاهای دیگر می‌افتند. به هر حال چنین کارکنانی به مدیرانی آگاه پاسخ مثبت می‌دهند که با استدلالهای منطقی، کارکنان را به پایبندی سخت نسبت به چهارچوب عملیات محوری سازمان تشویق کنند. مدیران باید بدانند که کارکنان به گونه‌ای اجازه کسب تجربه به طور مستقل بدهند که از مسیر درست خارج نشوند. بهترین استعاره برای چنین هدایتی را می‌توان در زیست‌شناسی یافت که ارگانیسمهای پیچیده می‌توانند به شکلهای متنوع شگفت‌انگیزی، تنها به وسیله تبعیت از قواعد غیرقابل تغییر توسعه، تکامل یابند.

در دنیایی که سلیقه‌های افراد با رایانه شکل می‌گیرد، مدیران کمتر کارکنان را کنترل خواهند کرد و بیشتر به دانستن نیاز دارند. وقتی که سلول‌گرایی

شرط اول موفقیت در هر کاری انطباق ویژگیهای فردی (توان، تمایل، انگیزش و نگرش) با کار است.

شخصی و هدفگذاری نیاز دارد که ترکیب مناسب این مهارتها با پیشرفت فرد در سلسله مراتب مدیریت، از سرپرستی به مدیریت عالی تغییر می‌کند. هنگامی که فردی از سطح عملیاتی به سطوح بالاتر سازمانی ترفیع می‌یابد، برای مؤثر بودن به مهارت فنی کمتر و مهارت ادراکی بیشتری نیازمند است. (کتز، ۱۹۵۵، ص ۳۳ - ۴۲؛ کوئتر و دیگران، ۱۹۸۴، ص ۴۰۳؛ اندرسن، ۱۹۸۸، ص ۱۸). انسانها نه تنها از نظر توان و مهارت، بلکه از نظر علاقه نسبت به کارهای گوناگون نیز با هم متفاوتند. داشتن علاقه برای موفقیت در هر کاری لازم است. میان توان و تمایل آنها ارتباط مستقیم وجود دارد. اگر کسی در زمینه‌ای توان نداشته باشد علاقه‌ای نیز به آن زمینه نخواهد داشت. در هر زمینه‌ای که توان انسان زیاد باشد علاقه او نیز زیاد خواهد بود. (هرسی و بلنچارد، ۱۹۹۳، ص ۲۰۳ - ۲۰۷). گذشته از توان، مهارت و انگیزش، نگرش مثبت نسبت به کار نیز برای موفقیت در آن کار لازم است. نگرش انسان نسبت به هر پدیده‌ای، حاصل باورها و ارزشهای درباره آن پدیده است که باورها نیز حاصل یادگیری و تجربیات انسان در محیط فرهنگی‌ای است که زندگی می‌کند (شرمرهورن و دیگران، ۱۹۹۴، ص ۱۳۶ - ۱۴۱). بنابراین آموزشهایی که باید به هر فرد داده شود یا آمادگیهایی که

خلاصیت و نوآوری از طریق رهیافت سلولی فراهم آمده است، می‌توان الگویی در زمینه‌های گوناگون برای مطالعات میان رشته‌ای و دستیابی به قله‌های کمال ارائه داد. بدین منظور باید اقدامهای ذیل صورت پذیرد:

۱. دانشهایی مانند ریاضیات، رایانه و زبان دوم که نقش «قواعد آشکار» را در طراحی ایفا می‌کنند و همه افراد، صرف‌نظر از رشته تخصصی خود به آنها نیاز دارند، معین شوند. در هر زمینه تخصصی با توجه به نیاز باید روشن شود که افراد چه کمیتی را با چه کیفیتی فراگیرند.

۲. سبدهای گوناگون براساس نوع کمالی که فرد یا سازمان می‌خواهد به آن دست یابد به طور دقیق مشخص شود. هر سبد به طور دقیق باید معین کند که انسان برای رسیدن به کمال مطلوب در یک زمینه خاص به چه دانشها و مهارتهایی نیاز دارد.

برای مثال، شرط اول موفقیت در هر کاری انطباق ویژگیهای فردی (توان، تمایل، انگیزش و نگرش) با کار است. اگر کسی در یک زمینه استعداد، دانش و تجربه لازم را داشته باشد گفته می‌شود در آن زمینه توان دارد (گلوئک، ۱۹۷۷، ص ۷۶). همچنین هر شغلی مهارتهای ویژه خود را می‌طلبد، برای مثال هر مدیری به مهارتهای فنی، انسانی، ادراکی، طراحی، حل مسأله، تصمیم‌گیری، برقراری روابط متقابل

«رفتار سازمانی» یکی از دانشهای میان رشته‌ای است که مطالعه رفتار فرد، گروه و سازمان را برعهده دارد.

آمادگیهای مورد نیاز فرد از نظر کسب‌وکاری و روانی در یک زمینه تخصصی نقش «قواعد پنهان» را در طراحی دارد.

تکامل بیشتر بخشهای اقتصادی را به دست گیرد بیشترین چالش مدیران اجرایی کسب شناخت دقیق و نزدیک نسبت به دانشی است که پشتوانه محصولاتشان خواهد بود. از آنجا که توان آنان در موقعیت سازمان و پاسخ به تغییرات بازار و هدایت نوآوریهای درونی به میزان دانش آنان از فن‌آوری بستگی خواهد داشت، فن‌آوری نمی‌تواند حکم جعبه سیاه را برای آنان داشته باشد به عبارت دیگر مدیران نمی‌توانند از کم و کیف فن‌آوری بی‌خبر باشند. رهبران سازمانی نمی‌توانند صرفاً با استخدام افراد دانشمند و در اختیار قراردادن منابع، تحولات دانش را از دور مدیریت کنند. آنان نیاز دارند که از نزدیک درگیر شکل‌دهی و هدایت چگونگی ایجاد و به‌کارگیری دانش باشند. به نظر برخی از مدیران، جزئیات مربوط به عملکرد درونی محصول ساخته شده با رهیافت سلولی ممکن است صرفاً مسأله فنی مهندسی به نظر برسد. اما در بافت رقابت شدید و فن‌آوری بسرعت در حال تغییر و موفقیت کل استراتژیها می‌تواند به یک چنین جزئیات به ظاهر خردگه خورده باشد (کارلیس وای‌بلدوین و کیم بی‌کلارک، ۱۹۹۷، ص ۹۳).

سلول‌گرایی و مطالعات میان رشته‌ای با توجه به میدان گسترده‌ای که برای

فرد باید داشته باشد تا شرط اول موفقیت در هر کاری را بیابد، نقش «قواعد آشکار» را در طراحی ایفا می‌کند. سایر آمادگیهای مورد نیاز فرد از نظر کاری و روانی در یک زمینه تخصصی، نقش «قواعد پنهان» را در طراحی دارد. برای مثال شرط دوم موفقیت در مدیریت، جلب همکاری کارکنان و نظر موافق رؤساست. در این راستا کسب دانش و مهارت در زمینه رفتار سازمانی بسیار کارساز خواهد بود. ۳. تعامل میان دانشها و مهارتها و چگونگی تلفیق آنها تشریح شود. مثلاً «رفتار سازمانی» یکی از دانشهای میان رشته‌ای است که مطالعه رفتار فرد، گروه و سازمان را برعهده دارد و در سالهای نخستین دهه ۱۹۶۰ میلادی ظهور کرد. این دانش میان رشته‌ای از یافته‌های روانشناسی، جامعه‌شناسی، روانشناسی اجتماعی، مردم‌شناسی، روانشناسی بالینی، مهندسی صنعتی، علم سیاست، اقتصاد و تاریخ بهره می‌گیرد (هل ریگل و دیگران، ۱۹۵۵، ص ۴؛ چرینگتون، ۱۹۸۹، ص ۶ - ۸؛ رابینز، ۱۹۹۳، ص ۱۷ - ۱۹). بیشترین سهم روانشناسی، در شناخت رفتار فردی یا سطح تجزیه و تحلیل فرد بوده است، در حالی که رشته‌های دیگر به شناخت مفاهیم کلان مانند فراگردهای روانشناسی اجتماعی که خود علمی میان رشته‌ای است و مفاهیمی از روانشناسی و جامعه‌شناسی را با هم تلفیق می‌کند بر تأثیر رفتار افراد بر یکدیگر تمرکز دارد.

هر مدیری به مهارتهای فنی، انسانی، ادراکی، طراحی، حل مسأله، تصمیم‌گیری، برقراری روابط مستقیم و غیرمستقیم و هدایتگری نیاز دارد.

گروهی و سازمانی کمک کرده‌اند. روانشناسان با مطالعه و تلاش به شناخت رفتار فرد می‌پردازند. نظریه‌پردازان یادگیری و شخصیت، روانشناسان بالینی و از همه بیشتر روانشناسان صنعتی و سازمانی به علم رفتار کمک کرده‌اند (کافی و دیگران، ۱۹۹۴، ص ۵۷۶ و ۵۷۷).

روانشناسان سازمانی و صنعتی پیش از این به موضوعات خستگی، بی‌حوصلگی و سایر عوامل مربوط به شرایط کاری که می‌تواند مانع عملکرد بهتر شود می‌پرداختند. اما بتازگی به موضوعات یادگیری، ادراک، شخصیت، کارآموزی، رهبری اثربخش، نیازها و عوامل انگیزشی، رضایت شغلی، فراگردهای تصمیم‌گیری، ارزیابی عملکرد، نگرش سنجی، فنون گزینش کارکنان، طراحی شغل و تنیدگی نیز توجه نشان می‌دهند (نمودار شماره ۲). در حالی که روانشناسان توجه خود را بر فرد متمرکز کرده‌اند؛ جامعه‌شناسان سیستم اجتماعی را که در آن افراد نقشهای گوناگونی را ایفا می‌کنند مطالعه می‌کنند. به عبارت دیگر جامعه‌شناسان افراد را در رابطه با دیگران مطالعه می‌کنند.

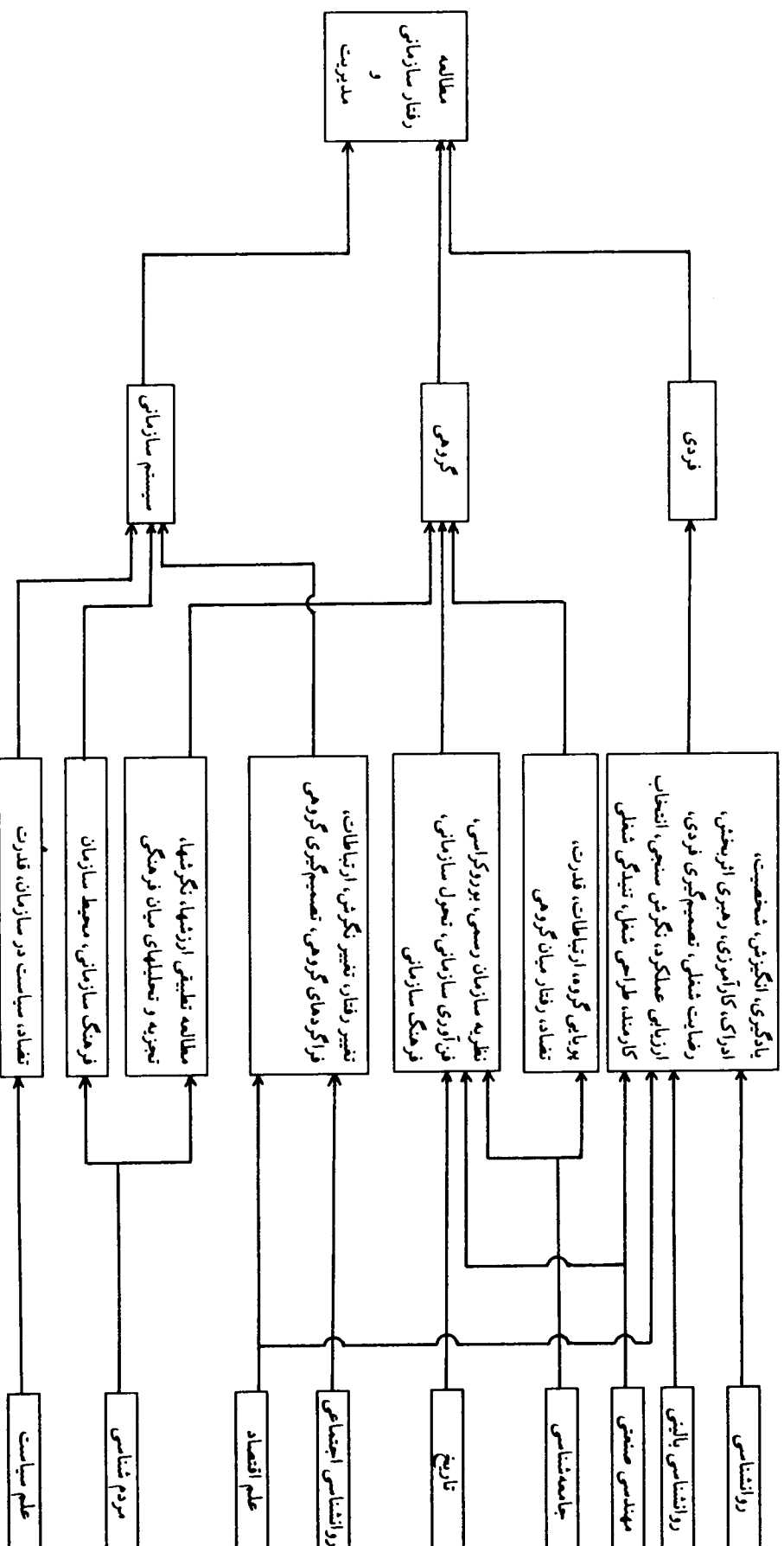
جامعه‌شناسان از طریق مطالعه رفتار گروه در سازمان بویژه سازمانهای رسمی و پیچیده، بیشترین سهم را در

دانش رفتار سازمانی دارند. زمینه‌هایی از رفتار سازمانی که جامعه‌شناسان سهم ارزشمندی در آن دارند عبارت است از: پویایی گروه، فرهنگ سازمانی، نظریه و ساختار سازمانهای رسمی، فن‌آوری سازمانی، بوروکراسی، ارتباطات، قدرت، تضاد و رفتار میان گروهی (رابینز، ۱۹۹۳، ص ۱۸).

روانشناسی اجتماعی که خود علمی میان رشته‌ای است و مفاهیمی از روانشناسی و جامعه‌شناسی را با هم تلفیق می‌کند بر تأثیر رفتار افراد بر یکدیگر تمرکز دارد. یکی از زمینه‌های عمده‌ای که مطالعه فراوانی از جانب روانشناسان اجتماعی در آن صورت پذیرفته، تغییر است. آنها چگونگی ایجاد تغییر و کاهش موانع را برای پذیرش تغییر بررسی کرده‌اند. گذشته از این، روانشناسان اجتماعی سهم زیادی در زمینه‌های اندازه‌گیری، شناخت و تغییر نگرشها، الگوهای ارتباطاتی، و یافتن راههایی که فعالیت گروهی می‌تواند نیازهای فردی را برطرف کند و فراگردهای تصمیم‌گیری گروهی دارند.

مردم‌شناسان برای شناخت انسانها و فعالیتهای آنان جوامع را بررسی می‌کنند. برای مثال کار آنان بر روی فرهنگها و محیطها به مدیران کمک می‌کند تا تفاوت در ارزشهای اساسی،

رفتار سازمانی از یافته‌های روانشناسی، جامعه‌شناسی، روانشناسی اجتماعی، مردم‌شناسی، روانشناسی بالینی، مهندسی صنعتی، علم سیاست، اقتصاد و تاریخ بهره می‌گیرد.



نمودار شماره ۲. سهم علوم گوناگون در شکل‌گیری علم رفتار سازمانی و مدیریت

مدیریت تضاد، توزیع قدرت و چگونگی سوءاستفاده از قدرت برای منافع فردی، عناوین علم سیاست هستند که به دانش رفتار سازمانی کمک می‌کنند.

نگرشها و رفتار میان افراد از کشورهای گوناگون و در سازمانهای مختلف را بشناسند. شناخت امروز ما از فرهنگ سازمانی، محیطهای سازمانی و تفاوتهای میان فرهنگهای ملی، بیشتر حاصل کار مردم شناسان یا کسانی است که روش آنها را به کار می‌گیرند.

دانشمندان علم سیاست، رفتار افراد و گروهها را در محیط سیاسی مطالعه می‌کنند. مدیریت تضاد، توزیع قدرت و چگونگی سوءاستفاده از قدرت برای منافع فردی، عناوینی هستند که به دانش رفتار سازمانی کمک می‌کنند. مدیران و دانشجویان مدیریت به طور روزافزون نسبت به این واقعیت آگاهتر می‌شوند که سازمانها، دارای موجودیتهای سیاسی هستند. بدون نگاه از منظر سیاسی نمی‌توان به شناخت دقیق رفتار افراد در سازمان دست یافت.

۴. شاخصهایی برای انطباق یک دانش یا مهارت با یک «سبب خاص» تدوین شود. مثلاً «مهارت انسانی» برای همه مدیران در همه سطوح مدیریت و در تمامی سازمانها ضرورت دارد بنابراین جزو هر سببی که برای مشاغل مدیریتی تدوین می‌شود باید باشد، یا هنگامی که مطالعات نشان می‌دهد انسانها نسبت به چیزی که آن را مهم بدانند، شور و هیجان نشان داده، وارد

عمل می‌شوند (هرسی و بلنچارد، ۱۹۹۳، ص ۴۶۷). بنابراین نشان دادن اهمیت کار باید جزو سبب آموزشی هر «کاری» باشد.

۵. در هر زمینه علمی، آموزش دانش و مهارت به علاقه‌مندان آن رشته به صورت سلولی طراحی شود؛ به گونه‌ای که هر فرد بتواند مهارت یا دانش مورد نیاز خود را در کوتاهترین زمان ممکن و با کمترین هزینه کسب کند. این امر صرفاً به کمک ماهرترین استادان و خبرگان هر رشته امکان‌پذیر است تا حاصل تجربیات خود را در انتقال مفاهیم آن زمینه علمی به صورت یک بسته سلولی تدوین کنند.

۶. مدیریت راه پیشرفت با توجه به سبب انتخابی صورت پذیرد. راه پیشرفت از تجربه‌های مربوط به کار شکل می‌گیرد و اهمیت آن بیش از کاری است که برای دریافت حقوق صورت می‌پذیرد. کار داوطلبی، کار در خانه، کار در مدرسه، یا فعالیتهای سیاسی نیز بخشهای مهمی از راههای پیشرفت به‌شمار می‌آید (هل ریگل، ۱۹۹۳، ص ۶۸۲). مسیر ترقی یا راه پیشرفت عبارت است از: «الگوی کسب تجربه‌های کاری که تمام زندگی فرد را در برمی‌گیرد». (گرینهاوس، ۱۹۸۷، ص ۶). تجربه‌های کاری شامل «رخدادها یا وضعیتهای عینی است مانند یک سری از پستهای کاری که فرد مسیر ترقی یا راه پیشرفت عبارت است از: «الگوی کسب تجربه‌های کاری که تمام زندگی فرد را در برمی‌گیرد»

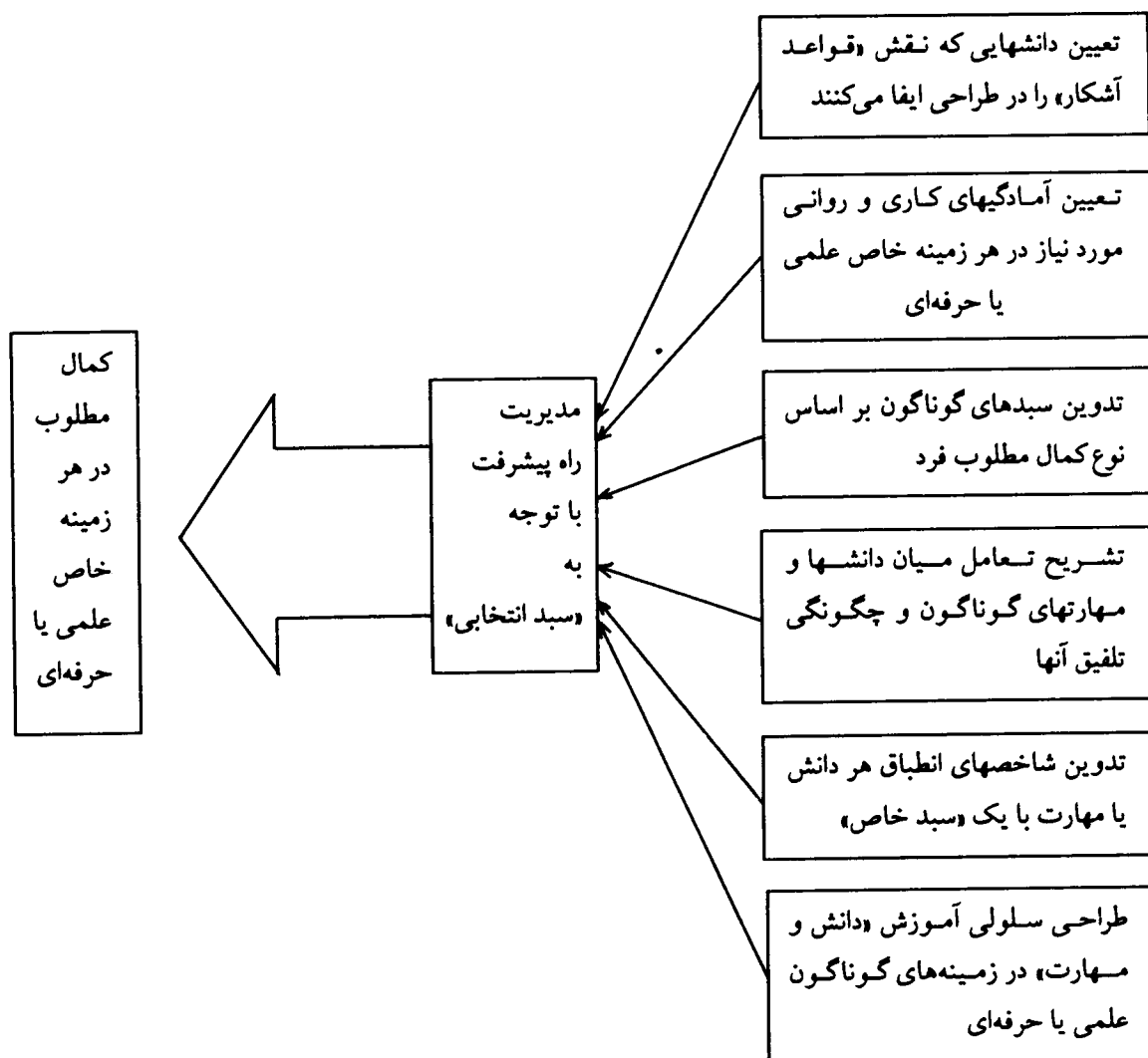
مدیریت راه پیشرفت فرایند مستمر جمع‌آوری اطلاعات، آگاهی از خود و محیط، هدفگذاری راه پیشرفت و برنامه‌های عملی، کسب بازخور و ارزیابی پیشرفت و رضایت خاطر از راه پیشرفت است.

می‌گیرد، وظایف شغلی، فعالیتها یا تصمیمهای مربوط به شغل و تعبیر و تفسیر ذهنی از رخدادهای مربوط به کار (گذشته، حال، و آینده) مانند آمال و آرزوها، انتظارات، ارزشها، نیازها و احساسهایی درباره تجربه‌های کاری ویژه» (گرینهاوس، ۱۹۸۷، ص ۷). مدیریت راه پیشرفت فرایند مستمر جمع‌آوری اطلاعات، آگاهی از خود و محیط، هدفگذاری راه پیشرفت و برنامه‌های عملی کسب بازخور و ارزیابی پیشرفت و رضایت خاطر از راه پیشرفت است به عبارت دیگر فراگرد تصمیم‌گیری و حل مسأله با هدف بهینه کردن سازگاری میان نیازها و ارزشهای فردی آدمی و تجربه‌های کاری‌اش می‌باشد (کریتنر و کی‌نی‌کی، ۱۹۹۲، ص ۳۰۱ - ۳۰۲).

مدیریت ماهرانه راه پیشرفت از اهمیت بسیار برخوردار است؛ زیرا هنگامی که زندگی شخصی و کاری آدمها با هم سازگاری داشته باشد آنان شادتر و راضی‌ترند. گذشته از این، قصور و کوتاهی در مدیریت راه پیشرفت موجب عدم پیشرفت حرفه‌ای (درجا زدن در یک سطح)، نگرش منفی نسبت به کار، تنیدگی شغلی و تحلیل رفتگی و سرانجام سطح زندگی نامناسب خواهد شد. (رضائیان،

یک زمینه خاص علمی یا حرفه‌ای
دست یابد (نمودار شماره ۳).

۱۳۷۲، ص ۵۸ - ۶۷). پس هر فرد
می‌تواند «سبد انتخابی» خود را الگوی
کسب تجربه‌های کاری در تمام زندگیش
قرار دهد تا به کمال مطلوب خود در



نمودار شماره ۳. الگوی مطالعات میان رشته‌ای و دستیابی به کمال مطلوب در هر زمینه خاص علمی یا حرفه‌ای

امید است با عنایت صاحب‌نظران رشته‌های مختلف علمی و با استفاده از مطالعات میان رشته‌ای و سلول‌گرایی بتوان در تحول نظام آموزشی و آماده‌سازی بستر رشد نیروهای انسانی مشتاق نوآوری، ماهر و چند بعدی و از نظر فکری مستقل گامهای بلندی برداشت.

دنبال چه مقصدی است؟
۳. ارزشها و شاخصهای اصلی که فرد برای قضاوت درباره کارش به کار می‌گیرد چیست؟
۴. آیا فرد در سازمان مناسب خود قرار دارد؟ احساس فرد نسبت به کاری که انجام می‌دهد تا چه اندازه مثبت است؟

۷. پاسخ پرسشهای ذیل می‌تواند راهنمای خوبی برای انتخاب «سید» باشد:
۱. استعدادها، مهارتها و زمینه‌های شایستگی فرد چیست؟
ضعفها و قوت‌های فرد کدامند؟
۲. انگیزه‌ها، غرایز و هدفهای اصلی فرد در زندگی چیست؟ فرد به

پی‌نوشتها:

۱. برخی از نویسندگان، فراگرد «تفکیک و جداسازی» (Decomposition) را دقیقاً مشابه استراتژی تفرقه بینداز و حکومت کن (Divide Rule) می‌دانند که در عالم سیاست از آن استفاده می‌شود. از واژه‌های «تکه‌تکه کردن» (Chunking) یا «هموارسازی» (Leveling) نیز با همین مفهوم استفاده می‌کنند.
۲. فن «جعبه سیاه» (Black Box) برای شناخت سیستمهایی به کار می‌رود که تعریف تفصیلی آنها ممکن نیست. امروزه دامنه کاربرد جعبه سیاه بسیار گسترده شده است؛ برای مثال در پزشکی، روانشناسی مشاوره مدیریت به کار می‌رود. یکی از مزایای فن جعبه سیاه این است که بهترین پادزهر را در برابر تمایل تحلیلگر به ساده‌سازی بیش از حد یک پدیده پیچیده - از طریق تفکیک آن به اجزای کوچکتر - ارائه می‌کند.

3. Functional Cohesion

۴. رالف دیویس در مبحث برنامه‌ریزی عقلایی بیان می‌کند که ساختار سازمانی، نتیجه منطقی اهداف سازمان است. به عبارت دیگر، نحوه برقراری رابطه و تدوین قوانین حاکم بر روابط افراد و گروههای کاری، باید مبتنی بر هدفهای بلند مدت سازمان باشد؛ در

واقع، سازمان فقط در این صورت می‌تواند به هدفهایش برسد (روبینز، ۱۹۸۷، ص ۴۷).

منابع و مآخذ:

- Baldwin, Carlis Y. and Kim B. Clark; 'Managing in an Age of Modularity', *Harvard Business Review*; September-October, 1997.
- Blauberg, I. V., V. N. Sadorsky and E. G. Yudin; *Systems Theory: Philosophical and Methodological Problems*; Moscow: Progress Publishers, 1977.
- Boulding, Kenneth; 'General Systems Theory: The Skeleton of Science,' In Peter P. Schoderbek (Ed.), *Management Systems*; 2nd edition, New York: John Wiley Sons Inc., 1971.
- Cherrington, David J.; *Organizational Behavior: The Management of Individual and Organizational Performance*; Boston: Allyn and Bacon, 1989.
- Christensen, Clayton M. and Richard S. Rosenbloom; 'Explaining the Attacker's Advantage: Technological Paradigms, Organizational Dynamics, and the Value Network', *Research*
- رضائیان، علی؛ «مدیریت مسیر ترقی (راه پیشرفت)» دانش مدیریت؛ شماره ۲۳، تهران: دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی دانشگاه تهران، زمستان ۱۳۷۲.
- Ahituv, Niv and Seev Neumann; *Principles of Information Systems for Management*; 3rd edition, USA: Wm C. Brown Publishers, 1990.
- Aktas, A. Ziya; *Structured Analysis and Design of Information Systems*; Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1987.
- Ashby, Ross W.; *An Introduction to Cybernetics*; London: Chapman and Hall, 1960.
- Anderson, Carl R.; *Management: SKills, Functions, and Organization Performance*; 2nd Edition, MA: Allyn and Bacon, Inc., 1988.

System: A Functional Perspective; Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 1995.

Nevins, James L. and Daniel E. Whitney; *Concurrent Design of Products and Processes*; New York: McGraw-Hill, 1989.

Robbins, Stephen P.; *Organization Theory: Structure, Design, and Applications*; 2nd edition, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1987.

—————; *Organizational Behavior*; 6th edition, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall International Edition, 1993.

Rosen, R.; 'Biological Systems as Organizational Paradigm,' Int. J. *General Systems*; Vol. 1, 1974.

Schermerhorn, John R. Jr.; James G. Hunt and Richard N. Osborn; *Managing Organizational Behavior*; 5th edition, New York: John Wiley and Sons, Inc., 1994.

Schoderbek, Peter P. and Others; *Management Systems: Conceptual Considerations*; Texas: Business Publications Inc., 1977.

Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1993.

Ianciti, Marco and Alan Mac Cormack; 'Developing Products on Internet Time', *Harvard Business Review*; September-October, 1997.

Katz, Robert L.; 'Skill of an Effective Administrator', *Harvard Business Review*, Vol. 33, no. 1, Jan-Feb., 1955. p. 34-42.

Koontz, Harold; *Cyril O'Donnell, Heinz Wehrich, Management*; 8th Edition, New York: Mc Graw-Hill, 1984.

Kreitner, Robert and Angelo Kinicki; *Organizational Behavior*; 2nd edition, Boston, MA: Richard D. Irwin, Inc., 1992.

Kuhn, Alfred; *The Study of Sociology: A Unified Approach*; Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1963.

Merton, Robert C. and Zvi Bodie; 'A Conceptual Framework for Analyzing the Financial Environment,' *The Global Financial System: A Functional Perspective*; Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 1995.

—————; 'Financial Infrastructure and Public Policy: A Functional Perspective', *The Global Financial*

Policy; March 1995.

Coffy, Robert E., Curtis W. Cook and Philip L. Hunsaker; *Management and Organizational Behavior*; Illinois: IRWIN, 1994.

Davis, Gordon B. and Margaret H. Olson; *Management Information Systems: Conceptual Foundations, Structure and Development*; 2nd edition, New York: McGraw-Hill Book Co., 1985.

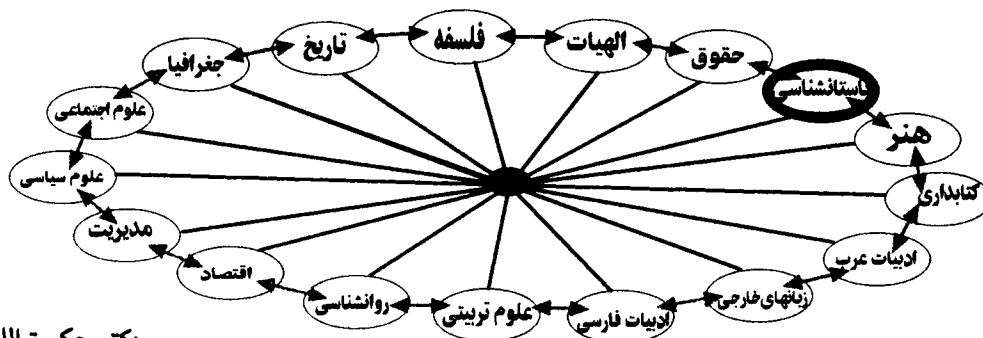
Eppinger, Steven D., Daniel E. Whitney, Robert P. Smith and David Gebala; 'A Model-Based Method for Organizing Tasks in Product Development,' *Research in Engineering Design*; 1994.

Glueck, William F; *Management*; Illinois: The Dryden Press, 1977.

Greenhaus, Jeffrey H.; *Career Management*; Hinsdale, Illinois: The Dryden Press, 1987.

Hellriegel Don, John W. Slocum, Jr. and Richard W. Woodman; *Organizational Behavior*; 7th edition, New York: West Publishing Co., 1995.

Hersey Paul and Kenneth H. Blanchard; *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*; 6th edition,



دکتر حکمت‌الله ملاصالحی*

درآمدی بر پدیده آرکئولوژی و مطالعات میان رشته‌ای

در همه حالات دینی و دنیوی از تاریخ‌گریزی نیست» (ابوریحان بیرونی)^۱

هستی چگونه بوده است، در فهم پدیده «آرکئولوژی» مسأله‌ای مهم است، لیکن بیرون از چهارچوب سخنها.^۲

امروز باستان‌شناسی یا به مفهوم دقیقتر آرکئولوژی، نظام پیچیده‌ای از اندیشه‌ها، دیدگاه‌ها، رشته‌ها و تخصص‌ها، مهارت‌ها و راهکارهای پژوهشی است که در سطح جامعه جهانی مطرح شده و آثار آن بر زبان، اندیشه، احساس و فرهنگ جهانی محسوس است.

پدیده «آرکئولوژی» یک رویداد، رویکرد، نوعی احساس، اندیشه و شناخت استثنایی خاص شرایط جدید تاریخی است که در هیچ دوره‌ای به تصور می‌شود آنچه در گذشته «انسان الهی» در آیین معبد و اسرار الهی می‌طلبید و با عشق آن را احساس می‌کرد و به آن ایمان داشت، اکنون بشر تاریخی با اتکا به تجربه‌های باستان‌شناسانه می‌کوشد در موزه‌ها و در منظر جسم و جسد آثار و افعال میراث گذشته خویش به نمایش گذارد.

پدیده آرکئولوژی «یک رویداد، رویکرد نوعی احساس، اندیشه و شناخت استثنایی خاص شرایط جدید تاریخی است که در هیچ دوره‌ای به مفهوم و معنای معاصر مطرح نکرده است.

طور فراگیر در سطح جامعه جهانی در همه عرصه‌های فرهنگ و زندگی بشر معاصر محسوس است.

برای فهم معنا و موقعیت تاریخی بشر در جهان، هیچ دوره‌ای به اندازه تاریخ و اندیشه معاصر غرب، احساس، اندیشه، و سرمایه عمر آدمی را هزینه فهم تاریخ حتی ساده‌ترین پدیده‌ها و رویدادهای تاریخی نکرده است. «آرکئولوژی» یکی از مظاهر آشکار و انکارناپذیر عینی و ملموس‌ترین مصادیق چنین تجربه و منظری است.

اینکه چرا قبول شرایط و موقعیت والای تاریخی آدمی در چنین دوره‌ای در غرب تحقق می‌یابد، یا آنکه عواقب تردید در بنیانهای اسرارآمیز هستی، حیات، تاریخ و واقعیت وجودی بشر و نفی ارتباط آن با نظم سلسله مراتب

هر اندیشه‌ای، هر اندازه متافیزیکی و مجرد، هر تجربه‌ای در هر مرتبه‌ای از شهود، هر منظر و باوری هر اندازه درون‌تاب و فراتاریخی، به طور اجتناب‌ناپذیری متأثر از شرایطی است که بشر در آن می‌زیسته است. بدون توجه به چنین واقعیتی، درک تجربیات تاریخی و نفوذ در اندیشه‌ها و دیدگاه‌های انسان ممکن نیست. حتی فرایند تکوین یک ماده و عنصر شیمیایی یا چگونگی پیدایش، رشد و گسترش گونه‌های حیاتی نیز متأثر از اندیشه‌های تاریخی است که می‌تواند صورتی از تاریخ آدمی نیز تلقی شود. همه تجربیات بشر و هر آنچه به قلمرو ابدیت، سر، غیب و امر مقدس مربوط می‌شود با انبوهی از رمزها، تمثیلهای اندیشه‌ها، معارف و صور تاریخی بیان شده است. ارتباط هر پدیده، رویداد و تجربیات آدمی با شرایط تاریخی یا قبول موقعیت تاریخی او در جهان از بی‌سابقه‌ترین رویدادهای شرایط جدید تاریخی، اندیشه و فرهنگ معاصر غرب بوده است. آثار چنین دیدگاه‌هایی به

* عضو هیأت علمی دانشکده ادبیات و

علوم انسانی دانشگاه تهران

اگر در گذشته، معبد زنده‌ترین و ملموس‌ترین کالبد منظر و باور انسان الهی از راز حقیقت هستی بود، اکنون موزه مبین احساس، اندیشه، تجربه و فهم بشر تاریخی از تاریخ، زمان و وضع خود در تاریخ و جهان است.

مفهوم و معنای معاصر، با چنین وسعت و مقیاس تأثیرگذاری مطرح نبوده و در تاریخ، فرهنگ و اندیشه ملتها سابقه نداشته است. چنانکه گفته‌اند:

«باستانشناسی ریشه در مدرنیته دارد».^۲ واقعیت این است که وارد قلمرویی شده‌ایم که به طور عمیق و آشکار صورت باستانشناسانه دارد. در همه جا می‌توان نوعی باستان‌پرستی و باستان‌پذیر شدن بشر معاصر را به موازات کشف، نبش و جراحی باستانشناسانه تاریخ و دستیابی به حجم عظیمی از میراث اجساد و اجسام و اثقال ارض تاریخ احساس کرد. تصور می‌شود آنچه در گذشته، «انسان الهی» در آیین معبد و اسرار الهی می‌طلبید و با عشق آن را احساس می‌کرد و به آن ایمان داشت، اکنون «بشر تاریخی» با اتکا به تجربه‌های باستانشناسانه می‌کوشد در موزه‌ها و در منظر جسم و جسد آثار و اثقال میراث گذشته خویش به نمایش گذارد. اگر در گذشته، معبد زنده‌ترین و ملموس‌ترین کالبد منظر و باور انسان الهی از راز حقیقت هستی بود، اکنون موزه مبین احساس، اندیشه، تجربه و فهم بشر تاریخی از تاریخ، زمان و وضع خود در تاریخ و جهان است، لیکن طرح آن با توجه به اهمیتی

که دارد، بیرون از حیطه این مقاله است. تاریخ پدیده «آرکئولوژی» ظاهراً به دو سده پیش از این برمی‌گردد، لیکن آیین صور ابتدایی آن از سده‌های نخست عهد رنسانس در اروپای غربی بویژه ایتالیای سده‌های پانزده و شانزده مشاهده می‌شود. در آن دوره نوعی توجه و حساسیت را به انگیزه دستیابی به میراث، آثار، منابع، مواد، شواهد و قراین تاریخی، که در آغاز به گذشته خود اروپاییان خاصه گذشته هلنی -

رمی محدود می‌شد، برای فهم تاریخ در بسین روشنفکران، پژوهشگران و اندیشمندان یا صاحبان ثروت و قدرت می‌توان دید. از عصر روشنگری اروپای غربی بویژه از سده‌های هفده، هجده و نوزده به بعد، رجوع باستانشناسانه به تاریخ، زمان تاریخ و همچنین سعی در «بُن بخشی» تجربی به آن، فلسفی تر شد. اندیشه‌ها و دیدگاه‌های جدیدی که روشنفکران، فیلسوفان و دانش‌پژوهان این دوره چون وُن شلگل،^۴ ولتر، تورگت، گُندرسه،^۵ لسینگ،^۶ ژان ژاک روسو، هردر،^۷ شیلر، فیخته، هگل، سن سیمون، اگوست کنت، لامارک، داروین، اسپنسر، دورکیم، مارکس و انگلس درباره فهم انسان، تاریخ و ارائه طرحی نو از فلسفه و معنای آن مطرح کردند، به موازات ظهور قابلیت‌های سنت فکری

تاریخ پدیده «آرکئولوژی» ظاهراً به دو سده پیش از این برمی‌گردد، لیکن صور ابتدایی آن از سده‌های نخست عهد رنسانس در اروپای غربی بویژه ایتالیای سده‌های پانزده و شانزده مشاهده می‌شود.

اروپا، نقش مؤثر در فرایند رشد، بسط ابزار شناخت باستانشناسانه داشت.^۸ با توجه به چنین واقعیت و فرایندی که باستانشناسی یا صحیحتر، پدیده «آرکئولوژی» در تاریخ معاصر غرب و سپس در جهان داشته است، دو مفهوم کلی و محوری از آن استنباط می‌شود: نخست اینکه «آرکئولوژی» به مثابه یک پرسش و رجوع فراگیر فلسفی یا نوعی شیوه شناخت کلی تر می‌تواند یکی از مظاهر برجسته اندیشه معاصر تلقی شود. اندیشه‌ای که قابلیت و ظرفیت خود را بیشتر در موضوعیت‌پذیرکردن، کشف، نبش، جراحی، تجزیه و قطعه‌قطعه کردن جسم و جسد و تحلیل ساده‌ترین پدیده‌ها، یا دشوار و پیچیده‌ترین واقعیتها با ابزار تجربه و آزمون آشکار کرده است. تصور می‌شود از این نظر جراحی باستانشناسانه واقعیتها یا تلاش برای دستیابی به فهمی «آرکئولوژیک»، از بن، منشأ و سرآغاز چیزها، تقدیر اجتناب‌ناپذیر اندیشه معاصر بوده است. استنباط و فهم میشل فوکو از «آرکئولوژی» به همین معنای جامع آن بوده است.^۹

بنابراین باستانشناسی از این منظر نوعی رابطه ماهوی و ریشه‌ای با همه ابعاد اندیشه و شناخت معاصر دارد که درک آن به منزله یک رویکرد فراگیر و یک ابزار شناخت و رشته نوین‌یاد دانشگاهی (آکادمیک) یا دانشی خاص و بسی سابقه - که در شرایط جدید تاریخی برای فهم تاریخ و موقعیت تاریخی آدمی مطرح شده است - بدون آگاهی درست و فهم عمیق ممکن نیست.

رشد و گسترش باستانشناسی یا «آرکئولوژی» به مفهوم خاص آن، یعنی نوعی ابزار شناخت یا رشته دانشگاهی یا حتی اگر نخواهیم متعصبانه به مسأله نگاه کنیم به صورت نوعی دانش در عرصه دانشهای دیگر، به دو سده پیش نمی‌رسد. لیکن در همین دو سده اخیر در جهان خیره‌کننده بوده است.

ما از شرایط ظهور و ماهیت و خصلت چنین اندیشه و منظر و باوری که در عهد جدید تمدن غرب به وقوع پیوسته است چه می‌دانیم؟ چه اندازه از نظام پیچیده اندیشه‌ها، دانشها، ارزشها و آرمانهایی که به صورت یک تحول و رویداد فراگیر در میان فرهنگ و زندگی همه ملت‌های جهان بسرعت رخنه و واقعیت حیات فردی و اجتماعی بشر معاصر را بسیار دگرگون کرده است آگاهیم؟ تاریخ علم، تاریخ اندیشه‌ها و منظرهاست. اندیشه‌هایی که با همه شئون و شرایط تاریخی و فرهنگی آدمیان در آمیخته و از آنها تأثیر پذیرفته و بر آنها نیز تأثیر نهاده است.

هیچ اندیشه‌ای مجرد از قابلیت‌ها و ظرفیت‌های سنت فکری و قوه تحول‌پذیری یک فرهنگ یا دوره تاریخی، قابل درک نیست. باستانشناسی نیز به صورت یک پدیده و رویدادی که در زمانه معاصر به وقوع پیوسته است، بدون رجوع به ظرفیت‌ها و قابلیت‌های میراث و سنت فکری فهمیده

رشد و گسترش باستانشناسی به مفهوم خاص آن یعنی نوعی ابزار شناخت یا رشته دانشگاهی به دو سده اخیر برمی‌گردد.

مفهوم آرکئولوژی و ریشه‌های هلنی آن یعنی آرخه و لوگوس اساساً سرچشمه‌پذیر نیستند. «باستانشناسی» ترجمه هشیارانه‌ای از آرکئولوژی است اما وقتی آرکئولوژی به منزله یک پدیده احساس، اندیشه، سابقه تاریخی و موقعیت و معنای حضور تاریخی در نظر گرفته شود، باستانشناسی ترجمه مناسبی برای آن نیست.

نمی‌شود. وقتی به «آرکئولوژی» به صورت یک مفهوم یا واژه توجه می‌کنیم، غنای بار فلسفی و ریشه‌های واژگانی آن دست کم به سه هزاره پیش برمی‌گردد و با تاریخ فرهنگی و اندیشه باختر زمینی درهم می‌آمیزد.

واژه مؤنث هلنی «آرخه»^{۱۰} مانند واژه «لوگوس»^{۱۱} از مفاهیم دشوار و پیچیده در تفکر یونانی و غربی است. آرخه در دوره‌ها و مراحل مختلف اندیشه غرب، هر بار از نو معنا و تفسیر شده است. در اینجا طرح جامع مفهوم آرخه و حتی ارائه تصویری از معنای آن، آنگونه که فیلسوفان عهد یونان باستان آن را می‌فهمیده‌اند آسان نیست، بنابراین ما فقط به برخی معانی کلیدی، که اغلب در فرهنگ مفاهیم و اصطلاحات هلنی و لاتینی آمده است، اشاره می‌کنیم از جمله بُن، منشأ، افتتاح، سرآغاز، مبدأ، اصل، بنیاد، ریشه، سرچشمه یا هر آنچه در بُن و آغاز رخ داده و تکوین پذیرفته و متعلق به آن بوده و از آن نشأت گرفته و به آن بازگشته است. در گویش «تبری» واژه «آزکِه» به معنای آغاز، شروع و نخستین

ماه سال آمده است. آزکِه ماه یعنی نخستین ماه (فروردین). به نظر می‌رسد نوعی رابطه واژگانی بین آرخه هلنی و آزکِه تبری (فارسی) وجود داشته باشد. احتمالاً کلمه عرش در قرآن و واژه عرشه و همچنین ریشه واژه تاریخ که گفته می‌شود از آرخ است باید با واژه‌های آرخه و آزکِه ارتباط داشته باشد.

واژه «آرخون» یا «آرخوس»^{۱۲} که صفت اسم آرخه است به معنای قدیمی، باستانی، عتیق، کهنه، سالمند یا کهنسال و سالخورده آمده است، دربارۀ واژه آرخوس در فرهنگ‌های واژگان و اصطلاحات هلنی - لاتینی توضیحات بیشتری داده شده است که ما در اینجا از ذکر آنها خودداری می‌کنیم. «لوگوس» نیز چنانکه پیشتر اشاره شد، یکی از مفاهیم مهم و کلیدی در اندیشه هلنی و تاریخ تفکر غرب بوده است که بیش از سه هزاره سنت فکری و فرهنگ غرب با آن در آمیخته و در هر دوره و مرحله‌ای تفسیر و تعریف شده است. فراوانی و تنوع تعریفها و منظرهایی که در فهم لوگوس پیشنهاد و ارائه شده است در مورد کمتر مفهومی می‌توان یافت. در فرهنگ‌های مفاهیم و اصطلاحات هلنی - لاتینی اغلب معانی

«آرکئولوژی» به مثابه یک رویکرد و پرسش جامع فلسفی و یک ابزار شناخت و دانش خاص از مصادیق آشکار شرایط جدید تاریخی و خصیصه تفکیک‌ناپذیر اندیشه و شناخت معاصر بوده و فهم عمیقتر آن مستلزم آشنایی جامع با سنت فکری غرب و قابلیت‌های آن است.

میان، مصر و شمال آفریقا یا مناطق خاور نزدیک، آسیای صغیر و اژه، اژه و یونان، یونان و روم، بیزانس و قرون وسطی، عهد اسلامی، منطقه بالکان و شرق اروپا، بالکان و اروپای کهن، دره سند و شبه قاره، خاور دور، قاره امریکا، آفریقا و ... همچنین بسط زمانی آن از کهنترین دوره‌های پیش از تاریخ به موازات ظهور مشربها، مکتبها و بهره‌جویی از روشها (راهبردها، سرمشقها و شیوه‌های پژوهشی مختلف) همه مبین ظرفیتها و قابلیت‌های دانش باستانشناسی بوده است که پیش‌بینی آن در یک سده پیش به تصور هیچ باستانشناسی نمی‌آمد.

رشد و بسط سریع رشته‌ها و تخصص‌ها و هجوم شیوه‌ها و مشربهای بسیار در دهه‌های اخیر در محافل باستانشناسی غرب به صورت معضل درآمده و ابعاد معرفت‌شناسانه و روش‌شناختی آن مورد توجه و نقد قرار گرفته است.

برخی از رشته‌ها، تخصص‌ها یا مشربهای باستانشناسی شامل شاخه‌ها و حوزه‌های پژوهشی فرعی‌تر نیز می‌شوند. طی نیم قرن اخیر به موازات هجوم انبوه یافته‌ها و طرح و بسط

رشد و بسط سریع رشته‌ها و تخصص‌ها و هجوم شیوه‌ها و مشربهای بسیار در دهه‌های اخیر در محافل باستانشناسی غرب به صورت معضل درآمده و ابعاد معرفت‌شناسانه و روش‌شناختی آن مورد توجه و نقد قرار گرفته است.

در این مقاله منظور از مفهوم «آرکئولوژی» بیشتر معطوف به معنای خاص آن بوده، سعی کرده‌ایم تصویری از نظام درون‌رشته‌ای و خویشاوندی آن با قلمروهای دیگر اندیشه، شناخت و دانش‌های معاصر ارائه دهیم.

غرب و قابلیت‌های آن است. در اینجا منظور ما از مفهوم «آرکئولوژی» بیشتر معطوف به معنای خاص آن بوده، سعی کرده‌ایم تصویری از نظام درون‌رشته‌ای^{۱۳} و خویشاوندی آن با قلمروهای دیگر اندیشه، شناخت و دانش‌های معاصر ارائه دهیم.

باستانشناسی دانشی باز، پویا با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های رشد، بسط یا گسترش و ارتباط بسیار بالا و غیرقابل پیش‌بینی است. موضوعات، مواد و منابع مطالعه آن نیز به رغم خطر فرسودگی، تجزیه، تخریب، نابودی یا مفقود شدن و مغفول ماندن، همچنان لایه به لایه و دوره به دوره، حجیم، غنی، متنوع و انباشته‌تر شده است. اکنون دیگر شواهد مورد مطالعه باستانشناسی به زمین محدود نمی‌شود. در ماه، مریخ و فضای بیکران نیز از این پس آثار ذهن و اندیشه و بقایای تاریخی آدمی را می‌توان یافت و مطالعه باستانشناسانه کرد.

تخصص‌پذیری شتابان پژوهش‌های باستانشناسی و رشد رشته‌های مختلف به موازات بسط حوزه‌های مطالعات باستانشناسی منطقه‌ای و ملی در جوامع معاصر مانند باستانشناسی حوزه ایران و بین‌النهرین، ایران و آسیای

بسیار متنوعی در وصف و تعریف لوگوس ذکر شده است. در اینجا فقط به برخی معانی محوری آن اشاره می‌کنیم: نطق و منطق یا زبان و بیان، کلمه و کلام، یا سخن، حرف و عبارت، عقل و اندیشه، ایده یا نظر و منظر، علت و عامل و معانی بسیار دیگری که مجال ذکرشان در این نوشتار نیست.

مفهوم آرکئولوژی و ریشه‌های هلنی آن یعنی آرخه و لوگوس اساساً ترجمه‌پذیر نیستند. «باستانشناسی» ترجمه هشیارانه‌ای از آرکئولوژی است. اما وقتی آرکئولوژی به منزله یک پدیده، احساس، اندیشه و رجوع خاص شرایط جدید تاریخی غرب به تاریخ، سابقه تاریخی و موقعیت و معنای حضور تاریخی بشر در نظر گرفته شود، باستانشناسی ترجمه مناسبی برای آن نیست.

چنانکه گفته شد در اندیشه میشل فوکو و برخی اندیشمندان دیگر معاصر اروپا مفهوم «آرکئولوژی» به معنای جامع‌تری مطرح و استفاده شده است. در ترجمه فارسی نیز اخیراً آن را «دیرین‌شناسی» ترجمه کرده‌اند تا با مفهوم باستانشناسی به معنای خاص آن یعنی یک رشته دانشگاهی و نوعی دانش یا ابزار شناخت خلط نشود.

«آرکئولوژی» چه به مثابه یک رویکرد و پرسش جامع فلسفی و چه به عنوان یک ابزار شناخت و دانش خاص، از مصادیق آشکار شرایط جدید تاریخی و خصیصه تفکیک‌ناپذیر اندیشه و شناخت معاصر بوده و فهم عمیق‌تر آن مستلزم آشنایی جامع با سنت فکری

مسائل و موضوعات، حدسها و فرضهای جدیدتر و همچنین قابلیت تأثیرپذیری معرفت باستانشناسانه از اندیشه‌ها، دانشها و مشربهای پژوهشی دیگر، شیوه جدیدتری در باستانشناسی و پژوهشهای باستانشناسانه در حوزه‌ها و محافل باستانشناسی انگلستان و امریکا و سپس در کشورهای دیگر غرب مطرح شده است که آن را باستانشناسی جدید^{۱۴}، باستانشناسی اثبات‌گرا^{۱۵}، باستانشناسی فرایندی^{۱۶}، یا باستانشناسی سیستمی^{۱۷} می‌نامند که می‌کوشد داده‌های باستانشناسی را روشنند، تجربی، عالمانه و منطقی‌تر مطالعه کند و از قابلیت یافته‌های ناقص، پراکنده، فرسوده، صامت و مرده بهره‌جوید و داده‌های ایستا^{۱۸} را به داده‌های مفهومی، معنادار و پویا^{۱۹} یعنی رفتارها و اعمال گذشتگان ارجاع دهد.

مشربهای باستانشناسی پس‌فرایندی^{۲۰}، باستانشناسی انتقادی^{۲۱}، باستانشناسی پسا‌ساختارگرا^{۲۲}، رشته‌های باستانشناسی اندیشه و ادراکات^{۲۳} و یا باستانشناسی ذهن و ذهنیات^{۲۴} در دهه‌های اخیر در محافل باستانشناسی غرب، خاصه اروپا، از این نیز فراتر رفته و کوشیده‌اند تا روحيات و ذهنیات آدمیان را از روی افعال و اعمال آنها تأویل و تفسیر کنند.

در باستانشناسی بسیاری از این رشته‌ها و مشربهای نویناد عمیقاً از اندیشه‌ها و مشربهای فلسفی معاصر یا تجربیات معارف و علوم دیگر تأثیر پذیرفته و به موازات عمیق‌تر شدن مطالعات باستانشناسانه مطرح شده

همواره این پرسش مطرح است که آیا باستانشناسی باستانشناسانه تاریخ توانسته‌ایم به منظر و باور و اندیشه‌ای استوار از حضور و موقعیت تاریخی آدمی دست یابیم؟

است و زمینه‌ای برای پیچیده‌تر شدن رابطه درون و برون رشته‌ای فراهم شده است. علی‌رغم آموزه و پرورده‌تر شدن دانش باستانشناسی و تکامل معرفت باستانشناسانه از تاریخ، برای یک ذهن حساس و اندیشه‌ای که به شیوه انتقادی به مسائل و معضلات درون رشته‌ای یک علم یا دانش پیچیده‌ای چون باستانشناسی می‌نگرد همواره این پرسش مطرح است که آیا با کشف و جراحی باستانشناسانه تاریخ توانسته‌ایم به منظر و باور و اندیشه‌ای استوار از معنای حضور و موقعیت تاریخی آدمی دست یابیم؟ آیا در پیچ لایخ دیدالی^{۲۵} دوره‌های تاریخ و انبوه بی‌شمار لایه‌ها و حجم عظیم آثار و اشیای یافته شده بی‌آنکه گریزگاهی بیابیم گرفتار و مدفون نشده‌ایم؟ آیا به حقیقت با ابزار شناخت باستانشناسانه در جستجوی کشف و فهم گذشته‌ایم یا آنکه مشتاق شناخت و فهم «اکنون» که احساس کرده‌ایم جام آن تهی از باده معنای کهن شده است؟ این پرسشها رابطه عمیق پدیده «آرکئولوژی» را با همه شئون و شرایط فرهنگی و زندگی و موقعیت بشر معاصر آشکارتر می‌کند. رابطه باستانشناسی با بسیاری از علوم انسانی از یک سو و علوم طبیعی از سوی دیگر عمیقاً ماهوی بوده است و

از این منظر باستانشناسی را می‌توان در گروه دانشهای چندرگه^{۲۶} جای داد.

طرح و گشودن همه ابعاد، درجه، دامنه یا عمق چنین رابطه و نسبتی، کاری دشوار، پیچیده یا اساساً غیرممکن است. ما در اینجا به دو نوع رابطه کلی و بنیانی باستانشناسی، یکی از بُعد نظری - که به نوع مسائل و موضوعات آن مربوط می‌شود - و دیگری از بُعد روش‌شناختی - که نظر به راهبردها، مشربها، ابزارها و سرمشکهای پژوهش باستانشناسانه دارد - اشاره می‌کنیم.

بیشتر مفاهیمی که اغلب باستانشناسان از آنها استفاده کرده‌اند شامل بخش مهمی از موضوعات و مسائل باستانشناسی می‌شود که مشحون از بار فلسفی بوده، برای دانشهای دیگر نیز موضوعیت شناخت دارد. مفاهیمی چون انسان، زمان، تاریخ، جامعه، فرهنگ، اندیشه، آیین، سبک، سنت، حرکت، تغییر، تحول، تطور، تکامل، تشکل، قبض، بسط، کار، رفتار و مفاهیم بسیار دیگر که برای جامعه‌شناسان، قوم‌شناسان یا انسان‌شناسان و همچنین روانشناسان به مثابه یک واقعیت زنده، ملموس و قابل تجربه مطرح بوده و موضوعیت

بخش اعظم موضوعات باستانشناسی، که شامل همان داده‌ها و پسا به اصطلاح مسامحه‌آمیز، فرهنگ مادی می‌شوند به دلیل خصلت مادی و کسبی بودن، مشابهت جدی با داده‌های بسیاری از دانشهای طبیعی دارند.

رابطه باستانشناسی با بسیاری از علوم انسانی از یک سو و علوم طبیعی از سوی دیگر عمیقاً ماهری پیسوده است و از اینسن مستظر باستانشناسی را می توان در گروه دانشهای چندرگه جای داد.

ظریفترین آنها، در آغاز ماده خام طبیعی بوده است که از منابع محیط طبیعی گرفته یا استخراج شده و به صورت ماده فرهنگی در آمده اند. مجموع این مواد و منابع زیست محیطی یا بوم نمونه ها^{۲۵} و فرهنگ مادی یا کار ابزارها^{۲۶} شامل داده های تجربی^{۲۷} یا داده های مشاهده پذیر باستانشناسی^{۲۸} می شود و با شیوه های دانشهای طبیعی می توان آنها را مطالعه کرد. این داده های تجربی به موازات آنکه مجاری ارتباط باستانشناسی را با علوم ریاضی - فیزیکی، فیزیکی، شیمیایی و دانشهای طبیعی دیگر، پیچیده، عمیق و استوارتر کرده است، زمینه های ظهور و رشد رشته ها و تخصصهای دو رگه علمی بسیاری را همانند باستانشناسی محیطی^{۲۹}، زمین باستانشناسی^{۳۰}، باستان سنجی^{۳۱}، جانور باستانشناسی^{۳۲}، یا باستان جانورشناسی^{۳۳} و باستان گیاه شناسی^{۳۴} را در باستانشناسی فراهم آورده است. باستانشناسی علمی است که به سبب ویژگیهای خود راه را برای ورود اندیشه ها، مشربها، مکتبها، راهبردها و شیوه های پژوهشی بیش از حوزه های معارف و علوم دیگر هموار کرده و امروز به لحاظ روش شناسی نیز سبب تحول باستان پژوهی^{۳۵} به صورت نظام پیچیده ای از فن آوریها یا ابزارها و

یابند، هر چند خصلت باستانشناسانه داشته و از چنین منظری مطرح شده اند، لیکن بسیاری از آنها مشابهت اصولی با همان مسائل، حدسها و فرضهای دانشهای تاریخی، انسانی و اجتماعی دیگر داشته است. باستانشناسی با دانشهای دیگر نیز از نظر موضوعی یک خویشاوندی و نسبت ریشه ای دارد. بخش اعظم موضوعات باستانشناسی، که شامل همان داده ها و یا به اصطلاح مسامحه آمیز، فرهنگ مادی^{۳۶} می شوند به دلیل خصلت مادی و کمی بودن، مشابهت جدی با داده های بسیاری از دانشهای طبیعی دارند و باستانشناسان اغلب می کوشند با استفاده از همان شیوه های دانشهای طبیعی آنها را مطالعه کنند. استفاده از شیوه های مشاهده و تجربه علوم طبیعی در باستانشناسی در یک سده اخیر به طور جدی مورد توجه قرار گرفته است.

باستانشناسان به این نکته توجه داشته اند که تشکل فرهنگی و حیات اجتماعی در خلأ تحقق نمی پذیرد. کهنترین تشکلهای فرهنگی و ساده ترین صور حیات اجتماعی همیشه در شرایط محیطی و جغرافیایی خاص به وجود آمده است و از قابلیتها، ظرفیتها، امکانات و منابع طبیعی و محیطی که محیط زیست هر فرهنگ، جامعه یا گروه اجتماعی و فرهنگی را شامل می شده استفاده برده و از آن به طرز اجتناب ناپذیر تأثیر پذیرفته است. هر آنچه فرهنگ ماده یا شواهد و قراین باستانشناسی نامیده می شود، از ساده ترین ابزارها گرفته تا پیچیده ترین و

شناخت داشته اند، برای باستانشناسان بیشتر موضوعیهای ذهنی، مفهومی و غیر تجربی بوده اند و باستانشناسان سعی کرده اند از مجرای مواد و بقایای به جای مانده از واقعیتهای زنده، جهانی را هر چند ذهنی، مفهومی و نظری، بازپردازی و بازآفرینی کنند. مطالعات قوم شناسی و علوم انسانی دیگر برای دستیابی و تحقق بخشیدن به چنین هدفی از منظرها و مشربهای جامعه شناسی، بهره های فراوان برده است که نظریه حد وسط یا نظریه میانه^{۳۷}، از مصادیق همین رابطه تنگ و خویشاوندی درونی باستانشناسی از بُعد موضوع، مسأله و روش با دانشهای انسانی و اجتماعی دیگر است.

باستانشناسی اقتصادی^{۳۸}، باستانشناسی اجتماعی^{۳۹}، باستانشناسی آیین^{۴۰}، یا باستانشناسی دین (ادیان)^{۴۱}، باستانشناسی هنر^{۴۲} و باستانشناسی نمادها^{۴۳} همه مبین نوعی وجوه اشتراک موضوعی باستانشناسی با دانشهای تاریخی و انسانی دیگر است. مسائل، حدسها، فرضیهایی که باستانشناسان اغلب در حل موضوعات خود طرح کرده و کوشیده اند به پاسخهای مطلوب و منطقی تر دست هر آنچه فرهنگ ماده یا شواهد و قراین باستانشناسی نامیده می شود از ساده ترین ابزارها گرفته تا پیچیده ترین و ظریفترین آنها در آغاز ماده خام طبیعی بوده است که از منابع محیط طبیعی گرفته یا استخراج شده و به صورت ماده فرهنگی در آمده اند.

فنون شناخت، الگوهای پژوهشی، راهکارها و مکتبها و مهارتهای تجربی شده است.

یکی از دشواریهای مهم برای باستانشناسانی که کوشیده‌اند از منظر معرفت‌شناسی به مسائل نظری و روش‌شناسی باستانشناسی بپردازند، مسأله پیچیده تفکیک و تحدید مرزهای موضوعات باستانشناسی از دانشهای دیگر است. این معضل به قلمرو مسائل، حدسها، فرضهای باستان‌پژوهی نیز کشیده شده و تفکیک و تحدید شیوه‌ها، مشربها و منظرهای شناخت باستانشناسانه را از دانشهای دیگر پیچیده‌تر کرده است. رابطه و خویشاوندی باستانشناسی به اندیشه‌ها، دانشها، تخصصها و معارف معاصر محدود نمی‌شود. باستانشناسی و شناخت باستانشناسانه از تاریخ و موقعیت تاریخی آدمی متأثر از ارزشها، آرمانها، منظرها، باورها، سیاست، اقتصاد، روانشناسی و فرهنگ روز است و بر آنها نیز اثر می‌گذارد. مشربهای نسبی‌نگر^۶، ذهنی‌گرا^۷ و مشربهای انتقادی اغلب با تردید به اعتبار و وثاقت معرفت باستانشناسانه نگرسته و تأثیرپذیری آن را از فرهنگ، اندیشه و سیاست روز امری اجتناب‌ناپذیر دانسته‌اند. حتی درک باستانشناسان را از ساده‌ترین موضوعات و مواد خام نظریه حد وسط یا نظریه میانه، از مصادیق همین رابطه درونی باستانشناسی از یک سو، موضوع مسأله روش یا دانشهای انسانی و اجتماعی دیگر است.

باستانشناسی استفاده
باستانشناسی اجتماعی،
باستانشناسی دین، باستانشناسی
هنر و باستانشناسی نمادها همه
مسیب‌ترین نوعی رجسوه اشتراک
موضوعی باستانشناسی با دانشهای
تاریخی و انسانی دیگر است.

گذشته منبعث از منظرها، آرمانها و شرایط تاریخی‌ای که در آن می‌زیستند می‌دانند. باستانشناسی نسبی‌نگر^۸، باستانشناسی فراساختارگرا^۹ و مشربهای باستانشناسی انتقادی دیگر اغلب بر این نکته تأکید کرده‌اند که موضوعات باستانشناسی بیش از آنکه مواد خام گذشته بوده باشد، مسائل و دیدگاههایی است که در هر مرحله‌ای مطرح شده است؛ به این معنا که موضوعات واقعی باستانشناسی مسائلی است که باستانشناسان هر بار از منظری خاص بر دامن مواد خام گذشته افکنده‌اند.

واقعیت این است که امروز در کتابخانه‌ها و مراکز آموزشی یا پژوهشی جهان بخش مهمی از متون و معارف باستانشناسی که حجم عظیمی نیز دارند به سبب تأثیری که باستانشناسان از فرهنگ، سیاست و تمایلات قومی یا ملی روز پذیرفته‌اند، مشحون از تحریف و گاه انکار واقعیت‌های مسلم بوده است که ضرورت دارد با استفاده از شیوه‌های منطقی، اصولی و بیطرفانه، نقد و پیراسته شوند.

سخن آخر آنکه باستانشناسی در جامعه ما علی‌رغم بیش از نیم سده تجربه، فاقد بنیانها، پشتوانه‌ها و مبانی

نظری و فکری استوار است و از روشهای اصولی بی‌بهره مانده و خصلت عامیانه آن همچنان حفظ شده است. قابلیت ارتباط آن با دانشها و معارف دیگر بسیار محدود و مغفول مانده و با اندیشه‌ها و مشربهای انتقادی نیز بیگانه است.

باستانشناسی را نمی‌توان محصول شرایط و امکانات صرف دانست. پدیده «آرکتولوژی» نوعی احساس، اندیشه، منظر و تجربه خاص بشر زمانه ما - بویژه بشر باختر زمینی - به تاریخ، موقعیت و مقام تاریخی او بوده است. فهم چنین تجارب و شناخت جدیدی از انسان و تاریخ، قابلیت‌های ذهنی و فکری خاصی می‌طلبد. قابلیت‌هایی که در غرب به بهای گران افول، غیبت و غروب نسبت قدسی انسان الهی و رابطه او از مقام سرو شهود با نظم سلسله مراتب هستی و قطع اتصالش با مبدأ فیض به دست آمده است.

پی‌نوشتها:

۱. بیرونی، ابوریحان: آثار الباقیه؛ ترجمه علی‌اکبر دانا سرشت، تهران: انتشارات امیر کبیر، ۱۳۶۳، ص ۱۹.
۲. پرسشهایی از این قبیل را شاتله در اثر خود طرح کرده است: «چه شرایطی انسان معاصر را بر آن داشت تا تاریخی بودن کامل خود را بپذیرد؟» «چه دلایلی وجود دارد که روح [بشر] امروز می‌خواهد نقش مورخ را ایفا کند؟»

- Chatlet, François; *La Naissance de L'Histoire La Formation de La Pensée Historienne en Grèce* Les Édition de

Clarke, D. L.; *Analytical Archaeology*
Methuen, London: 1963.

و الگوها در باستانشناسی

_____ ; *Models in Archaeology*;
Methuen, London: 1972.

باستانشناسی جدید از دهه شصت به بعد با طرح سرمشقها، شیوه‌ها و راهبردهای علمی، منطقی یا تجربی و اصولی ترکوشیده است تا به موازات بهره‌جویی از تکنیکها، ابزارهای شناخت و روشهای دانشهای طبیعی برای استفاده هر چه بیشتر از قابلیتها و ظرفیتهای داده‌های فرسوده، مرده، ناقص و پراکنده یا به اصطلاح باستانشناسی جدید ایستا (static) و تحویل و ارجاع آنها به داده‌های پویاتر (Dynamic) که همان رفتارها یا اعمال و افعال آدمیان در گذشته بوده‌اند، درکی علمی، مقبول و منطقی‌تر ارائه دهد.

باستانشناسی جدید با ابداع روشهای تبیینی (Explicative) و تفسیری (Interpretive) شیوه‌های توصیفی - تاریخی باستانشناسی سنتی (Traditional-Archaeology) را، که بیشتر به بُعد تاریخی فرهنگ (Cultural-Historical) توجه می‌کرد، سخت انتقاد کرده؛ زیرا توصیف تاریخی فرهنگ و توجه به تبیین تک‌علی یا یک بعدی فرهنگها در فهم و نقد یافته‌های باستانشناسی کافی نبوده، می‌بایست به علتها و همچنین عاملهای بیشتر در تبیین تفسیر علمی داده‌ها توجه داشت و از شیوه‌های فرضی - قیاسی در فهم هرچه منطقی و اصولی‌تر داده‌ها بهره جست.

15. positivist archaeology

16. processual archaeology

17. systemic archaeology

18. static data

19. dynamic data

20. post processual

21. critical archaeology

22. post structural

۲۳. برای بررسی بیشتر ر.ک:

9. Foucault, M.; *L'Archéologie du Savoir*; Paris: Gallimard' 1969.

_____ ; *The Archaeology of Knowledge*; London: Tavistock, 1972.

_____ ; "Towards an Archaeology of Archaeology", in, C. Tilley (ed.), *Reading Material Culture*; Oxford: Blackwell, 1990.

دریغوس، هیوبرت، پل رابینو و میشل فوکو؛ فراسوی ساختگرایی و هرمنیوتیک؛ ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشر نی، ج اول، ۱۳۷۶.

10. arhé

11. logos

12. archaeos

13. interdisciplinary

۱۴. باستانشناسی جدید (new

archaeology) که در محافل و حوزه‌های

باستانشناسی انگلیسی - امریکایی از دهه

شصت به بعد با لوئیس بینفورد (Lewis

Binford) در ایالات متحده و دیوید کلارک

(D. L. Clavke) در بریتانیا مطرح می‌شود،

یک رویداد ناگهانی نبوده است. زمینه‌ها و

شرایط ظهور آن دهه‌ها پیشتر در محافل

باستانشناسی غرب که در آثار تایلور

(Walter Taylor) با عنوان: پژوهشی در

باستانشناسی؛ *A study of Archaeology*;

American Anthropological Association

Memoir 69. Menasha, 1948. همچنین

گوردن ویلی (Gordon Willey) و ویلی و

فیلیپس (Willy and Phillips) و

باستانشناسان نوگرا و منتقدی چون گاردین

(J. C. Gardin) در فرانسه و برخی

باستانشناسان اروپای شرقی در دهه‌های

پنجاه فزاهم آمده بود، لیکن با آثار بینفورد

خاصه اثر مهمش با عنوان: افقهای نو در

باستانشناسی

Binford, Lewis; *New Perspectives in*

Archaeology Aldine; Chicago: 1968.

دیوید کلارک با عنوانین: باستانشناسی تحلیلی

Minuit; 1962, P. 10, 11.

۳. برای بررسی بیشتر ر.ک:

- Tilley, Christopher; "on Modernity and Archaeological Discourse," in I. Babbly and T. Yates (eds.), *Archaeology after Structuralism*; London: Routledge' 1990c, P. 129.

- تیلی در اینجا کوشیده است رابطه مدرنیته و اندیشه معاصر را با باستانشناسی توضیح دهد. در مورد نسبت باستانشناسی و اندیشه معاصر در سالهای اخیر پژوهشهای مهمی در غرب انجام شده است که ما در اینجا به برخی از آنها اشاره می‌کنیم:

- Daniel, G.; *A Hundred Year of Archaeology*; London: Duckworth, 1950. *The Idea of Prehistory*; Harmondsworth: Penguin, 1962.

_____ ; *The Origins and Growth of Archaeology*; Harmondsworth: Penguin, 1967.

_____ ; *A Hundred and Fifty Years of Archaeology*; London: Duckworth, 1975.

_____ ; *Towards a History of Archaeology*; London: Tames and Hudson, 1981.

- Trigger, B. G.; *A History of Archaeological Thought*; Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

- Malina, J. and Z. vašiček; *Archaeology Yesterday and Today*; Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

4. Von schlegel

5. Condorcet

6. Lessing

7. Herder

۸. مصلحی، ح؛ «کشف

باستانشناسانه تاریخ»، یادنامه‌گردهمایی

باستانشناسی؛ شوش ۲۰ و ۲۵ فروردین

۱۳۷۳، ج اول، ص ۳۷-۴۲.

- Leitch, V.; *Deconstructive Criticism*; London: Hutchinson, 1983.
- Leone, M.P. and P.B. Potter and P.A. Shackel; "Toward a Critical Archaeology, Current", *Anthropology* 28; 1987, PP. 283-302.
- Trigger, Bruce, G.; *A History of Archaeological Thought*; Cambridge: Cambridge University Press; 1989, PP. 370-379.
47. subjectivist
48. relativist archaeology
۴۹. برای بررسی بیشتر ر.ک:
- Bapty, I. and T. Yates (eds.); *Archaeology after Structuralism*; London: Routledge, 1990.
- Hodder I. (ed.); *Archaeological Theory in Europe: The Last Three Decades*; London: Routledge, Forthcoming Britain; 1991.
- Earle, T.K. and R.W. Preucel; "Processual Archaeology and the Radical Critique," *Current Antropological* 28; 1987, PP. 501-38.
- Harari, J.V. (ed.); "Textual Strategies: Perspectives," in *Post-Structuralist Criticism*; London, Methuen: 1980.
- Hassan, I.; "The Culture of Post Modernism," *Theory Culture and Society*2; 1985, PP. 119-31.
- Hodder, I. (ed.); *Symbolic and Structural Archaeology*; Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- Shanks, Michael; *Experiencing The Past on the Character of Archaeology*; London and New York: Routledge, 1991.
- Redman, Chales, Mary Jane Berman, et al.; *Social Archaeology: Beyond subsistence and Dating*; (eds.), Academic Press, 1976.
- Renfrew, C.; *Approaches to Social Archaeology*; Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- Renfrew, C. and P. Bahn; *Archaeology*; Thames and Hudson, 1991, PP. 153-190.
30. archaeology of cult
۳۱. برای بررسی بیشتر ر.ک:
- Renfrew, C.; *The Archaeology of Cult*; London: Thames and Hudson, 1985.
- _____ ; *Archaeology*; 1991. PP. 339-358.
32. archaeology of art
33. symbols archaeology
34. material culture
35. ecofacts
36. artefacts
37. empirical data
38. observable data
39. environmental archaeology
40. geoarchaeology
41. archaeometry
42. zooarchaeology
43. archaeozoology
44. archaeobotanology
45. archaeological sciences
۴۶. برای بررسی بیشتر ر.ک:
- Layton, R.; (ed.); *Conflict in the Archaeology of Living Traditions*; London: Unwin Hyman, 1989a.
- _____ ; *Who Needs the Past: Indigenous Values in Archaeology*; London: Unwin Hyman, 1989b.
- Kohl, P.; "Symblic Cognitive Archaeology: a New Loss of Innocence", *Dialectical Anthropology* 9; 1985, PP. 105-117.
- Renfrew C. and P. Bahn; *Archaeology: Theories Methods and Practice*; Thames and Hudson Ltd; 1991. PP. 339-369, 426-431.
۲۴. برای بررسی بیشتر ر.ک:
- Renfrew, C. and Ezra. B. W. zubrow; *New directions in Archaeology; The Ancien Mind and Archaeology: Element of Elements of Cognitive Archaeology*; Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- به اعتقاد نویسندگان مزبور بویژه رنفریو انقلاب واقعی در باستانشناسی همان انقلاب اندیشه خواهد بود که از دهه نود به بعد با تلاش مشرب باستانشناسی اندیشه که صورت دیگری از باستانشناسی تفسیری و تأویلی یا هرمنیوتیک (Hermeneutics Archaeology) است مظاهر خود را آشکار خواهد کرد.
۲۵. دیدالی (Dedalos) معمار چند فنه اساطیری هلنی و سازنده لایبرنت (کاخ شاه افسانه‌ای مینوسی).
26. polygenic
۲۷. برای بررسی بیشتر ر.ک:
- Kosso, P.; "Method in Archaeology: Middle-Range Theory as Hermeneutics," *American Antiquity* 56; 1991 PP. 621-67.
- Salta, Dean j.; "Radical Archaeology and Middle Range Methodology," *Antiquity* 66; 1992, PP. 886-897.
28. archaeo economy
۲۹. برای بررسی بیشتر ر.ک:



طرح مسأله. برای نگارنده، این مسأله همیشه مطرح بوده است که در مقابل نگرش رئالیستی، مارکسیستی و اگزیستانسیالیستی به اشیا و پدیده‌های هستی یا به طور کلی، نگرش‌های مبتنی بر ذهنیت‌گرایی یا عینیت‌گرایی آیا اسلام دارای نگرش خاصی است؟ در حین تحقیقات خود در آثار متفکران اسلامی و در رأس آنها قرآن کریم که سند اصلی و جاودان اسلام است، متوجه نحوه نگرش خاصی گردیدم که پس از مطالعات تکمیلی این نگرش را «نگرش آیه‌ای» یا نظریه «آیه‌نگری» نامیدم. نگرش آیه‌ای بر این فرض مبتنی است که ضمن اصیل و واقعی انگاشتن اشیا و پدیده‌های هستی یا به فرموده قرآن کریم «ظاهر»، از این ظاهر شکلی عبور کرده، به محتوا می‌رسد و از آن نیز می‌گذرد و به سر منشأ و مبدأ و سر و تقدیر و اتصال نهایی آن دست می‌یابد تا آنجا که اشیا و پدیده‌ها به دلیل هندسه و نقش و براهین علل غایی خود، به نشانه و آیه تبدیل می‌شوند و فقط در حد رئال، سمبل یا سوررئال تلقی نمی‌شوند، بلکه ضمن دارا بودن وجوه رئالیستی سمبولیک و حتی

* مدیر گروه پژوهشی هنر «سمت»

نظریه نگرش آیه‌ای

نگرش آیه‌ای بر این فرض مبتنی است که ضمن اصیل و واقعی شمردن اشیا و پدیده‌های هستی؛ از ایسن ظاهر عبور کرده؛ به محتوا می‌رسند.

ماورای واقعی در حد ذهنی، از آنها فراتر رفته به قلمرو نشانه‌ای از تقدیر، صنع، قدرت یا حکمت پروردگاری تبدیل می‌شوند.

فرضیه تحقیق. این فرضیه به دوگونه صورت‌بندی شده است:

الف) اشیا و پدیده‌های هستی، فراتر از شکل ظاهری خود، به حقیقتی ماورایی اشاره می‌کنند و به اشاره‌هایی قدسی و رمزی تبدیل می‌شوند.

ب) روش: در این نظریه دو روش استقراء و قیاس به ترتیب به عنوان دو شیوه مکمل به کار گرفته می‌شود. پس از بهره‌برداری از شیوه استقرایی و استدلال، مکاشفه و شهود صورت می‌گیرد.

شیوه استقراء و رسیدن از جزء به کل. عمدتاً در علوم تجربی به کار گرفته می‌شود و قلمرو محسوسات را در بر می‌گیرد، همان طور که قرآن کریم «نگرش آیه‌ای»، و حرکت از واقعیات

دکتر زهرا رهنورد*

محسوس را به سوی حقایق معقول با ذکر نمونه و مثال مطرح می‌کند: افلاینظرون الی الابل کیف خلقت^۱ - فانظر الی طعامک^۲ - فسیروا فی الارض^۳ ... در این مرحله تکیه بر واقعیات محسوس است.

شیوه قیاس. این شیوه پس از احصاء جزئیات به یک دریافت کلی می‌رسد. این روش از آن رو مد نظر است که قیاس یا روش از کل به جز پس از استنتاجاتی که از طریق روش استقراء به دست می‌آید نیازمند تعمیم نتایج به کلیه مواردی است که از طریق استقراء ثابت شده است؛ یعنی همین که ما پس از استقراء مثالهای متعدد متوجه شدیم که کوه، آسمان، طعام، روند رشد گیاه و رشد انسان و ... همه و همه نشانه‌ای از حقیقتی برتر و ماورایی‌اند، از طریق روش قیاس به این نتیجه کلی می‌رسیم که تمامی اشیا و پدیده‌ها اشارتی به حقیقتی برتر در ورای خود دارند و تنها

اشیا و پدیده‌های هستی فراتر از شکل ظاهری خود، به حقیقتی مساورایی اشاره می‌کنند و به اشاره‌هایی قدسی و رمزی تبدیل می‌شوند.

در این نظریه دو روش استقراء و قیاس به ترتیب و به عنوان دو شیوه مکمل به کار گرفته می‌شود.

با چشم بصیرت یک مؤمن مسلمان «عبرت‌گیر» می‌توان آن حقیقت را درک کرد.

نهایتاً پس از استفاده تکمیلی از دو روش قیاس و استقراء مرحله رفیع مکاشفه پیش می‌آید که الزاماً مراحل زمانی نیستند، بلکه مرتبه‌ای وجودی‌اند و سپس «نگرش آیه‌ای» مطرح می‌شود. مرحله تجزیه و تحلیل اطلاعات، نظریه نگرش آیه‌ای نورافکن و راهنمای محقق برای تجزیه و تحلیل و نتیجه‌گیری، رجوع به متون اسلامی و تدوین فرضیه و بهره‌برداری مختلط از روشهای استقراء و قیاس و شهود عرفانی است.

مرحله نتیجه‌گیری، به اعتقاد نگارنده اصولاً نظریه نگرش آیه‌ای، نگرش خاص اسلام است که نه به واقع‌گرایی رئالیستها و نه به ماده‌گرایی ماتریالیستها و نه به «وجود» گرایی اگزیستانسیالیستها و نه به ورای واقع سوررئالیستها و نه به پدیدارشناسی فنومنولوژیستها شبیه است، بلکه نحوه نگرش خاصی است که هنرمند را به کار گیرنده اصلی این نحوه نگرش معرفی می‌کند و متفکر و دانشمند علوم انسانی، علوم ریاضی و فلسفه را توانا می‌سازد تا آنگونه که شایسته است هستی را مورد مذاقه قرار دهند و هنرمند از صور زیبا شناختی آن متأثر گردد و به خلق و آفرینشی پردازد که در خور یک حیات طیب و متعال باشد.

شایان ذکر است که شهود هنری، یک روند زیبا شناختی است و ابتدا در این تجزیه و تحلیل و نتیجه‌گیری مورد بحث نبوده است؛ زیرا نظریه «آیه‌نگری» در پی اثبات آن نوع تفکری است که اصولاً هنرمند را به درک و شناخت اشیا به صورت نشانه و آیه، مجهز می‌کند. پس ما از آغاز با روندی منطقی مواجهیم که به طریقی استدلالی در پی اثبات این نظر است که اشیا با اشارات خود، حضور دارند. رسیدن به این حقیقت نیازمند توضیح تقسیم‌بندی علم به حصولی و حضوری است.

۱. علم و درک حصولی و نقش آن

در این نظریه

۲. نقش علم حضوری در این نظریه بدون شک اثبات نظریه آیه‌نگری از طریق حصول «علم حضوری» و امری آگاهانه است. علی‌رغم اینکه آیه‌نگری نظریه‌ای عرفانی نیز هست که پس از مرحله حصول، وارد قلمرو حضور می‌گردد.

علم حضوری که دریافتی بی‌نیاز از مقدمات استدلالی است؛ آتی، بی‌زمان و معمولاً خالی از مقدمات منطقی است و نهایتاً به نوعی شهود می‌انجامد. علم حضوری بدون واسطه صورت ذهنی تحقق می‌یابد؛ در نگرش آیه‌ای جای مطرح شدن دارد. به قول مرحوم ملامحسن فیض^۱ در «محجة البیضاء» «حقیقت را از دو طریق می‌توان شناخت، اگر حقیقت چون سرچشمه آب زلال تلقی شود، برای رسیدن به این آب زلال می‌توان با نهربندی و زه‌کشی، بدان دست یافت یا می‌توان آنقدر عمیق

شد و خوض و حفاری کرد تا به این سرچشمه رسید. اولی علم حصولی است که با واسطه صورت ذهنی تحقق یافته و عالم به واسطه صورت ذهنی، علم به معلوم پیدا می‌کند و دومی، علم حضوری است. در نگرش آیه‌ای ضمن اینکه بی‌نیاز از علم حصولی نبوده‌ایم، از روش علم حضوری نیز که از آن در قرآن کریم برای ارائه این نگرش استفاده شده است، بهره می‌گیریم: «وَأَنَّ فِی ذَلِك لَعِبْرَةً لِمَنِ یُخْشِی»^۲، لقد كان فی یوسف و اخوته آیات للساثلین^۳، إِنَّ فِی ذَلِك لآیة^۴... که، پس از سیر حیات فردی و تاریخی، طبیعت و زندگی است و در نتیجه، در پرتو باور اسلامی، و شور و وجدی متعالی به دریافت حضوری و شهود عرفانی می‌انجامد.

نحوه نگرش هنرمند مسلمان به هستی. هنرمند مسلمان باید به مبانی اعتقادی اسلامی مجهز باشد؛ یعنی اصول و فروع دین، غیب و شهادت، جهان ملک و جهان ملکوت و ... را به خاطر داشته باشد. اما این مبانی اولاً امهات و ریشه‌های نگرش هنرمند مسلمان است، ثانیاً استعدادهای ذهنی و روحی و شخصیت هنرمند خاستگاههای عمده نگرش اوست و مانند فیزیکدان و ریاضیدان و جامعه‌شناس نیست، بلکه از طراوت و لطافت و زندگی ویژه‌ای برخوردار است و هنرمند دارای این

با نگرش آیه‌ای، هنرمند می‌تواند هستی را با اصول منطقی و عاشقانه آن و ترکیبی از استدلال و شهود، درک کند.

«واقعه‌ها» یا «پدیده‌ها» است؛ اما در تفکر اسلامی، این واقعه‌ها باید به آیه‌ها تبدیل شوند تا بتوان جهان را منظومه پیچیده‌ای از آیه‌ها در نظر گرفت، تا آنجا که عناصر هستی به خود در دیده و دل «آیه» بنماید، نه واقع. البته این بدان معنی نیست که واقعه‌ها، بی‌ارزش و اعتبار یا خیالی و ذهنی‌اند، بلکه واقعه‌ها وجود و حضور کامل دارند؛ اما باید مکاشفه‌ای از حضور آنها صورت گیرد تا وراثشان دیده شود؛ این روند مکاشفه است که واقع را آیه می‌کند. در این مقام، نه از منظر ذهنی‌گرایی و نه از منظر احساس و عاطفه، خیال‌پردازی و تخیلات شاعرانه، طبقات اقتصادی، از هیچ یک از این پنجره‌ها، نمی‌توان یک واقع را آیه دید، آن پنجره‌ای که چشم را به باغ آیه‌ها باز می‌کند ایمانی اسلامی است که از سرچشمه خرد و تفکر و عرفان سیراب شده باشد.

آیا هنرمند غیرواقعه‌گرا، آیه‌گراست؟

آیه‌نگری نمی‌تواند محور فکری هر هنرمندی باشد که پای خود را از محسوسات فراتر نهاده و به معانی بالاتری می‌اندیشد، چرا که جوهر آیه‌نگری اعتقادات مذهبی است و آیه‌نگری و آیه دیدن واقعه‌ها، در نهایت خود ناظر به خالق هستی و قدرت و سیطره و رحم و زیبایی و لطف بی‌چون

نگرش آیه‌ای، نحوه‌ای از نگرش به اشیا و پدیده‌های هستی است. به گونه‌ای که آن اشیا و رویدادها را دارای معنایی والا و اشیای هستی به حقیقتی برین و معانی بیابیم.

نگرش آیه‌ای یک رفت و برگشت دائمی بین دو شیوه استدلالی و شهودی و یا منطقی و عرفانی است و از جرم و ترکیب این دو روش است که نگرش آیه‌ای میسر می‌شود.

و انسان زنده دو محور در طرح و تنظیم خلق آثار هنری اگزیستانسیالیستی است. مارکسیسم، جهان را ترکیب پیچیده‌ای از ماده می‌داند، هر چند جسارت اگزیستانسیالیسم را ندارد که به مردگی چنین جهانی اشاره کند و تمامی رشد و تعالی انسان و جامعه او را مقهور تکامل ابزار تولید تلقی کند تا آن حد که حتی انسان را میمونی داند که با رشد ابزار تولید به قلمرو انسانیت پا نهاده است، این دو محور نگرش به انسان و جهان، و به تبع جامعه و تاریخ انسان، جوهره هستی‌نگری و خلق هنری را در هنر مارکسیستی (سوسیال - رئالیسم) یا واقع‌گرای سوسیالیستی تشکیل می‌دهد.

هنرمند مسلمان نیز بر اساس مشرب فکری خود محورهایی برای نگرش به هستی دارد که شاید بتوان گفت کلیه ابعاد یک اثر هنری اسلامی، به حقیقت انعکاسی از همان محورهای نگرش اوست.

آیه‌نگری بدین‌گونه است که هر پدیده‌ای از پدیده‌های هستی به مثابه نشانه‌ای در معرض نگاه و قضاوت قرار می‌گیرد. هر پدیده حاوی شمار فراوانی از نشانه‌ها و معانی است که در نهایت به خالق هستی دلالت دارند. بر این اساس هر چند جهان مجموعه پیچیده‌ای از

موهبت الهی است که می‌تواند اشیا را به گونه‌ای ببیند و با آنها ارتباط برقرار کند که دیگر متخصصان از آن محرومند و بالاخره اینکه نظام اندیشه هنرمند، تصویر اندیشی است. او در هر یک از قلمروهای هنر تجسمی، نمایشی، کلامی و ... به خلق می‌پردازد و قلمرو کار خود را به تصویر تبدیل و این تصویر را مقدمتاً در تمام وجود خود منقوش می‌کند و سپس با جلوه‌ای متفاوت به دیگران ارائه می‌دهد. طبیعت وجودی هنرمند و قلمرو کارش، در نحوه نگرش او دخالت دارد. با نگرش آیه‌ای، هنرمند می‌تواند هستی را با اصول منطقی و عاشقانه آن و ترکیبی از استدلال و شهود، درک کند.

تعریف نگرش آیه‌ای

به تجربه ثابت شده است که هر هنرمندی بنابر اعتقاد ویژه‌ای که دارد دارای محورهای اصلی در نگرش به اشیا و پدیده‌هاست. یک هنرمند اگزیستانسیالیست نیز دارای محورهای اساسی در نگرش خود به هستی است. بدین‌گونه که اولاً انسان مختار و آزاد است، به قول سارتر «یک فرد فلج، می‌تواند قهرمان دو و میدانی شود». دیگر اینکه این جهان جسم بی‌جان و بی‌شعوری است که تنها موجود شاعر و آگاه و زنده آن، انسان است. جهان مرده

در آیه‌نگری هنر پدیده‌ای از پدیده‌های هستی حاوی شمار فراوانی از نشانه‌ها و معانی است که در نهایت به خالق هستی دلالت دارند.

اگر همین آثار بزرگ را هنرمندانی
مسلمان خلق می‌کردند، مقدمات را
به گونه‌ای فراهم می‌آوردند که به
آن ریشه‌های عقیدتی ناظر باشد.

به روز مرگ چو تابوت من روان باشد
گمان مبر که مرا رنج این جهان باشد
کدام دانه فرو رفت بر زمین که نرسد
چرا به دانه انسانیت این گمان باشد
این شعر مصداقی از نگرش آیه‌ای
در اشعار مولوی است تابوتی که حامل
جسد است بهانه‌ای برای بیان حقیقتی
برین و متعال «بعث» است. جسد
انسان، همچون بذری به دل خاک سپرده
می‌شود، اما راستی کدام بذری است که در
بهاران نروید، به شکوفه و گل و میوه
ننشیند، این یک قانون عام هستی است.
اگر بذری هم بیوسد و بمیرد و نابود
شود یک استثناست، نه قاعده. طبیعت
بذر، رویدن است و حال که چنین
است چرا انسان که به خاک سپرده
می‌شود در بهار هستی، دوباره نروید
و نبالد. در مشرب فکری هنرمند
مسلمانی چون مولوی، تابوت حامل
جسد انسان، نشانی از معاد و بعث
می‌شود، تابوت بر دستها می‌رود و
جمعیتی ناله می‌کنند و مولوی فضایی
حزین را با روان بودن تابوت ترسیم
می‌کند، اما این صدا که: «گمان مبر که مرا
رنج این جهان باشد، کدام دانه ...»
صدایی است که از طبیعت و خصلت
جسد از ژرفنای وجود جسد
برمی‌خیزد، از ژرفنای وجود مرده، بانگ
بیداری و زندگی جاودان به گوشهای
جان مویه‌کنندگان می‌رسد. تابوت یک
واقع است و صدای بعث و بیداری و

استانلی کوبریک، در ادبیات: هاکسلی و
اولین؛ این هنرمندان از شیوه‌های تشبیه
و تجسیم و استعاره و ... به حد اعلا
آن استفاده کرده‌اند تا با کمک گرفتن از
واقعها به ماورای معانی آنها پردازند و
پیامی را برسانند، اگر همین آثار بزرگ را
هنرمندانی مسلمان خلق می‌کردند،
مقدمات را به گونه‌ای فراهم می‌آوردند
که به آن ریشه‌های عقیدتی برین ناظر
باشد. بنابراین رئالیست نبودن هنرمندان
هرگز به معنای آیه‌گرایی آنان نیست.

آیا آیه همان سمبل است؟

آیه، از آن رو که به معنای نشانه است،
شاید این لغزش را ایجاد کند که نشانه
یعنی سمبل، مظهر، و آیه‌نگری یعنی
همان سمبولیسم. وجه افتراق این دو
تعبیر که هر یک به مشرب فکری
خاصی اشارت دارد این است که اولاً
سمبلها در هر حال، پیام غیرمستقیم
اشیا و پدیده‌ها هستند و هر کس از
مظاهر وجود، معنای خاصی را در
مخیله ایجاد می‌کند. سیاهی، کلاغ،
شیرینی، جغد، سفیدی، روشنایی،
بهانه‌هایی برای سمبولیستها بوده‌اند که
غم و شادی و شومی و شگون را ترسیم
کنند، ثانیاً قلمرویی که آنها برای انتخاب
مضمون برگزیده‌اند، به مرزهای جهان
شهادت ختم می‌شود. برای نشان دادن
دو جهان متفاوت آیه‌ها و سمبلها،
به این شعر مولوی توجه کنیم که آیه،
نشان و علامت حقیقی، ریشه مشرب
فکری است حتی اگر چهره ظاهری آن
ضد چیزی باشد که مراد گوینده یا
نویسنده است.

و چرای اوست: «تلك آیات الله»^۸.
هنرمندانی که در تصویر و خلق آثار
خود به ماورای محسوس توجه دارند،
برای بیان مقصود چه بسا از تمامی
صناعات هنر، از تشبیه و تجسیم و
تنظیر و استعاره و مجاز و ... استفاده
می‌کنند، تا ماورای محسوس را بیان
نمایند، اما هر روندی از نگرش ماورایی
را نباید با آیه‌نگری یکسان پنداشت،
چرا که نگرش آیه‌ای در جستجوی این
است که همه روندها را ناظر به خداوند
بینند. اصل در آیه‌نگری خدانگری است.

طیف و رای واقعه‌ها

در پس هر واقعیت، طیفی از معانی قرار
دارد. این طیف از معانی سترگ و پر
اهمیت و حتی ماورای محسوس شروع
می‌شود و پیوسته گسترش می‌یابد تا به
جهان غیب متصل شود و انسان را از
پدیده‌های ملموس به ماورایی برین و
متعال پیوند زند. این الزاماً به این معنی
نیست واقعیتی که مکاشفه می‌شود
مستقیماً به جهان غیب، خدا و معاد
ناظر باشد، طیف ماورای واقع، در
نهایت به اوج متصل می‌شود، اما اصل
این است که روند مکاشفه ماورای واقع،
به گونه‌ای درست و صحیح باشد که
بتوان به مکاشفه خود ادامه داد و به
آستان پر طراوت آن مقام قدم نهاد.

هنرمندان بزرگی، در عرصه هنر، از
ورای واقعه‌ها، به نگارش و نگرش هستی
پرداخته‌اند، در سینما: کوروساوا و
آیه‌نگری یک روند مکاشفه است.
واقع را به تمامی ابعاد آن
دیدن است.

در پس یک واقع، طیفی از معانی قرار دارد. این طیف از معانی سترگ و پسر اشمیت و حسنی مساورای محسوس شروع می‌شود و پیوسته گسترش می‌یابد تا به جهان غیب متصل می‌شود.

رویدن، عین مکاشفه‌ای است که از ورای آن به عمل آمده و تشبیه و تمثیل را نیز به خدمت گرفته است.

اگر مولوی یک سمبولیست می‌بود باید تابوت را چگونه می‌دید؟ مظهر حیات؟ یا مرگ و خاموشی؟

یک آیه‌نگر، چون قانون عام بذرها را در جسد درون تابوت می‌شناسد، آن را نشانه بعثت در جهانی برین و یک سمبولیست که تابوت را مظهر خاموشی و مرگ و نیستی می‌داند، آن را برای ساختن فضایی مرده یا رساندن پیام نابودی و نیستی و مرگ به کار می‌گیرد.

بدین ترتیب آیه‌نگری یک نگرش مذهبی به هستی است، آیه‌نگری با واقع‌گرایی در تضاد و تزاحم نیست، بلکه بسان ماده خامی است که هنرمند آن را در کارخانه مشرب فکری خود می‌پروراند؛ روح و روان و مشرب فکری هنرمند، کارخانه و آیه محصول آن است. مثالی از قرآن کریم ذکر می‌کنیم: در این مثال، ضمن اینکه طیف عظیمی از هستی تصویر شده، تمامی قلمروهای این طیف بهانه‌ای گردیده است که ماورای معقول سترگی یعنی «بعث» پدیدار گردد.

در نحوه مکاشفه از واقعا تا رسیدن به مفهوم ماورایی بعث، هنر، شگفتی‌ای

است که قلم از توصیف آن عاجز می‌ماند و زیبایی، تشبیه و تمثیلی و تجسیمی است که به خدمت نگرش آیه‌ای در آمده، آدمی را در فضایی از جذب و هیبت فرو می‌برد.

«ای مردم اگر از «بعث» و برانگیختگی دوباره تردید دارید، بدانید که ما شما را از خاک آفریدیم و سپس از نطفه و پس علقه و آنگاه از پاره گوشتی جویده شده و در هم ... تا وضعیتی ممتاز و مشخص یافتید و سپس شما را در رحمها قرار دادیم و به هر صورتی که خواستیم آراستیم ... تا زمانی معین، آنگاه شما را به صورت طفلی خارج می‌کنیم تا به نیروی جوانی خود برسید و از میان شما، کسانی هستند که می‌میرند و نیز کسانی که به پایین‌ترین مراحل عمر بازگردانیده می‌شوند، بدان حد که پس از دوران هوشیاری، هیچ چیز را نمی‌دانند و تشخیص نمی‌دهند، ... و زمین را پژمرده و فسرده می‌بینند، اما هنگامی که بر آنان آب فرو فرستیم از هر جفت زیبایی، رویشها و جنبشها و رشد یافتنها سر برمی‌زنند... این بدان که خداوند حق است، او مردگان را زنده می‌کند و بر هر چیز تواناست. بدان که قیامت خواهد آمد و در آن شکی نیست و خداوند تمامی مردگان را برمی‌انگیزد.»^{۱۰}

طیفی که برای اثبات یک حقیقت حتی ماورای معقول طرح شد، از هنرمند مسلمان نباید به معانی اعتقادی مجهز باشد. اما این معانی اسماوات و ریشه‌های نگرش هنرمند است.

زندگانی پیش از دنیای انسان پدید آمد، جوانی و حیات و پیری او را در برگرفت و پا به آستان طبیعت نهاد، و از زمین مرده و خاموش تا طراوت بهاری رویش و نمو گیاهان سیر نمود تا بدانجا رسید که چرا تمامی هستی، با مرگها و حیاتهای مکرر خود، در انتظار بهاری جاودان نباشد تا تمامی انسانهایی که بسان «بذر» در دل خاکها خفته‌اند، با تولد این بهار، رشد و شکوفایی یابند؟ قرآن کریم برای عینیت بخشیدن یک حقیقت ماورای معقول «بعث» که یک حقیقت برتر است، تجسیم و تشبیه را در طیفی به گستردگی تکوین، حیات، مرگ انسان و طبیعت، به کار گرفته است.

مثالی دیگر: زندگانی حضرت یوسف و حضرت موسی. حضرت یوسف و حضرت موسی، علیهماالسلام، دو پیامبرند، که قرآن بتفصیل زندگی آنان را بررسی کرده است^{۱۱}؛ اما پیوستگی زندگی این دو پیامبر به یکدیگر و تحلیل و مکاشفه یکایک نکته‌ها و زاویه‌های زندگی و شخصیت آنان، خود مقوله نگرشی آیه‌ای است تا از ورای هر آنچه که به آنان مربوط است یکباره به حقیقتی سترگ و شگفت انگیز و در عین حال زیبا و باشکوه پی ببریم. پیوستگی سرگذشت این دو پیامبر بخشی از فلسفه تاریخ از دیدگاه قرآن مجید است که به تقدیر و مشیت الهی در سرنوشت انسان و رشد تعالی او دلالت دارد، بدون آنکه در سرگذشت ذکر شده اشاره مستقیمی به این تقدیر شده باشد. چرا یوسف در کودکی، از

۱. ابتدا، مولوی به بیان آن حقیقت متعال و برتری می‌پردازد که در ذهن خود دارد: (جهانی دگر) حقیقتی معقول و در اوج طیفی که در ورای واقعه قرار دارد.

۲. مولانا به جستجوی آیه‌ای آن دسته از واقعه‌هایی است که بتواند این ماورای برین را نمایان کند. (چیست نشانی آنک) «نشانی» در اینجا همان «آیه» است.

۳. واقعه: یعنی اشیا و پدیده‌هایی که برای کشف ماورای متعال انتخاب شده‌اند، آنان هم عینی، محسوس و هم نامحسوس و گاه معقولند. واقعه‌هایی که مولوی برای بررسی انتخاب کرده، بسیار پیچیده‌اند:

(الف) نو شدن حالها، رفتن کهنه‌ها (حضور و وجود عینی به معنای متداول و محسوس نیست).

(ب) روز نو و شام نو ... (واقعه‌ها و پدیده‌های عینی‌اند).

(ج) هر نفس اندیشه نو، نو خوشی (بار دیگر واقعه‌هایی با حضور غیرعینی‌اند).

(د) عالم چون آب جوست ... (هستی با تمامی ویژگی‌های دیده و نادیده از طریق تشبیه تبدیل به یک واقع شده است).

(ه) نو و کهنه، نو شدن‌ها و کهنه شدن‌ها (هم عینی‌اند و هم محصول استنتاج).

(و) عالم که چون آب جوست، تشبیه و تجسیم حقیقتی معقول (بسیکرانگی و استمرار زمان) به محسوس و برعکس است. نتیجه آنکه

نگرش آیه‌ای، مستفکر و دانشمند علوم انسانی، علوم ریاضی و فلسفه را توانا می‌سازد تا آنگونه که شایسته است هستی را مورد مطالعه قرار دهند و مستفید از مسور زیباشناختی آن متأثر گردند.

والا، که از لحاظ وجودی در نهایت به ماورای محسوس، خدا، حکمت خداوندگاری، قضا و قدر، مشیت الهی، بعث و معاد و جز آن که در نهایت به عالیترین مفاهیم وجود، متصل می‌شود.

آیه‌نگری یک روند مکاشفه است. واقع را به تمامی ابعاد آن دیدن است. از آیه تا واقع بعد زمانی نیست، بلکه بعد وجودی است.

در نگرش آیه‌ای، تشبیه، تمثیل، تنظیر، تجسیم و کلیه فنون مشابه آن به خدمت این نحوه نگرش درمی‌آید تا حقایق ماورای اشیا را بازگو نماید.

برای ارائه مصداقی از نگرش آیه‌ای و ارائه هنرمندانه دستاوردهای این نگرش به مثالی دیگر از اشعار مولوی اشاره می‌شود.

چیست نشانی آنک، هست جهانی دگر
نو شدن حالها، رفتن این کهنه‌هاست
روز نو و شام نو، باغ نو و دام نو،
هر نفس اندیشه نو، نو خوشی و نوعناست
عالم چون آب جوست، بسته نماید ولیک
می‌رود و می‌رسد، نو نو این از کجاست
نو، ز کجا می‌رسد، کهنه کجا می‌رود

گرته وری نظر عالم بی‌اتهاست
این یکی از مصداقهای نگرش آیه‌ای
در اشعار مولوی است که خود به نقد آن پرداخته است.

خاندان خود، ربوده و از فلسطین و دامان پرمهر پدر به صورت برده‌ای به دربار مصر کشانده می‌شود؟ به نظر می‌رسد که ربوده شدن یوسف از دامان پدر، تا دیدار دوباره آنان که چند دهه به طول انجامید می‌تواند ماجرای غم‌انگیز یا شیرین و حیرت‌انگیزی را در برداشته باشد که آغشته به پند و موعظه و اخلاق است، اما به حقیقت این ربوده شدن بهانه‌ای برای پرورش موسی علیه‌السلام در مصر و فراهم آوردن نبوت و قیام او در راه رشد و تعالی انسانها و نجات آنان از بردگی قدرتمندان و سلطه‌گران است. مسیری از آسیا تا آفریقا که جای پای کودکی مضطر و بی‌پناه است، به حقیقت مسیر تقدیر و مشیت الهی است که با بررسی زندگی این دو شخصیت، در قرآن رازهای شگفت ماورای واقع آشکار می‌شود.

روند نگرش آیه‌ای
روند نگرش آیه‌ای را به صورت ذیل می‌توان ترسیم کرد:

۱. انسان با اعتقاد و ایمان به حقیقتی برین و متعال و دارای منشأ وجودی متعال و در نهایت «خدا»
۲. واقعه (طبیعت، جامعه، تاریخ، انسان با تمامی فعالیت‌های روحی، ذهنی، عینی، فردی و اجتماعی)
۳. آیه، طیفی از حقیقت نامحسوس

هنرمند دارای این موهبت الهی است که می‌تواند اشیا را به گونه‌ای ببیند و با آنها ارتباط برقرار کند که دیگر متخصصان از آن محرومند.

ورای نظر و نگرش اولیه به واقع، پشت پنجره‌هایی که ما از منظر آن به ماورا نگاه کردیم حقیقتی است: «عالم بی‌منتهاست»

واقعه‌هایی که مولوی انتخاب کرده برای بیان آن حقیقت بس متعال، در ورای خود طبیعتی دارند که از عناصر عینی و محسوس اطراف شروع می‌شوند تا به نامحسوس و معقولات، و نهایتاً، معقولاتی ورای معقولات، یعنی به «جهانی دگر» برسند. توجه به این نکته بس مهم است که واقعه‌ها دارای ارزشند و سکوی حرکت و پیوسته، پنجره و منظر نگرش به ماوراهاى خود قرار می‌گیرد. در نگرش آیه‌ای باید به این نکته توجه داشت که:

غیر از این معقولات، معقولات

یابی اندر عشق پرفزوبها

جذبه‌ای پرفزوبها، و شور و شیدایی ناگفته، سبب می‌شود که هنرمند پیوسته طیف ماورای واقع را، به لحاظ کشف معقولاتی ماورای آن، گسترش دهد تا در

جهان معقولات و متعالها به نقطه اوج برسد یعنی ورای معقولات، معقول دیگری و معقول دیگری و ... باز هم ... بیاید ... تا به معقول مطلق دست یابد. در نگرش آیه‌ای دو نکته یا دو مرحله بسیار اساسی وجود دارد.

۱. داشتن عشق و شوری پرفز و بها
۲. باور به طیفی نامحسوس، نادیده، معقول؛ آنگاه این عشق پرفز و بها، هنرمند را چون بُراقی به اوج معقولات وصل می‌کند.
- بدین ترتیب نگرشی آیه‌ای یک رفت و برگشت دائمی بین دو شیوه استدلالی و شهودی یا منطقی و عرفانی است و از جمع ترکیب این دو روش است که نگرش آیه‌ای میسر می‌شود.

پی‌نوشتها:

۱. غاشبه، ۱۷.

۲. بقره، ۲۵۹.

۳. آل عمران، ۱۳۷.

۴. فیض کاشانی، محسن؛ المحجّة البيضاء؛ ج ۷ - ۸، قم: دفتر انتشارات اسلامی، بی‌تا، ص ۴ - ۲۴.

۵. نازعات، ۲۶.

۶. یوسف، ۷.

۷. در سوره شعرا و سوره نحل مکرراً این آیه آمده است.

۸. بقره، ۲۵۲.

۹. حج، ۵.

۱۰. سرگذشت این دو پیامبر در سوره‌های متعدد قرآن آمده است. اما سوره‌ای که به هر دو پیامبر از زاویه مذکور اشاره می‌کند سوره غافر (۴۰) آیه ۳۴ می‌باشد.



حسین مختاری معمار*

مروری بر آغازها و اختصارات در زبان فارسی

وسیله انتشارات گیل ریسرچ منتشر شده است، ۱۰۳ هزار مدخل دارد که آغازها و اختصارات را در حوزه‌های مختلف دانش بشر گردآوری کرده است. جان پکستن گردآورنده فرهنگ همگانی اختصارات^۱ در ویرایش دوم که در سال ۱۹۸۶ منتشر شده بالغ بر ۲۷ هزار مدخل را وارد کرده است. منبع دیگر آغازها و اختصارات در کتابداری و اطلاع‌رسانی^۲ است که گردآورنده آن مونتگمری در ویرایش چهارم این اثر ۷ هزار مدخل را فقط در زمینه کتابداری و اطلاع‌رسانی گردآوری کرده است. این اثر به وسیله انجمن کتابداران انگلستان در سال ۱۹۹۰ منتشر شده است. بدیهی است که از تاریخ انتشار کتابهای ذکر شده تاکنون تعداد مدخلهای هر یک از این منابع افزایش یافته، ولی همان‌گونه که اشاره شد، تعداد این واژه‌ها در زبان فارسی چندان زیاد نیست. شاید دلیل اصلی این امر، که زبان‌شناسان باید درباره آن اظهار نظر کنند، ساختار زبان فارسی است. همچنین احتمالاً چون تعداد این واژه‌ها اندک بوده، در هیچ منبع واحدی گردآوری و منتشر نشده‌اند.

کلماتی مانند چوکا، آ. سه. آن، استینفو و غیره را در مواردی در هیچ فرهنگ لغتی نمی‌توان یافت و اغلب معنای روشن و مستقلی ندارند.

عادی هر یک نسبت به میزان اطلاعات خود تعبیری از آن واژه‌ها دارند.

استفاده از آغازها و اختصارات سابقه‌ای دیرینه دارد. «سریازان رومی استانداردهایی را حمل می‌کردند که با حروف SPQR برای نشان دادن «سنا و مردم رم»^۳ کننده‌کاری شده بود. آنان در شهر یهودا علامتی را که روی آن آغازه INRI (عیسی نصرانی، پادشاه یهودیان) درج شده بود با میخ به صلیب نصب کرده بودند.^۴ با توجه به سابقه دیرینه در استفاده از آغازها و اختصارات معلوم می‌شود که تعداد آنها در زبانهای لاتین بسیار زیاد و در زبان فارسی اندک است. برای آشنایی بیشتر با حجم این قبیل واژه‌ها در زبانهای بیگانه کافی است به چند منبع اشاره کنیم: ویرایش چهارم «فرهنگ آغازها و اختصارات» که توماس و کراولی آن را گردآوری کرده‌اند و در سال ۱۹۷۳ به

مقدمه. روزانه دهها بلکه صدها جمله نظیر جملات ذیل را در مطبوعات می‌خوانیم: «در نشست نخست این همایش... تعدادی از مسئولان ایرنا، ... و نماینده ایران در فائو نیز شرکت داشتند.»^۱ «ارتش مالزی با نظامیان کشورهای آ. سه. آن همکاری می‌کند.»^۲ «پکا در راه است.»^۳ «استینفو و خدمات تحویل مدارک.»^۴ «۱۴۰ هزار تن کاغذ امسال در چوکا تولید می‌شود.»^۵ کلماتی مثل چوکا، آ. سه. آن، استینفو و غیره را در مواردی در هیچ فرهنگ لغتی نمی‌توان یافت و اغلب معنای روشن و مستقلی ندارند. گاهی بر سر در بعضی شرکتها و کارخانه‌ها یا روی خودروها می‌بینیم که کلمات و حروفی مثل پ. ت. ت. ت. ت. اتکا، تکتا، نداجا، بهی نزاچا، و نظایر آنها درج شده است که توجه افراد کنجکاو را به خود جلب می‌کند. همچنین هنگام گوش دادن به سخنرانیهای علمی یا اخبار و برنامه‌های مختلف رادیو و تلویزیون واژه‌هایی نظیر ناتو، گات، ناسا، اوپک و غیره را می‌شنویم که معنی دقیق آنها تنها برای اهل فن روشن است و افراد *

تهران

استفاده از آوازه‌ها و اختصارات سابقه‌ای دیرینه دارد.

تعریف و شیوه ساخت. برای روشن شدن مفهوم واژه‌های آغاز و اختصار تعریف آن دو را که در اصطلاحنامه کتابداری^{۱۰} آمده است در اینجا درج می‌کنیم:

اختصار^{۱۱} «شکل کوتاه شده یک کلمه یا عبارت مکتوب است که ... به جای تمام کلمه یا عبارت به کار می‌رود و معمولاً با حذف حروفی از مجموع حروف کلمه یا عبارت مورد نظر به دست می‌آید. مثلاً ص.ع. به جای صفحه عنوان.» (اصطلاحنامه کتابداری؛ ص ۷).

آوازه^{۱۲} «کلمه‌ای [است] که با استفاده از نخستین حروف کلمات پس‌درپی نام یک سازمان درست می‌شود مانند یونسکو (Unesco) برای United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization و فرق آن با اختصارات یا نشانه‌های کوتاه این است که در اینجا حروف آغازین، یک کلمه را تشکیل می‌دهند و حال آنکه در اختصارات هر حرف به تنهایی تلفظ می‌شود. مثل ب. ث. ژ. (همان؛ ص ۲-۳).

تفکیک در تعریف اختصار و آوازه می‌تواند صبغه فرهنگی نیز داشته باشد. مثلاً انگلیسی زبانها CIA را سی. آی. ا تلفظ می‌کنند و حال آنکه در فارسی آن را سیا می‌خوانیم. یعنی در انگلیسی اختصار و در فارسی آوازه تلفظ می‌شود. همچنین FAO که در انگلیسی اف. ا. او و در فارسی فائو خوانده

می‌شود.

با توجه به تعریفهای فوق معلوم می‌شود که اختصار و آوازه هر دو از حرف یا حروف آغازین کلمه یا کلماتی تشکیل می‌شوند که در آوازه، این حروف کلمه‌ای را می‌سازد که خواننده و تلفظ می‌شود و مثل اختصار تنها چند حرف جدا از هم نیست.

آوازه‌ها و اختصارات به طرق مختلف ساخته می‌شوند: ۱) گاهی با کنار هم قراردادن نخستین حرف از هر کلمه ساخته می‌شوند. مثل مجدا (مجلة جامعه دندانپزشکی ایران) و ه. ش. (هجری شمسی)؛ ۲) گاهی با کنار هم قرار دادن بیش از یک حرف از هر کلمه ساخته می‌شوند، مانند هوانیروز (هواپیمایی نیروی زمینی) یا جنگال (جنگهای الکترونیکی)؛ ۳) آوازه‌ها گاهی حرف یا حروفی دارند که از هیچ کلمه معینی گرفته نشده‌اند؛ برای مثال در «فیپا» برای «فهرست نویسی پیش از انتشار» که کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران ابداع کرده است، برای حرف «ی» هیچ مرجعی وجود ندارد و به نظر می‌رسد این حرف را صرفاً برای تلفظ شدن به آن کلمه اضافه کرده‌اند شاید هم آن را از انتهای کلمه فهرست نویسی گرفته باشند؛ ۴) گاهی در یک آوازه هیچ حرف و نشانه‌ای از کلمه یا کلمات موجود در شکل کامل عبارت دیده نمی‌شود؛ مثلاً در «امکان»

تعداد این واژه‌ها در زبان فارسی چندان زیاد نیست. شاید دلیل اصلی این امر، ساختار زبان فارسی است.

که آوازه «اتحادیه مرکزی تعاونیهای مصرف کارگران ایران» است هیچ حرف یا حروفی از کلمات «تعاونیهای مصرف» دیده نمی‌شود. بعلاوه، به نظر می‌رسد حرف «ن» در «امکان» را از انتهای کلمه «ایران» گرفته‌اند.

اغلب کلمات و حروفی مانند در، از، و ... که در شکل‌گیری آوازه یا اختصار نقشی ندارند از آنها صرف نظر می‌شود، مثل «حرکت» (حسن رفتار و کردار ترافیک) و ق. م. (قبل از میلاد).

فایده و ضرورت. پویایی و تحول یکی از نشانه‌های هر زبان زنده است. در همه زبانها همواره واژه‌هایی متولد می‌شوند، مدتی به حیات خود ادامه می‌دهند و در نهایت، دیر یا زود می‌میرند و از بین می‌روند و آثار آنها را تنها در فرهنگها و اصطلاحنامه‌ها می‌توان یافت. آوازه‌ها و اختصارات هم همین خاصیت را دارند. مادامی که عناصر تشکیل دهنده آنها، مثل سازمانها و مؤسسات موجودند و به فعالیت خود ادامه می‌دهند این‌گونه واژه‌ها هم هستند و به کار برده می‌شوند. در غیر این صورت، کاربرد خود را از دست خواهند داد؛ برای مثال، یک شرکت خصوصی به نام «شرکت نرم‌افزار و سخت‌افزار ایران» که آوازه آن «نوسا» است چنانچه به هر علتی و در هر عصری به فعالیت خود خاتمه دهد، واژه «نوسا» نیز مفهوم خود را از دست خواهد داد.

مسلم است گردآوری، سازماندهی، حفاظت و اشاعه اطلاعات از جمله وظایف کتابداران و دست‌اندرکاران علم

گردآوری، سازماندهی، حفاظت و اشاعه اطلاعات از جمله وظایف کتابداران و دست‌اندرکاران علم اطلاع‌رسانی است تا به این طریق از فرار، مرگ و میر و نابودی آنها پیشگیری شود.

کرد که معنا و مفهوم دارند و گاهی هم معنا و مفهوم آنها با کلمات تشکیل دهنده آنها ارتباط معناداری دارد. در اینجا دربارهٔ تعدادی از این آغازها و معنا و مفهوم آنها بحث خواهیم کرد:

۱. هما (هواپیمایی ملی ایران): هما در لغت به معنای شاهین، عقاب، باز است که شنیدن نام آن قدرت، دقت، توانایی، تیزبینی، سعادت و مناعت طبع را به شنونده القا می‌کند. استفاده از نقش هما بر روی بدنهٔ هواپیماها و بلیت‌ها و وسایل و تجهیزات شرکت هواپیمایی ملی ایران و ویژگی‌های گفته شده را ناآگاهانه به مسافران القا می‌کند.

۲. حرکت (حسن رفتار و کردار ترافیک): ترافیک، مظهر جنب و جوش و حرکت است و نمی‌توان از ترافیک صحبت کرد و در آن به حرکت، توجه نداشت. حرکت، در عین حال ضد ترافیک در مانده و راه‌بندان و ایستایی است و با حرکت، جنب و جوش و ادامه دادن راه منظور می‌شود.

۳. شارح (شبکه اطلاع‌رسانی حوزه): شارح در فرهنگ‌های لغت به معنای شرح‌دهنده و بیان‌کننده و کسی که کتاب یا مطلبی را شرح دهد و مشکلات آن را تفسیر کند، آمده است. بدیهی است هدف هر نظام و شبکه اطلاع‌رسانی، اشاعه اطلاعات و

«پست و تلگراف و تلفن» که اختصار آن «پ.ت.ت» است و «شیمیایی»، میکروبی، رادیواکتیو» که اختصار آن «ش.م.ر» است بنابراین آگاهی و استفاده از آغازها و اختصارات مزایایی دارد: (۱) می‌تواند ما را در یادداشت برداری از سخنرانی‌ها کمک کند تا اگر سخنران از شکل کامل کلمات استفاده می‌کند با درج شکل اختصاری یا آغازها آنها در یادداشت برداری عقب نمانیم و از نوشتن خسته نشویم یا اگر سخنران از شکل کوتاه شده کلمات استفاده می‌کند سخنرانی را بفهمیم؛ (۲) در خواندن متون و در برخورد با آغازها و اختصارات چشم انسان کلمات کمتری را می‌بیند و بنابراین به ما کمک می‌کند تا سریعتر بخوانیم و بهتر درک کنیم؛ (۳) در نگارش مقاله یا هر مطلبی وقت کمتری برای نوشتن و حروف چینی صرف می‌شود و جای کمتری اشغال خواهد شد و مقاله با تکرار کلمات و عبارات عریض و طویل، طولانی به نظر نخواهد آمد. به کلامی دیگر، دانستن و به کارگیری آغازها و اختصارات فرایند ارتباط گفتاری و نوشتاری و تفهیم و تفاهم را تسریع و تسهیل می‌کند.

برخی از آغازهای معنادار و با مسمای پیش از این گفته شد که بیشتر اختصارات و آغازها معنای روشن و مستقلی ندارند و دلیل این امر آن است که اختصارات و آغازها از کنار هم گذاشتن حروفی که از دو یا چند کلمه گرفته شده‌اند تشکیل می‌شوند. در این میان آغازهایی را می‌توان شناسایی

اطلاع‌رسانی است تا به این طریق از فرار، مرگ و میر و نابودی آنها پیشگیری شود. آغازها و اختصارات موجود در هر زبان بخشی از اطلاعات و دانش یک جامعه و تمدن را تشکیل می‌دهد. در این مقاله سعی بر این است که تعدادی از آغازها و اختصارات موجود در زبان فارسی، که نگارنده بالغ بر پانصد عدد از آنها را گردآوری کرده است، معرفی شود و امید است این اقدام سبب شود تا خوانندگان و علاقه‌مندان گرامی نگارنده را در گردآوری هر چه بیشتر این واژه‌ها یاری رسانند.

استفاده از آغازها و اختصارات در ارتباط کلامی و نوشتاری موجب سرعت عمل و صرفه‌جویی در نوشتن، خواندن، کاغذ و وقت می‌شود. مثلاً برای نوشتن «اتحادیه مرکزی تعاونی‌های مصرف کارگران ایران» که متشکل از شش کلمه و ۳۷ حرف است هم‌جا و هم‌وقت بیشتر لازم است تا نوشتن آغاز «امکان» که تنها یک کلمه و شامل پنج حرف است. همچنین برای خواندن عبارت «شماره استاندارد بین‌المللی کتاب» که آغاز آن «شابک» است وقت بیشتری صرف می‌شود و شنیدن آن، بخصوص اگر تکرار شود، برای شنونده خسته‌کننده است تا ادای آغاز آن؛ یا

اختصار و آغازها هر دو از حروف یا حروف آغازین کلمه یا کلماتی تشکیل می‌شوند که در آغاز این حروف کلمه‌ای را می‌سازند که خواننده و تلفظ می‌شود و مثل اختصار آنها چند حرف جدا از هم نیست.

آغازها و اختصارات موجود در هر زبان بخشی از اطلاعات و دانش یک جامعه و تمدن را تشکیل می‌دهد.

رساندن آن به دست اهل فن است. در این زمینه شارح، آغاز مناسبی است برای شبکه اطلاع‌رسانی حوزه.

۴. امکان (اتحادیه مرکزی تعاونیهای مصرف کارگران ایران): کارگران بازوی توانای کار و تولید هستند و با به‌کارگیری علم و فن‌آوری و هوش و توان خود غیرممکنها را ممکن می‌سازند و امکان می‌آفرینند.

۵. سمت (سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها): این سازمان مسئولیت تدوین کتابهای درسی در شاخه علوم انسانی برای دانشگاهها را برعهده دارد و با بهره‌جویی از توان علمی استادان

رده‌بالای دانشگاهها این مهم را به انجام رسانده به آموزش عالی در شاخه خود سمت و جهت می‌بخشد.

برخی از آغازها و اختصارات زبان فارسی. آغازها و اختصاراتی که در زبان فارسی به کار می‌روند دو دسته‌اند: دسته اول برگرفته از واژه‌های لاتین بوده و در واقع حروفی از این واژه‌ها به فارسی آوا نگاری شده‌اند، مثل: اوپک (سازمان کشورهای صادرکننده نفت)، سی‌پی‌یو (دستگاه پردازشگر مرکزی)، فائو (سازمان خواربار کشاورزی جهانی)، کاملیس (کنفرانس کتابداران و اطلاع‌رسانان مسلمان)، گات (قرارداد عمومی تعرفه و تجارت)، ناتو (سازمان پیمان آتلانتیک شمالی)، ویدئو (دستگاه نمایش تصویر)، یونیدو (سازمان توسعه صنعتی سازمان ملل متحد) و غیره. تعداد این گروه از آغازها

و اختصارات در زبان فارسی - که البته مورد نظر نگارنده نیست - نسبتاً زیاد است. ولی آن دسته از آغازها و اختصارات که منشأ فارسی دارند و از حروف آغازین کلمات فارسی ساخته شده‌اند کم است. تلاش بر این است که با معرفی این‌گونه آغازها و اختصارات استفاده از آنها را تشویق و به‌کارگیری آنها را متداول سازیم. در زیر تعدادی از این‌گونه آغازها آمده است. برای تهیه این سیاهه به منابع گوناگون از متون مختلف گرفته تا علایم روی خودروها و سر در کارخانه‌ها و شرکتها توجه شده است و هر کدام از مدخلها دست کم در یک منبع به طور رسمی به کار رفته است:

استفاده از آغازها و اختصارات در ارتباط کلامی و نوشتاری موجب سرعت عمل و صرفه‌جویی در نوشتن خواندن، کاغذ و وقت می‌شود.

پنجاه پستیانی و نوسازی هلیکوپترهای ایران
پورا پوست و روده ایران
پی ال پی پخش لوازم پیکان
تاکا تولید ادوات کشاورزی اراک
ت ت ت تاکسی تلفنی تهران
تکتا تحقیق، کاوش و تولید وسایل الکترونیک
توانیر تولید و انتقال نیرو
ج ۱۱ جمهوری اسلامی ایران
جام جامعه اسلامی مهندسين
جنگال جنگهای الکترونیکی
چاپخش چاپ کردن و پخش کردن
چوکا چوب و کاغذ ایران
حرکت حسن رفتار و کردار ترافیک
حماس حرکت مقاومت اسلامی
داهس دایره عقیدتی و سیاسی

آزفا آموزش زبان فارسی
۱۱۱ امداد اتومبیل ایران
اتکا اداره تدارکات کادر ارتش
اصفا اصطلاحنامه فرهنگی فارسی
اکتا انجمن کتابداران ایران
امکان اتحادیه مرکزی تعاونیهای مصرف کارگران ایران
پج به کار برید به جای
ب م ا بانک ملی ایران
بهم نواجا بهداری نیروی زمینی ارتش جمهوری اسلامی ایران
بی تا بدون تاریخ انتشار
بی تا بدون ناشر
پ ت ت پست و تلگراف و تلفن
پش مر پستیانی مرکز
پ ق نواجا پستیانی قرارگاه نیروی زمینی ارتش جمهوری اسلامی ایران

ع س عقیدتی - سیاسی
 فرسا فرآورده‌های ساختمانی
 فیفا فهرست‌نویسی پیش از انتشار
 ق. آ. د. ک قانون آیین دادرسی کیفری
 ق. آ. د. م قانون آیین دادرسی مدنی
 ق. ا. قانون اساسی
 ق. ت. قانون تجارت؛ قانون تعزیرات
 ق. ح. ق. قانون حدود و قصاص
 ق. د. ک. ا قانون دادرسی و کیفر ارتش
 ق. ک. ع قانون کیفر (مجازات) عمومی
 ق. م. ا. قانون مجازات اسلامی
 ق. م. ع. قانون مجازات عمومی
 ق. م. م. قانون مسئولیت مدنی
 کاپا کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی ایران
 کاپچیران کارخانجات چرخ خیاطی ایران
 کاد کار و دانش
 کما کارخانجات مخابرات ایران
 لجمن لبه جلوی منطقه نبرد
 ماجد مؤسسه انتشارات جهاد دانشگاهی
 ماه مرکز انرژی هسته‌ای
 مترا شرکت مهندسی مشاور توسعه راه‌آهن ایران
 متن مرکز تحقیقات نیرو
 مجدا مجله جامعه دندانپزشکی ایران
 مشانیر مهندسی مشاور نیرو
 نداجا نیروی دریایی ارتش جمهوری اسلامی ایران
 نواجا نیروی زمینی ارتش جمهوری اسلامی ایران
 نک نگاه کنید به
 نما نظام مبادله اطلاعات علمی - فنی
 نوسا (شرکت) نرم‌افزار و سخت‌افزار ایران
 نوهد نیروهای ویژه هواپرد
 نهاجا نیروی هوایی ارتش جمهوری اسلامی ایران
 هوانیروز هواپیمایی نیروی زمینی
 ی د یادداشت دامنه

دافوس دانشکده فرماندهی و ستاد
 رافع رشد استعدادهای فرزندان علی(ع)
 رجا راه‌آهن جمهوری اسلامی ایران
 رض رضی الله عنه
 رک رجوع کنید به
 ره رحمة الله علیه
 ژاجا ژاندارمری جمهوری اسلامی ایران
 ساتکاب ساخت و تهیه کالای آب و برق (شرکت سهامی)
 ساج سیستم اطلاعات جغرافیایی
 ساصد سازمان صنایع دفاع ملی
 ساهس سازمان عقیدتی و سیاسی
 ساف سازمان آزادیبخش فلسطین
 سانجا سازمان نقشه‌برداری جمهوری اسلامی ایران
 ساواک سازمان امنیت و اطلاعات کشور
 ساها سازمان ارتباط هوایی ارتش
 س ج اا سیمای جمهوری اسلامی ایران
 سماجا ستاد مشترک ارتش جمهوری اسلامی ایران
 سمپاد سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان
 سمت سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها
 سوپا ساخت وسایل پزشکی ایران
 سها سرنگ هلال ایران
 شاپک شماره استاندارد بین‌المللی کتاب
 شایم شماره استاندارد بین‌المللی مجلات (پباینها)
 شاجا شهربانی جمهوری اسلامی ایران
 شارح شبکه اطلاع‌رسانی حوزه
 ش م ا شرکت مخابرات ایران
 ش م ر شیمیایی، میکروبی، رادیواکتیو
 ش م ه شیمیایی، میکروبی، هسته‌ای
 شنپ شماره نظام پزشکی
 ص.ع صفحه عنوان
 صها صنایع هواپیمایی ایران
 ع علیه‌السلام؛ علیهما‌السلام؛ علیهم‌السلام
 ع. پ. خ. ب. د علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی

پیشنهاد. فوایدی که برای استفاده از آغازه‌ها و اختصارات در صفحات پیشین بر شمرده شد انکارناپذیر است. به همین لحاظ انتظار می‌رود استفاده از آنها، همان‌طور که در زبانهای لاتین رایج

است در زبان فارسی نیز روز به روز افزایش یابد. آنچه به دنبال می‌آید جنبه پیشنهادی دارد و متولیان و مسئولان سازمانهایی که اسامی آنها درج شده می‌توانند آغازه‌های پیشنهادی را بپذیرند یا در آنها تغییر دهند یا کلاً آنها را مردود بدانند. آغازه‌ها یا اختصارات پیشنهادی در مقابل آنها درج شده است؛ پیشنهادها برای بعضی از مدخلها بیش از یکی است:

سبک / سانیک	سازمان تعاون مصرف شهر و روستا	آب / آزیات	آژانس بین‌المللی انرژی اتمی
ساحوز / ساحوز	سازمان حج و زیارت	اخونا	اتحادیه خبرنگاران ورزشی نویس آسیا
ساساک / ساسناک	سازمان سنجش آموزش کشور	اثاوا	اداره ثبت اسناد و املاک
ساعک	سازمان عمران کرمان	ارم / ارنم	انجمن روزنامه‌نگاران مسلمان
سبک / سانیک	سازمان نقشه‌برداری کشور	اصر / انصر	انجمن صنفی روزنامه‌نگاران
شمگا	شرکت ملی گاز ایران	اصم / انصم	انجمن صنفی مطبوعات
صبپو / صبو	صندوق بین‌المللی پول	اپا	انستیتو پاستور ایران
کمال	کمیته ملی المپیک	باما	بانک مرکزی ایران
گجا	گمرک جمهوری اسلامی ایران	بموجا	بنیاد مستضعفان و جانبازان انقلاب اسلامی
متماد	مرکز تحقیقات منابع طبیعی و امور دام	جما / جماس	جمعیت مؤتلفه اسلامی
متصا / متوصا	مرکز توسعه صادرات ایران	خجا / خیجا	خبرگزاری جمهوری اسلامی
متوتا / متوتک	مرکز تهیه و توزیع کالا	س	سازمان امور اداری و استخدامی کشور
متجوم	مؤسسه تحقیقات جنگلها و مراتع	سبوک / سابوک	سازمان بنادر و کشتیرانی
ناب	نیروگاه اتمی بوشهر	سبک	سازمان بهزیستی کشور
		ستا / ساتا	سازمان تأمین اجتماعی

یادداشتها:

۱. (روزنامه ایران؛ شنبه ۱۶/۱۲/۷۶، ص ۱).
۲. (ضمیمه اطلاعات؛ چهارشنبه ۱۶/۱۲/۷۶، ص ۱).
۳. (جهان‌کتاب؛ سال سوم، ش ۳ و ۴، بهمن ۱۳۷۶، ص ۳).
۴. (فصلنامه کتاب؛ دوره هشتم، ش ۱ و ۲، بهار و تابستان ۱۳۷۶، ص ۱۰۲).
۵. (همشهری؛ یکشنبه ۲۲/۵/۷۴).
6. Senate and People of Rome

reference handbook of British usage; compiled and edited by Alan C. Montgomery, 4th ed., London: The Library Association, 1990.

۱۰. سلطانی، پوری و فروردین راستین؛ اصطلاحنامه کتابداری؛ ویرایش دوم، تهران: کتابخانه ملی ایران، ۱۳۶۵.

11. abbreviation

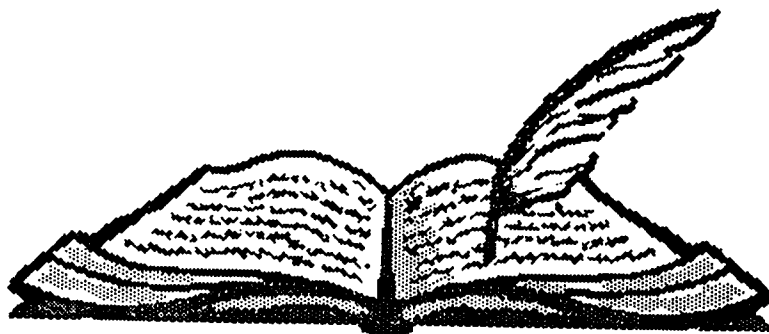
12. acronym

(SPQR)

7. Acronyms and Initialisms Dictionary; edited by Ellen T. Crowley and Robert C. Thomas; 4th ed., Detroit, Michigan: Gale Research, 1973. p.10.

8. Everyman's Dictionary of Abbreviations; by John Paxton; 2nd ed., London: J. M. Dent, 1986.

9. Acronyms and abbreviations in Library and Information Work: a



دکتر علی اکبر شعاری نژاد*

چگونه کتاب درسی تهیه کنیم؟^۱

پیش از تحلیل پرسش مذکور، ضروری است به چند نکته زیر دقیقاً توجه کنیم؛ زیرا بدون مبانی نظری مطمئن و روشن نمی‌توان به عملکرد مطمئن و معتبری دست یافت.

- استقلال در عمل، مستلزم استقلال فکری است. پس، کسی که تقلیدی و کلیشه‌ای بیندیشد، هرگز نمی‌تواند به طور مستقل عمل کند یا بر خویشتن متکی باشد بلکه نیاز دارد دیگری دست او را بگیرد. بدیهی است در چنین صورتی، اراده شخص، اراده دیگران خواهد بود. بنابراین، هدف مدرس شایسته در آموزش، این است که دانشجویان بتوانند مسئولیت یادگیری را شخصاً عهده‌دار شوند، در آموختن و افزایش معلومات و تجربه‌های خود، استقلال پیدا کنند و بتدریج از وجود حضور معلم بی‌نیاز شوند.

- کم و کیف وسیله آموزشی به اندازه هدف آموزش اهمیت دارد؛ زیرا دستیابی به هدف بدون استفاده از وسایل و ابزارهای مناسب ممکن نیست.

انسان معاصر، این واقعیت را به * عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی

کتاب درسی باید تا حدودی، اطلاعات مهم در یک رشته یا حوزه معین را به شکل منظم و منسجم، تلفیق و تألیف کند.

روشنی دریافته است که پیدایش و گسترش تمدن و فرهنگ بشر، بیش از هر چیز به وجود، چگونگی تحریک، راهنمایی و شکوفایی استعداد یادگیری افراد بستگی دارد. تا فرد آماده یادگیری نباشد و محیط حاکم بر او و برای آموختن، مساعد و محرک نباشد نباید انتظار داشت که او چیزی یاد بگیرد یا یادگیری او در حد مطلوب باشد. جامعه نیز در صورتی می‌تواند از فرهنگ پیشرفته و متکامل برخوردار شود و تحت تأثیر فرهنگ بیگانه قرار نگیرد که افرادش:

- برای یادگیری مستقل، اندیشیدن مستقل و عمل کردن مستقل انگیزه داشته باشند،
- از افزایش و گسترش علم و معرفت خویش لذت ببرند،
- روش یادگیری را بدانند،
- منابع یادگیری را بشناسند،
- برای برخورداری از زندگی

سالم و مشروع بدانند چگونه و در چه مواردی از آموخته‌های خود استفاده کنند؛ زیرا هیچ علمی به خودی خود ارزش اخلاقی ندارد و نمی‌توان (و نباید) آن را «خوب» یا «بد» تلقی کرد، بلکه چگونگی استفاده از آن مهم است. علم گاهی ممکن است به تأمین رفاه و سعادت همه جانبه انسان کمک کند یا برعکس به دست نااهلش بیفتد و به فساد و تباهی انسان بینجامد و او را به پایان یافتن حیات بیش از علاقه‌مندی به ادامه آن برانگیزد، که این وضع را «فاجعه علم» (در واقع فاجعه دانشمندان) خوانند.

بنابراین، آموزش هر علم باید با راهنمایی دقیق یادگیرنده به چگونگی استفاده مطلوب و مفید از آن توأم باشد. با توجه به آنچه گفته شد می‌توان گفت که برخورداری از زندگی انسانی سالم و مشروع:

۱. مستلزم یادگیری مداوم است.
۲. یادگیری مداوم، مستلزم تلاش مسئولانه، پیگیر، انگیزش هدفمند، راهنمایی مسئولانه و منابع یا مراکز یادگیری معتبر است.

کتاب درسی محدوده فعالیت‌های آموزشی استاد و دانشجو را در طول یک نیم سال یا سال و یا دوره تعیین می‌کند و تقریباً موجب رفع نگرانی ایشان می‌شود.

۳. انجام گرفتن موفقیت‌آمیز این فعالیتها طبعاً کوششهای مسئولانه و دلسوزانه استادان و فراهم ساختن امکانات آموزشی مورد نیاز را ایجاب می‌کند.

توجه به این نکته مهم است که هر وسیله آموزشی هنگامی مؤثر و سودمند خواهد بود که در دسترس یادگیرندگان باشد، و از آن بموقع و برای رسیدن به هدف معین و با مهارت و درست استفاده شود. به بیان دیگر، هر وسیله آموزشی، اعم از کتاب درسی^۱، آزمایشگاه و غیره زمانی سودبخش خواهد شد که با هدف آموزشی ارتباط مستقیم داشته باشد، مدرس و دانشجو، در مواقع مورد نیاز، با دقت و آگاهی کامل، آن را به کار بندند.

هرگونه آموزش رسمی (ابتدایی، راهنمایی، دبیرستانی و دانشگاهی) پنج عنصر یا عامل زیربنایی دارد و آموزش و پرورش، تجلی تعامل مداوم میان آن پنج عامل است که عبارتند از:

۱. معلم در هر سطح و مقطع آموزشی،
۲. محصل (دانش‌آموز و دانشجو)
- در همه مقاطع تحصیلی،
۳. برنامه‌درسی یا محتوای مصوب دروس،
۴. وسایل آموزشی و کمک آموزشی،

۵. موقعیت آموزشی و یادگیری یا همه اوضاع زمانی / مکانی مؤثر در چگونگی آموزش و یادگیری در محیط تحصیلی.

بدیهی است که کیفیت آموزش و پرورش رسمی کشور ما به کیفیت تعامل میان عوامل مذکور بستگی دارد، به طوری که نمی‌توان یکی از آنها را تنها متغیر و مؤثرترین آن در چگونگی آموزش و پرورش رسمی تلقی کرد. بنابراین، مسئولان آموزش و پرورش کشور باید، در همه مقاطع آموزشی به همه این عوامل همزمان توجه کنند و همه آنها را مهم تلقی کنند؛ زیرا همگی هدف مشترکی دارند.

در کشور ما همانند بسیاری از کشورهای جهان، هدفهای کلی^۲ و رفتاری^۳ آموزش و پرورش در برنامه درسی پیش‌بینی و به صورت مواد و مطالب درسی گوناگون، منعکس می‌شود. برنامه‌های درسی نیز، در بیشتر موارد، به شکل کتابهای درسی در اختیار استادان و دانشجویان قرار می‌گیرد. در واقع، بیشتر مدرسان و دانشجویان از محتوای برنامه‌های درسی بی‌اطلاع هستند و تنها کتابهای درسی را در اختیار دارند. بنابراین، کتاب درسی در مراکز آموزشی ما آن‌چنان مهم شده است که بدون آن نه تنها دانشجویان، بلکه بیشتر استادان نیز احساس سر درگمی و اضطراب می‌کنند. از این رو، کتاب درسی ارزشهای زیر را داراست:

۱. محدوده فعالیت‌های آموزشی استاد و دانشجو را در طول یک نیمسال یا سال و یا دوره تعیین می‌کند و تقریباً

موجب رفع نگرانی ایشان می‌شود؛ زیرا آنها بسهولت، می‌توانند محتوای کتاب درسی را بر حسب جلسات درس تقسیم، طبقه‌بندی و برنامه‌ریزی کنند و این طبعاً به نوعی اطمینان خاطر می‌انجامد.

۲. کتاب درسی می‌تواند، تا حدودی، اطلاعات مهم در یک رشته یا حوزه معین را به شکل منظم و منسجم، تلفیق و تألیف کند هر چند احتمالاً تازگی لازم را نداشته باشد.

۳. گاهی برخی از کمک‌های آموزشی از قبیل تصاویر، آمارها، نمودارها، پرسشها، نقشه‌ها، تمرینها و غیره را در بردارد.

۴. موجب صرفه‌جویی در وقت استاد و دانشجو می‌شود.

۵. به دانش‌آموز یا دانشجو امکان می‌دهد که فرصت تمرین و مطالعات بیشتری داشته باشد.

۶. تعیین تکلیف درسی و انجام دادن آن را آسان می‌کند.

۷. دانشجویان یک رشته، یک کلاس یا یک ماده درسی خاص را هماهنگ می‌کند و به آنها امکان می‌دهد که درباره مسائل مشترکی بحث کنند و یکدیگر را بیازمایند.

۸. به فعالیت‌های درسی استاد و دانشجو نظم منطقی می‌دهد.

۹. استاد را از توضیح و بحث زیاد بی‌نیاز می‌کند.

کتاب درسی، در هر مقطع آموزشی و در هر ماده درسی و با همه مزایا و معایب خود وسیله یا ابزار آموزشی تلقی می‌شود نه هدف.

کتاب درسی خوب باید شامل تازه‌ترین و آخرین یافته‌های علمی موضوع خود باشد.

بلکه در موارد گوناگون ضرورت مطالعات جنبی و اضافی را یادآوری کند.

۹. ابتکار و خلاقیت را از استاد و دانشجو سلب نکند.

۱۰. برای هر عنوان تمرینهای کافی داشته باشد.

۱۱. مثالها و شواهد را، تا حد امکان، با محیط زندگی دانشجویان مرتبط کند.

۱۲. تصاویر، نمودارها و نقشه‌های مورد نیاز را داشته باشد.

۱۳. خلاصه هر مبحث یا فصل در آخر آن آورده شود.

۱۴. در پایان هر فصل، پرسشهایی را مطرح کند که پاسخ به آنها مستلزم مطالعه دقیق فصل و استدلال باشد نه حفظ کردن صوری مطالب.

۱۵. در صورت امکان، در پایان هر فصل یا مبحث به منابعی که از آنها استفاده شده یا منابع دیگری که دانشجویان باید مطالعه کنند، اشاره شود.

۱۶. سرانجام، در تهیه و تألیف کتاب درسی، برای هر مقطع و هر موضوع، باید محتوا و ظاهر کتاب طوری باشد که خواننده بتواند به برداشتهای مورد نظر مؤلف برسد.^۵ به عبارت دیگر:

نباید فراموش کنیم که در نوشتن کتاب درسی، اصالت با خواننده است نه نویسنده یا مؤلف؛ همچنان که در سخن

را رشد و گسترش دهد.

۳. انتخاب و ترتیب و تنظیم مطالب یا محتوای آن براساس نیازهای فردی و اجتماعی - حال و آینده - دانشجویان انجام گیرد.

۴. به زبان قابل فهم و روشن برای همه دانشجویان و معلمان تألیف شود، یعنی:

- کلمات و اصطلاحات، روشن و مفهوم باشند و در صورت به کار بردن مفهوم تازه یا مبهم، باید درباره آن توضیح داده شود. البته، منظور از ساده‌نویسی این نیست که متن کتاب درسی عامیانه باشد و زبان روزنامه‌ای پیدا کند بلکه باید در سطحی باشد که دانشجویان با مطالعه آن، بر خزانه لغات و فرهنگ خود بیفزایند و هرگز از تفکر انتقادی بی‌نیاز نشوند.

- جملات آن کوتاه و رسا باشد.
- هیچ‌گونه غلط دستوری نداشته باشد و حتماً علامتگذاری انشایی دقیق انجام گیرد؛ زیرا در فهم مطلب، بسیار مؤثر است.

۵. گرایشها، عقاید و افکار درست و مستند را مطرح کند و درباره افکار و عقاید احتمالاً نادرست با احترام بحث کند و از هرگونه توهین به اشخاص یا تحقیر افکار خودداری کند.

۶. درست‌نویسی (املایی و انشایی) را به طور غیرمستقیم به دانشجویان بیاموزد.

۷. عبارتهای تکراری و مترادفهای غیرلازم نداشته باشد.

۸. دانشجویان را نه تنها از مطالعات جنبی یا کتابهای دیگر بی‌نیاز نکند،

۱۰. محدوده بحث و مطالعه رسمی درباره یک موضوع یا یک عنوان را تعیین می‌کند.

۱۱. از آشنگی و پراکندگی حقایق که دانشجویان از منابع گوناگون گردآوری می‌کنند، جلوگیری می‌کند.

۱۲. دانشجویان را به مطالعه عادت می‌دهد.

کتاب درسی، در هر مقطع آموزشی و در هر ماده درسی و با همه مزایا و محاسن خود:

الف) وسیله یا ابزار آموزشی تلقی می‌شود نه هدف.

ب) نمی‌تواند همه حقایق و یافته‌های یک رشته علمی را دربرداشته باشد.

ج) نباید دانشجو را از مشاهده مستقیم، کنجکاوی، تحقیق، و تجربه شخصی بازدارد.

معیارهای مهم کتاب درسی مطلوب کتاب درسی، با توجه به ارزش و اهمیتی که در آموزش و پرورش رسمی کشور ما دارد و منعکس کننده هدفهای تربیتی مطلوبی است در صورتی نقش خود را بدرستی ایفا خواهد کرد که بر اساس معیارهای زیر تدوین شود:

۱. شامل تازه‌ترین و آخرین یافته‌های علمی موضوع خود باشد.

۲. تفکر انتقادی دانشجویان و حتی استاد را برانگیزد و حس کنجکاوی آنها

یکی از معیارهای مهم کتاب درسی مطلوب این است که به زبان قابل فهم و روشن برای همه دانشجویان و معلمان تألیف شود.

متنوع و واقعاً جالب برای محصلان، در همهٔ مقاطع تحصیلی، باز هم «کتاب درسی»، به رغم محدودیتهایی که دارد، موقعیت و ارزش خاص خود را حفظ کرده است و هنوز آموزش رسمی نمی‌تواند از آن بی‌نیاز باشد.

معیارهای کتاب درسی در عنوان یا موضوع خاص

خصوصیات همگانی هرگونه کتاب درسی اشاره کردیم و اکنون به معیارهای کتاب درسی یک موضوع خاص، مثلاً ادبیات فارسی یا ریاضی یا فیزیک و یا روانشناسی اشاره می‌کنیم با تأکید فراوان روی این چند نکتهٔ اساسی که مؤلف کتاب درسی هنگامی می‌تواند کتاب درسی مؤثر یا مطلوب، تهیه و تألیف کند که:

الف) حتماً فلسفهٔ روشنی در آموزش و پرورش جامعهٔ خودش داشته باشد؛ یعنی بتواند به پرسشهایی از این‌گونه براحتی پاسخ دهد:

- چرا باید کتاب درسی تألیف کرد؟
- رسالت یا هدف غایی این کتاب درسی چیست؟ یا چه تغییر رفتاری را می‌خواهد در خوانندگانش به وجود آورد؟

- چرا و از چه لحاظ باید این کتاب درسی با سایر کتابهای درسی هماهنگ باشد؟

ب) باید فراموش کنیم که در نوشتن کتاب درسی، اصالت با خواننده است نه نویسنده یا مؤلف؛ همچنین که در سخن گفتن، اصالت با شنونده است نه گوینده.

باید محتوا و ظاهر کتاب طوری باشد که خواننده بتواند به برداشتهای مورد نظر مؤلف برسد.

مفهوم به کار رفته است؛ که در این صورت، مفهوم و توضیح لازم آن با هم مورد توجه خواننده قرار می‌گیرد و این نیز به تداعی آن دو در ذهن کمک می‌کند. در حالی که آوردن این‌گونه توضیحات در پایان کتاب، تداعی مذکور را از بین می‌برد و به یادگیری لطمه می‌زند.

۸. اعراب‌گذاری روی کلمات نامأنوس یا دشوار و کلمات خارجی.

۹. آوردن معادلهای خارجی در متن، داخل پراتز مقابل مفهوم به کار رفته نه در پاورقی به منظور سهولت تداعی.

۱۰. رعایت رسم‌الخط هماهنگ پذیرفته در زبان فارسی در همهٔ کتابهای درسی.

۱۱. صحافی دقیق و تمیز و محکم. در هر حال، نباید فراموش کنیم که «کتاب درسی» نخستین وسیلهٔ آموزشی در آموزش و پرورش رسمی کشورماست، و محققاً چگونگی این ابزار ارزشمند، در یادگیری آن بسیار مؤثر خواهد بود.

کتاب درسی، در هر مقطع و برای هر درس، به‌طور عمده برای محصل (دانش‌آموز یا دانشجو) نوشته می‌شود نه برای معلم، بنابراین باید فرصت داد که دانشجویان شخصاً آن را بخوانند و برای حل مسائل آن شخصاً بکوشند.

در جهان امروز، با وجود رشد و گسترش روزافزون تکنولوژی آموزشی و اختراع وسایل آموزشی متعدد و

گفتن، اصالت با شنونده است نه گوینده؛ زیرا خواننده یا شنونده هنگامی تحت تأثیر سخنان گوینده یا نویسنده قرار خواهد گرفت که آنها را بفهمد و فهمیدن، شرط اول اعتقاد یافتن است و اعتقاد یافتن، شرط ضروری عمل کردن می‌باشد.

علاوه بر آنچه گفته شد رعایت نکات زیر نیز در تدوین کتابهای درسی ضروری است:

۱. ترتیب و تنظیم منطقی مطالب یا محتویات، به طوری که، مثلاً، درس دوم یا متن دوم، آسانتر از درس یا متن اول نباشد، بلکه باید همیشه از آسان به دشوار، از ساده به پیچیده، و از مختصر به مفصل تنظیم شود.

۲. حروف و کلمات روشن و خوانا باشند.

۳. در حاشیهٔ هر صفحه، به اندازهٔ چهار سانتیمتر سفید باشد تا دانشجو بتواند توضیحات اضافی لازم برای کلمات و اصطلاحات هر صفحه را در همان صفحه بنویسد.

۴. هر کتاب با مقدمهٔ مختصری آغاز شود شامل: هدف کتاب، روش مطالعهٔ آن و راهنماییهای لازم برای افزایش معلومات در آن موضوع.

۵. پس از مقدمه، فهرست مطالب یا مباحث کتاب آورده شود.

۶. سپس، محتوای کتاب که شامل متون یا موضوعات درسی، خلاصه، پرسشها و منابع مورد استفاده است قرار داده شود.

۷. آوردن توضیحات لازم برای برخی مفاهیم در پاورقی صفحه‌ای که

هدفهای گوناگون، انعطاف‌پذیر است؟
۱۲. آیا مؤلف همواره کوشیده است
که نگرشها و گرایشهای علمی را در همه
مقوله‌های کتاب مراعات کند؟

۱۳. آیا کتاب درسی، کاربردهای
علمی اصول مورد بحث خود را
رغبت‌انگیز ساخته است؟

۱۴. آیا به فهمیدن این اصول، بیش
از حفظ کردن آنها عنایت دارد؟

۱۵. آیا وضع عمومی کتاب درسی
طوری است که بیشتر دانشجویان
می‌توانند به آسانی و شخصاً از محتوای
آن استفاده کنند؟

خلاصه هر فصل یا مبحث. قبلاً گفته
شد که در تدوین کتابهای درسی باید
خلاصه محتوای هر فصل یا مبحث، در
پایان آن آورده شود به این شکل که:

۱. به نکات و مفاهیم اساسی، که
باید آموخته شوند، اشاره شود.

۲. ترتیب منطقی این نکات و
مفاهیم دقیقاً رعایت شود.

۳. صورت انشایی نداشته باشد
بلکه به شکل ۱... ۲... ۳... و ... به
ترتیب شماره زیر هم نوشته شود.

بهرتر است در خلاصه‌نویسی، البته
در صورت امکان، از کلمات (غیر از
اصطلاحات) و عبارات دیگری استفاده
شود که این امر خود به آموزش دو نکته
کمک می‌کند:

اول آنکه دانشجو عملاً درمی‌یابد که
آن مطلب را می‌توان با کلمات و
عبارات دیگری هم گفت یا نوشت. دوم
آنکه دانشجو را از یادگیری قالبی یا
کلیشه‌ای باز می‌دارد.

کتاب درسی نخستین وسیله
آموزشی در آموزش و پرورش
رسمی کشور ماست و محققاً
چگونگی این ابزار ارزشمند
در پیادگیری آن بسیار مؤثر
خواهد بود.

تکمیل یا اصلاح آن براساس حقایق و
یافته‌های جدید موضوع اختصاصی
خود بکوشد.

کتاب درسی یک موضوع خاص را
می‌توان با معیارهای زیر ارزیابی کرد:

۱. آیا مطالب آن، مستدل و مستند
هستند؟

۲. آیا زبان کتاب درسی، قابل فهم و
مؤثر است؟

۳. آیا کنجکاری دانشجویان را
برمی‌انگیزد؟

۴. آیا بر تعداد پرسشهای
دانشجویان می‌افزاید؟

۵. آیا تفکر انتقادی دانشجویان را
برمی‌انگیزد؟

۶. آیا کمکهای آموزشی لازم را
دربردارد؟

۷. آیا به مقتضیات زمان / مکان
توجه دارد؟

۸. آیا مؤلف (یا مؤلفان) درباره
موضوع کتاب درسی، اطلاعات علمی
و پژوهشی لازم را دارد؟

۹. آیا مؤلف، اصول یا قواعد مورد
نظرش را بخوبی توضیح داده و روشن
کرده است؟

۱۰. آیا به موارد متعدد و متنوع
کاربرد این اصول و قواعد، اشاره کرده
است؟

۱۱. آیا کتاب درسی برای تحقق

- چرا و چگونه این کتاب درسی
نباید معلم و مخصوصاً دانشجویان را از
مطالعات آزاد بی‌نیاز کند؟

- این کتاب درسی چگونه مطالعه
مداوم را ایجاب می‌کند؟

- جایگاه این درس و کتاب درسی
آن در میدان آموزش و پرورش جهان و
از جمله کشور ما کجاست؟

ب) مؤلف نیازهای فردی و
اجتماعی حال و آینده خوانندگان خود
را دقیقاً بداند. بدیهی است که برای این
منظور، باید روانشناسی خوانندگان
مورد نظر مطالعه شود.

ج) نیازهای حال و آینده جامعه را
دریابد و در نظر بگیرد؛ زیرا مطالعه
کتاب درسی باید به تغییر رفتار محصل
یا دانشجو، از وضع موجود به وضع
مطلوب، بینجامد و از او شهروند
مؤثری برای کشورش بسازد چرا که
جامعه، سرمایه‌گذار اصلی آموزش و
پرورش هر کشور است.

د) درباره موضوع کتاب درسی،
اطلاعات جامع و لازم داشته باشد؛
یعنی بخوبی بداند علم یا موضوع کتاب
درسی او چه سرگذشتی دارد، اکنون در
چه وضع و موقعیتی است، به حل کردن
چه مسائلی در جهان معاصر انسان
می‌پردازد، با چه مشکلاتی مواجه
است، و با چه روش یا ابزارهایی باید
آن را آموخت.

ه) به شیوه و روش تدوین کتاب
درسی برای سطح یا مقطع مورد نظر
آشنا باشد.

و) پیوسته آن را شخصاً و با نظر
انتقادی مطالعه و بازبینی کند و برای

فصل یا مبحث، در عین حال که تکرار غیرمستقیم محتوای آن فصل یا مبحث است، با تحریک مستقیم تفکر، بویژه تفکر انتقادی، خود نوعی آموزش تازه تلقی می‌شود.

منابع و پی‌نوشتها:

۱. مقاله عمدتاً حاصل تجربیات مداوم مؤلف در زمینه کتاب درسی است.
2. text book.
3. educational objectives.
4. behavioral objectives.
۵. در مورد چگونگی تهیه و تألیف کتابهای درسی در کتاب «مبانی روانشناختی تربیت» از همین نگارنده از انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (۱۳۷۵) بتفصیل بحث شده است.

شده می‌شود دانشجویان را برای شرکت و موفقیت در ارزیابی پایانی نیز آماده می‌کند. پس باید در طرح چنین پرسشهایی، بیشتر دقت کرد و نکات زیر را مورد توجه قرار داد:

۱. هدف کلی و رفتاری آموزش آن فصل یا مبحث را در نظر گرفت.
۲. هر کدام از پرسشها باید دانشجویان را به اندیشیدن و کشف پاسخ درست برانگیزد، نه اینکه آن پاسخ را در صفحه‌ای از کتاب درسی پیداکنند.
۳. پاسخ در یک کلمه «آری» یا «نه» خلاصه نشود، بلکه مستلزم توضیح و تبیین باشد.
۴. پرسش، روشن باشد به طوری که دانشجویان یا بفهمند که از ایشان چه خواسته می‌شود یا چه انتظاری از ایشان دارند.
۵. در هر صورت، پرسشهای پایان

مؤلف باید نیازهای حال و آینده جامعه را دریابد و در نظر بگیرد؛ زیرا مطالعه کتاب درسی باید به تغییر رفتار محصل یا دانشجو، از وضع موجود به وضع مطلوب، بینجامد و از او شهروند مؤثری بسرای کشورش بسازد، چرا که جامعه، سرمایه‌گذار اصلی آموزش و پرورش هر کشور است.

پرسشهای پایان هر فصل یا مبحث. به این نکته هم قبلاً اشاره کردیم که هر کتاب درسی باید در پایان هر فصل یا مبحث پرسشهایی را برای اندیشیدن و پاسخ یافتن مطرح کند. هدف عمده از طرح این پرسشها کمک به دانشجویان است که پس از پایان دادن یادگیری هر فصل یا مبحث، یا مطالعه آن پرسشها و با یافتن پاسخهای درست آنها، خود را ارزشیابی کنند. این عمل علاوه بر اینکه باعث تقویت و تثبیت مفاهیم آموخته

ای یَـاد تو مونس روانم	* * *	جز نام تو نیست بر زبانم
ای محرم عالم تحیر	* * *	عالم ز تو هم تهی و هم پر
ای مقصد همت بلندان	* * *	مقصود دل نیازمندان
ای سرمه‌کش بلند بینان	* * *	در باز کن درون نشینان
در عالم عالم آفریدن	* * *	به زین نتوان رقم کشیدن
عقل آبله پای و کوی تاریک	* * *	و آنگاه رهی چو موی باریک
توفیق تو گر نه ره نماید	* * *	این عقده به عقل کی گشاید
شک نیست در اینکه من اسیرم	* * *	کز لطف زیم ز قهر میرم
یا شربت لطف دار پیشم	* * *	یا قهر مکن به قهر خویشم
احرام گرفته‌ام به کویت	* * *	لبیک زنان به جستجویت
احرام شکن بسی است زنهار	* * *	ز احرام شکستتم نگهدار
		ادامه در صفحه ۷۲



مصاحبه با دکتر علی اکبر سرفراز مدیر گروه پژوهشی باستانشناسی «سمت»

● لطفاً شمه‌ای از تاریخچه و جایگاه گذشته و حال رشته باستانشناسی را در بین سایر رشته‌های علوم انسانی بیان فرمایید.

○ گروه باستانشناسی حدود شصت سال پیش همزمان با پنج رشته دیگر برای اولین بار در دانشگاه تهران دایر گردید. متأسفانه به علت کم توجهی مسئولان امر در گذشته، رشته باستانشناسی آنطوری که سایر رشته‌ها رشد و توسعه پیدا کرده‌اند پیشرفت نموده و همچنان در دانشگاه تهران در جای اول خود باقی مانده است، به طوری که در کنگره‌های مختلف باستانشناسی به جای باستانشناسان، بیشتر از مدیران گروه‌های ادبیات فارسی یا تاریخ یا مدیران کل وزارت فرهنگ سابق، که هیچگونه تخصصی در تاریخ و باستانشناسی نداشتند، استفاده می‌شد. آموزش باستانشناسی نه تنها رونقی نداشت، بلکه امتیاز حفاری و کاوشهای باستانشناسی هم، که در جوار موزه ایران باستان می‌شد، براساس مصوبه‌های دوران قاجار - بویژه زمان ناصرالدین‌شاه و مظفرالدین‌شاه - به فرانسویان داده شد و با تشویق

متأسفانه به علت کم توجهی مسئولان امر در گذشته، رشته باستانشناسی آنطوری که سایر رشته‌ها رشد و توسعه پیدا کرده‌اند پیشرفت ننموده و همچنان در دانشگاه تهران در جای اول خود باقی مانده است.

و ترغیب اعتمادالسلطنه مظاهر فرهنگی و تپه‌های باستانی کشور مورد تجاوز و انهدام قرار گرفت. در هر صورت باستانشناسی کشور سرگذشتی غم‌انگیز داشت و در رژیم پهلوی هم برخلاف آنچه برخی نوشته‌اند، نه تنها به آن اهمیت داده نشد، بلکه تخریب و غارت آثار با وجود به تصویب رسیدن قانون عتیقات در سال ۱۳۲۲ شمسی همچنان در تیول خارجیان بود. حفاری تجارتمندی نیز مزید بر علت شد تا هر کسی کلنگ بردارد و به امید دسترسی به گنج به تخریب اماکن تاریخی و تپه‌های باستانی بپردازد و اگر هم اداره باستانشناسی وقت اجازه کاوش تجارتمندی نمی‌داد حفاران غیرمجاز با پرداختن جریمه‌ای در حدود ۲ هزار تومان به کار خلاف قانون خود ادامه می‌دادند؛ به این ترتیب، با کشف آثار

فرهنگی، آنها را به موزه‌های خارج منتقل می‌کردند. این رویه ناپسند تا پیش از پیروزی انقلاب شکوهمند اسلامی ادامه داشت. اما در مورد کاوشگران خارجی یا به اصطلاح دلسوزان تاریخ مملکت ما داستان از این هم بدتر است. مدیر کل باستانشناسی افتخار می‌کرد که بیش از ۴۵ هیأت خارجی در مملکت مشغول کاوشهای باستانشناسی‌اند، در حالی که آنان به تخریب و غارت اموال فرهنگی ما می‌پرداختند و موزه‌های خود را از میراث فرهنگی ما پر کرده، تاریخ مملکتمان را به دلخواه خود به رشته تحریر در می‌آوردند. برای آنکه هیچگونه مانع و رادعی برای انجام خواسته‌هایشان نباشد تعدادی از آنان نیز در دفتر میراث فرهنگی مشغول به کار شدند که هیچگونه آگاهی از باستانشناسی نداشتند. معاون پژوهشی و فنی باستانشناسی هم شخصی از اوگاندا بود و این تحقیری برای جوانان علاقه‌مند به تحقیق در باستانشناسی مملکت بود؛ زیرا او نه زبان فارسی می‌دانست و نه تخصصی در زمینه باستانشناسی داشت تا برای آنها تکلیف

امستیاژ حسفاری و کاشوشهای باستانشناسی که در جوار موزه ایران باستان می‌شد، بر اساس مصوبه‌های دوران قاجار - پویزه زمان ناصرالدین شاه و مظفرالدین شاه - به فرانسویان داده شد.

و وظیفه تعیین کند. به هر صورت باستانشناسی کشور روزگار بدی را می‌گذراند تا آنکه تفضل الهی شامل حال این کشور شد و با پیروزی انقلاب شکوهمند اسلامی ایران اولین قدم برای حفظ و صیانت میراث فرهنگی به همت رادمردی انقلابی و جهادگر برداشته شد و شهید مظلوم دکتر بهشتی برای جلوگیری از کاشوشهای غیرمجاز، مصوباتی در شورای انقلاب اسلامی گذراند. بعدها سازمان میراث فرهنگی به طور کامل دست غارتگران خارجی را از کاشوشهای به اصطلاح علمی کوتاه کرد و مجازات سنگینی هم برای افراد سودجو و مخرب آثار باستانشناسی کشور به تصویب رساند تا جایی که حمل و نقل این اشیا قاچاق شناخته شد. تاکنون نیز در حفظ و صیانت و توسعه موزه‌ها و مرمت بناهای تاریخی و چاپ و نشر تحقیقات علمی و همایش باستانشناسی قدم‌های مثبتی برداشته شده است. هم اکنون کاشوشهای بسیاری در سراسر مملکت ادامه دارد. دانشگاه تربیت مدرس با تربیت بیش از پنجاه مدرس علمی و محقق موفق شده است رشته باستانشناسی را از دانشگاه تهران به دانشگاه‌های دیگر گسترش دهد و علاوه بر دوره‌های روزانه و شبانه کارشناسی و کارشناسی ارشد، برنامه

مصوب دکتری دارد که ان شاء الله بزودی دانشجو می‌پذیرد.

● چه کمبودها و نارسایی‌هایی در زمینه منابع درسی این رشته وجود دارد؟

○ در منابع درسی باستانشناسی کمبودهای فراوانی داریم که علت آن هم تألیف و تدوین مطالبی است که پژوهشگران خارجی انجام داده‌اند. به این ترتیب که مطالعات و کاشوشهای باستانشناسی در سرزمینهای قدیمی به کشورهای زیر سلطه اختصاص داشته است و استعمارگران سعی می‌کردند که مالکان و صاحبان اصلی آن تمدنها را از آگاهی و علم تحقیق و پژوهش در آن آثار دور نگه دارند و هیچگونه تخصصی نیز برای این علم تربیت نشود تا بتوانند سالیان دراز کشورهای باستانی را غارت و مردم آنجا را استثمار کنند. آنان حتی برنامه‌های دروس باستانشناسی دانشگاه را به گونه‌ای تنظیم کرده بودند که به علم باستانشناسی توجهی نشود و این دانش فاقد ارزش اجتماعی باشد و بدون اعتبار تجلی کند. به همین دلیل استادان انگشت شمار باستانشناسی که در خارج

پیش از پیروزی انقلاب اسلامی بیش از ۴۵ هیأت خارجی در مملکت مشغول کاشوشهای باستانشناسی بودند، در حالی که آنان به تخریب و غارت اموال فرهنگی ما می‌پرداختند و موزه‌های خود را از میراث فرهنگی ما پر کرده، تاریخ مملکت‌مان را به دلخواه خود به رشته تحریر در می‌آوردند.

با پیروزی انقلاب شکوهمند اسلامی ایران نخستین گام در حفظ و صیانت میراث فرهنگی برداشته شد و شورای انقلاب اسلامی برای جلوگیری از کاشوشهای غیرمجاز باستانشناسی قوانینی وضع کرد.

از ایران دوره دیده بودند فقط در دانشگاه به تدریس مختصر در این رشته مشغول بودند که این تدریس به هیچ وجه برای تعلیم و تربیت باستانشناسان مجرب کافی نبود. بنابراین منابع و مآخذ درسی پاسخگویی دانشجویان باستانشناسی نمی‌شد، از طرفی ضعف در زبان خارجی هم موجب می‌شد تا استاد نتواند منابع درسی خارجی را تدریس و یا کتب خارجی را ترجمه کند. به همین دلیل باید این مسائل را نارسایی‌هایی در زمینه منابع درسی این رشته به حساب آورد. به حول قوه الهی بعد از پیروزی انقلاب شکوهمند اسلامی بتدریج این مشکلات حل می‌شود و تاکنون چند کتاب ترجمه و تعدادی هم تألیف شده است. سازمان «سمت» نیز خدمات صادقانه فرهنگی در این زمینه داشته است.

● به نظر شما یک کتاب خوب دانشگاهی

باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟

○ در مورد کتاب خوب دانشگاهی باید گفت این قبیل کتابها باید به گونه‌ای تنظیم و تدوین شود که دانشجو را ارشاد و هدایت کند و همچنین قابل فهم باشد. به هر صورت گاهی مطالب علمی و فرهنگی منابع خارجی به شیوه‌ای تنظیم و تحریر می‌شود که خواننده احساس می‌کند منظور کاوشگر مطالعه

دانشگاه تربیت مدرس با تربیت
مدرسان و محققان فراوان موفق
شده است رشته باستانشناسی را از
دانشگاه تهران به دانشگاه‌های
دیگر گسترش دهد.

و بررسی اوضاع و احوال اجتماعی
سرزمینی قدیمی، آشنایی با آداب و
رسوم و سنت و تمدن مردم به منظور
ایجاد نفوذ و زیر سلطه گرفتن آن
سرزمین و مردم آن خطه بوده است نه
مطالعه کامل فرهنگ و هنر و تمدن
گذشته. به همین دلیل پژوهشهای
باستانشناسی و انتشار کتابها را به
انحصار خود درآوردند تا بهتر بتوانند با
مردم آن سرزمین آشنا شوند و آنها را
استثمار کنند. حفاری طولانی هیأت
فرانسوی در شوش و کتابهای منتشر
شده نمونه‌ای از آن است.

بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، با
وجود نارساییهایی که در راستای
کاوشهای باستانشناسی دیده می‌شد،
چندین کتاب خوب منتشر یا ترجمه
شده است که هم می‌تواند علم و آگاهی
به دانشجویان بدهد و هم سرفصل دروس
دانشگاهی را تشکیل دهد. به هر حال
یک کتاب خوب باید دانشجویان را ارشاد و
خراستهای علمی، فرهنگی و
دانشگاهی او را برآورده کند.

● لطفاً سوابق فعالیت‌های گروه پژوهشی
باستانشناسی سازمان «سمت» را بیان
فرمایید.

○ من به عنوان مدیر گروه باستانشناسی
«سمت» آنطور که باید و شاید
نتوانسته‌ام فعال و کوشا باشم هر چند
همکاران محترم و اساتید پرتلاش از

هیچگونه فعالیت‌های مضایقه و دروغ
نداشته‌اند. اگرچه پژوهشهای
باستانشناسی در سازمان «سمت»
چشمگیر نیست، ولی در حد توان، چند
کتابی که منتشر شده، براساس موازین و
مقررات منظم «سمت» صورت گرفته
است و دانشجویان کاملاً از این کتابها
راضی‌اند و دیگر نیازی به نوشتن جزوه
در کلاس ندارند. مضاف بر اینکه بعضی
از کتابها هم به صورت جنبی در گروه
باستانشناسی به تصویب رسیده است
که مکمل سرفصل دروس مربوط
می‌باشد. اگر گروه باستانشناسی در
سازمان «سمت» تشکیل نمی‌شد، این
رشته به همین چند اثر ناچیز هم دست
نمی‌یافت. ان‌شاءالله «سمت» به این
واسطه مآجور است و امیدواریم که با
تقویت این گروه و تلاش بیشتر،
مقدمات چاپ و نشر کتابهای بیشتری
برای آموزش و تدریس دروس رشته
باستانشناسی فراهم شود.

● چه معیارها و ضوابطی را برای پذیرش
و چاپ کتاب تألیفی و یا تدوین طرحهای
تألیف در نظر می‌گیرید؟

گاهی مطالب علمی و فرهنگی
منابع خارجی به شیوه‌ای تنظیم و
تحریر شده است که خواننده
احساس می‌کند منظور کاشفگر
مطالعه و بررسی اوضاع و احوال
اجتماعی سرزمینی قدیمی،
آشنایی با آداب و رسوم و سنت و
تمدن مردم به منظور ایجاد نفوذ و
زیر سلطه گرفتن آن سرزمین و مردم
آن خطه بوده است نه مطالعه کامل
فرهنگ و هنر و تمدن گذشته.

○ تمام محاسنی که یک کتاب خوب و
رسا باید داشته باشد برای گروه
باستانشناسی در نظر می‌گیریم. مثلاً
کتاب علاوه بر پوشش دادن رئوس
مطالب درسی باید برای پرورش و
تربیت افراد متخصص و پژوهشگر نیز
مفید باشد تا به عنوان یک منبع
آموزشی و پژوهشی مورد استفاده قرار
گیرد. البته این کتابها هم باید به گونه‌ای
نگارش شوند که دانشجویان به خواندن
و نگهداری آنها در کتابخانه شخصی
خود علاقه‌مند و برای مطالب علمی
و واژه‌های اختصاصی آنها ارزش
قائل شود.

● انتخاب کتابها برای ترجمه با چه
شرایط و ضوابطی صورت می‌گیرد؟

○ با اینکه یک کتاب خوب که جامع
محسنات علمی و ارشادی باشد
می‌تواند مردمی تلقی گردد و نه تنها
برای دانشجویان، بلکه برای همه
دانش‌پژوهان در امر مطالعه و تحقیق
مفید باشد، اما رشته باستانشناسی به
کتابهایی نیاز دارد که از دل پژوهشهای
باستانشناسی و کارهای خوب تحقیقی
برخاسته باشد. به تجربه ثابت شده
است که کتابهای ترجمه شده چندان
مناسب و رسا برای فرهنگ ناشناخته و
مدفون در دل تپه‌های باستانی و یا
سنت‌های قومی ما نیست؛ زیرا مؤلفان
آنها آنطوری که باید و شاید فرهنگ ما
را درک نکرده‌اند بلکه به میل و سلیقه و
ذوق خود اقدام به تألیف و یا اظهار نظر
نموده‌اند. بنابراین اگر لازم است کتابی
در زمینه باستانشناسی ترجمه شود باید
همه جوانب کار و شرایط لازم فرهنگی

به تسجریه ثابت شده است که کتابهای ترجمه شده چندان مناسب و رسا برای فرهنگ نداشتند و مدفون در دل تپه‌های باستانی و سستهای قومی ما نیست؛ زیرا مؤلفان آنها آنطوری که باید و شاید فرهنگ ما را درک نکرده‌اند.

را برای چاپ و نشر آن در نظر گرفت تا دست کم تأثیر منفی به جا نگذارد. همچنین باید کتابهایی را برای ترجمه انتخاب کنیم که با تاریخ، فرهنگ، آداب و رسوم و سنتهای ما ارتباط داشته باشد و بخشی از سر فصل دروس آموزشی دانشگاهی را پوشش دهد. با اینهمه بهتر است به جای کتاب ترجمه‌ای، کتاب تألیفی داشته باشیم.

● جایگاه «سمت» را در بین سایر مراکز پژوهشی و انتشاراتی دانشگاهها چگونه

ارزیابی می‌کنید؟

○ موازین و مقرراتی که «سمت» برای چاپ و نشر کتابهای دانشگاهی دارد خود گویای آن است که این سازمان جایگاه ویژه‌ای دارد که تاکنون برای چاپ کتابهای دانشگاهی چنین جایگاهی وجود نداشته است. در گذشته کتابهای دانشگاهی بنا به ذوق و سلیقه مؤلف در دانشگاه و یا در خارج از دانشگاه چاپ می‌شد و اگر اصول علمی در آن رعایت می‌شد کافی بود؛ اما در چهارچوب مقررات «سمت» مؤلفان علاوه بر رعایت اصول علمی، آموزشی و پژوهشی کتاب باید محتوا، حجم کتاب، شیوه نگارش و میزان واحد درسی و مخصوصاً رئوس مطالب مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی را برای آن درس خاص در نظر گیرند که این

از ویژگیهای ممتاز این سازمان است.

● برنامه‌های بعدی گروه پژوهشی باستانشناسی «سمت» چیست؟

○ برنامه‌های بعدی این گروه در حد آرزوست و امیدواریم که به لطف خداوند آرزوی ما برآورده شود و بدین ترتیب تمام برنامه‌های مصوب گروه باستانشناسی را با چاپ کتابهای سازمان «سمت» پوشش دهیم تا دانشجویان عزیز را از نوشتن جزوه در کلاس و یا خرید کتابهای غیرضروری نجات دهیم. بنابراین، در این زمینه تلاش خواهیم کرد تا برای سرفصلهایی که تاکنون کتابی برای آنها تدوین و چاپ نشده است کتابهایی چاپ کنیم و امیدواریم همکاران عزیز و استادان گرانمایه نیز ما را در این زمینه یاری و مساعدت کنند.

فهرست کتابهای منتشر شده گروه پژوهشی باستانشناسی «سمت»

۱. تاریخ هنر معماری ایران در دوره اسلامی، محمد یوسف کیانی، چاپ اول، ۱۳۷۵، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه.
۲. باستانشناسی و هنر ایران در هزاره اول قبل از میلاد، حسن طلائی، چاپ اول، ۱۳۷۴، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه.
۳. راهنمای زبانهای باستانی ایران (جلد ۱): برگزیده متون، محسن ابوالقاسمی، چاپ اول، ۱۳۷۵، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه.
۴. راهنمای زبانهای باستانی ایران (جلد ۲): دستور و واژه نامه، محسن ابوالقاسمی، چاپ اول، ۱۳۷۶، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه.
۵. انگلیسی برای دانشجویان رشته باستانشناسی، صادق ملک شه میرزادی و پرویز بیرجندی چاپ اول، ۱۳۷۵، تیراژ: ۱۵۰۰ نسخه.
۶. هنر بین‌النهرین باستان: هنر کلاسیک خاور نزدیک؛ آنتون مورتگات؛ مترجم انگلیسی: جودیت فیلسون، مترجمان فارسی: زهرا باستی و محمد رحیم صراف، چاپ اول، بهار ۱۳۷۷، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه.
۷. طرحهای اسلامی؛ اوا ویلسون؛ ترجمه محمدرضا ریاضی، چاپ اول، بهار ۱۳۷۷، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه.

اجرای طرح تحقیق و انتشار مشترک کتاب

توسط «سمت» و دانشگاهها

ب) به دلیل فرعی بودن کار نشر در دانشگاهها، سرمایه‌گذاری لازم در زمینه ویرایش و حروفچینی مناسب کتابهای درسی صورت نمی‌گیرد.

ج) کتابهای انتشار یافته دانشگاهها بخوبی در سطح کشور توزیع نمی‌شود و غالباً از محدوده آن دانشگاه خارج نمی‌شود و این امر تیراژ پایین کتابها را به همراه دارد.

د) با توجه به تعدد رشته‌های تحصیلی و تفوق رشته‌های غیرعلوم انسانی بر رشته‌های علوم انسانی، حتی همان امکانات محدود انتشارات دانشگاهها با توجه به سهم رشته‌های علوم انسانی به آن اختصاص نمی‌یابد.

ه) چون دانشگاهها خود را موظف به تأمین کتابهای درسی نمی‌دانند، برای کتابهای درسی ضروری اولویت قائل نیستند.

امکانات موجود در «سمت». با توجه به اینکه «سمت» با هدف خاص تقویت و گسترش علوم انسانی و نیز تأمین و نظارت بر متون درسی

نویسندگان را در مسیر رفع نیاز دانشگاهها هدایت و با در اختیار گذاشتن امکانات از مؤلفان و مترجمان حمایت کند. همچنین با بررسی دقیق محتوای کتابهایی که برای دانشجویان رشته‌های مختلف علوم انسانی دانشگاهها تدوین می‌شود، نقش نظارتی خود را ایفا کند.

بنابراین در صورت گسترش دامنه همکاری «سمت» با دانشگاهها انتظار می‌رود این سه وظیفه به نحو صحیح و مطلوب اجرا شود.

موانع موجود در دانشگاهها. دانشگاهها علاوه بر کار اصلی خود یعنی آموزش و پژوهش به انتشار کتاب نیز می‌پردازند ولی به دلیل وجود موانعی که به برخی از آنها در ذیل اشاره می‌شود نتیجه مطلوبی حاصل نمی‌شود:

الف) چون وظیفه اصلی دانشگاهها تربیت نیروی انسانی است در صورت کمبود امکانات مالی، اولویت به امر آموزش داده می‌شود و نشر کتاب در حاشیه قرار می‌گیرد.

بعد از پیروزی انقلاب اسلامی و تشکیل شورای عالی انقلاب فرهنگی، یکی از وظایف آن شورا برنامه‌ریزی و بازسازی دانشگاهها بود. برای تحقق این امر باید در آغاز، مشکلات موجود در دانشگاهها شناسایی و برای رفع آنها راه‌حل ارائه می‌شد. یکی از مشکلات، ضعف رشته‌های علوم انسانی در دانشگاهها تشخیص داده شد و برای رفع بخشی از آن، سازمانی با عنوان سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت) تأسیس شد.

از وظایف این سازمان تحقیق در مسائل مبنایی علوم انسانی و تهیه و تدوین منابع علمی و متون درسی متناسب با فرهنگ جامعه اسلامی و انقلابی و نیز نظارت بر کیفیت کتابهایی است که به عنوان متن درسی در رشته‌های مختلف علوم انسانی در دانشگاهها عرضه می‌شود. وظایف مذکور را می‌توان در سه محور کلی: نقشهای هدایتی، حمایتی و نظارتی دسته‌بندی کرد. بدین معنی که با شناسایی نیازهای متون علمی دانشگاهها و ارائه آنها، پژوهشگران و

رشته‌های علوم انسانی دانشگاهها بنیان نهاده شده است، بدیهی است که بخش قابل توجهی از بودجه و امکانات آن در این زمینه مصرف می‌شود و در نتیجه مشکلات مذکور در دانشگاهها را ندارد و موانع مفروض در دانشگاهها بالعکس در «سمت» به امکانات و تسهیلات مبدل شده است:

الف) چون وظیفه «سمت» پژوهش و تدوین کتاب در زمینه مسائل مبنایی علوم انسانی و متون درسی دانشگاههاست، بنابراین همه امکانات آن به این امور اختصاص می‌یابد.

ب) چون حاصل کار سازمان مستقیماً به مصرف دانشگاهها می‌رسد و کیفیت کتابها در امر آموزش بسیار مؤثر است، بنابراین برای بالا بردن کیفیت به میزان قابل توجهی در استاندارد کردن کتابها و ویرایش دقیق محتوایی و زبانی سرمایه‌گذاری می‌شود.

ج) چون تمام فعالیت سازمان برای ارائه خدمت به دانشگاههاست بنابراین سعی می‌شود در کوتاهترین زمان ممکن کتابها در سطح کشور توزیع بشود تا نیاز دانشجویان مرتفع گردد. د) با توجه به وظیفه محول شده، این سازمان فقط در زمینه علوم انسانی فعالیت می‌کند بنابراین تمام توان خود را در این زمینه مصروف می‌کند.

ه) درگزینش کتاب به دو ویژگی درسی

بودن و مبنایی بودن کتاب توجه می‌شود.

امتیازات همکاری بین «سمت» و دانشگاهها. با توجه به اینکه دانشگاهها و «سمت» در امر انتشار کتاب اهداف مشترکی دارند و حاصل کارشان به منظور رفع نیاز دانشگاهها مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد، به دلایل ذیل همکاری میان سمت و دانشگاهها موجب تقویت بنیه هر دو مرکز و در نتیجه نیل به اهداف مشترکشان خواهد شد.

الف) با توجه به تعدد رشته‌های علوم انسانی بیش از ۳ هزار عنوان درس در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد تعیین شده است که غالب آنها یا متن درسی ندارند و یا با متون درسی موجود متناسب نیستند. بنابراین زمانی خواهیم توانست به این نیاز بزرگ پاسخ بگوییم که بسیج همگانی در دانشگاهها و مراکز پژوهشی بدین منظور صورت بگیرد.

ب) به دلیل ویژگی رشته‌های علوم انسانی نمی‌توان مانند رشته‌های علوم پزشکی، مهندسی و علوم پایه واردکننده بود، بلکه باید آثار علمی در داخل تولید شود.

ج) غالب کسانی که در زمینه تهیه متون درسی قلم می‌زنند استادان دانشگاهها هستند. بنابراین در صورت شروع همکاری، از کارهای تکراری جلوگیری می‌شود و حاصل

تلاش استادان به دست همه دانشجویان در سراسر کشور می‌رسد.

د) استفاده مشترک از امکانات موجود در دانشگاهها از جمله امکانات چاپ و انتشار کتاب.

ه) توزیع آثار چاپ شده در سراسر کشور و در همه دانشگاهها با همکاری «سمت».

و) چاپ آثار علمی دانشگاهها همراه با بررسی دقیق و همه‌جانبه با کمک و مشارکت یکدیگر.

محورهای «طرح تحقیق و انتشار مشترک کتاب» میان «سمت» و دانشگاهها عبارتند از:

۱. تحقیق، تألیف و ترجمه کتابهای مبنایی علوم انسانی؛
۲. تحقیق، تألیف و تدوین کتابهای درسی رشته‌های مختلف علوم انسانی بر اساس سرفصل دروس شورای عالی برنامه‌ریزی درسی؛
۳. طراحی و اجرای طرحهای تحقیقاتی در زمینه علوم انسانی و انتشار آنها؛
۴. ترجمه کتابهای مناسب علوم انسانی به زبانهای خارجی (از جمله عربی و انگلیسی)؛
۵. چاپ و انتشار و توزیع آثار مشترک توسط هر دو مرکز با توجه به امکانات آنها.

نارزه‌های کتاب

فهرست آخرین کتابهای منتشر شده «سمت»

۱. درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی (۲): اهداف تربیت از دیدگاه اسلام؛ دفتر همکاری حوزه و دانشگاه؛ چاپ اول، پاییز ۱۳۷۶، شش + ۲۱۰ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۴۰۰۰ ریال.
- این کتاب برای درسهای «تعلیم و تربیت اسلامی» و «اخلاق و تربیت» در مقطع کارشناسی و درسهای «تربیت در قرآن» و «تربیت در نهج البلاغه» و «تربیت در روایات» در مقطع کارشناسی ارشد تدوین شده است.
۲. سیاست و حکومت در آسیای مرکزی؛ الهه کولائی (طبرستانی)؛ چاپ اول، زمستان ۱۳۷۶، هشت + ۱۸۰ ص، تیراژ: ۴۰۰۰ نسخه، بها: ۳۴۰۰ ریال.
- این کتاب برای دانشجویان رشته علوم سیاسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «سیاست و حکومت در آسیای مرکزی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.
۳. برگزیده اشعار صائب و دیگر شعرای معروف سبک هندی؛ محمد قهرمان؛ چاپ اول، زمستان ۱۳۷۶، شش + ۲۴۲ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۴۵۰۰ ریال.
- این کتاب برای دانشجویان رشته
۴. خواندن و درک مفاهیم (۲)؛ گردآورنده: سیدمهدی سجادیان و سیداکبر میرحسینی؛ چاپ اول، ۱۳۷۶، ۲۴۶ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.
- این کتاب برای دانشجویان رشته‌های مترجمی، دبیری و زبان و ادبیات انگلیسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «خواندن و درک مفاهیم (۲)» به ارزش ۴ واحد تدوین شده است.
۵. سراجة آوا و رنگ: خاقانی شناسی؛ میرجلال‌الدین کزازی؛ چاپ اول، زمستان ۱۳۷۶، هفت + ۲۷۹ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۵۷۰۰ ریال.
- این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «متون نظم ۳، قسمت اول: خاقانی» به ارزش ۲ واحد و در مقطع کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی بخشی از
۶. انگلیسی برای دانشجویان رشته جغرافیای طبیعی؛ مینو عسجدی و شاپور گودرزی نژاد؛ چاپ اول، ۱۳۷۶، ۲۳۲ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۴۸۰۰ ریال.
- این کتاب برای دانشجویان رشته جغرافیای طبیعی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۴ واحد و منبع فرعی رشته‌های مختلف علوم زمین تدوین شده است.
۷. انگلیسی برای دانشجویان رشته تربیت بدنی؛ محمدعلی محمودی، بابک دبیر و خسرو ابراهیم؛ چاپ اول، ۱۳۷۶، ۱۵۴ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۲۰۰ ریال.
- این کتاب برای دانشجویان رشته تربیت بدنی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.
۸. مبانی نظری هنرهای تجسمی؛ حبیب‌الله آیت‌اللهی؛ چاپ اول، بهار ۱۳۷۷، هشت + ۳۳۶ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۶۲۰۰ ریال.
- این کتاب برای دانشجویان رشته هنر در مقطع کارشناسی به عنوان منبع

جغرافیا در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «جغرافیا روستایی ایران» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

۱۷. مقدمه‌ای بر شناخت اسناد آرشیوی؛ غلامرضا فدایی عراقی؛ چاپ اول، بهار ۱۳۷۷، هفت + ۲۴۰ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته کتابداری در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «مقدمات آرشیو» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

۱۸. أمهات المصادر العربیة (فی الشعر و الأدب و اللغة و النحو و التاريخ و الجغرافیا)؛ عنایت‌الله فاتحی نژاد؛ چاپ اول، بهار ۱۳۷۷، هفت + ۱۵۲ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۲۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «روش تحقیق و مأخذشناسی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

۱۹. درباب استعدادهای آدمی: گفتاری در فلسفه تعلیم و تربیت؛ ایزراییل شفلر؛ ترجمه دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، شش + ۲۳۶ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۴۸۰۰ ریال.

این کتاب که گروه علوم تربیتی دفتر همکاری حوزه و دانشگاه آن را ترجمه کرده است در درسهای «فلسفه تعلیم و تربیت»، «مکتبهای فلسفی» و «آراء تربیتی» برای دانشجویان قابل استفاده است.

۲۰. مراحل و مهارتهای مددکاری؛

عنوان منبع اصلی درس «متون نثر ساده» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

۱۳. انگلیسی برای دانشجویان رشته تربیت بدنی؛ محمدعلی محمودی، بابک دبیر و خسرو ابراهیم؛ چاپ اول، ۱۳۷۷، ۱۵۴ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۲۰۰ ریال.

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

۱۴. حقوق تجارت شرکتهای تجاری (جلد دوم)؛ ربیعا اسکینی؛ چاپ اول، بهار ۱۳۷۷، هفت + ۲۴۸ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۵۰۰۰ ریال.

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

۱۵. مقدمه‌ای بر یادداشت‌برداری و روش تحقیق؛ حسن فروغی؛ چاپ اول، ۱۳۷۷، هفت + ۱۶۰ ص، تیراژ: ۲۰۰۰ نسخه، بها: ۳۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فرانسه در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «یادداشت‌برداری و روش تحقیق» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

۱۶. مقدمه‌ای بر جغرافیای روستایی ایران؛ جلد اول: شناخت مسائل جغرافیایی روستاها؛ مسعود مهدوی؛ چاپ اول، بهار ۱۳۷۷، شش + ۲۱۷ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۴۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته

اصلی درس «تجزیه و تحلیل و نقد آثار هنرهای تجسمی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

۹. طرحهای اسلامی؛ اوا ویلسون؛ ترجمه محمدرضا ریاضی، چاپ اول، بهار ۱۳۷۷، شش + ۱۵۰ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته باستانشناسی و رشته‌های گروه هنر در مقطع کارشناسی به عنوان منبع کمک درسی دروس «هنر دوران اسلامی» ترجمه شده است.

۱۰. درآمدی تاریخی به فلسفه علم؛ جان لاری؛ ترجمه علی پایا، چاپ دوم، بهار ۱۳۷۷، هجده + ۳۸۱ ص، تیراژ: ۲۵۰۰ نسخه، بها: ۸۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته فلسفه در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «فلسفه علوم (۱) و (۲)» به ارزش ۴ واحد ترجمه شده است.

۱۱. الجدید فی الصرف و النحو؛ سید ابراهیم دیباجی؛ چاپ اول، بهار ۱۳۷۷، هفت + ۵۲۰ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۱۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته زبان ادبیات عربی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی دروس «صرف (۱)» به ارزش ۲ واحد و «نحو (۱)» به ارزش ۳ واحد تدوین شده است.

۱۲. متون نثر ساده؛ گردآورنده عباسعلی رضایی و هلن اولیایی‌نیا؛ چاپ اول، ۱۳۷۷، ۱۵۹ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۳۳۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته‌های مترجمی، دبیری و زبان و ادبیات انگلیسی در مقطع کارشناسی به

لورنس ام. برامر؛ ترجمه پروانه کارکیا، چاپ اول، ۱۳۷۷، ده + ۲۷۰ ص، تیراژ: ۳۵۰۰ نسخه، بها: ۵۶۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته علوم اجتماعی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «مددکاری اجتماعی» به ارزش ۲ واحد ترجمه شده است.

۲۱. رشد و تکامل حرکتی در طول عمر؛ کاتلین ام. هی وود؛ ترجمه مهدی نمازی زاده و محمدعلی اصلانخانی، چاپ اول، بهار ۱۳۷۷، شش + ۵۷۳ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۱۱۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی درس «رشد و تکامل حرکتی» ترجمه شده است.

۲۲. هنر بین‌النهرین باستان: هنر کلاسیک خاور نزدیک؛ آنتون مورتگات؛ مترجم انگلیسی: جودیت فیلسون، مترجمان فارسی: زهرا باستی و محمد رحیم صراف، چاپ اول، بهار ۱۳۷۷، نه + ۵۵۴ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۱۱۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته باستانشناسی در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی درس «هنر و معماری بین‌النهرین در دوران تاریخی» به ارزش ۴ واحد ترجمه شده است.

۲۳. انگلیسی برای دانشجویان رشته آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی؛ منصور کوشا؛ چاپ اول، ۱۳۷۷، ۱۰۷ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه،

بها: ۲۴۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

۲۴. جامعه و سیاست: مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی؛ مایکل راش؛ ترجمه منوچهر صبوری، چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، شش + ۲۸۵ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۶۰۰۰ ریال.

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

۲۵. آمار و کاربرد آن در مدیریت (تحلیل آماری)، جلد دوم؛ عادل آذر و منصور مؤمنی؛ چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، هشت + ۳۹۰ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۸۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته مدیریت در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد به عنوان منبع اصلی دروس «آمار و کاربرد آن در مدیریت (۱) و (۲)» و «تحلیل آماری» تدوین شده است.

۲۶. انگلیسی برای دانشجویان رشته روانشناسی؛ حسن رستگارپور؛ چاپ اول، سال ۱۳۷۷، ۲۷۹ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۷۵۰۰ ریال.

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

۲۷. تاریخ ادبیات فرانسه (جلد

اول: قرون وسطی و قرن شانزدهم)؛ ابراهیم شکوری؛ چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، هشت + ۱۸۷ ص، تیراژ: ۲۰۰۰ نسخه، بها: ۴۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات فرانسه در مقطع کارشناسی به عنوان منبع فرعی درس «تاریخ ادبیات فرانسه» تدوین شده است.

۲۸. مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی؛ محمدرضا حافظ‌نیا؛ چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، هشت + ۲۸۴ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۵۸۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «روش تحقیق» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

۲۹. انگلیسی برای دانشجویان رشته بهداشت؛ سید مجتبی علوی نائینی؛ چاپ اول، ۱۳۷۷، ۲۰۳ ص، تیراژ: ۲۰۰۰ نسخه، بها: ۴۲۰۰ ریال.

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

۳۰. انگلیسی برای دانشجویان رشته‌های برق، الکترونیک، کنترل و مخابرات؛ منوچهر حقانی؛ چاپ اول، ۱۳۷۷، ۲۸۵ ص، تیراژ: ۴۰۰۰ نسخه، بها: ۶۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته برق، الکترونیک، کنترل و مخابرات در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس زبان تخصصی به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

نوائی؛ چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، ۳۱۰ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۶۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته تاریخ در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «روابط سیاسی و اقتصادی ایران در دوره صفویه» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

۳۹. کنترل کیفیت آماری؛ نظام‌الدین فقیه، چاپ اول، بهار ۱۳۷۷، هشت + ۱۹۰ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۴۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته مدیریت صنعتی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «کنترل کیفیت آماری» به ارزش ۳ واحد تدوین شده است.

۴۰. آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش؛ جی. اف. نلر؛ ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی، چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، شش + ۱۳۰ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۲۸۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته علوم تربیتی در مقطع کارشناسی و کارشناسی‌ارشد به عنوان منبع اصلی درس «فلسفه آموزش و پرورش» به ارزش ۲ واحد ترجمه شده است.

۴۱. مسائل سیاسی - اقتصادی جهان سوم؛ احمد ساعی؛ چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، هشت + ۲۹۱ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۶۰۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته علوم سیاسی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «مسائل سیاسی - اقتصادی جهان سوم» به ارزش ۳ واحد تدوین شده است.

۲۰۰۰ ریال.

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

۳۵. نظارت و راهنمایی آموزشی؛ مصطفی نیکنامی؛ چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، هفت + ۲۱۶ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۴۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته علوم تربیتی در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «نظارت و راهنمایی آموزشی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

۳۶. تفسیری بر تراژدی‌های یونان باستان (تناول خدایان)؛ یان کات؛ ترجمه داود دانشور و منصور براهیمی؛ چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، پنج + ۳۶۷ ص، تیراژ: ۲۰۰۰ نسخه، بها: ۷۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته هنر (نمایش) در مقطع کارشناسی به عنوان منبع اصلی درس «تحلیل نمایشنامه» به ارزش ۲ واحد ترجمه شده است.

۳۷. اخلاق و تربیت اسلامی؛ محمدتقی رهبر و محمد حسن رحیمیان؛ چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، شش + ۱۵۸ ص، تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه، بها: ۳۳۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان تمامی رشته‌های دانشگاهی به عنوان منبع درس «اخلاق و تربیت اسلامی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

۳۸. روابط سیاسی و اقتصادی ایران در دوره صفویه؛ عبدالحسین

۳۱. تحریر الروضة فی شرح اللمعة؛ علیرضا امینی و سید محمدرضا آیتی؛ با مقدمه ابوالقاسم گرگی، چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، ۵۲۷ ص، تیراژ: ۱۰۰۰۰ نسخه، بها: ۱۲۵۰۰ ریال.

این کتاب با عنوان تحریرالروضه به عنوان منبع اصلی متون فقهی رشته‌های «الهیات و معارف اسلامی» و «حقوق و علوم قضایی» در مقطع کارشناسی تهیه شده است.

۳۲. تحریر اصول الفقه للشیخ محمدرضا المظفر؛ علیرضا امینی و سید محمدرضا آیتی؛ با مقدمه ابوالقاسم گرگی، چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، ۲۴۰ ص، تیراژ: ۵۰۰۰ نسخه، بها: ۶۰۰۰ ریال.

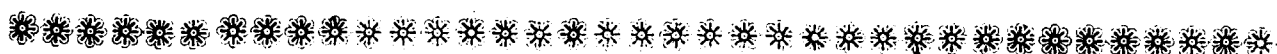
این کتاب که عمدتاً برگرفته از کتاب وزین الاصول العامة للفقه المقارن است به عنوان منبع اصلی درس اصول تهیه شده است.

۳۳. آشنایی با تکنولوژی اطلاعاتی؛ کیت بهان و دیانا هولمز؛ ترجمه مجید آذرخش و جعفر مهرداد، چاپ اول، تابستان ۱۳۷۷، شش + ۲۰۲ ص، تیراژ: ۲۰۰۰ نسخه، بها: ۴۵۰۰ ریال.

این کتاب برای دانشجویان رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی در مقطع کارشناسی‌ارشد به عنوان منبع اصلی درس «تکنولوژی اطلاعات و سیستم‌های اطلاعاتی» به ارزش ۲ واحد تدوین شده است.

۳۴. فنون یادگیری؛ تألیف و گردآوری رامین اکبری و سیداکبر میرحسینی؛ چاپ اول، ۱۳۷۷، شش + ۹۰ ص، تیراژ: ۲۰۰۰ نسخه، بها:

۲۶. ر.ک. موريس دبس؛ مراحل تربیت؛ ترجمه علیمحمد کاردان، فصل اول.
27. H. Wallon
28. J. Piaget
29. Gesell
۳۰. ن. ل - مولر - تاریخ روانشناسی؛ ترجمه علیمحمد کاردان، ج دوم، ص ۴۰.
۳۱. جان ای. گلاور و راجراج. برونینگ؛ روانشناسی تربیتی، اصول و کاربرد آن؛ ترجمه علینقی خرازی، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۵، ص ۱۶ و ۱۷.
۳۲. معنی و حدود علوم تربیتی؛ ص ۴۷ - ۴۸.
۳۳. دورکیم؛ تربیت و جامعه‌شناسی.
۳۴. همان؛ ص ۶۶.
۳۵. معنی و حدود علوم تربیتی؛ ج دوم، ص ۳۴ - ۳۵.
۳۶. ر.ک. کتابهای Bordieu et J.C. Passeron; *La reproduction des éléments pour une théorie du*
۳۷. A. système d'enseignement; Paris: 1971. A. Petitat; *Production de l'école- production de la société*; Genève: 1982.
37. M. Mead
۳۸. منظور کتاب Growing up in new
Guinea, 1930 و کتاب Coming of age in Samoa, 1928 است.
۳۹. معنی و حدود علوم تربیتی، ص ۳۶.



یادی از همکار سفر کرده

تیرماه سال جاری زنده‌یاد طاهر حدیثی با ره‌توشه‌ای پر بار از اقدامات و ابتکارات فرهنگی و قرآنی دارفانی را وداع گفت. مرحوم حدیثی که عضو هیأت علمی «سمت» و عضو هیأت تحریریه مجله سخن سمت بود در مقطع دکتری جغرافیای طبیعی به تحصیل اشتغال داشت.

شادروان حدیثی از سال ۱۳۶۸ در وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی با سمت‌های گوناگون در اجرای طرح‌ها و برنامه‌های فرهنگی تلاش گسترده‌ای داشت. مرحوم حدیثی در پی تلاش‌های مستمر و موفقیت‌آمیزی که در برنامه‌ریزی و برگزاری سه دوره «نمایشگاه قرآن کریم» داشت، در سال

۱۳۷۴ به عنوان خادم قرآن کریم شناخته شد و لوح «تکریم خادمان قرآن کریم» را از رئیس جمهوری وقت دریافت کرد.

یادش گرامی باد

گر بر مس من زنی شوم خاص	* * *	یک ذره ز کیمیای اخلاص
* * *	* * *	* * *
پیرایه‌توست روی مالم	* * *	من گر گهرم و گر سفالم
* * *	* * *	* * *
افلاس تسهی شفاعت آرم	* * *	پیش تو نه دین نه طاعت آرم
* * *	* * *	* * *
رحمت کن و دستگیر و دریاب	* * *	تا غرق نشد سفینه در آب
* * *	* * *	* * *
ضایع مکن از من آنچه مانی	* * *	روزی که مرا ز من ستانی
* * *	* * *	* * *
یک سایه ز لطف بر من انداز	* * *	و آندم که مرا به من دهی باز
* * *	* * *	* * *
گزیده‌ای از مناجات نظامی		