

سرمقاله

ماندگاری، قابلیت استناد و انتقال و همچنین قابلیت تصحیح و صیقل خوردن قبل از عرضه، ابزار موثقی از زبان مکتوب برای ایجاد ارتباط ساخته است که در قیاسی ساده با زبان شفاهی، فاخرانه جلوه می‌کند. اگرچه مزایای این نوع ارتباط آن‌قدر پررنگ هست که آن را جاودانه کند اما در عوض محیط صدور کلام شفاهی این امکان را برای گوینده مهیا می‌کند که کلامش را به‌طور مداوم تصحیح، جرح و تعدیل و تفهیم سازد؛ امکانی که از نویسنده اثر بعد از دریافت آن توسط گیرنده سلب می‌شود. نوشتن و بازنوشتن، خط زدن و دوباره نوشتن، خواندن و پاک کردن، تمهیداتی است در دست نویسندگان و به مثابهٔ علاج واقعه قبل از وقوع عمل می‌کند، تا آنکه از مواد خام در اختیار، ساختاری محکم و استوار و در عین حال زیبا و دلنشین پدید آورد که تمام اصول و معیارها در آن به‌کار گرفته شده و تا حد امکان بهره‌گیری از آن را راحت و آسان می‌سازد.

هدف محوری سخن سمت به‌دست دادن ابزارها و معیارهایی است که نویسندگان کتاب درسی قبل از نوشتن به‌کار می‌گیرد و بعد از نوشتن محک می‌زند تا کتاب را نه به یک خودآموز بلکه به منبعی غنی که مقتصدانه و مدبرانه و با نظامی متقن، اطلاعات مورد نیاز خواننده را در خود جای داده است تبدیل کند. در مراکز ذی‌ربط خارج از ایران این حرکت چندی است که به یک تخصص تبدیل شده است اما در ایران هر از گاهی سخن و نظری در گوشه‌ای مهجور می‌ماند و به‌علت عدم وجود نهادی متولی به فراموشی سپرده می‌شود. این نوع حرکت و ارائهٔ آن تمهیدات و معیارها، معمولاً باید از جایی آغاز شود که پرچم تولید کتاب درسی به‌عنوان غذای فکری نسل جوان، در آن بلندتر از هر جای دیگر برافراشته شده و برون‌دادی بسیار چشمگیر داشته است. پس «آنچنان باید که شاید».

برای فرهنگ‌سازی و ایجاد بستر این نگرش، ابتدا لازم است مسائل مربوط در قالبی کلی مطرح شوند تا در نهایت هر حوزه از معیارهای تدوین کتاب درسی در جایگاه خود تخصصی شده و به عمق آن افزوده شود. پس بخوانیم و بنویسیم و نقد کنیم، تا بیاییم و بدانیم و بگوئیم که روش علمی کتاب‌نویسی و نشر کتاب درسی چیست، و از این رهگذر انگیزهٔ خواندن سطور خشک علمی، در خواننده تقویت شود و در کمترین زمان آنچه را از خواندن انتظار دارد، به‌دست آورد.

کتاب درسی
نظریه‌ها و تجربه‌ها

قابلیت فهم واژه

واژه در ساختار خرد و کلان

زهرا ابوالحسنی چیمه

سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها

abolhassani @ samt.ac.ir

چکیده

در فرایند فهم متن عوامل متعددی به‌طور مستقیم، غیرمستقیم، مستقل و یا وابسته تأثیرگذار و نقش‌آفرین بوده و این فرایند مسیری را طی می‌کند که در آن حاصل تعامل همه عوامل مؤثر، اعمال می‌شود. واژه‌ها باید به‌عنوان آجرهای ساختمان متن در پایین‌ترین سطح ساختار خرد در فرایند، پردازش شوند تا فهم انجام شود. در این مقاله نشان داده می‌شود که سختی و یا آسانی واژه به‌خودی‌خود نمی‌تواند تعیین‌کننده درجه سختی متن باشد و فرمولهای موجود برای ارزیابی سختی متن، که تنها بر معیارهای واژه استوار است، کارآمد نبوده و نمی‌تواند نتیجه درستی به‌دست دهد. در تعیین میزان قابلیت فهم متن نقش عوامل دیگر و تعامل آنها را نیز باید لحاظ نمود چراکه وقوع واژه در بافت با تأکید بر مشخصه معنایی خاص، معنی واژه را بشدت تحت تأثیر قرار می‌دهد.

واژه‌های کلیدی

واژه، قابلیت فهم، متن، مشخصه معنایی، بافت

مقدمه

همه کتابها علیرغم واگرایی در زمینه موضوعات و تنوع آراء دست کم از یک نظر همگرا هستند و آن اینکه برای اطلاع رسانی و انتقال دانسته ها به دیگران نوشته شده اند و تنوع موضوعات مانع از این حقیقت نمی گردد که سعی اصلی نگارنده تفهیم مطالب بوده است. در واقع هیچ نویسنده علم پژوهی، مگر در موارد خاص،^۱ ادعا نمی کند که متن را عمداً پیچیده نوشته تا فهم آن مشکل شود و خواننده را دچار گمراهی و دردسر نماید. اگر چنین است پس علت اینکه قابلیت فهم بعضی از متون فارغ از سبک موضوعی^۲ آن، از متون دیگر کمتر یا بیشتر است چیست؟

کینچ و ون دایک (۱۹۷۸) در انگاره پردازی خود متذکر می شوند که قابلیت فهم متن در دو سطح خرد و کلان قابل بررسی است. سطح خرد که سطحی موضعی و محلی است، معمولاً تا حد جمله را پوشش می دهد و سطح کلان فراتر از جمله و حتی متن کامل یک کتاب را در بر می گیرد. جملات به نوبه خود در ساختار صوری به بخشهای کوچکتر تقسیم می شوند. کوچکترین واحد ساخت جمله، کلمه است. در واقع عناصر ساختمانی ساخت جمله، کلمات هستند که در حیطه دو عامل چینش و نوع، ایجاد تغییرات اساسی در جمله نموده خوانش آنها را دگرگون می سازند. چینش کلمات، پس و پیش شدن آنها و نظم منطقی در محور همنشینی، یک عامل کلیدی کلامی است که در راستای بافت، نقش ویژه ای را برعهده دارد. از طرف دیگر انتخاب کلمات یا به عبارت دیگر بهره گیری از محور جانشینی، عامل شناختی است که در ساختار خرد متن تنوعاتی را در قابلیت فهم یک متن اعمال می نماید. در واقع در فرایند فهم با «سطوحی» مواجهیم که عملکرد هر کدام به صورت جداگانه قابل بررسی و تحلیل بوده و در عین حال همه در یک فرایند کلی همکاری دارند. برای مثال ممکن است خواننده متنی، کلمات را درک کند اما از درک معنی جمله عاجز باشد. بدین معنی که اگرچه فهم جمله تابعی از فهم عناصر موجود در آن است، اما برای این پردازش، دانستن معنی کلمات کافی نیست. به همین صورت فهم جمله ضرورتاً به فهم کل متن نمی انجامد. این شرط لازم اما ناکافی، نشان می دهد که این سطوح ضرورتاً به یکدیگر مربوط نیستند و متنی که در سطح خرد، «سخت» تعبیر می شود ممکن است در

قابلیت فهم واژه ۱۳

سطح کلان، «آسان» باشد و برعکس. پس رسیدن به جان کلام متن لزوماً در گرو فهم تک تک عناصر جمله نیست و فهم هر ساختار، در حیطه سطح همان ساختار قابل بررسی و ارزیابی است.

آنچه مشخصاً در این مقاله بررسی می شود ساختار خرد متن و عناصر موضعی جمله یعنی واژگان است. در این راستا تلاش خواهد شد تا پاسخی درخور برای پرسشهای زیر ارائه گردد: نقش کلمات و تأثیر میزان فهم آنها بر پردازش ساختار خرد چگونه است؟ آیا می توان گفت این معیار رابطه مستقیمی با سختی یا آسانی متن دارد؟ و آیا معیارهای موجود واقعاً تعیین کننده سختی و آسانی کلمات هستند؟ ایلین کینچ (۱۹۹۰) معتقد است دانش آموزان عموماً متن را به صورت خطی و کلمه به کلمه پردازش می کنند. آنان دست کم هنگامی که با متنی ناآشنا مواجه می شوند که محتوای آن در نظرشان نامأنوس است، تمام تلاش خود را وقف معنی جمله های مجزا می کنند.

در حال حاضر درستی یا نادرستی این نوع پردازش دغدغه ما نیست. این مطلب خود موضوع بحث مقاله یا مقالاتی دیگر است. اما یکی از عوامل مؤثر بر همین پردازش خطی جملات که به ساختار خرد مربوط می شود، پردازش واحد کلمات و دانستن معنی آنهاست. این پردازش همچنان در سؤالاتی در قالب کلمه و ترکیبهای تازه، جفت و جور کردن کلمات مترادف، پرکردن جای خالی در جملات آزمون چه در سطح مدارس و چه در سطح دانشگاهی، مورد ارزیابی قرار می گیرد. در جای دیگر ایلین کینچ، متون دارای ساختار خرد خوب را متونی می داند که در آن معانی، درست ارائه شده باشد و معنی جملات واضح باشد.

ارائه معانی درست در قالب جمله به عوامل متعددی وابسته است که یکی از آنها به تعبیر نویسنده مقاله حاضر «عدالت کلمات» است. یعنی استفاده بجا از کلمات مناسب برای مخاطب خاص. مفهوم مخاطب خاص خود به خود این استلزام را در بر دارد که متون از درجه سختی و آسانی گوناگونی برخوردارند و یک متن مفروض برای مخاطبین مختلف قابلیت فهم یکسانی ندارد. از همین رهگذر متون از آسان تا سخت درجه بندی می شوند که اگرچه ظاهراً مفهومی نظری و گاه غیر علمی است، در تحقیقات مختلف معیارهایی برای آن ارائه گردیده که در مورد آن اتفاق آرای زیادی به چشم نمی خورد.

اینکه متن در چه درجه‌ای از سختی قرار دارد و سختی تا چه میزان با گنگی و نامفهومی مرتبط است خود محل بحث است. در پاره‌ای از مواقع، متونی که در خوانش اولیه سخت و پیچیده به نظر می‌رسند، در بررسی نهایی گنگ و نامفهوم تشخیص داده می‌شوند. علت این امر در بیشتر موارد عدم درک صحیح نویسنده از موضوع است که منجر به انتقال همین بدفهمی و گنگی به خواننده نیز می‌گردد. این اتفاق بویژه در متون ترجمه‌شده مشاهده می‌شود که مترجم در فهم دقیق مطلب اصلی دچار مشکل شده و چاره را در انتقال همان گنگی و نارسایی در متن ترجمه می‌بیند. از همین روست که ابتدا باید معیاری برای محدود کردن حیطه سختی و متمایز ساختن آن از نامفهومی و عدم توانایی در انتقال صحیح مطلب در نظر گرفت.

در این مقاله تنها برآنیم تا معیار قابلیت فهم را در محدوده‌ی واژه به چالش بگذاریم و نشان دهیم صورتبندیهای معمول در تشخیص متون سخت از آسان در این مورد نمی‌تواند پاسخ مناسبی در ارزیابی سختی و آسانی متن باشد.

سختی متن

میزان سختی متن به عوامل متعددی مربوط می‌شود و اینکه آیا سختی متن به‌خودی‌خود چیز بدی است یا نه، توسط محققین مختلف به شیوه‌های گوناگون بررسی شده است. جیمز هارتلی (۱۹۹۶) نقل می‌کند عنوان کتابی که توسط چل و کنراد (۱۹۹۱) نوشته شده سؤالی به این صورت است که: «آیا کتابهای درسی باید با دانش‌آموزان بجنگند؟ یعنی همان مسئله کتابهای ساده‌تر یا سخت‌تر».

تلاش برای بهبود متن، استخراج قواعد ارتباط بهتر و موفقیت در امر ارتباط هدفی است که حداقل به زمان ارسطو و فن بلاغت وی برمی‌گردد. فن بلاغت کتابی است که در آن شگردهای مختلف برای استفاده از متون در جهت ابزاری برای استدلالهای ارتباطی، به بحث گذاشته می‌شود. این نوع نگرش به متن، خود به سستی تبدیل شده است که هرازگاه نظریه‌ای در آن به محک آزمایش گذاشته می‌شود. اما صورتبندی قابلیت فهم در این سنت، خود مفهومی نسبتاً جدید و پیشرفتی چشمگیر محسوب می‌شود. آلن بیلین و آن گرافستین (۲۰۰۱) مفهوم امروزی قابلیت فهم را از

قابلیت فهم واژه ۱۵

دو جنبه از بقیه عوامل موثر در امر ارتباط موفق، متفاوت می‌دانند: ۱) تأکید بر میزان سادگی فهم یک متن؛ ۲) تأکید بر کمیت گذاری (اندازه‌گیری). از طریق این فرمول می‌توان به صورت عینی و کمی، میزان سختی متون نوشتاری را ارزیابی کرد.

دستیابی به این نتیجه که یک متن تا چه میزان باید سخت یا آسان باشد کار ساده‌ای نیست. از همین رو، صاحب‌نظران از هر فرمولی که بتواند نتایج عینی ارائه نماید استقبال می‌کنند. بیلین و گرافستین (۲۰۰۱) از یک برنامه نرم‌افزاری بنام لکسیل^۳ خبر می‌دهند که قابلیت تحلیل هر نوع متن را دارا می‌باشد. از متون رمان تا مقاله و حتی داستان روزنامه‌ای در این برنامه تحلیل شده و نمره قابلیت فهمی به آن داده می‌شود. اما معیارهای این قبیل فرمولها چیست؟

از لحاظ شمی^۴ سختی یک متن وابسته به این مفهوم است که آیا اولاً واژگان موجود در متن قابل فهم هستند و ثانیاً آیا این واژگان به گونه‌ای روان و سلیس در کنار هم قرار گرفته‌اند یا نه؟ این معیارهای اولیه در فرمول قابلیت فهم به سختی واژگان و پیچیدگی نحوی تعبیر می‌شود.^۵ پس اگر معیار دوم را کنار بگذاریم یکی از معیارهای این قبیل فرمولها سختی واژگان است. سختی واژگان به این معنی است که کلمه مورد نظر برای اهل زبان دارای قابلیت فهم بسیار اندک یا هیچ است. لغات ناآشنا یا ثقیل موجود در متن مانع درک متن شده و خواننده را از پیگیری موضوع بازمی‌دارد. دستیابی به این نتیجه که کدام کلمات سخت هستند اگرچه در ظاهر آسان به نظر می‌رسد اما به واقع موضوع پیچیده‌ای است.

معیارهای موجود در تعیین سختی واژگانی

چگونه واژه‌ای به «سخت» تعبیر می‌شود و معیارهای موجود کدامند؟ دو عامل از عواملی که معمولاً برای این درجه‌بندی برشمرده می‌شود و بیلین و گرافستین (۲۰۰۱) به آن اشاره می‌کنند «حضور یا غیبت واژه در فهرست واژه‌های پربسامد» و «طولانی بودن واژه» است. در بعضی از فرمولهای قابلیت فهم، از فهرست لغات استفاده می‌شود که در آن واژه‌های پربسامد یعنی واژه‌هایی که نسبت به بقیه واژه‌های زبان بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرند مرتب شده‌اند. حضور در این فهرست به معنای آسان بودن

۱۶ سخن سمت

واژه و قابلیت فهم بالا و نبود آن به معنای سختی واژه و قابلیت فهم پایین است. این فهرستها در منابع خاصی از قبیل تورن دایک (۱۹۲۱) و کوسرا و فرانسیس (۱۹۶۷) ارائه شده و برای استفاده از فرمول قابلیت فهم، ملاحظه این فهرست ضروری است. اما این فهرست با چه ضوابط و معیاری تهیه شده و معیار گزینش واژه‌ها بر چه روشی استوار است؟

آنچه نگارنده در این مقاله به بررسی آن می‌پردازد بسامد وقوع واژه در معنای گسترده‌تر آن است. اما بهتر است قبل از وارد شدن به این بحث مواردی از این فرمولها را از نظر بگذرانیم.

نمونه‌هایی از فرمولهای قابلیت فهم

فرمولهای قابلیت فهم زیادی وجود دارد که یکی از این فرمولها به نقل از هارتلی (۱۹۹۶) به نام فرمول قابلیت فهم گانینگ فاگ ایندکس^۶ به شرح زیر است:

(۱) نمونه‌ای صدکلمه‌ای را انتخاب کنید؛

(۲) تعداد متوسط کلمه در جمله را در این نمونه محاسبه کنید؛

(۳) تعداد کلمات دارای ۳ هجا یا بیشتر را محاسبه کنید؛

(۴) به تعداد متوسط کلمه در جمله، کل تعداد کلمات با ۳ هجا یا بیشتر را اضافه کنید؛

(۵) پاسخ را در $0/4$ ضرب کنید.

پاسخ به دست آمده سطح خوانش متن در آمریکا را نشان خواهد داد.

فرمول دیگر که سخت‌تر اما شناخته شده‌تر است بنام فلش ریدینگ ایز^۷ به قرار زیر است:

$$RE = 206/835 - 0/846 w - 1/015 s$$

آسانی خوانش

w = تعداد هجا در صد کلمه

s = تعداد متوسط کلمات در جمله

هرچه RE بالاتر باشد متن آسان‌تر است.

قابلیت فهم واژه ۱۷

هارتلی (۱۹۹۶) معتقد است نه تنها خود فرمولها با هم متفاوتند و تنها درجه تقریبی را تخمین می‌زنند بلکه نارسائیهای دیگری هم دارند. بعضی از جملات کوتاه با وجود کوتاه بودن مشکل هستند. مثلاً کلمات قصار ائمه که معمولاً بسیار کوتاه‌اند، حاوی مفاهیم بلند و تعابیر پیچیده‌ای هستند که نمی‌توان آنها را ساده و آسان در نظر گرفت. مثلاً جمله «نماز ستون دین است»، جمله‌ای بسیار کوتاه اما ژرف است که فهم آن مستلزم دانستن مفاهیمی دیگر است. همینطور است فرمولهای فیزیک مانند فرمول نسبیت اینشتین یعنی $E=MC^2$.

بسامد واژه

میزان وقوع واژه در متون گوناگون معمولاً به این معنی تعبیر می‌شود که واژه آشناتر بوده و بنابراین در فهم، بهتر پردازش می‌شوند. در واقع تعبیر عام این طرز تلقی ارتباط مستقیمی را بین میزان بسامد و پردازش بهتر برقرار می‌داند. اما خواهیم دید که این معیار نمی‌تواند معیار صحیحی در نظر گرفته شود.

بسامد در سه محدوده قابل بررسی است: الف) بسامد وقوع در زبان؛ ب) بسامد وقوع در یک متن؛ ج) چند معنایی بودن واژگان.

الف) بسامد وقوع واژگان در زبان

آیا میزان وقوع واژه در یک زبان می‌تواند معیاری برای سنجش سختی یا آسانی واژه باشد؟ به عبارت دیگر آیا می‌توان گفت تکرار واژه و کاربرد زیاد آن موجب فهم و پردازش بهتر واژه می‌گردد؟

در صورت پذیرش این ادعا باید معتقد بود که در زبان نوعی همگنی و ثبات وجود دارد. همگنی به معنی این است که واژگان موجود در زبان همواره ثابت بوده و استفاده آن به صورت یکنواخت صورت می‌پذیرد. اما نگاهی به روند حرکت در زمانی زبان، نشان می‌دهد که واژگان زبان با سرعتی بیش از آنچه تصور می‌شود سیر تحولی را در پیش گرفته و در جریان است. در واقع واژگان بسیار سریع‌تر و بیشتر از عناصر زبانی دیگر نظیر ساخت نحوی و آوایی زبان دستخوش تغییر و دگرگونی می‌باشند.

نوع واژگان زبان نه تنها از نسلی به نسل دیگر تغییر می‌کند بلکه در طول یک نسل نیز ثابت نمی‌ماند. واژه‌هایی چون «دکان»، «بقالی» و «قهوه‌خانه» که تا پانزده سال پیش از واژگان پربسامد در میان نسل جوان به‌شمار می‌رفت امروزه جای خود را به «فروشگاه»، «سوپر» و «کافی‌شاپ» داده است. با وجود این نسلی از گویشوران همچنان از آنها به‌عنوان واژگانی پروقوع بهره می‌گیرند و واژگان جدید هنوز جایگزین صددرصد آنها نشده است.

بسامد وقوع در میان طبقات و گروه‌های زبانی گوناگون نیز به‌صورت مختلف قابل بررسی است و نتایج حاصل از آنها متنوع است. گروه‌های فرهنگی - اجتماعی گوناگون واژگان پایه متفاوتی دارند و این واژگان پایه برای هر گروه به‌صورت مجزا تعریف می‌شود. مثلاً در نزد جنسهای مختلف، صنفهای گوناگون و طبقات اجتماعی مختلف، واژگان پایه به‌صورت‌های مختلفی تعریف می‌شود. کلمات پربسامد نزد هر گروه اجتماعی متفاوت است. حتی واژگان پایه در یک طبقه برای جنسیت‌های متفاوت، گوناگون است.

در میان یک طبقه خاص از اجتماع مثلاً قشر تحصیلکرده دانشگاهی نیز نمی‌توان تعریف دقیقی از بسامد وقوع، به‌دست داد. نویسنده، به‌عنوان مدرس دو دانشگاه مختلف که پذیرای دانشجویان در دو رشته متفاوت است، مشاهده نموده است که مفاهیمی چون «تکنولوژی»، «IT»، «نانو»، «virtual»، «لپ‌تاپ»، «سایت»، «log»، «online»، «chat» که برای دانشجویان دانشگاه اول به‌صورت کلماتی پربسامد در محاوره حتی دوستانه مورد استفاده است برای دانشجویان دانشگاه دوم هنوز واژگانی غریب و نامأنوس می‌نماید. این مشاهدات به این نتیجه‌گیری منجر می‌شود که ناهمگنی، مؤلفه جدانشدنی زبان است و زبان بدون آن، انتزاعی غیرطبیعی است.

در همین راستا در دهه ۱۹۶۰ گویش‌شناسان ازجمله ویلیام لایف (۱۹۶۶) مقوله‌های اجتماعی را برای توضیح تنوعات و تغییرات حادث در زبان اتخاذ کردند. این مقوله‌ها از قبیل سن، جنس، قومیت و طبقه اجتماعی باعث ایجاد تنوعات همزمانی در یک زبان و تغییرات در زمانی در طول برهه‌های زمانی می‌گردند. مقوله طبقه اجتماعی خود وابسته به عوامل متعددی همچون شغل، تحصیلات، درآمد و محل اقامت می‌باشد که برای پژوهشگران، محل بحث و نظر است.

در جوامعی که تغییرات فرهنگی - اجتماعی سرعت در حال وقوع است، وضوح این ناهمگنی بیشتر است. درواقع هرچه رشد اجتماعی، فرهنگی، صنعتی و علمی کشوری سریع‌تر باشد، منسوخ شدن واژگان کهنه‌تر و جایگزینی و به‌روزشدن واژگان نو سریع‌تر اتفاق می‌افتد. هرآنچه به واقعیات فرهنگی روزمره مربوط نشود از حیطه استفاده کاربران آن زبان خارج می‌شود. زمانی در اوج انقلاب، واژه‌هایی چون «طاغوت»، «کوکتل مولوتف»، «ستون پنجم»، «تحصن»، به ضرورت اقتضای جریان فرهنگی جامعه از جایگاهی پربسامد برخوردار بود اما در جامعه پس از جنگ، بسامد این نوع واژه‌ها کمتر شده و به سبکها و نوشتارهای خاص محدود شده است. در عوض به دلیل نگرشهای سیاسی جدید واژه‌هایی چون «آبادانی»، «سازندگی»، «تمدن»، «گفتمان» و «راهکار»، جزو واژه‌های پربسامد محسوب می‌شود.

از میان این همه تنوع و گوناگونی و گرایش، تشخیص و جداسازی واژگان پایه اگر محال نباشد بسیار دشوار است. مثلاً آیا واژه‌ای چون «سایت» پربسامد و بی‌نیاز از توضیح در یک متن مفروض است و آیا متنی که حاوی عبارتی چون «کان لم یکن» است، متنی سخت محسوب می‌شود؟ تنها راهی که باقی می‌ماند تعریف مجزا و چند جانبه بسامد وقوع برای هر گروه با تعیین مشخصات آن گروه است که آن‌هم امری بسیار دشوار می‌نماید که در این صورت متنی که مثلاً برای یک گروه سنی ۲۰ ساله شهرستان کرمان و پسر و در طبقه متوسط و رشته درسی مکانیک و خانواده‌ای با سواد دیپلم و شغل کارمندی و تفکر مذهبی، نوشته می‌شود باید از گروه دیگر با مشخصه‌های دیگر متفاوت باشد.

وقوع واژه‌های تازه در زبان از جنبه کاربرد نیز قابل بررسی است. به این معنا که واژگانی وجود دارند که به یکباره از وقوع صفر به وقوعی بالا تغییر جایگاه داده و به تعبیری بر زبان تحمیل می‌شوند. یکی از واکنشهای مثبت فرهنگستانها در مقابل هجوم لغات بیگانه ساخت لغات بومی و تلاش برای جایگزین کردن آنها به جای واژه‌های بیگانه بوده است. اگرچه واژه بیگانه خود، نامأنوس و ناآشنا می‌نماید اما باید اقرار نمود که بعضی از واژه‌های فارسی ساخته فرهنگستان آنقدر کدر و نارساست که برای آشنا

شدن با آنها و به عبارتی پذیرش و جافتادن در جامعهٔ زبانی، زمان زیادی را باید صرف نمود. در این شرایط وقوع این واژه‌ها را اگرچه فارسی و پربسامدند نمی‌توان شانس‌ی برای قابلیت بهتر متن دانست. جا افتادن و پذیرفته شدن این واژه‌ها فرایندی طولانی مدت است که در این گذار تعدادی از واژه‌ها زودتر و برخی دیرتر، نزد افراد پذیرفته و به کار گرفته می‌شوند و پاره‌ای از آنها نیز به مرور جایی نیافته و از زبان خارج می‌گردند. به عنوان مثال دو واژه «رایانه» و «یارانه» که برحسب اتفاق تشابه آوایی دارند در اغلب موارد به علت شفاف نبودن، رغبتی را در گویشوران فارسی ایجاد نمی‌کنند و حتی گاهی همین تشابه آوایی، استفاده از آنها را مخدوش کرده و معنی آنها را گنگ و مبهم می‌نماید.

البته گذر زمان عامل مثبتی در این روند به حساب می‌آید. به طوری که با گذر زمان واژه‌های نامأنوس و ناآشنای اولیه کم کم به واژه‌های مأنوس تبدیل می‌شوند و بافت به کارگیری آنها وسیع تر شده حتی استفادهٔ عام می‌یابند. بدین صورت است که قضاوت در باب آشنا بودن یا آسان بودن آنها با معیار زمان متغیر بوده و باید در هر مقطع و با معیار همزمانی به صورت مجزا بررسی شود و از این روست که نمی‌توان فهرست ثابتی از واژه‌های پربسامد را ملاک ارزیابی قرار داد.

موفقیت روند واژه‌سازی را در طول زمان می‌توان با پس زدن واژه‌هایی همچون «آخشیج» به جای عنصر و استقبال از واژه‌هایی چون «رزمنده» مشاهده کرد. البته باید در نظر داشت آنچه در اینجا مورد توجه ماست ساخت خرد متون است که در آن هر جمله به تنهایی و در موضع خود پردازش می‌شود؛ چراکه در غیر این صورت معنی کلماتی از این دست را برای ساخت کلان در بسیاری از موارد می‌توان از سیاق کلام یا کل بافت استنباط نمود.

ب) بسامد وقوع واژه در متن

بسامد وقوع در متن به این معنی است که یک واژه در طول متن چندین بار مورد خوانش قرار می‌گیرد و میزانی از آشنایی را در خواننده برمی‌انگیزد. اگر واژه‌ای در طول یک متن چندین بار تکرار شود معمولاً به این معناست که آن واژه، دارای مفهومی کلیدی برای کل متن بوده و در پردازش و فهم کل متن و ساختار کلان آن به عنوان

قابلیت فهم واژه ۲۱

عنصر پایه، مأخذ استنباطهای دیگر و درک گزاره‌های وابسته، واقع می‌شود. درواقع رسیدن به جان کلام یا مطلب اصلی در ساختار کلان بدون توجه به مفاهیم کلیدی امری ناممکن به نظر می‌رسد. حال اگر همین کلمات کلیدی که با بسامد وقوع بالا در متن ظاهر می‌شوند نزد خواننده سخت یا ناآشنا باشند، صرف تکرار آنها در طول متن نمی‌تواند مشکل خواننده را نسبت به فهم آنها کم نماید. به معنای دیگر صرف بسامد وقوع بالا در متن نمی‌تواند راهگشای فهم بهتر متن گردد و یا واژه را برای خواننده مانوس جلوه دهد. به‌طور مثال اصطلاحی چون «خیار غبن» در یک متن حقوقی اصطلاحی پربسامد است. اما همین اصطلاح برای خواننده‌ای که با معنی آن بیگانه است دست‌نیافتنی است و تکرار آن در طول متن هیچ کمکی به وی در حل معمای آن نخواهد کرد.

ج) چندمعنایی

یکی از مشخصه‌های واژگان زبان، چندمعنایی بودن آن است که اگرچه در جای خود مفید است و رخصت بهره‌گیری نامحدود از عناصر محدود را می‌دهد، اما در قلمرو قابلیت فهم، فهم‌کننده را با مشکل مواجه می‌سازد. واژگان آشنا و ظاهراً آسان زبان در همه موقعیتها دارای معنای واحد نیستند. به این معنا که جایگاه وقوع واژه به صورت شدیدی بر نوع تعبیر واژه مؤثر است. این جایگاه وقوع به بافت یا سیاق کلام مربوط می‌گردد که نقش تعیین‌کننده را در برداشت مورد نظر برعهده دارد. متون با بافتهای متفاوت تعبیر گوناگونی را به واژه تزریق می‌کنند و یا به عبارت دیگر هر بافت بر مشخصه خاصی از واژه متمرکز شده و آنرا بزرگ جلوه می‌دهد. به‌طوری‌که واژگان به موازات نوع به‌کارگیری برای هر بافت ویژه، تخصصی می‌شوند و گاه کاملاً از معنای ساده و اولیه خود جدا شده و به‌طورکامل به حوزه کاربرد خاصی وارد می‌گردند. به‌طور مثال واژه «مجموعه» برای اکثر مردم کلمه‌ای آشنا محسوب می‌شود و در کاربرد غیرنشاندار^۸ واژه‌ای پر بسامد تلقی می‌شود. اما همین واژه در بافت ریاضیات معنی خاصی می‌یابد که دیگر نمی‌توان آن را واژه‌ای آسان و قابل فهم محسوب کرد. برای خواننده‌ای که این واژه را در سیاق ریاضیات می‌خواند در صورتی که از معنای تخصصی آن ناآگاه باشد، این واژه، ناآشنا، سخت و مبهم است. چندمعنایی خاص موقعیتهای

تخصصی و بافتهای فنی نیست بلکه همه واژه‌های زبان کم و بیش این ویژگی را از خود نشان می‌دهند و برای آزمایش این حقیقت می‌توان به فرهنگ لغت مراجعه کرد و دریافت برای هر مدخل چند معنای مختلف و گاه نامربوط ارائه شده که اکثر آنها جدای از بافت، مبهم و پیچیده است. برای نمونه برای واژه «منشور» در فرهنگ معین معانی زیر آمده است: (۱) پراکنده؛ (۲) زنده شده؛ (۳) نامه دولتی که سرش بسته نباشد؛ (۴) قلمی از خط عربی؛ (۵) چندوجهی که قاعده‌هایش چندضلعی متوازی و وجوه جانبی آن متوازی‌الاضلاع باشد. به این ترتیب مشاهده می‌شود که بسامد وقوع نمی‌تواند تعیین‌کننده قابلیت فهم واژه باشد و این نوع متن است که ذهن خواننده را وارد فضایی می‌سازد که می‌تواند معنی موردنظر را از واژه افاده نماید. ون دایک و کینچ (۱۹۸۳) تأکید می‌کنند که: «درک حروف تحت تأثیر دانش ما از واژه‌ها قرار دارد، تشخیص واژه‌ها تحت تأثیر بافت جمله‌ای که در آن ظاهر می‌شوند تعیین می‌شود و پردازش جملات نیز با موقعیت جمله در متن تعیین می‌شود». در راستای این تأثیر و تأثر خواننده هنگام خواندن متن تمامی معانی یک واژه را به‌خاطر نمی‌آورد. درواقع این فرایند نه عملی است و نه طبیعت فکری انسان این پراکندگی را مجاز می‌داند. گودمن (۱۹۷۶) به نقل از ون دایک و کینچ (۱۹۸۳) از خواندن به‌عنوان «بازی حدس زبانی — روانی» یاد می‌کند. این بازی به‌معنی حدس آن جنبه‌های معنایی از واژه است که به متن مربوط می‌شود و یا حتی حدس معنی کلمه در متنی که در آن به‌کار رفته است. ون دایک و کینچ (۱۹۸۳) با ارائه مثالی این گفته گودمن (۱۹۷۶) را توضیح می‌دهند. آنها اظهار می‌کنند که اگر جمله زیر را ببینیم حتی به این امکان فکر هم نمی‌کنیم که «bank» معنی دیگری غیر از «بانک» داشته باشد. حال آنکه یکی از معانی «bank»، «کرانه رودخانه» است.

Three masked gunmen robbed a bank yesterday.

یک سازوکار هوشمند تشخیص کلمه، فرایندی است که از بافت بهره می‌جوید تا معنی صحیح «bank» را بازیابد.

پیچیدگی واژه

پیچیدگی لغت در اینجا به‌معنای طولانی بودن کلمه است. در بعضی از فرمولهای قابلیت فهم به نقل از بیلین و گرافستین (۲۰۰۱) از قبیل فرمول فلش و دیل — چل (۱۹۴۸)

و فاگ تعداد هجای کلمه تعیین گر سختی آن است. درواقع آنچه در این فرمولها بدیهی فرض شده این است که هرچه کلمه طولانی تر باشد فهم آن سخت تر است. در این میان معیارهای فرمولهای مختلف ممکن است متفاوت باشد به طوری که در فرمولی تعداد کل هجاها در صد کلمه محاسبه می شود و در فرمولی دیگر تعداد کلمات چند هجایی در تعداد مشخص از کلمات محاسبه گردد. اما بنابه عقیده بیلین و گرافستین (۲۰۰۱) در همه این فرمولها فرض اصلی این است که آسانی متن موردنظر، مستقیماً به طول کلمه ارتباط دارد. این ادعا به معنای این است که عنصری از ساختار خرد به طور مستقیم بر ساختار کلان اثر گذاشته و پردازش آن را کنترل می کند. با این حال علیرغم منطقی بودن ظاهری این رویکرد دلایلی وجود دارد که شفافیت این ارتباط مستقیم را زیر سؤال می برد. اولاً بنابر انگاره کینچ و ون دایک (۱۹۷۸) و براساس آزمایشات ایلین کینچ (۱۹۹۰) معیارهای ارزیابی این دو سطح متفاوت بوده و هر ساختار خرد بد، لزوماً به ساختار کلان بد منتج نمی شود و درواقع به تعبیر نگارنده نوعی نظام دو ارزشی برای هر متن می توان درنظر گرفت که هر متن با توجه به معیارهای خاص، ارزش خاص خود را به دست می آورد. در این نظام دو ارزشی چهار امکان برای هر متن وجود دارد:

$$\begin{bmatrix} \text{ساختار خرد} + \\ \text{ساختار کلان} + \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} \text{ساختار خرد} - \\ \text{ساختار کلان} - \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} \text{ساختار خرد} - \\ \text{ساختار کلان} + \end{bmatrix}, \begin{bmatrix} \text{ساختار خرد} + \\ \text{ساختار کلان} - \end{bmatrix}$$

دوم اینکه، نمونه های بیشماری وجود دارد که در آن کلمات یک یا دو هجایی مبهم، نارسا، نا آشنا و سخت تر از کلمات چندهجایی و طولانی تر هستند. مثلاً واژه یک هجایی «غبین» در مقابل واژه چندهجایی «زیانکارشدگی» از درجه سختی بالاتری برخوردار است. تعداد خوانندگانی که معنی دومی را بوضوح می دانند نسبت به کسانی که معنی اولی را می دانند به مراتب بیشتر است. درواقع پیچیدگی و طولانی شدن و یا مرکب شدن واژه باعث بهتر دریافت شدن و درک و فهم بهتر آن می گردد. طول واژه، اغلب نتیجه مستقیم وندافزایی است؛ فرایندی که طی آن کلمه های بلندتر از کلمات کوتاه تر ساخته می شوند و ریشه ها با پیوستن پیشوند یا پسوند، تولید واژه های مرکب اشتقاقی یا تصرفی می نمایند. البته جیمز هارتلی (۱۹۹۶) ادعا می کند کلمات ملموس از کلمات انتزاعی کوتاه تر و شفاف ترند. اما وی برای این ادعا هیچ دلیل یا نمونه ای ارائه نمی دهد، بنابراین ادعای وی نیز تابع تفکر حاکم است که در اینجا نقد می شود.

چامسکی (۱۹۷۸) متذکر می‌شود که کودکان با مجموعه‌ای از اصول اولیه دانش زبانی متولد می‌شوند و جین برکو (۱۹۵۸) معتقد است که حتی کودکان بسیار کم سن دانشی را درباره اصول واژه‌سازی دارا هستند. در پیکره توانش ذاتی هر گویشوری اصول ثابتی وجود دارد و بخشی از دانش گویندگان هر زبان را وندهایی تشکیل می‌دهد که می‌تواند به کلمات اضافه شود تا کلمات دیگر تولید شود. این کلمات دربردارنده معانی‌ای هستند که به‌طور قابل پیش‌بینی به ریشه کلمات مربوط می‌شوند و تافته جدا بافته‌ای محسوب نمی‌گردند. به‌طورمثال «ورپیدن» که فعل پیشوندی با ریشه «پر» است، حتی نزد گویشوری که بدون ذهنیت قبلی با آن مواجه می‌شود معنی مهجوری ندارد. گویشوری که معنی ریشه کلمه را می‌داند تا حدی به معنی کل کلمه و ندادار نزدیک می‌شود. گویشوران زبان در بیشتر موارد می‌دانند که نقش این وندها چیست. به‌طورمثال چگونگی عملکرد وندهای صفت‌ساز، وندهای قیدساز و وندهای تصریفی فعل برای گویشوران هر زبانی روشن است. گویشور فارسی می‌داند که پسوند «انه» از صفت قید می‌سازد و اگر معنی «محتاط» را بداند کلمه بلندتر «محتاطانه» مشکلی از لحاظ فهم نخواهد داشت. تصریف افعال به مراتب برون‌دادهای راحت‌تری دارد. به‌طورمثال «خواهیم رفت» نسبت به «رفتیم» از درجه سختی بیشتری برخوردار نیست.

فهم کلمات تک‌هجایی و یا ریشه‌های بدون وند مثل «غبن» از دو حال خارج نیست: گویشور یا معنی کلمه را می‌داند یا نمی‌داند. اما در مورد «زیانکار شدن» حتی در صورتی که معنی کاملاً غیرقابل پیش‌بینی‌ای داشته باشد، گویشور تا حد زیادی می‌تواند از اطلاعات توانشی ریشه و وندها که در اختیار دارد بهره بگیرد. این نوع فرایند برای کلمات یک‌هجایی ناآشنا، ممکن نیست. بنابراین منطقی است که بپذیریم ساختواژه کلمات پیچیده شاید واقعاً به فرایند فهم کمک کند و این امر با مهیا ساختن ابزاری میسر می‌شود که به حدس معنی می‌انجامد. درواقع، بنابر گفته بیلین و گرافستین (۲۰۰۱) شواهدی مبنی بر این نظر وجود دارد که خوانندگان دانش واژه‌سازی را در خود فعال می‌کنند و وندافزایی به فهم بهتر کمک می‌کند.

قابلیت فهم واژه ۲۵

اندرسون و دیویسون (۱۹۸۸) طی تحقیقی از دانش آموزان کلاس پنجم خواستند که بین کلمات واقعی انگلیسی و «ناکلمه»^۹هایی که به نظر انگلیسی می آمد تمایز بگذارند. آنها مشاهده نمودند که «ناکلمه»هایی به صورت غلط، «کلمات» واقعی انگلیسی تلقی شده بود که تکواژهای انگلیسی داشت. این یافته به این معناست که این خوانندگان دانش خود از ساختواژه را به کار گرفته بودند تا معنی کلمات ناآشنا را بکاوند. این نتیجه که خوانندگان از ساختار ساختواژی کلمات به عنوان ابزاری برای فهم بهتر بهره می گیرند با پیش بینیهای فرمولهای موجود قابلیت فهم که طولانی بودن کلمه را دلیلی بر سختی آن می دانند، در تضاد است.

راندال (۱۹۸۸) نیز آزمایشی انجام داد که دریابد ارتباط بین فهم و پیچیدگی ساختواژی کلمات به چه شکلی است. او کودکان بین سنین ۳ تا ۷ سال را در پردازش «کنش گر» مورد آزمایش قرار داد. این کنش گرها از لحاظ ساختواژی پیچیده محسوب می شدند، یعنی حاصل اسم مشتق از فعل بعلاوه وندافزایی با -er بودند. نتایج وی نشان می دهد که برخلاف پیش بینی فرمولهای قابلیت فهم، فهم کنش گرهای پیچیده ربطی به طول کلمه یا بسامد وقوع آنها ندارند.

در زبانی همچون زبان فارسی که دامنه کاربرد کلمات با ریشه عربی بسیار وسیع است آنچه کلمات را به تعبیر نگارنده فارسی تر کرده و استفاده آن را برای گویشوران راحت تر می سازد، وندافزایی فارسی است و در این میان اگرچه واژه فارسی طول بیشتری دارد اما نسبت به معادل کوتاه تر عربی آن از شفافیت بیشتری برخوردار است و آسان تر تلقی می شود. به طورمثال واژه «تجاهل» نسبت به «خود را به جهل زدن» طول کمتری دارد اما از درجه قابلیت فهم کمتری نیز برخوردار است. و یا «استمداد» و «استغفار»^{۱۰} که نسبت به معادلهای فارسی ترشده «طلب کمک کردن» و «طلب بخشش کردن» در موقعیت تیره تری قرار دارند. و چنین است برای واژه هایی که تازه وارد زبان می شوند و هنوز جایگاه خود را نیافته اند.

از طرف دیگر مخففهای تخصصی و علمی وجود دارد که علیرغم کوتاه بودن و قرار گرفتن در مجموعه کلمات کوتاه برای محاسبه در فرمول قابلیت فهم، برای افراد غیرمتخصص بسیار سخت و غیرقابل فهم هستند. به طورمثال واژه «سمت» برای افراد

غیر آشنا اگرچه مرجع مشخصی دارد اما تنها بیانگر اسم خاصی است که معنی قابل فهمی ندارد و یا مثلاً «DNA» کلمه‌ای کوتاه اما ثقیل محسوب می‌شود؛ و این در حالیست که عبارتی چون «سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها» عبارتی طولانی اما دارای معنی قابل فهمی نسبت به نمونه کوتاه‌شده آن است.

نتیجه

با بررسی موارد فوق نتیجه می‌شود که معیار واژه در فرمول قابلیت فهم متون مختلف نمی‌تواند معیار صحیح و دقیقی باشد و برای رسیدن به میزان قابلیت فهم یک متن باید معیارها و عوامل دیگری را دخیل نمود. در این زمینه مقالات آتی به بررسی عوامل متعدد دیگر خواهند پرداخت.

اما برای ارائه فرمولی که بتواند قابلیت فهم متنی را بدقت ارزیابی کند مهم‌ترین عاملی که باید در نظر داشت بافت متن مورد نظر است. دیدیم یکی از مشکلاتی که اعتبار فرمولهای قابلیت فهم را خدشه دار می‌کند، هم‌معنایی است. این مفهوم می‌تواند به این شکل مطرح شود که برای هر کلمه در زبان چندین معنی مربوط یا نامربوط متصور است و از برنمودن همه این معانی امری ناممکن می‌باشد. تنها راه‌حلی که برای یافتن معنی کلمات می‌توان بدان توسل جست، بافت است. فضای حاکم بر متن تا حد زیادی می‌تواند مشخص کند کدام معنی واژه در این بافت مدنظر است.

شاید بتوان گفت در اکثر زبانها اکثر واژه‌ها می‌توانند به‌صورت مختلفی استفاده شوند و از این‌رو معنی آنها توسط بافتی که در آن به‌کار رفته‌اند به‌دست می‌آید. فرهنگهای لغت مفاهیم چندگانه یک واژه را به‌دست می‌دهند و هر مفهوم نوعاً با مثالی روشن می‌شود. تدارک مثال، بافتی را برای کاربرد واژه فراهم می‌کند که در غیراین‌صورت درک مفهوم مورد نظر بسیار مشکل و گاه ناممکن می‌گردد. در واقع ارائه مثال برای هر مفهوم یا معنی، تلویحاً بیانگر این است که فرهنگهای لغت نیز، معنی جدا از بافت را برای تفهیم واژه کافی نمی‌دانند.

به‌عنوان مثال والتر کینچ (۲۰۰۱)، ۳۰ مفهوم را که در فرهنگ وبستر برای کلمه «run» آمده فهرست می‌کند و بدین ترتیب نشان می‌دهد این واژه کوتاه تا چه حد می‌تواند در بافتهای گوناگون مفاهیم متنوعی را از خود بروز دهد. پاره‌ای از مثالها به این شرح است:

The horse runs
 The ship runs before the wind
 The cat ran away
 The salmon run every year
 My horse ran fast
 The bus runs between Chicago and New York
 A breeze ran through the trees
 A vine runs over the porch
 The machine is running
 The colors run
 Blood runs in th veins
 The ship run around
 The apples run large this year

درک مفهوم هریک از مثالها در خارج از بافت موردنظر تقریباً غیرممکن و یا دست کم بسیار مشکل خواهد بود. عدم درک صحیح از معنی یا مفهوم خاص یک بافت، بخصوص از متون غیرفارسی، خود را هنگامی بوضوح نشان می دهد که متن به فارسی ترجمه شود. برای نمونه انواع معانی و مفاهیمی که برای کلمه «run» در فرهنگ هزاره آمده است بدین شرح است (لازم به ذکر است این فهرست جدا از افعال دوجزئی یا دو کلمه ای است و اگر آن تعداد هم اضافه شود بسیار فراتر خواهد رفت):

(۱) دویدن، پا به دو گذاشتن؛ (۲) فرار کردن، پا به فرار گذاشتن، در رفتن، گریختن؛ (۳) امتیاز به دست آوردن؛ (۴) در مسابقه دو شرکت کردن؛ (۵) نامزد بودن، نامزد انتخابات شدن؛ (۶) شناختن؛ (۷) حرکت کردن؛ (۸) رفتن؛ (۹) کار کردن، راه افتادن، در آمد و شد بودن؛ (۱۰) (ماهی آزاد) از دریا به رودخانه برگشتن؛ (۱۱) شاخه زدن، خزیدن؛ (۱۲) کشیده شدن، ادامه یافتن؛ (۱۳) ادامه داشتن، جریان داشتن (برای)، دنبال شدن؛ (۱۴) معتبر بودن؛ (۱۵) گفتن؛ (۱۶) جاری بودن؛ (۱۷) (شیر آب) باز بودن؛ (۱۸) (رنگ لباس) رفتن؛ (۱۹) آب شدن، ذوب شدن؛ ... (۴۰) چاپ کردن؛ (۴۱) کشیدن؛ (۴۲) فراگرفتن.

به این ترتیب روشن می شود که عوامل تعیین کننده سختی یا آسانی متن و قرار گرفتن در طیفی که دو سوی آن سخت ترین و آسان ترین متون قرار می گیرند را باید در ملاکهایی فراتر از سختی و آسانی کلمات جست. کلمات به خودی خود نمی توانند تأثیر مستقیمی بر این جایگاه داشته باشند اما شاید بتوان آنها را در کنار عوامل دیگر و تعاملی که با عوامل دیگر ایجاد می کنند تعیین کننده دانست و آنها را لحاظ کرد.^{۱۱}

پی‌نوشتها

۱. ژانر این نوع نوشته‌ها بسیار متفاوت و تعداد آنها محدود است، بنابراین از زمینه بحث این مقاله کنار گذاشته می‌شوند. ژانر متون پلیسی و جنایی، معماها و چیستان را می‌توان در این مقوله جا داد.

۲. مراد از سبک موضوعی، سبکی است که معمولاً خاص هر رشته علمی است.

3. Lexile

4. intuitive

۵. اولسن: ۱۹۸۴

6. Gunnig fog Index

7. Flesch Reading Ease

8. unmarked

9. non-words

۱۰. این سه مثال را با راهنمایی خانم دکتر ملیحه صابری یافتیم؛ از ایشان متشکرم.

۱۱. از آقای مهدی احمدی سپاسگزارم که دو مقاله از منابع مورد استفاده این نوشته را در اختیارم گذاشت.

منابع

- حق‌شناس، علی محمد و دیگران، فرهنگ هزاره، تهران، فرهنگ معاصر، ۱۳۸۱.

- معین، محمد، فرهنگ فارسی معین (متوسط)، ۶ مجلد، تهران، امیرکبیر، ۱۳۶۴.

- Anderson, R.C. and Davison, A., "oncepts and empirical bases of readability formulas". In: Davison, A. and Green, G., Editors, 1988. *Linguistic complexity and Text comprehension: Readability Issues Reconsidered*, L. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 1988, pp. 23-53.
- Aristotle, *The Art of Rhetoric*, Harvard University Press, Cambridge, MA. 1991.
- Bailin A. & Ann Grafstein "The Linguistic Assumptions Underlying Readability Formulae" *Language and Communication*, Vol 21, Issue 3, 2001, pp. 285-301.
- Berko, J., "The child's learning of English morphology". *Word* 4, 1958 pp. 150-177.
- Chomsky, N., *Aspects of the Theory of syntax*. MIT Press, Cambridge, MA. 1965.
- Hartley, J. "Instructional Message Design Research". in *Hand book of Research for educational communication and technology: A project of the association for educational communication and technology*, ed. David H. Jonassen, New York; McMillan Library Reference, 1996.
- Kintch, E., "Macroprocesses and Microprocesses in the Development of Summarization skill", *Cognition and Instruction*, 7 (3), 1990, pp. 161-195.
- Kintsch, W., *Predication*, Vol. 25. Issue 2, 2001, pp. 173-202.

- Kintsch W & Teun A. Van Dijk "Toward a Model of Text Comprehension and Production" *Psychological Review*, Vol.85 No.5, September 1978, pp. 363-394.
- Kintsch W. & J. Craig Yarbrough "Role of Rhetorical Structure in Text Comprehension" 1982.
- Kucera, H. and Francis, W.N., *Computational Analysis of Present-Day American English.*, Brown University, Press Providence, RI, 1967.
- Labov, W., *The Study of Nonstandard English: National Council of Teachers of English*, Champaign, IL. 1970.
- Olson A. V., *Readability Formulas-Fact or Fiction*. University of Victoria, Victoria, British Columbia 1984.
- Randall, J. H., "Candlestick-Makers: The Problem of morphology in understanding words". In: Davison, A. and Green, G., Editors, *Linguistic Complexity and Text Comprehension: Readability Issues Reconsidered*, L. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1988, pp. 223-245.
- Thorndike, E.L., *The Teacher's Word Book.*, Teacher's College, Columbia University, N.Y. 1921.
- Van Dijk T.A. & Kintsch W. *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, 1983.

نویسه‌گردانی اعلام فارسی و عربی با حروف انگلیسی

پیمان متین

مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی

peymanmatin @ cgie. org. ir

چکیده

در نوشتن مقاله‌های تحقیقی به‌خصوص در حوزه علوم انسانی و در ترجمه این مقاله‌ها از زبان مبدأ به زبان مقصد، به‌کار بستن نویسه‌گردانی (transliteration) ضروری است. نویسه‌گردانی روشی است برای خوانش صحیح‌تر و دقیق‌تر اسامی خاص اماکن، اشخاص، کتابها و نظایر اینها از سوی مخاطب. این مقاله سعی دارد با تبیین برخی روشهای موجود نویسه‌گردانی اعلام فارسی و عربی، و لحاظ کردن ابعاد صوری و توصیفی آنها، در جهت رسیدن به معیاری مطلوب و یکسان، گامی مؤثر بردارد.

واژه‌های کلیدی

نویسه‌گردانی، آوانویسی، واج‌نویسی، حرف‌نویسی، اعلام

مقدمه

فرض کنید مقاله‌ای در رشته تخصصی خود نوشته‌اید و قرار است به یکی از زبانهای معروف‌تر دنیا ترجمه کرده در نشریات آنها چاپ کنید. مایلید نام شما یا عنوان مقاله شما (اگر اسم خاصی در آن به کار رفته) چگونه تلفظ شود؟ یعنی مخاطب آلمانی، مخاطب انگلیسی، مخاطب فرانسوی یا مخاطب عرب آن را چگونه در نظر بگیرید اسم شما «حسین باجلان فرخی» یا «علی محمد کاردان» یا «محمد پروین گنابادی» است،^۱ یا آنکه عنوان کتاب یا مقاله شما «از صبا تا نیما» است. این اسامی را چگونه باید نوشت تا نزدیک‌ترین و صحیح‌ترین صورت آن از سوی مخاطب خارجی خوانده شود؟

اگر هیچ ملاک شناخته‌شده‌ای نباشد و صرفاً بخواهیم با تلفظ (آشنای) خود از صدای حروف انگلیسی، اسامی را حرف‌نویسی کنیم کدامیک از موارد زیر ضبط نزدیک‌تر به واقع اسم «علی محمد کاردان» است؟

Alimohammad Kardan .۲

Ali Mohammad Kardan .۱

Ali-mohammad Kardan .۳

شاید بگوئید چه فرقی می‌کند! اما آیا از دید ما «علی» first name و «محمد» middle name است؟ آیا می‌توان یکی از آن دو را حذف کرد؟ مثلاً آیا «علی کاردان» یا «محمد کاردان» همان «علی محمد کاردان» را به ذهن متبادر می‌سازد؟ آیا «علی محمد» مضاف و مضاف‌الیه است یا می‌توان آن را «علی محمد» خواند؟ یا آنکه «علی محمد» یک اسم مرکب است؟

«حسین باجلان فرخی» را چگونه باید حرف‌نویسی کرد؟ این اسم را چگونه بنویسیم که «باجلان» را جزو last name بدانند یا جزو first name بدانند یا به چشم middle name به آن ننگرند، یا برعکس همه اینها!

در چنین مواردی چه باید کرد؟ آیا آواشناسی راه چاره مناسب است یا حرف‌نویسی یا ترکیبی از هر دو یا اصلاً هیچکدام؟ حالت عکس را در نظر بگیرید. اگر اسمی بیگانه را بخواهیم با حروف یا آوای فارسی حرف‌نویسی یا آوانویسی کنیم، بالاخره کدامیک از موارد زیر صحیح‌تر است؟

۱. جرزی کوزینسکی؛ ۲. یرزی کازینسکی؛ ۳. یژی کوزینسکی؛ و بالاخره یژی

کوشینسکی.^۲

نویسه گردانی اعلام فارسی و عربی با حروف انگلیسی ۳۳

ملموس‌ترین نمونه از آشفته‌گیهای تلفظ در نبود یک ملاک شناخته‌شده برای اسامی فارسی، نام راقم این سطور است. دوستان انگلیسی MATIN را «متین»، دوستان فرانسوی «متن» و دوستان سوئدی «مادن» می‌خوانند. نویسه گردانی، نوعی سامان بخشیدن به چنین آشفته‌گیهایی است.

تعریف

ترانس‌لیتراسیون ترم نسبتاً جدیدی است. قید نسبتاً را عمداً به کار برده‌ام. اگر بخواهیم تاریخچه‌ای برای عمل نویسه گردانی ذکر کنیم باید گفت که در ادوار کهن نیز انجام می‌شده است. مثلاً ابوریحان بیرونی مسموعات سانسکریت خود را به عربی نویسه گردانی می‌کرده سپس از آنها استفاده می‌نموده است.^۳ اما در معنای علمی نوین آن، دانش نوی محسوب می‌شود. حتی ریچارد اسپیرز آن را جزو مداخل دستوری به حساب نیاورده است.^۴

در فرهنگ وبستر می‌خوانیم: «نویسه گردانی یعنی املاء کردن یا هجی کردن واژه‌ها و عبارات یک زبان به زبان دیگر، با استفاده از الفبای زبان دوم، به نحوی که لحنی مشابه از آن اراده گردد».^۵ شیوه‌نامه مرجع شیکاگو، نویسه گردانی غیر حرفه‌ای را همان حرف نویسی واژه‌ها و عبارات غیر لاتین با استفاده از حروف لاتین (Latin or Romanize alphabet) می‌داند.^۶

از آنجاکه در ایران هنوز معیار واحد و استاندارد شده‌ای برای نویسه گردانی معمول نشده است، تعاریف و روشهای متعددی برای آن به کار می‌رود. بنابراین بسته به قصد و هدف ویراستار یا نظام ویرایشی حاکم، انواع عناوین و حتی دانشها، به نوعی در نویسه گردانی تعمیم یافته که گاه خلط معنا پیدا کرده‌اند. این عناوین و دانشها عبارتند از: حرف نویسی،^۷ دگرنویسی،^۸ ترانویسی،^۹ آوانویسی و واج نویسی.^{۱۰} شاید در این میان، نزدیک‌ترین عنوان به نویسه گردانی و آنچه منظور نظر این مقاله است، حرف نویسی باشد. نویسندگان این مقاله، معادل «نویسه گردانی» را برای transliteration انگلیسی یا transliteration فرانسوی برگزیده است، چرا که این ترکیب را در پوشش دادن به تمام عناوین و دانشهای فوق، جمیع الاطراف می‌بیند.^{۱۱}

۳۴..... سخن سمت

بررسی نمونه‌ها

از معتبرترین نمونه‌ها — که اسلویی را به عنوان قرارداد برای نویسه‌گردانی اعلام فارسی و عربی خود با حروف انگلیسی برگزیده یا تدوین کرده‌اند — باید به موارد زیر اشاره کرد:

۱. فرهنگ فارسی معین ۲. دایرةالمعارف فارسی مصاحب ۳. دایرةالمعارف بزرگ اسلامی ۴. دایرةالمعارف اسلام (Encyclopaedia of Islam) ۵. دانشنامه ایرانیکا (Encyclopaedia Iranica) ۶. راهنمای آماده ساختن کتاب.

در اینجا به توصیف اجمالی اسلوب نویسه‌گردانی هر یک از منابع فوق به منظور ارائه دیدی تطبیقی و قیاسی بین آنها پرداخته در خاتمه بهترین و غنی‌ترین اسلوب (از دیدگاه نگارنده) تشریح می‌گردد:

نویسه گردانی اعلام فارسی و عربی با حروف انگلیسی ۳۵

جدول ۱. جدول تطبیقی حروف فارسی و عربی با حروف انگلیسی: اسلوب فرمینگ فارسی

معین

مصوت‌های کوتاه		مصوت‌های مرکب	
آ ā, á, a	او u	آو aw	ای ey
ا o	ای i, e, ɜ	او ow	
مصوت‌های بلند		صامت‌ها	
آ ā, ǣ, ǣ̄	ای یی ī	ص s	ع ʿ
ا ā, ǣ, ǣ̄		ض d	ب b
او ū, ā, ā̄		ط t	پ p
ای یی ī		ظ z	ت t
		ع ʿ	ث θ
		غ γ	ج ĵ
		ف f	چ č
		ق γ	ح h
		ک k	خ x
		گ g	د d
		ل l	ذ ḏ
		م m	ر r
		ن n	ز z
		و v	ژ ž
		ه h	س s, ʃ
		ی y	ش š

محمد معین توضیحات مبسوطی را همراه با مثال و شاهد درخصوص روش «آوا نویسی» خود ارائه می‌دهد.^{۱۲} همان‌طور که مشاهده می‌کنید برای برخی اصوات از حروف یونانی نیز استفاده شده است.

۳۶ سخن سمت

جدول ۲. جدول تطبیقی حروف فارسی و عربی با حروف انگلیسی: اسلوب راهنمای آماده‌سازی کتاب

مصوت‌های کوتاه		مصوت‌های مرکب	
ا a		ای ey ,ei	
ا ĩ d e		آی āy āi	
ا ŭ u o		اوی ūy ,ūi ,uy ,ui	
		ای ōy ,ōi ,oy ,oi	
مصوت‌های بلند		صامت‌ها	
آ â ,ā		ص s	ع ʿ ,ʔ ,3
ا ʊ		ض z	ب b
اوووو ō ,ū ,u ,ow ,o		ط t	پ p
ای یی ē ,ā ,i		ظ z	ت t
		ع ʿ ,ʔ ,3	ث s ,θ
		غ ġ ,γ	ج j ,Ĵ
		ف f	چ c ,č
		ق q	ح h
		ک k	خ x
		گ g	د d
		ل l	ذ z ,ð
		م m	ر r
		ن n	ز z
		و v	ژ ž
		ه ħ ,h	س s
		ی y	ش š
تشدید		واو معدوله	
ا ʾ		خوا xw ,xw̃	
تکرار حرف صامت			
یا			
تکرار صامت معین			
به صورت کوچک روی			
خط کرسی			

میرشمس‌الدین ادیب سلطانی، جدول کاملی را به تفکیک «ترانویسی فونتیک»، «آوانویسی یا ترانویسی فونمیک یا واج‌نویسی» و «حرف‌نویسی»، تدوین کرده که در اینجا ستون حرف‌نویسی آن مورد استفاده واقع شده است.^{۱۳} همان‌طور که مشاهده می‌شود، وی نیز از حروف یونانی در تطابق با حروف فارسی استفاده کرده است.

نویسه گردانی اعلام فارسی و عربی با حروف انگلیسی ۳۷

جدول ۳. جدول تطبیقی حروف فارسی و عربی با حروف انگلیسی: اسلوب دایرةالمعارف اسلام

مصوت‌های کوتاه		مصوت‌های مرکب	
ا a	او aw	ای ay	آی ay
ا i	ای iyy	او uww	آو uww
مصوت‌های بلند		صامت‌ها	
ای ی ی ī	ع ʿ	ص s	ض d
او و و ū	پ p	ط t	ظ z
آ ā	ت t	ع ʿ	غ gh
	ث th	ف f	ق k
	ج dj	ک k	گ g
	چ č	ل l	م m
	ح ḥ	ن n	و w
	خ kh	ه h	ی y
	د d		
	ذ dh		
	ر r		
	ز z		
	ژ zh		
	س s		
	ش sh		
ة تأنیث	حروف تعریف ال		
ة at a	ال al -		

اسلوب حرف‌نویسی این دایرةالمعارف برای حروف ترکی و اردو نیز قواعدی دارد که در اینجا از ذکر آنها خودداری شده است.^{۱۴} در این اسلوب تلفظ‌های فارسی تا حدی مجزا شده است.

۳۸..... سخن سمت

جدول ۴. جدول تطبیقی حروف فارسی و عربی با حروف انگلیسی: اسلوب دایرةالمعارف فارسی مصاحب

مصوت‌های کوتاه		مصوت‌های مرکب	
اَ a	آ āw	اِ e	آ ā
اُ ö, o			
مصوت‌های بلند		صامت‌ها	
آ ā	ء 'h	ص s	
ای i	ب b	ض z	
او u	پ p	ط t	
	ت t	ظ z	
	ث t̤	ع 'h	
	ج j	غ q	
	چ c	ف f	
	ح h	ق q	
	خ x	ک k	
	د d	گ g	
ابن و ال	ذ z, d̤	ل l	
تشدید	ر r	م m, M	
«ـ» دو حرف مکرر 'l, 'bne	ز z	ن n, N	
ة تأنیث	ژ ž	و w, v	
ة t̤	س s	ه h	
	ش š	ی y	

غلامحسین مصاحب، توضیحات مبسوطی را همراه با مثالهای فراوان درخصوص تلفظ اعلام و حرف‌نویسی آنها با «الفبای صوتی» ارائه داده است.^{۱۵} در این اسلوب تلفظهای عربی مجزا شده است.

۴۰ سخن سمت

جدول ۶. جدول تطبیقی حروف فارسی و عربی با حروف انگلیسی: اسلوب دانشنامه ایرانیکا^{۱۷}

مصوت‌های کوتاه		مصوت‌های مرکب	
اَ a	اِ e	اُ u	او ow
اُ u	اِ e	ای ay	ای ey
آ ā	اووو ū	ای‌یی ī	
مصوت‌های بلند		صامت‌ها	
آ ā	اووو ū	ای‌یی ī	
تشدید			
«۳» دو حرف مکرر			
ابن و ال			
b. ، al-			
واو معدوله			
خوا k ^v			

نویسه گردانی اعلام فارسی و عربی با حروف انگلیسی ۴۱

هر یک از شیوه‌های ارائه‌شده در این جدولها خصوصیات منحصر به خود را دارد. البته موارد مشترک فراوانی در آنها دیده می‌شود. در این میان اسلوب *دایرةالمعارف اسلام* از آن جهت که در اصل برای زبان و اعلام عربی تدوین شده، کارایی کمتری نسبت به سایر اسلوبها دارد.^{۱۸} در میان روشهای مذکور، این تنها روشی است که برای برخی حروف (و اصوات)، از دو حرف متوالی (مثلاً *gh th*, *sh kh*, *dj*) استفاده کرده است. همین امر یکی از دلایل خوانش دشوار اعلام عربی و فارسی در *دایرةالمعارف مزبور* شده است. آنچه در اسلوب *فرهنگ فارسی معین* کاملاً به چشم می‌آید، تأکید و تکیه آن بر «آوای» حروف است. البته چنین امری با توجه به طبیعت اثر (لغتنامه) کاملاً بدیهی و پاسخگوست. ریزینی و ترکیب ساده اسلوب، از محسنات آن بوده استفاده از حروف یونانی از کاربری آن کاسته است.^{۱۹} اسلوب *راهنمای آماده ساختن کتاب* بسیار ریز و نسبتاً مفصل است. تفکیک جداول^{۲۰} و به کارگیری دستورات آن نیاز به مهارت و صرف وقت فراوان (چه برای نویسنده چه برای خواننده) دارد. تمام تلاش *دایرةالمعارف فارسی مصاحب*، ساده کردن قضیه به منظور ساده نویسی و ساده خوانی بیشتر بوده که در این راه نیز توفیق زیادی کسب کرده است. اما برخی مواقع، ساده سازی ممکن است موجب خوانش غلط گردد. *دایرةالمعارف بزرگ اسلامی* اسلوب آسانی را پیشنهاد کرده است. اصرار در تفکیک تلفظهای حروف فارسی و عربی و نمود آن در نشانه‌های انتخاب شده (بیش از ۹ مورد) کاربرد آن را تخصصی تر کرده بالطبع دور شدن از هدف آسان نویسی و آسان خوانی را در پی خواهد داشت. و اما اسلوب *دانشنامه ایرانیکا* به نوعی حاصل تجربیات تمام نمونه‌های پیش از خود را در قالبی ساده، آسان فهم و کاربردی ریخته و ماحصل کار، فهم آسان، برقراری ساده ارتباط با مخاطب و «سریع الهضم» بودن آن شده است. از آنجاکه مؤلف، اسلوب *دانشنامه ایرانیکا* را از هر جهت کامل ترین می بیند و استعداد و توان «معیار» شدن را در آن بالقوه می داند، به معرفی بیشتر آن خواهد پرداخت.

اسلوب نویسه گردانی دانشنامه ایرانیکا

الف) زبانهای فارسی و عربی

هدفی که *دانشنامه ایرانیکا* در تدوین اسلوب نویسه گردانی خود برگزیده، سادگی و دقت است. این اسلوب در تمام مجموعه‌های زیر مشترک است:

؛ Corpus Inscriptionum Iranicarum

؛ The Persian Heritage Series

؛ The Persian Studies Series

The Modern Persian Literature Series

اصولاً اسامی اماکن و اشخاص معروف به همان شکل انگلیسی شده رایجشان استعمال می‌شوند ولی مابقی اسامی حتماً نویسه‌گردانی می‌گردند. این دانشنامه سعی کرده تلفیقی متعادل را بین آوانگاری و نویسه‌گردانی به‌دست دهد و با این نیت برگردانی دقیق و در عین حال ساده، از اعلام فارسی و عربی فراهم سازد. در این اسلوب از به‌کاربردن حروف دوتایی در نشان دادن تلفظ حروف خودداری شده برای نشان دادن صدای هر حرف، تنها از یک حرف معادل، استفاده شده است. شاید تنها موارد ناهنجار، «k» برای صدای «خ» (که سستاً از «kh» برای نشان دادن آن استفاده می‌شود) و «g» برای صدای «غ» (که سستاً از «gh» برای نشان دادن آن استفاده می‌شود) باشند.

استفاده از macron (-) نشان‌دهنده کشیدگی حرف صدا دار است مثل «ā» و «ū». همچنین جلوی حرف تعریف معرفه «ال» عربی حتی در اسامی شمسی، macron به‌کار برده می‌شود مثل «al-» یا «l-».

اسامی خاص مرکب با قراردادن خط تیره بین آنها به‌صورت واحد نمایش داده می‌شوند. اگر شروع اسمی با «ابو»، «ابن»، «عبد» باشد، بخش دوم آن اسم با حروف بزرگ انگلیسی شروع می‌شود؛ اما اگر بخش اول اسمی هیچیک از سه مورد فوق نباشد، بخش دوم اسم، با حروف کوچک انگلیسی نوشته می‌شود. به این مثالها دقت کنید:

‘Abd- al- Hayy; Abu’l- Fazl; Nāser- al- dīn; Nezām – al- molk

اگر واژه «ابو» یا حرف اضافه عربی «فی» قبل از «ال» بیاید macron حذف شده حرف مصوت بدون تغییر باقی می‌ماند مثل: Abu’l- و fi’l-؛ بیانگر «b» است.

ب) سایر زبانها

- برای عناوین اوستایی، شیوه «بارتولمه» ملاک است یعنی کتاب:

Altiranisches Wörterbuch (استراسبورگ، ۱۹۰۴).

- برای عناوین پارسی میانه، شیوه فونمیک «مک کنزی» ملاک است یعنی کتاب:

A Concise Pahlavi Dictionary (لندن، ۱۹۶۸).

- برای عناوین ترکی، در مورد زبان نوین آنها از شیوه رسمی تبعیت می‌شود. اما در مورد برخی عناوین مربوط به قرون وسطی از شکل فارسی شده یا عربی شده اسامی ترکی استفاده می‌شود.

- برای عناوین روسی از جدول زیر تبعیت می‌شود:

а	a	п	p
б	b	р	r
в	v	с	s
г	g	т	t
д	d	у	u
е	e	ф	f
ё	o	х	kh
ж	zh	ц	ts
з	z	ч	ch
и	i	ш	sh
й	ī	щ	shch
к	k	ъ	-
л	l	ы	y
м	m	ь	,
н	n	э	è
о	o	ю	yu
		я	ya

۴۴ سخن سمت

برخی اصطلاحات و اسامی خاص فارسی و عربی به شکل رایج انگلیسی شده خود می آیند و نویسه گردانی نمی شوند. عمده ترین این اسامی و اصطلاحات به قرار زیر است:

عناوین

amir, emir	امیر	Il-khan	ایلخان
aqa	آقا	jagirdar	جاگیردار
atabeq	اتابک	Khan	خان
pasha	پاشا	Shaikh	شیخ
shah	شاه	sultan	سلطان

اصطلاحات مذهبی

Ash'arite	اشعری	imam	امام
darvish, dervish	درویش	Isma'ili	اسماعیلیه
Hadith	حدیث	isnad	اسناد
Hanbalite	حنبلی	jihad	جهاد
Koran	قرآن	Mu'tazilite	معتزله
Malikite	ملکانیه	Sayyed	سید
molla	ملا	Shafe'ite	شافعی
Muslim	مسلمان	Shi'ite, Shi'i	شیعه
Sufi	صوفی	Sunni	سنی
Sunna	سنت	ulema, olama	علما

نویسه گردانی اعلام فارسی و عربی با حروف انگلیسی ۴۵

اسامی اماکن

Azerbaijan	آذربایجان	Iran	ایران
Baghdad, Bagdad	بغداد	Iraq	عراق
Bukhara, Bokhara	بخارا	Isfahan	اصفهان
Herat	هرات	Kabul	کابل
Khorasan	خراسان	Mosul	موصل
Mecca	مکه	Samakand	سمرقند
Medina, Madina	مدینه	Samarra	سامره
Shiraz	شیراز	Tehran	تهران
Tashkent	تاشکند	Turkestan	ترکستان

اسامی دودمان‌ها

Mughal	مغول	‘Abbasid	عباسیان
Omayyad	امویان	Buyid	آلبویه
Saljuq	سلجوقیان	Ghaznavid	غزنویان
Safavid	صفویه	Taherid	طاهریان
Samanid	سامانیان	Timurid	تیموریان
		Ziarid	زیاریان

علاوه بر موارد فوق، اسامی مربوط به هند قرون میانه نیز به صورت انگلیسی شده نوشته می‌شوند.^{۲۱}

مثالهای کاربردی

از آنجاکه راقم این سطور اسلوب نویسه گردانی *دانشنامه ایرانیکا* را برای مجله «سخن سمت» و نیز «مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی» در نظر گرفته و با حداقل تعدیل (صرفاً جهت راحت تر شدن حروف نگاری) آن را برای استفاده به عنوان «قرارداد» تدوین نموده است، به منظور درک بهتر و آموزش سریع تر خواننده به ذکر چند مثال از خود *دانشنامه* و توضیح برخی موارد مثل «همزه» و «ع» می پردازد.

با دقت به جدول شماره ۶ (و همچنین جدول تعدیل شده ابتدای مجله سخن سمت) متوجه می‌شویم که علامت «،» برای همزه به کار می‌رود. اما باید توجه کرد که جای این علامت و نیز حرفی که همراه آن می‌آید با توجه به صدای واژه مورد نظر متفاوت است. عین این موضوع در مورد حرف «ع» که با «،» نمایش داده می‌شود صادق است. مثلاً کلمه «عذرا» را باید به صورت odrā نوشت و کلمه «عیسی» را به صورت Isā و کلمه «اشباع» را به صورت ešbā. بسته به کلمه مورد نظر گاه ممکن است علامت همزه یا «ع» پس از حرف مورد نظر بیاید به خصوص در همزه یا «ع» مفتوح. صدای «آ» همواره به صورت ā نوشته می‌شود. البته بسته به اینکه پیش یا پس از آن همزه یا «ع» به کار رفته باشد، ممکن است علائم «،» یا «،» نیز بیاید. خلاصه آنکه به این علائم باید به چشم یک حرف مجزا و مستقل نگریست. پس کلمه «آب» به صورت āb و کلمه «مرآت» به صورت mer'āt و کلمه «انشاء» به صورت enšā' نوشته می‌شود. حروف مصوت به صورت a, e و o می‌آیند. مثل «اردبیل» (ardabīl) یا «اسامه» (esāma) یا «مشتاق» (moštāq). همان‌طور که در صفحات قبل گفته شد اگر مصوتها کشیده باشند از علامت macron در بالای حرف استفاده می‌شود. مثلاً «نیرو» (nīrū). اینکه کی e، کی ē و کی ī به کار رود یا کی o، کی ō و کی ū به کار رود از حوصله این بحث خارج است.^{۲۲} اما مصوت‌های مرکب به صورت aw، ey و İy می‌آید. سه مثال «دولت» (dawlat)، «ایوان» (eyvān) و «میان» (mīyān) منظور را کاملاً می‌رساند.

در مورد صامت‌ها مشکل چندانی وجود ندارد جز تمرین برای آشنایی با برخی اشکال جدیدتر. مثلاً برای حرف «ث» به جای «th» سنتی از t و s (با تلفظ عربی) استفاده می‌شود. برای «ج» به جای «ch» سنتی، č به کار می‌رود. برای «خ» به جای «kh» مألوف یا حتی x که همواره نقش «خ» را بازی می‌کرده، از k استفاده می‌شود. «ژ» نیز به جای «zh» سنتی با ž نشان داده می‌شود. «غ» نیز به جای «gh» مألوف با ġ نمایش داده می‌شود.

نویسه‌گردانی اعلام فارسی و عربی با حروف انگلیسی ۴۷

صداهاى «ز» و «س» كمى در دسرافرين است. يکى اينکه با کدام تلفظ (عربى يا فارسى) باشد و دوم اينکه سياست براى تفکيک عناصر و تلفظها و شناخت بصرى چه باشد.^{۲۳} صدای «ز»، شش شکل مختلف دارد؛ d, z (ذ)؛ z (ز)؛ d, z (ض) و z (ظ). صدای «س» نیز چهار شکل دارد؛ s, t (ث)؛ s (س)؛ s (ص). «ح» نیز با یک نقطه در زیر h به صورت h از «ه» (h) متمایز می‌شود. «ط» نیز با یک نقطه در زیر t به صورت t از «ت» (t) متمایز می‌شود. در مورد «ة» تأنيث، «و» معدوله، کسره اضافه، تشدید و سایر صامتها به جدول ۶ مراجعه کنید.

اما چند مثال بسیار کاربردی و راهگشا را که در ابتدای مجله نیز آورده‌ام، برای آشنایی و تمرین بیشتر خوانندگان تکرار می‌کنم:

يحيى ذكاء = Yahyā Dokā', ديوان البسه = Dīvān-e albesa

ابوالحسن غفارى كاشانى = Abu'l - Hasan Gaffārī Kāšānī

عبدالرحيم كالانتري ضرابى = 'Abd - al - Rahīm Kalāntar Žarrābī

محمد هاشم آصف = Moḥammad - Hāšem Āṣaf

رستم التواريخ = Rostam al-tawārīk؛ محمود نظام قارى = Maḥmūd Nezām Qārī

محمد معصوم بن خواجگى اصفهاني = Moḥammad-Ma'ṣūm b. k̄'ājagī Eṣfahānī

خلاصه

آنچه در این مقاله آمد تعریفی بود مختصر از نویسه‌گردانی و ضرورت‌های کاربرد آن برای اعلام فارسی و عربی به‌خصوص در مقالاتی که به زبانهای «لاتین» نوشته می‌شوند. سپس با مقایسه معروف‌ترین «قرارداد»‌های نویسه‌گردانی (البته با اسامی گوناگون) سعی بر آن بود که بهترین و کامل‌ترین آنها که از دید مؤلف مقاله، اسلوب دانشنامه/ایرانیکاست، انتخاب شود. در ادامه با توصیف کوتاهی از شیوه این دانشنامه برای عمل نویسه‌گردانی، این مقاله به اتمام رسانده شد. سعی مؤلف آن است تا در مقاله‌ای دیگر با برشمردن و تشریح خصائص نشانه‌شناختی و توانهای بالقوه این اسلوب از لحاظ علوم نشانه‌شناسی و هرمنوتیک، با برجسته‌کردن ویژگیهای این

۴۸ سخن سمت

«قرارداد»، مسیر «معیار» شدن این اسلوب را — که به عقیده مؤلف امکان بالفعل شدن آن کاملاً میسر است — تا حدی هموارتر سازد.

پی‌نوشتها و مآخذ

۱. این سه مثال از دکتر عباس حری به امانت گرفته شده است:
دفتر پژوهشهای فرهنگی، دوشنبه ۲۱ مهر ۱۳۸۲، ساعت ۱۶:۱۰
۲. این مثال از ع. پاشایی به امانت گرفته شده است در:
«شیوه فارسی‌نویسی نامهای خارجی»، فرهنگ اندیشه نو، ویرایش ع. پاشایی، تهران، مازیار، ۱۳۶۹، ص ۸۶۴، پانوش ۱
ضبط دقیق این نام به صورت «پژ کوشینسکی» است. وی نویسنده یهودی‌الاصل لهستانی است که معروف‌ترین اثرش *The Painted Bird* نام دارد. این اطلاعات را مدیون ایوونا ناویتسکا هستم:
مرکز ایران‌شناسی، ورشو، ۲۵ مارس ۲۰۰۴
۳. برای اطلاعات بیشتر رجوع کنید به:
بروس لاورنس، «رویکرد بیرونی به مطالعه تطبیقی فرهنگ هند»، در: ابوریحان بیرونی، شیفته حقیقت: سمپوزیوم بزرگداشت بیرونی، ویرایش احسان یارشاطر، ترجمه پیمان متین، تهران، فرزانه روز، ۱۳۸۳، ص ۳۳-۵۷
۴. نگاه کنید به:
Spears, Richard A. *NTC's Dictionary of Grammar Terminology*, Illinois, National Textbook Company, 1990
۵. ذیل واژه Transliterate در:
Guralnik, David B. (G.ed.), *Webster's New World Dictionary of the American Language*, Montevideo, World Publishing Company, 1971
۶. نگاه کنید به:
The Chicago Manual of Style, Chicago, The Chicago University Press, 15th ed. 2003, p. 422
۷. نگاه کنید به:
۸. نگاه کنید به:
سمیعی، احمد، نگارش و ویرایش، تهران، سمت، ۱۳۷۸، ص ۲۳۷
- اصطلاحنامه بین‌المللی توسعه فرهنگی یونسکو، ترجمه عباس حری و پروانه گودرزی، تهران، دفتر پژوهشهای فرهنگی، ۱۳۷۷، ص ۳۰۷

نویسه‌گردانی اعلام فارسی و عربی با حروف انگلیسی ۴۹

۹. نگاه کنید به:

- ادیب سلطانی، میرشمس‌الدین، راهنمای آماده ساختن کتاب، تهران، علمی و فرهنگی، چاپ سوم، ۱۳۸۱، ص ۱۸۴

- محمدی‌فر، محمدرضا، واژه‌نامه ویراستاران، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۷۷، ذیل واژه

۱۰. همانها، جاهای مختلف

و نیز:

باطنی، محمدرضا، توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، چاپ یازدهم، تهران، امیرکبیر، ۱۳۸۰

۱۱. این معادل از دو اثر زیر گرفته شده است:

- جعفری، محمدرضا، فرهنگ نشر نو، تهران، نشر نو، ۱۳۷۶، ذیل واژه

- مهاجر، مهران؛ نبوی، محمد، واژگان ادبیات و گفت‌وگو ادبی، تهران، آگه، ۱۳۸۱، ذیل

واژه

۱۲. برای جزئیات بیشتر رجوع کنید به:

محمد معین، فرهنگ فارسی، جلد اول، چاپ هجدهم، تهران، امیرکبیر، ۱۳۸۰، ص پنجاه و سه تا شصت و هفت

۱۳. برای جزئیات بیشتر رجوع کنید به:

میرشمس‌الدین ادیب سلطانی، راهنمای آماده ساختن کتاب، چاپ سوم، تهران، علمی و فرهنگی، ۱۳۸۱، ص ۱۸۴-۱۸۸

۱۴. برای جزئیات بیشتر رجوع کنید به:

احمد سمیعی (گیلانی)، نگارش و ویرایش، تهران، سمت، ۱۳۷۸، ص ۳۰۰

۱۵. برای جزئیات بیشتر رجوع کنید به:

غلامحسین مصاحب و همکاران، دایرةالمعارف فارسی، جلد اول، تهران، جیبی، ۱۳۴۵،

ص ۱۸-۲۵

۱۶. برای جزئیات بیشتر رجوع کنید به:

دایرةالمعارف بزرگ اسلامی، زیرنظر کاظم موسوی بجنوردی، جلد اول، تهران، مرکز

دایرةالمعارف بزرگ اسلامی، ۱۳۷۴، ص چهارده - شانزده

۱۷. توضیح کامل اسلوب نویسه‌گردانی دانشنامه ایرانیکا در همین مقاله آمده است.

۵۰..... سخن سمت

۱۸. چنین نقصی در اسلوب نویسه گردانی تاریخ ایران کمبریج نیز دیده می شود. به منظور جلوگیری از اطاله کلام از آوردن آن در این مقاله خودداری شده است.

۱۹. خواننده محترم توجه دارد که بحث مقاله بر سرحرف نویسی است نه ویژگیهای آوانگاری و واج شناسی.

۲۰. به اصل کتاب رجوع شود.

۲۱. برای اطلاعات بیشتر رجوع کنید به:

Encyclopaedia Iranica, ed. E. Yarshater, vol 1., New York, 1986, pp. 1-5

۲۲. توجه داشته باشید که در جدول ۶ نشانی از *ō* و *ə* نیست، اما در نویسه گردانیهای *دانشنامه*

ایرانیکا این حروف به کار برده شده اند. از طرفی در برخی مقالات این *دانشنامه* حروف *ä* و *ö* و *ā* نیز دیده می شود که ظاهراً همان صدای زبان اصلی را ادا می کنند اما توضیحی برای آنها نیامده است.

۲۳. توصیف مبسوط تر در این زمینه و نیز اصول نشانه شناسی مرتبط با آن در شماره های آتی مجله سخن سمت خواهد آمد.

تحلیل حقوقی از

مسئولیت در قبال ارائه کالای معیوب و حمایت از مصرف‌کنندگان

نصرالله ابراهیمی

دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات

s-n-ebrahimi@hotmail.com

چکیده

این مقاله به بیان مسئولیت در قبال ارائه کالای معیوب و حمایت از مصرف‌کنندگان و تحلیل‌های حقوقی و قانونی که در این زمینه وجود دارد می‌پردازد. کتاب درسی به‌عنوان کالایی که مصرف‌کنندگان آن را گروه عظیمی از جامعه تشکیل می‌دهد و نویسنده و ناشر به‌عنوان تولیدکننده این کالای فرهنگی، ازجمله عوامل انگیزش این مسئولیت هستند. بررسی نقش آگهی‌ها و تبلیغات تجاری؛ ملاحظه حقوق و مسئولیت مؤلفان، مصنفان و هنرمندان؛ تحلیل‌های حقوقی مسئولیتهای مدنی قراردادی و غیرقراردادی ناشی از کالای معیوب و مبانی و نظریه‌های موجود در آن؛ از مباحث اصلی این مقاله می‌باشد. نویسنده علاوه بر بررسی‌های حقوقی در موضوعات فوق‌الذکر، به نقل برخی از قوانین و مقررات عمده ایران اعم از قوانین عام و یا خاص در زمینه مورد بحث می‌پردازد.

واژه‌های کلیدی

حمایت از حقوق مصرف‌کنندگان، مسئولیت در قبال ارائه کالاهای معیوب، مسئولیت تولیدکنندگان و عرضه‌کنندگان، مسئولیت مدنی، حقوق مادی و معنوی، حقوق و مسئولیت مؤلفان و مصنفان و هنرمندان

مقدمه

زندگی مصرف‌کنندگان امروزی مملو از کالاها و خدمات بیشمار است که توسط زنجیره‌ای از تولیدکنندگان، صادرکنندگان، واردکنندگان، توزیع‌کنندگان، فروشندگان عمده و جزء، و مراکز خدمات‌رسانی تأمین می‌شود.

اتفاقات ناگواری که هر روزه برای مصرف‌کنندگان در نتیجه مصرف کالاهای صنعتی و تجاری می‌افتد نه وابسته به زمان خاص و نه محدود به یک کشور و یا قاره معینی است. بشر کنونی هر روزه شاهد حوادث تلخ و ناگواری است که برای استفاده‌کنندگان از کالاهای معیوب که در چرخش بازار مصرف بوفور یافت می‌شود اتفاق می‌افتد. در اوایل دهه ۱۹۶۰ میلادی کشورهای اروپا شاهد حادثه ناگواری بودند. صدها کودک بی‌گناه در بریتانیا و آلمان ناقص‌الخلقه چشم به دنیا گشودند، چرا که مادرانشان در دوران بارداری داورپی بنام «تالیدوماید»^۱ مصرف کردند.

اگرچه ممکن است حوادثی که در اثر معیوب بودن کالاها رخ می‌دهد گاهی به قدری جزئی و ناچیز باشد که شخص متضرر و آسیب‌دیده از آن ترجیح دهد که از مرافعه قضایی و پیگیری دعوی حقوقی صرف‌نظر نماید، اما گاهی این حوادث آنقدر دردناک، تلخ و مصیبت‌بار خواهد بود که شخص یا اشخاص متضرر نمی‌توانند به آسانی از آن گذشته تبعات آنرا نادیده بگیرند؛ مخصوصاً اگر آن حوادث نتایج ناگوار جمعی داشته باشد.

در سالهای اخیر حقوق معاصر در اکثر کشورها به‌خصوص کشورهای پیشرفته صنعتی شاهد رشد مداخله‌گرایانه دولتها در روابط اجتماعی-مالی^۲ اشخاص حقیقی و حقوقی و در نتیجه وضع قوانین حمایتی آمره^۳ از افشار ضعیف جامعه بالأخص مصرف‌کنندگان است. توضیح آنکه امروزه دولتها در راستای کنترل و حمایت از روابط اقتصادی جامعه نه تنها به وضع قوانین و مقررات معین در اعمال مجازات شدید برای بزه‌هایی از قبیل کلاهبرداری، تدلیس و تقلب در معاملات تجاری مبادرت می‌کنند، بلکه با وضع قوانین آمره و انتظامی از مصرف‌کنندگان به‌عنوان طرفهای ضعیف قرارداد، در برابر معاملات غیر عادلانه، تجارت کالاهای معیوب و خطرناک و تحمیل یکجانبه شرایط قرارداد از سوی تولیدکنندگان، فروشندگان، و مراکز خدماتی، حمایت می‌کنند.^۴

تحلیل حقوقی از مسئولیت در ... ۵۳

متأسفانه تاکنون در نظام حقوقی ایران قوانین منسجم و مدون آمره در حمایت از مصرف‌کنندگان وضع و تدوین نشده است و مسئولیت ناشی از استفاده از کالاهای معیوب به صورت مجموعه مدون و منسجمی یافت نمی‌شود. حتی آرای صادره از محاکم نیز در احقاق حق مصرف‌کنندگان و متضررین از کالاهای معیوب به صورت چشمگیر و قابل توجهی درنیامده است. شاید بتوان ادعا کرد که این رشته از حقوق، هم در مجموعه قوانین ما و هم در دانشکده‌های حقوقی و مراکز تحقیقاتی ما بدیع و غیرمتکامل است. گرچه در حقوق ایران قانون خاصی به نام قانون مسئولیت کالای معیوب^۵ و قانون حمایت از مصرف‌کننده^۶ وجود ندارد، اما این بدین معنی نیست که در نظام حقوقی ایران هیچ مسئولیتی متوجه تولیدکنندگان، واردکنندگان، توزیع‌کنندگان و فروشندگان کالاهای معیوب نیست. بلکه سخن اینجاست که قوانین و آرای محاکم در این خصوص به صورت پراکنده در مجموعه‌ها و کتب مختلف وجود دارد که اولاً از انسجام و تدوین خاصی برخوردار نبوده ثانیاً با توجه به پراکندگی آنها احتمالاً تعداد زیادی از مواد مربوط به این بحث از نظر دور خواهد ماند.

کلیات و مفاهیم

نظربه اینکه بحث از ولیت کالاهای معیوب و حمایت از مصرف‌کنندگان، بسیار پیچیده و نوین می‌باشد و از تکنیکهای حقوقی خاصی برخوردار است، لازم است قبل از ورود به بحث حقوقی و ارائه تحلیلهای قراردادی و قانونی، به توضیح و تشریح برخی از اصطلاحات این موضوع پرداخته و نقشی را که آگهیهای تجاری و تبلیغاتی در عرضه کالاهای مصرفی در بازار مصرف دارند تبیین نمود.

الف) مفاهیم و اصطلاحات

قبل از ورود به بحث اصلی حقوقی درخصوص مسئولیت کالاهای معیوب و حمایت از مصرف‌کننده در برابر تولیدکنندگان و یا فروشندگان عمده یا جزء، لازم است به اصطلاحات زیر باختصار اشاره کرد:

کالا: شامل کالاهای منقول می‌گردد، که ممکن است خود کالای مجزا باشد یا در کالای منقول دیگر و یا در مالی غیر منقول نصب شده باشد. مصادیق کالا بسیار متنوع و متعدد

بوده شامل مواد خوراکی و پوشاک، لوازم و وسایل بهداشتی، صنعتی، ماشین آلات، داروها، مصالح و تجهیزات به کاررفته در ساختمان، کتابها و مجلات و هرگونه شیء که مورد مبادله و استفاده قرار می گیرد، می شود. کالا علی الاصول اموال غیرمنقول را شامل نمی گردد.^۷

عیب در کالا: شامل هر نوع عیب از قبیل عیب در طراحی یا ساخت کالا است — خواه به جهت استفاده از مواد خام نامرغوب یا عدم دقت و عدم دانش و تخصص کافی در فرایند تولید و عرضه کالا — که موجب کاهش ارزش اقتصادی یا عدم امکان انتفاع متعارف از آن و یا ورود ضرر و زیان به مصرف کننده گردد. بنابراین تولیدکننده بایستی به نحوی کالا را طراحی و تولید کند که عرفاً معیوب نباشد، گوآنکه این عیب در فرایند تولید، به یک کالا در میان حجم انبوهی از آن تعلق گرفته باشد. عیب همچنین شامل عدم راهنمایی کامل درخصوص نحوه استفاده صحیح از کالا، مشکلات و عوارض ناشی از عدم استفاده صحیح از آن، و هر عاملی که سلامت و تندرستی جان یا روان مصرف کننده و اشخاص دیگر را تهدید کند نیز می شود.^۸ مسئولیت تولیدکننده یا فروشنده نسبت به مصرف کننده در برابر عیب مخفی یا پنهان کالایی که به طور متعارف قابل مشاهده و یا بازرسی نیست پرواضح است، ولی در مورد عیوب آشکار اگر خریدار با علم به عیب موجود، کالای معیوب را ابتیاع کرده باشد ممکن است گفته شود از باب قاعده اقدام، گویی به عیب آن راضی بوده در نتیجه نمی تواند تولیدکننده یا فروشنده را تحت تعقیب قانونی قرار دهد.

مصرف کننده: شخص حقیقی یا حقوقی است که کالا یا خدماتی را برای استفاده شخصی (نه به قصد سودآوری و تجارت) خریداری می کند. حال اگر معامله بین دو شخص اهل فن که دارای تخصص یکسان هستند منعقد گردد، مشمول قوانین حمایتی از مصرف کنندگان نمی شود.

عرضه کنندگان کالا و خدمات: به کلیه تولیدکنندگان، واردکنندگان، توزیع کنندگان، فروشندگان کالا و عرضه کنندگان خدمات اعم از فنی و حرفه ای و موارد مشابه، اطلاق می گردد.

تولید کننده: شخصی است که فرآورده و کالایی را از مواد اولیه خام ساخته، یا از ترکیب چند کالای ساخته شده کالای دیگری می سازد. از آنجا که اولین حلقه زنجیر

تحلیل حقوقی از مسئولیت در ۵۵

تولید مربوط به اوست، تولیدکننده جهت احتراز از عیب یا نقص در کالای تولیدی خود، موظف است به بازرسی کامل کالای تولیدی بپردازد. این وظیفه شامل بازرسی و بررسی مواد خام، اجزا و قطعات کالایی که دیگری فراهم کرده و یا ساخته است، می‌گردد. براساس این تعریف کشاورز را که تهیه‌کننده مواد خام صرف است تولید کننده نمی‌نامند.

بنابراین تولیدکننده علی‌الاصول نمی‌تواند جاهل قاصر تلقی گردد؛ بدین معنی که او نمی‌تواند ادعا نماید که از عیب کالا آگاه نبوده است، مگر آنکه آن عیب اصلاً قابل پیش‌بینی نبوده باشد. اما طبق قانون، خسارتی مطالبه‌کردنی است که اولاً: مستقیم باشد؛ ثانیاً: به‌طور مسلم رخ داده باشد؛ ثالثاً: ضرر تدارک نشده باشد؛ رابعاً: ضرر پیش‌بینی‌پذیر باشد. در هر حال، چنانچه تولیدکننده اثبات کند که وضعیت علم و دانش و فناوری در زمان تولید کالا آنچنان نبوده است که وی بتواند عیب کالای خود را کشف کند، ضرر ناشی از آن جبران‌شدنی نیست؛ زیرا عمل تولید، محصول علم انسان است و نمی‌توان بیش از عمل انسان از عمل وی انتظار داشت. البته بین عیوبی که به دلیل علم و فناوری زمان، قابل پیش‌بینی نیستند و عیوبی که اصولاً قابل پیش‌بینی هستند (اما تولیدکننده به دلیل عدم تخصص یا بی‌مبالاتی در کشف آن قصور کرده) فرق است که البته عیوب دسته دوم باید جبران شود.

عمده‌فروش، توزیع‌کننده و واسطه‌ها: عمده فروش کسی است که در مقیاس بزرگ می‌خرد و در مقیاس کوچک‌تر می‌فروشد، اما نه به آخرین مصرف‌کننده بلکه به خرده فروش. توزیع‌کننده، فروشنده مالی است که برای ارزیابی کالایی خاص در ناحیه‌های مشخص نمایندگی دارد. واسطه‌ها شامل سوداگران و دلالان هستند که همه اینها تحت عنوان تهیه‌کننده جمع شده و نقشی شبیه عمده‌فروشان دارند. برای تعیین مسئولیت آنان باید در هر مورد به نقش آنان در جریان عرضه کالا و نیز نوع کالای عرضه‌شده توجه داشت.

در مورد کالای سربسته و بسته‌بندی شده همچون نوشابه و کنسرو که عمده‌فروشان و توزیع‌کنندگان و واسطه‌ها عمدتاً هیچ‌گونه عملیاتی بر روی آن انجام نمی‌دهند و حتی بازرسی کالا نیز از آنها ساخته نیست، به نظر می‌رسد آنها تعهدی نسبت به عیوب مخفی کالاهای بسته‌بندی شده ندارند، مگر آنکه نسبت به عیب و نقص موجود در آن

آگاهی داشته و یا می‌توانستند آگاهی داشته باشند، ولی از روی سهل‌انگاری و تسامح و بدون رعایت احتیاط‌های لازم به تبلیغ و توزیع کالاهای معیوب تولیدکنندگان می‌پردازند، و درحقیقت مصرف‌کننده براساس اعتماد به آنان و اصل حسن‌نیت مبادرت به خرید و مصرف کالاهای عرضه‌شده توسط آنان می‌کند.

خرده‌فروش: کسی که مصرف‌کننده نهایی، کالای مورد نیازش را از طریق وی به دست می‌آورد. او معمولاً بی‌گناه‌ترین فرد از زنجیره دادوستد است و درمورد کالاهای بسته‌بندی‌شده معمولاً نمی‌توان خرده‌فروش را ضامن ایمنی کالا دانست. او حتی قادر به بازرسی کالای بسته‌بندی‌شده نیست و درجایی هم که عیب کالا مخفی است و کالا از طریق متعارف تجارتی از تولیدکننده معتبر به دست خرده‌فروش رسیده مسئولیتی بر عهده او نمی‌باشد. البته اگر او نام و مارک تجاری خود را بر روی کالای تولیدی شخص یا شرکت دیگری بزند مسئول است، زیرا به صورت تلویحی متعهد به ایمنی آن شده است و خریدار هم با اعتماد به نام فروشنده وارد معامله شده است. همچنین است کاسب خرده‌فروش، اگر تغییر و تبدیلی در کالا صورت دهد. البته اساساً در بیشتر احوال مسئولیت نهایی متوجه تولیدکننده است مگر آنکه اساساً عیب تا تولیدکننده ردیابی نشود.

ضمانت‌نامه کالا یا خدمات: سندی است که تولیدکننده، واردکنندگان یا تعمیرکننده هر دستگاه فنی، به خریدار یا سفارش‌دهنده کالا و خدمات می‌دهد، تا چنانچه ظرف مدت معین عیب یا نقص فنی در کالای فروخته‌شده یا خدماتی که انجام گردیده مشاهده شود، نسبت به رفع عیب یا تعویض دستگاه یا پرداخت خسارات وارده برآید.

تبانی در تولید و عرضه: به هرگونه سازش و مواضعه بین عرضه‌کنندگان به منظور افزایش قیمت یا کاهش کیفیت یا محدود نمودن تولید یا عرضه کالا و خدمات یا تحمیل شرایط غیرعادلانه بر مصرف‌کننده، اطلاق می‌گردد.

ب) نقش آگهیها و تبلیغات تجاری

یکی از ویژگیهای زندگی مدرن آن است که مصرف‌کنندگان هرروزه تحت فشار روزافزون و بمباران وسیع تبلیغات تولیدکنندگان، صادرکنندگان، واردکنندگان، دلالان و فروشندگان کل و جزء، از طریق جراید و مطبوعات، رادیو و تلویزیون، کانالهای ماهواره‌ای

تحلیل حقوقی از مسئولیت در ... ۵۷

و شبکه‌های اینترنت قرار دارند. آنها با ابزارهای گوناگون رسانه‌ای و با لطایف‌الحیل متعدد درصدد تشویق، تحریک و حتی اغوای مصرف‌کنندگان هستند، تا در نتیجه کالاهای آنان را خریده به مصرف شخصی برسانند.^۹

ازطرفی اکثریت مصرف‌کنندگان بر این باورند که هرگاه تولیدکنندگان و شبکه‌ای اقماری آنان ازطریق مطبوعات و رسانه‌های گروهی مخصوصاً رادیو و تلویزیون به تبلیغات کالاهای خود می‌پردازند، و یا حتی برچسب استاندارد را بر کالاهای خود می‌زنند، در واقع متعهد هستند که کالاهای مطمئن، سالم، بهداشتی، و بی‌ضرر را به جامعه مصرف‌کنندگان ارزانی دارند و مسئولیت ورود هرگونه آسیب و خسارت به مصرف‌کننده را پذیرفته‌اند. آیا واقعاً این‌چنین است؟

در نظام حقوقی ایران اگرچه تاکنون قانون منسجم و مشخصی درخصوص آگهیها و تبلیغات تجاری ایران، و شرایط و مقررات آن تدوین نشده است، اما قانونگذار ایرانی به‌صورت پراکنده به آن پرداخته است که در این نوشتار به موارد مهمی از آن اشاره خواهد شد.

ج) حقوق و مسئولیت مؤلفان، مصنفان و هنرمندان

بدون ارائه تعریف معینی از حقوق معنوی، ماده ۲ قانون حمایت حقوق مؤلفان و مصنفان و هنرمندان مصوب ۱۱ دی ماه ۱۳۴۸، تولیداتی^{۱۰} از قبیل کتاب، رساله، جزوه، نمایشنامه و هر نوشته علمی، فنی، ادبی، هنری، شعر، ترانه، سرود، آثار سمعی و بصری به‌منظور اجرا در رادیو یا تلویزیون یا پرده سینما، آثار موسیقی، نقاشی و طرح خطهای تزئینی، مجسمه، معماری، عکاسی، هنرهای دستی یا صنعتی و امور فنی را مورد حمایت قرار داده است. درهرحال، وفق قانون حمایت حقوق مؤلفان و مصنفان و هنرمندان، مصادیق زیر را می‌توان به‌عنوان حقوق معنوی برشمرد:^{۱۱}

حق نشر: طبق ماده ۳ این قانون، حق انحصاری نشر و پخش و عرضه و اجرای اثر، حق صاحب آن است و تشخیص لزوم انتشار یا عدم آن با پدیدآورنده است. امکان نقل و انتقال حق مزبور به غیر، حسب قرارداد فی‌مابین نیز وجود دارد.

حق انتساب: ماده ۱۷ این قانون، در حمایت از نام و عنوان و نشان ویژه اثر، مقرر می‌دارد هیچ‌کس نمی‌تواند آن را برای اثر دیگری از همان نوع یا مانند آن به‌کار ببرد

به نحوی که القای شبهه کند. همچنین ماده ۱۸ مقرر می‌دارد انتقال‌گیرنده و ناشر و کسانی که طبق این قانون اجازه استفاده یا استناد یا اقتباس از اثری را به منظور انتفاع دارند، باید نام پدیدآورنده را با عنوان و نشان ویژه معرف اثر، همراه اثر یا روی نسخه اصلی یا نسخه‌های چاپی تکثیرشده به روش معمول و متداول اعلام و درج نمایند، مگر اینکه پدیدآورنده به ترتیب دیگری موافقت کرده باشد. در ماده ۲۱ این قانون، این حق به پدیدآورندگان داده شده است که در صورت تمایل، اثر و نام و عنوان و نشان ویژه اثر خود را در مراکز وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی حسب آیین‌نامه اجرایی قانون حمایت مؤلفان و مصنفان و هنرمندان مصوب ۱۳۵۰ به ثبت برسانند.

حق رجوع و عدول: هرچند پدیدآورنده اثرهای علمی، تصنیفی و هنری اصولاً می‌تواند پس از امضای قرارداد، از نشر و پخش یا نمایش اثر خود رجوع کند و از اجازه اولی خود عدول کند، ولی چنانچه به‌خاطر آن خسارات و ضرر و زیانی به طرف دیگر قرارداد وارد آید، لازم است حسب مفاد و شرایط قرارداد و قانون لازم‌الاجرای کشور، جبران نماید.

حق احترام: همه اشخاص اعم از حقیقی یا حقوقی مکلف هستند به حقوق معنوی مؤلف و انتساب وی به اثر علمی یا هنری، احترام گذاشته مالکیت معنوی وی را به رسمیت بشناسند و از هرگونه تجاوز به تمامیت اثر و یا بخشی از آن احتراز کنند.^{۱۲} بر اساس ماده ۱۹ قانون حمایت از حقوق مؤلفان و مصنفان و هنرمندان، هرگونه تغییر یا تحریف در آثار مورد حمایت قانون و نشر آن بدون اجازه پدیدآورنده ممنوع است. بنابراین ایجاد هرگونه تغییراتی از قبیل ساختن سناریوی فیلم از روی کتاب یا ساختن یک سریال تلویزیونی از روی کتاب یا ترجمه یک کتاب بدون اجازه پدیدآورنده آن جایز نیست. البته تبصره ذیل ماده ۶۵ قانون اجرای احکام مدنی مصوب آبان ۱۳۵۶ مقرر می‌دارد: «تصنیفات و تألیفات و ترجمه‌هایی که هنوز به چاپ نرسیده بدون رضایت مصنف و مؤلف و مترجم و در صورت فوت آنها بدون رضایت ورثه یا قائم مقام آنان توقیف نمی‌شود».

حق طرح دعوی: پدیدآورنده به‌عنوان شاکی خصوصی می‌تواند نسبت به تضییع حقوق معنوی و مالکیت معنوی اثر خود در مراجع ذیصلاح اقامه دعوی کرده حقوق از دست‌رفته خود را مطالبه و نسبت به جبران خسارات وارده درخواست کند. طبق ماده

تحلیل حقوقی از مسئولیت در ... ۵۹

۲۳ قانون حمایت حقوق مؤلفان و مصنفان و هنرمندان هر کس تمام یا قسمتی از اثر دیگری را که مورد حمایت این قانون است به نام خود یا به نام پدیدآورنده، بدون اجازه او عالمماً یا عامداً به نام شخص دیگری غیر از پدیدآورنده، نشر یا پخش یا عرضه کند، به حبس تأدیبی از ۶ ماه تا ۳ سال محکوم خواهد شد.

مسئولیت مؤلفان، مصنفان و هنرمندان: بحث مسئولیت در قبال کالای معیوب و حمایت از مصرف‌کننده منحصرأ شامل مصادیق عینی و مادی کالا نشده بلکه کالاهای مذکور در ماده ۲ قانون حمایت از مؤلفان و مصنفان و هنرمندان و همچنین مجلات، روزنامه‌ها، فیلم‌های سینمایی، نوارهای نوری، کاستهای ضبط‌صوت و دیسکتهای کامپیوتری را نیز که مصرف‌کننده از آنها برای تغذیه روح یا آرامش روان یا اندوختن دانش و تجربه استفاده می‌کند شامل می‌گردد. همچنان‌که ممکن است مانیتور یک کامپیوتر موجب ضرر و زیان مادی و معنوی برای مصرف‌کننده گردد، یک کتاب رمان که در سطح گسترده‌ای تولید و منتشر می‌شود، یک کتاب علمی بهداشتی یا تغذیه‌ای که در سطح گسترده‌ای به مشاوره‌های پزشکی و غذایی می‌پردازد، یا مقاله‌ای که در روزنامه خواننده را به سرمایه‌گذاری در بسترهای نامناسب اغوا می‌کند، نیز ممکن است موجب خساراتی بر مصرف‌کننده اعم از مادی و یا معنوی گردد.

عطف به اصل ۲۴ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران که مقرر می‌دارد: «نشریات و مطبوعات در بیان مطالب آزادند مگر آنکه مخل مبانی اسلام یا حقوق عمومی باشند، تفصیل آن را قانون معین می‌کند» و به موجب مواد ۳ و ۴ و ۵ قانون مطبوعات مصوب ۱۳۶۴، که به مطبوعات کشور حق داده است تا نظرات، انتقادات سازنده، پیشنهادها و توضیحات مردم و مسئولین را با رعایت موازین اسلامی و مصالح جامعه درج نمایند و مقامهای دولتی و غیردولتی را از اعمال هرگونه فشار برای چاپ مطالب یا مقاله یا سانسور و کنترل نشریات منع کرده است؛ مطبوعات نسبت به خسارات معنوی ناشی از نشر، پخش و یا توزیع مطالبی که مخل مبانی و احکام اسلام و همچنین حقوق عمومی است و یا موجبات تضییع حقوق شهروندان را فراهم می‌آورد، مسئول شناخته شده‌اند.

توضیح آنکه نشر مطالب الحادی؛ اشاعه فحشا و منکرات و تصاویر و مطالب خلاف عفت عمومی؛ تبلیغ و ترویج اسراف و تبذیر؛ ایجاد اختلاف بین اقشار جامعه مخصوصاً از راه طرح مسائل نژادی و قومی؛ تشویق افراد به ارتکاب اعمال خلاف

امنیت و حیثیت و منافع جمهوری اسلامی ایران در داخل و خارج از کشور؛ فاش نمودن اسناد و مسائل محرمانه اعم از نظامی یا مذاکرات غیر علنی مجلس شورای اسلامی و محاکم غیر علنی و تصمیمات مراجع قضایی؛ اهانت به دین اسلام و رهبری و مراجع مسلم تقلید؛ افتراء به مقامات، نهادها و ارگانها؛ توهین به اشخاص حقیقی و حقوقی که حرمت شرعی دارند اگرچه از طریق انتشار عکس یا کاریکاتور باشد؛ و نیز سرقت‌های ادبی؛ ممنوع می‌باشد. چنانچه عدم رعایت هر یک از محدودیت‌ها یا ممنوعیت‌های فوق‌الذکر باعث ورود ضرر و زیان معنوی یا مادی برای اشخاص حقیقی یا حقوقی گردد، لازم است جبران خسارات گردد.

مسئولیت مدنی در قبال ارائه کالای معیوب

در هر مورد که شخصی ناگزیر از جبران خسارت دیگری باشد، در برابر وی مسئولیت مدنی دارد.^{۱۳} اصولاً مسئولیت مدنی برای جبران خسارتی است که از عمل غیرجزایی به وجود می‌آید یا چنانچه ناشی از عمل جزایی باشد، مسئولیت مدنی شامل آن خسارت می‌باشد. به عبارت دیگر مسئولیت مدنی برای اعمالی است که خسارت واقع به صورت عمد وقوع پیدا نکرده یا اگر عمدی در کار باشد برای آن وصف مجرمانه‌ای متصور نیست. به طور کلی مسئولیت مدنی یعنی ترمیم جبران خسارات وارداً آمده به دیگری به هر شکل، اعم از مادی یا معنوی.

به طور کلی مسئولیت مدنی تولیدکنندگان و فروشندگان کالاهای معیوب تحت دو عنوان مسئولیت مدنی قراردادی و مسئولیت مدنی قانونی (غیرقراردادی)، بحث و بررسی می‌گردد. مسئولیت نوع اول که بر اصل حاکمیت اراده قرارداد بین طرفین قرارداد است، اثر مستقیم تعهدات قراردادی فی مابین می‌باشد؛ درحالی که مسئولیت نوع دوم ناشی از الزامات قانونی، نظم عمومی و قواعد انتظامی می‌باشد.

الف) مسئولیت مدنی قراردادی

چنانچه بین طرفین تولیدکننده و مصرف‌کننده قراردادی وجود داشته باشد، عنوان مسئولیت، مسئولیت مدنی قراردادی است. مسئولیت مدنی قراردادی ناشی از فروش کالاهای معیوب در صورتی ایجاد می‌شود که تولیدکننده یا فروشنده قرارداد معینی با

تحلیل حقوقی از مسئولیت در ... ۶۱

مصرف‌کننده منعقد کرده است. حال چنانچه در قرارداد به‌صورت صریح شرط شده باشد که تولیدکننده یا فروشنده مکلف است که فی‌المثل مبیع را به مشتری به‌صورت سالم و بدون عیب تسلیم نماید، خودداری از تسلیم آن نقض قرارداد بیع است و پیامد آن ایجاد مسئولیت قراردادی است. مسئولیت ناشی از قرارداد، عینی و محض است؛ یعنی لازم نیست متعهدله تقصیر متعهد را در نقض مسئولیتهای قراردادی اثبات نماید. نقض قرارداد، خود تقصیر است و مرتکب آن باید از عهده آن خسارت برآید.

چنانچه قراردادی بدون هیچ‌گونه شرطی منعقد گردد، اطلاق عقد ضرورت سلامت مبیع از عیوب نهفته را اقتضا می‌کند، زیرا انسان متعارف مال خود را در برابر شیء سالم می‌پردازد. توضیح آنکه هرگاه مصرف‌کننده کالایی را می‌خرد، فرض را بر سلامت و درستی آن می‌گذارد، زیرا مصرف‌کننده متعارف پول خود را در برابر کالای سالم و غیر مضر می‌پردازد، و از طرفی خرید جنس معیوب، خود یک عمل سفهی است که شخص متعارف و معقول را باید مبرای از آن دانست. از طرف دیگر تعهد ضمنی فروشنده کالا به ایمنی مبیع، تعهد به نتیجه است که غایت مطلوب است. بنابراین پیوسته تضمین ایمنی مبیع به‌صورت شرط تبانی برعهده طرف دیگر قرارداد اعم از تولیدکننده یا فروشنده، قرار دارد.

شرط ضمنی یا تلویحی که در حقوق کشورهای کامن‌لا^{۱۴} به‌عنوان تضمینات تلویحی^{۱۵} و یا تضمین عرضه‌پذیر بودن کالا به بازار^{۱۶} معروف است، به خریدار اجازه می‌دهد تا در صورتی که از کالای معیوب متضرر شد، جبران خسارت خویش را بدون تقصیر فروشنده از وی مطالبه نماید. توضیح آنکه تولیدکننده یا فروشنده به‌طور ضمنی در برابر خریدار تعهد می‌کند که جنس سالم و بی‌عیب و نقص به او تحویل دهد و اگر به این تعهد عمل نکند مسئول زیانهای ناشی از آن است.^{۱۷} مثل پیداشدن شیء خارجی در شیشه نوشابه فروخته‌شده که باعث بیماری مصرف‌کننده شده و کارخانه تولیدکننده مقصر شناخته شده است.^{۱۸} ولی هرگاه تولیدکننده یا فروشنده بتواند ثابت نماید عیبی که در مبیع وجود دارد در زمان انعقاد عقد نبوده، بلکه در اثر عامل بعد از قرارداد، مثلاً بی‌احتیاطی خریدار ایجاد شده است، و لذا به او استناد نخواهد شد و از مسئولیت مبری می‌شود.^{۱۹}

فرض دیگری که درخصوص موضوع وجود دارد فرض علم تولیدکننده یا فروشنده به عیب کالای خود است، زیرا اصولاً تولیدکنندگان یا فروشندگان حرفه‌ای از عیوب و خطرات کالاهای معیوب خود آگاه هستند. آنها حتی اگر در عرضه چنین کالاهایی دارای سوءنیت نباشند، اما نظریه‌اینکه آنها براحتی می‌توانند به عیوب کالاهای خود آگاه شوند در عدم‌مبادرت به آن، بی‌مبالات و سهل‌انگار شناخته می‌شوند.

از طرف دیگر، فرض وجود رابطه بین خسارات وارده و عدم انجام تعهد قرارداد از طرف متعهد دلالت دارد بر اینکه لازم است بین خسارات وارده به متعهدله و عدم انجام تعهد از جانب متعهد رابطه‌ای برقرار باشد تا بتوان تخلف از تعهد را به‌طور مستقیم سبب خسارات وارده تشخیص داد. لازم به ذکر است طبق ماده ۲۲۰ قانون مدنی^{۲۰} عدم انجام تعهد نه تنها شامل تعهدات مذکور در قرارداد می‌شود بلکه تعهداتی را نیز که عرفاً و عادتاً از چنین قراردادی ناشی می‌شود دربرمی‌گیرد. به‌عنوان مثال تولیدکننده در تعهد اولیه خود متعهد است به مصرف‌کننده مبیع را تسلیم کند، اما در تعهد ثانوی و فرعی که ضمن قرارداد به آن متعهد می‌شود تضمین ایمنی و سلامت مبیع را تعهد می‌کند. بدیهی است تشخیص تعهدات ثانوی، فرعی و یا ضمنی قرارداد کار آسانی نیست بلکه مستلزم آگاهی طرفین و احاطه آنها بر ضرورت‌های عرفی و احکام آمره و لازم‌الاجرای قانونی است.

اینکه فروشنده طبق قانون مکلف است کالای بی‌عیب و نقص در اختیار مشتری قرار دهد، خدشه‌ای در مسئولیت قراردادی وی وارد نمی‌کند، زیرا وی تحت یک قرارداد تکلیف قانونی مزبور را امتثال می‌کند و در نتیجه مسئولیت قراردادی وی نیز محرز می‌باشد.

ب) مسئولیت مدنی غیرقراردادی

مسئولیت غیرقراردادی زمانی مطرح است که بین مصرف‌کننده و تولیدکننده یا فروشنده رابطه مستقیم قراردادی وجود ندارد، بلکه کالای معیوب توسط شخص ثالثی که بیگانه از رابطه حقوقی قراردادی مزبور بوده استعمال شده است. مثل آنکه فردی از تولیدکننده یا فروشنده، یک دستگاه کامپیوتر خریده باشد ولی اشعه مانیتور آن چشمان دوست خریدار را به‌هنگام استفاده آسیب زده باشد.

تحلیل حقوقی از مسئولیت در ۶۳

درچنین شرایطی، مسئولیت تولیدکننده یا فروشنده کالای معیوب نسبت به مصرف‌کننده‌ای که بنابرفرض هیچ رابطه قراردادی با او ندارد، به‌صورت مسئولیت قهری^{۲۱} و یا مدنی، قانونی غیرقراردادی می‌باشد. در این‌صورت به‌جای قرارداد، قانون حاکم می‌شود یعنی فرد ضررزننده برخلاف قانون رفتار و از قانون تعدی کرده است. مانند اینکه راننده وسیله نقلیه به‌دلیل عدم‌رعایت احتیاط و رعایت علائم راهنمایی باعث ورود ضرر و خسارت به دیگری شده باشد. اگرچه در اینجا قراردادی بین طرفین وجود ندارد، ولی چون صرف ورود ضرر و خسارت به دیگر، خلاف اصل و قانون است، فرد ضررزننده مقصر و مسئول شناخته شده ملزم به جبران خسارت می‌گردد. برای آنکه مسئولیت مدنی غیرقراردادی وجود داشته باشد لازم است عناصر و ارکان زیر تحقق پیدا کرده باشند:

وجود ضرر: هدف از مسئولیت مدنی و فلسفه وجودی این امر حقوقی، جبران خسارات و زیانهای وارده می‌باشد، و برای تحقق این فلسفه ضروری است که ضرری وجود داشته باشد. ماده ۱ و ۲ قانون مسئولیت مدنی به‌وجود آمدن ضرر را یکی از ارکان مسئولیت مدنی می‌داند، و ماده ۵۱۵ قانون آیین دادرسی مدنی هم در باب مطالبه خسارت، وجود ضرر را لازم دانسته است و این ضرر باید ثابت شود؛ چراکه صرف بیان ضرر، کافی نیست. مسلم بودن ضرر یک امر منطقی و عقلی است و بدیهی است نمی‌شود به احتمال اینکه ممکن است از ناحیه فردی در آینده ضرری متوجه شود، وی را محکوم به جبران خسارت کرد. از مفهوم مخالف بند ۲ ماده ۹ قانون آیین دادرسی کیفری استنباط می‌گردد که اگر ضرری ممکن‌الحصول نباشد، قابل مطالبه نیست.

ضرر مادی و معنوی: یکی از شاخص‌ترین و از مصادیق بارز ضرر، ضرر مادی است که ماده ۱ قانون مسئولیت مدنی به‌صراحت آن را بیان کرده است. ضرر مادی عینی و قابل لمس است و از نظر جبران خسارت می‌شود به تعیین خسارت ناشی از آن و تقویم آن به‌صورت پول، مبادرت کرد. ضرر مادی ممکن است به‌صورت فقدان، تخریب، تنقیص و یا ازاله نفع آن، صورت پذیرد.

نوع دیگر ضرر، معنوی است و این نوع ضرر به‌صورت مادی یا عینی نیست و بیشتر به شخصیت و حیثیت و اعتبار شخص وارد شده یا موجبات سلب آزادی وی می‌باشد. تعیین و تقویم خسارات حاصل از این نوع ضرر بدرستی ممکن نیست. به‌عنوان

مثال نمی‌توان دقیقاً خسارتی را که به فرزندی که از فوت پدرش در اثر استفاده از یک کالای معیوب وارد شده ارزیابی کرد و از طریق جبران خسارت، رضایت وی را تأمین نمود. اگرچه ممکن است ضرر معنوی به صورت پول نیز جبران شود ولی گاهی درج یک عذرخواهی رسمی در روزنامه‌ای کثیرالانتشار خواسته فرد متضرر را بهتر می‌تواند تأمین کند.

اگرچه برخلاف بند ۲ ماده قانون آیین دادرسی کیفری (اصول محاکمات سابق)، که جبران ضرر معنوی در آن پیش‌بینی شده بود، آیین دادرسی کیفری مصوب سال ۱۳۷۹ جبران ضررهای معنوی را مورد قبول ندانسته است، ولی می‌توان براساس ماده ۱ قانون مسئولیت مدنی که بیان می‌دارد: «کسی که به حیثیت و اعتبارات خانوادگی او لطمه وارد می‌شود، می‌تواند از کسی که لطمه وارد آورده است جبران زیان مادی و معنوی خود را بخواهد» و یا با توجه به اصل ۱۷۱ قانون اساسی،^{۲۲} جبران خسارت معنوی را نیز مطالبه کرد.

در مواردی ممکن است که به مصرف‌کننده کالای معیوب، هم خسارات مادی و هم خسارات معنوی به صورت توأمان وارد شود. مثل آنکه در زمان استفاده از مواد مصرفی شوینده علاوه بر ورود خسارت به ظرف یا لباس، به صورت و زیبایی یک خانم خانه‌دار نیز خسارت و ضرر وارد شود. شورای دولتی فرانسه در سال ۱۹۳۴ میلادی برای نخستین بار در یکی از آرای خود به خانمی که صورتش در اثر حادثه‌ای در آزمایشگاه مجروح شده و زیبایی اولیه خود را از دست داده بود، حق داد که علاوه بر خسارت مادی، جبران خسارت معنوی را نیز مطالبه کند.^{۲۳}

ضرر فردی و اجتماعی: ضرر فردی ناشی از کالای معیوب فقط به فرد مصرف‌کننده می‌رسد، درحالی‌که ضرر اجتماعی به صنف، اتحادیه و یا جمعیت و دسته خاصی وارد می‌شود. ممکن است تولیدکننده کالای معیوب نه تنها موجبات بروز ضرر و زیان برای فرد مصرف‌کننده را فراهم آورد، بلکه همزمان ممکن است به دیگر تولیدکنندگان در بازار آن کالای معین نیز ضرر و زیان وارد شود. اگرچه اثبات چنین ضرر و زیانی در محکمه بسی پیچیده و دشوار می‌باشد ولی چنانچه وقوع چنین ضرر و زیانی اثبات گردد، قابل مطالبه است.

فعل زیانبار: برای اینکه فردی مسئول شناخته شود باید احراز شود عمل زیانبار او نامشروع بوده و حسب ماده ۱ قانون مسئولیت مدنی «بدون مجوز قانونی» می‌باشد. در هر حال چنانچه شرایط ماده ۶۱ قانون مجازات اسلامی درخصوص دفاع مشروع تحقق پیدا کند؛ یا در صورتی که ورود زیان و ضرر به شخص دیگر حسب دستور و حکم قانون باشد؛^{۲۴} یا ارتکاب عمل زیانبار به دلیل اضطراری باشد که وقوع آن اجتناب‌ناپذیر است؛ یا اضرار به دیگری لازمه اجرای حقی بوده باشد، مثل کسی که مال خود را در دست کس دیگری ببابد و از او بستاند؛ در این گونه موارد مسئولیت مدنی منتفی بوده موارد مزبور جزو استثنای اصل مسئولیت مدنی محسوب می‌گردند.

مستقیم بودن ضرر: مقصود از آن این است که بین فعل شخص زیان‌زننده و شخص متضرر هیچ عمل یا حادثه دیگری که عنصر مستقیم‌بودن یا بی‌واسطه‌بودن ضرر را تحت الشعاع قرار می‌دهد اتفاق نیفتاده باشد. احراز مستقیم‌بودن با عرف است که رابطه علیت یا سببیت بین فعل شخص و ضرر وارده را کشف می‌کند. براساس ماده ۵۲۰ قانون آیین دادرسی مدنی، برای مطالبه خسارت، لازم است ثابت شود خسارت بلاواسطه وارد شده است.^{۲۵}

بقای ضرر: نظریه اینکه فلسفه مسئولیت مدنی جبران خسارات وارده بر متضرر است، چنانچه ترمیم مزبور به نحوی انجام پذیرد، دیگر مبنایی برای جبران مازاد وجود نخواهد داشت. حال چنانچه متضرر براساس قرارداد بیمه، پولی از بیمه‌گر بابت خسارات وارده از کالای معیوبی که بیمه شده است بگیرد، آیا مسئولیت مدنی فرد زیان‌زننده کماکان باقی خواهد ماند؟ در پاسخ ممکن است بین بیمه خسارت و بیمه اشخاص تمایز قائل شد. در صورت اول، چون پولی که بیمه‌گر می‌پردازد متناسب با میزان خسارت است و چنین فرض می‌شود که بیمه‌گذار در برابر گرفتن آن حق رجوع به زیان‌زننده را از خود سلب و به بیمه‌گر واگذار می‌کند، می‌توان استنباط کرد که تا حدودی که از بیمه‌گر وجه دریافت می‌کند، حق رجوع مستقیم به زیان‌زننده را ندارد و بیمه‌گر به عنوان قائم مقام بیمه‌گذار به فرد زیان‌زننده رجوع می‌کند. ماده ۳۰ قانون بیمه مصوب ۱۷ اردیبهشت ۱۳۱۶ استنباط مزبور را تأیید می‌کند. اما در صورت دوم (بیمه اشخاص) می‌توان گفت که این گونه بیمه‌ها یک نوع پس‌انداز و سرمایه‌گذاری بوده ارتباطی با میزان خسارات

۶۶..... سخن سمت

وارد ندارد و لذا نمی‌تواند مانع رجوع فرد زیان‌دیده به ثالث، علاوه بر گرفتن بیمه عمر باشد.

ج) مبانی مسئولیت مدنی غیرقراردادی

اثبات مسئولیت مدنی غیرقراردادی ممکن است به یکی از مبانی و قواعد زیر صورت پذیرد:

مسئولیت بر مبنای مطلق:^{۲۶} این مبنا که نشانگر پیروزی مصرف‌کنندگان در مقابل تولیدکنندگان و مداخله دولت در حمایت از مصرف‌کنندگان است نخستین بار در کشورهای اروپا و آمریکا رواج پیدا کرد.^{۲۷} براساس این مبنا هر شخصی که از کالای معیوب آسیب ببیند مستحق مطالبه جبران خسارت می‌باشد، و تولیدکننده و زنجیره مرتبط به آن از قبیل صادرکننده، واردکننده، توزیع‌کننده، و عمده و خرده‌فروش محکوم به جبران خسارت خواهند بود؛ اگرچه تمامی مراقبتهای لازم در موقع ساخت کالا و تحویل آن به عمل آمده باشد. گستردگی مسئولیت در این نظریه آنچنان زیاد است که تولیدکننده حتی در مقابل معایب غیرقابل رؤیت و غیرقابل پیش‌بینی مسئول شناخته می‌شود. البته برای اینکه مصرف‌کننده متضرر بتواند از مسئولیت محض و یا مطلق منتفع شود، می‌بایست اثبات نماید اولاً: کالا معیوب است؛ ثانیاً: عیب در زمان فروش یا قبل از آنکه کالا از کنترل تولیدکننده یا فروشنده خارج شود وجود داشته است؛ ثالثاً: کالای معیوب موجب آسیب و خسارات به مصرف‌کننده شده است.

ماده اول قانون شرایط منصفانه قرارداد مصوب سال ۱۹۷۷،^{۲۸} و حمایت از مصرف‌کننده انگلستان مصوب سال ۱۹۸۷ میلادی، مسئولیت مطلق را برای هر نوع خسارتی که به صورت کلی یا جزئی از طریق کالای معیوب وارد شده است مطرح می‌کند. خسارت در ماده ۵ بند ۱ شامل مرگ، آسیب جسمانی، خسارت به اموال منقول و غیرمنقول می‌شود. براساس ماده ۵ بند ۲ این قانون، پرداخت خسارت نمی‌تواند محدود به قیمت کالای معیوبی باشد که مصرف‌کننده در زمان معامله پرداخت کرده است.^{۲۹}

مسئولیت بر مبنای تقصیر و تسبیب: براساس مبنای تقصیر، فاعل زیان و ضرر در صورتی مسئول شناخته می‌شود که مرتکب تقصیر شده باشد و با بررسی رفتار خطای

تحلیل حقوقی از مسئولیت در ... ۶۷

وی مشخص گردد که زیان حاصله ناشی از تقصیر وی می‌باشد. تقصیر ترک عملی است که شخص ملزم به انجام آن و یا ارتکاب عملی است که شخص از انجام آن ممنوع باشد. ویلیام پراسر آمریکایی نیز در زمینه تاریخ مبنای مسئولیت می‌نویسد: «...همراه با پرورش وجدان اخلاقی در جامعه، این تمایل عمومی نیز به وجود آمد که مسئولیت حقوقی باید نتیجه رفتاری باشد که از یک همشهری خوب انتظار نمی‌رود. این تمایل به اندازه‌ای شدید بود که نویسندگان را بر آن داشت تا نظریه مسئولیت را بر این اصل پایه‌گذاری کنند که هیچ مسئولیتی نباید بدون تقصیر ایجاد شود».^{۳۰}

بدیهی است فرد زیان‌زننده در صورتی مقصر شناخته خواهد شد که اثبات شود وی در انجام عمل، رعایت احتیاطهایی را که هر شخص محتاط عادتاً انجام می‌دهد، نکرده باشد؛ اما اگر احتیاطهای لازم را کرده باشد در آن صورت مسئول خسارات وارده به زیان‌دیده، نخواهد بود. همچنین اگر اثبات کند خسارات وارده به شخص دیگر در اثر اجرای حق قانونی وی بوده، یا به واسطه وقوع فورس‌ماژور بوده است، و یا عمل زیان‌دیده علت ورود خسارات است، مسئول شناخته نخواهد شد.^{۳۱}

براساس مبنای تسبیب همچون نظریه تقصیر، هر گاه کسی بر اثر عرضه و فروش کالای معیوب خسارت و آسیبی بر شخص دیگری وارد نماید مسئول جبران خسارت خواهد بود.^{۳۲} سبب عاملی است که هم در ایجاد حادثه زیانبار دخالت داشته و هم شرط ضروری آن است؛ مگر آنکه اهمیت دخالت آن در ایجاد حادثه چندان قوی و مهم باشد که بتوان گفت به‌تنهایی و قطع‌نظر از سایر عوامل، ضرر را ایجاد کرده است. به‌هر حال لازم است فرد زیان‌دیده از کالای معیوب، اثبات کند که رابطه سببیت استفاده از کالا و وقوع خسارت مسلم و همچنین مستقیم بوده است.

نظریه‌های گوناگونی برای احراز سبب بیان شده است که باختصار عبارتند از: (۱) نظریه برابری اسباب و شرایط، که براساس آن همه شرایط و اسباب باعث وقوع خسارت شده و همه در زنجیره تولید و توزیع کالای معیوب اعم از عمده‌فروش و خرده‌فروش به‌طور مساوی مسئول می‌باشند؛ (۲) نظریه سبب نزدیک و یا بی‌واسطه، که براساس آن آخرین حلقه زنجیره تولید و توزیع کالا یعنی فروشنده جزء، مسئول شناخته می‌شود، زیرا وی با فروش کالای معیوب به مصرف‌کننده سبب نزدیک و اقوی وقوع خسارت به مصرف‌کننده بوده است؛ (۳) نظریه سبب متعارف و اصلی، که در این

صورت تقدم و تأخر مسبب مهم نیست، بلکه ملازمه عرفی که چه کسی مقصر است ملاک تصمیم‌گیری می‌باشد؛ ۴) نظریه آخرین امکان پرهیز از حادثه، که براساس آن هرگاه مصرف‌کننده در استفاده از کالای معیوب بی‌مبالاتی کرده باشد، اگرچه تولیدکننده و توزیع‌کننده کالای معیوب نیز وجود داشته باشند، مصرف‌کننده به‌تنهایی مسئول شناخته می‌شود، زیرا وی آخرین فرصت پرهیز از اضرار را با بی‌مبالاتی و سهل‌انگاری خود از دست داده است.^{۳۳}

همچنان‌که گفته شد برای اینکه مصرف‌کننده متضرر بتواند از مبنای تسبیب منتفع شود، می‌بایست اثبات نماید اولاً: عیب کالا در هنگام تولید یا بعد از تولید، قبل از فروش موجود بوده، و یا عیبی باشد که به‌واسطه عدم مراقبت لازم در هنگام تولید یا مهارت کافی در تولید بعد از استفاده از آن به‌وجود آمده باشد، و به عبارت دیگر رابطه سببیت بین عیب و تقصیر تولیدکننده وجود داشته باشد؛ ثانیاً: تولیدکننده در مرحله تولید، یا فروشنده در هنگام فروش، اقدامات تأمینی و احتیاطی مناسب را که به‌طور متعارف هر سازنده و فروشنده‌ای رعایت می‌کند، پیش نگیرند و زیان وارده به مصرف‌کننده ناشی از آن باشد. مثل اینکه تولیدکننده دقت کافی در ساختن فرآورده‌ها از مواد اولیه مناسب را مبذول نکند یا کالای تولیدی خود را به بوتۀ آزمایش، بررسی و بازرسی نسپرده باشد یا در مرحله تولید اصول فنی و تکنیکی روزمره را اعمال نکرده باشد یا از به‌کار گرفتن کارگران مجرب و متخصص در تولید کالا اجتناب کرده باشد یا دقت در بسته‌بندی کالاها به‌خرج نداده باشد یا هشدارها و راهنمایی لازم، وافی و کافی را جهت استفاده صحیح از کالا به هنگام تحویل به‌کار نگرفته باشد یا مصرف‌کننده را از خطرات احتمالی ناشی از استفاده از کالا آگاه نکرده باشد و یا به‌طور کلی رعایت معیارها و ضوابطی را که به‌طور مشخص و متعارف برای هر یک از شغل‌های تولیدی و تجارت وجود دارد، ننموده باشد.

حال اگر مصرف‌کننده به هشدارهای تولیدکننده یا فروشنده توجه نکند، خود مسئول خواهد بود و در نتیجه مسئولیت تولیدکننده زایل می‌شود. بنابراین مصرف‌کننده متضرر علاوه بر اثبات رابطه سببیت بین عیب و ضرر، باید تقصیر فروشنده را نیز در عدم رعایت احتیاطها و مراقبت‌های لازم در تولید و فروش کالاها و یا آگاهی وی از عیب را ثابت نماید.

تحلیل حقوقی از مسئولیت در ... ۶۹

برای هشدار تولیدکننده نسبت به استفاده صحیح از کالاهایش می‌توان به قاعده تحذیر استناد کرد که در کلام فقها گفته شده است: «قد اعذر من انذر»^{۳۴} یعنی آنکه هر کس قبل از انجام دادن کاری هشدار دهد ولی شنونده به هشدار او توجه نکند و در نتیجه خسارات و زیانی بر او وارد شود، هشداردهنده هیچ مسئولیتی نخواهد داشت. باید افزود اگرچه این قاعده در فقه بیشتر درخصوص میدان تیراندازی به‌کار رفته است،^{۳۵} اما می‌توان آن را در همه موارد تحذیر از جمله در موارد هشدار نسبت به خطرات استعمال کالا در غیر از دستورات و اهداف خاص خود به‌کار برد.

همچنان‌که قبلاً گفته شد اگر بین مصرف‌کننده و تولیدکننده یا فروشنده رابطه قراردادی باشد نیازی به اثبات تقصیر نخواهد بود، زیرا در این صورت مسئولیت در صورت نقض تعهدات قراردادی مبنی بر ایمن بودن کالا، بدون توجه به وقوع یا عدم وقوع تقصیر محرز خواهد بود. اما در صورتی که مسئولیت قراردادی وجود نداشته باشد از باب تسبیب وارد شده و برای این کار، اثبات تقصیر آنان لازم است. از آنجایی که اثبات رابطه سببیت و تقصیر و بی‌مبالاتی سازنده یا فروشنده برعهده مصرف‌کننده متضرر است، چه‌بسا سنگینی این بار او را از تعقیب دعوای خود منصرف کند، ضمن آنکه در اکثر دعوای قادر نخواهد بود ادعای خود را ثابت نماید، زیرا او باید اثبات نماید اولاً: خواننده در مقابل او یک تعهد قانونی دارد؛^{۳۶} ثانیاً: خواننده تعهد قانونی خود را نقض کرده است؛ ثالثاً: در نتیجه نقض تعهد خواننده، به خواهان خسارت و آسیب وارد شده است.

مسئولیت بر مبنای خطر: براساس این نظریه اثبات تقصیر یا رابطه سببیت توسط متضرر ضرورت ندارد، بلکه صرف عمل انجام‌شده که منتهی به ضرر شده باشد ملاک جبران خسارت می‌باشد. مزایای این نظریه آن است که اولاً: اثبات تقصیر یا رابطه سببیت که امر بسیار پیچیده و دشواری است به‌عهده متضرر نمی‌باشد؛ ثانیاً: عمده زیان‌زنده‌ها صاحبان شرکت و سرمایه و تولیدکنندگان عمده می‌باشند که به‌دلیل داشتن قدرت و نفوذ و پیچیدگی‌های تجاری بسختی می‌توان تقصیر یا سبب بودن آنها را اثبات کرد.

به‌نظر می‌رسد این نظریه بیشتر با مبنای فقهی قاعده لاضرر و لاضرار هماهنگی داشته باشد. قاعده مزبور که یکی از بزرگ‌ترین قواعد فقهی است که از روایت مرسله

پیامبر اسلام (ص) که فرمود: «لاضرر و لاضرار فی الاسلام»^{۳۷} اقتباس شده است و دلالت دارد بر اینکه هیچ‌کسی نبایستی باعث ضرر و زیان دیگری شود، چه این زیان ناشی از عدم اجرای قرارداد باشد چه ناشی از ضمانات قهری. بنابراین کسی که از کالایی آسیب ببیند مستحق مطالبه جبران خسارات خواهد بود، ولو آنکه بین وی و تولیدکننده یا فروشنده رابطه قراردادی وجود نداشته باشد؛ چنان‌که شخص ثالثی از ترکیدن نوشابه گازدار در دست خریدار مجروح شود.

همچنین ممکن است به قاعده غرور درخصوص موضوع، تمسک کرد. توضیح آنکه ممکن است جهت مسئول دانستن تولیدکننده یا فروشنده از قاعده غرور نیز استفاده کرد. یعنی آنکه هرگاه کسی شخص دیگری را فریب دهد و در نتیجه موجب ورود خسارت و زیان بر او گردد، باید از عهده ضرر شخصی که فریب خورده است برآید.^{۳۸} قاعده غرور مخصوصاً در مواردی مصداق پیدا خواهد کرد که بعضی از کالاها جهت عرضه در بازار باید از مؤسسات ذی‌صلاحیت دولتی مجوز استاندارد، صحت و ایمنی دریافت نمایند. حال اگر تولیدکننده کالایی با ترفندهای خاصی چنین مجوزی را بگیرد و علامت استاندارد را بر کالای خود بزند، ولی در عین حال آن کالا معیوب باشد، مصرف‌کننده قادر خواهد بود براساس قاعده غرور، مطالبه خسارات ناشی از آن کالا را بنماید.

مسئولیت بر مبنای تضمین حق: در این نظریه به‌جای توجه و ارزیابی کار و نیت زیان‌زننده، به منافع از دست‌رفته متضرر و حقوق قانونی تضییع‌شده وی توجه و عنایت می‌شود، که درصدد تضمین حقوق از دست‌رفته متضرر می‌باشد. این نظریه دلالت دارد بر اینکه هر کس در جامعه حق دارد با آسایش و امنیت زندگی کند و نسبت به زندگی و تمامیت جسمانی خود و نزدیکان خویش دارای حق است و می‌تواند از اموال و داراییهای خودش و از مزایا و منافع آن منتفع گردد. در حقیقت رسالت قوانین و مقررات جامعه تضمین چنین حقی است که در حقیقت موجبات تضمین امنیت فرد متضرر و در دید کلان، جامعه می‌باشد. براساس این نظریه لازم است بین خسارات بدنی و مالی از یکسو و خسارات معنوی و اقتصادی از سوی دیگر تفاوت گذارده شود. توضیح آنکه، خسارات بدنی و مالی قطع‌نظر از عامل ورود زیان بایستی جبران شود،

تحلیل حقوقی از مسئولیت در ... ۷۱

ولی در مورد خسارات معنوی و اقتصادی، چنانچه همراه با زیان بدنی و مالی نباشد، در صورتی جبران خسارات مزبور می‌شود که مرتکب زیانکار، مقصر باشد.

مسئولیت ناشی از نقض قوانین و مقررات حمایتی آمره: نباید مسئولیت تولیدکنندگان و فروشندگان را تنها ناشی از نقض تعهداتشان در مقابل مصرف‌کننده توجیه کرد، به‌طوری‌که لازم باشد یک رابطه قراردادی تأسیس گردد؛ بلکه هرگاه دولت به‌استناد اخلاق حسنه و نظم عمومی^{۳۹} و جهت حمایت از قشر ضعیف مصرف‌کننده مداخله نماید، آنگاه مقررات و قوانین حمایتی آمره را وضع و تدوین نماید و تخلف، فرار، معافیت و یا استثناء از آن را مجاز نشمارد؛ در این صورت فرد متخلف محکوم به جبران خسارات وارده بر متضرر خواهد شد.

از آنجاکه مفهوم تسبیب در حقوق ایران با مفهوم تقصیر آمیخته شده است،^{۴۰} و چنان‌که گفته شد بار تحمل‌پذیری بر دوش مصرف‌کنندگان زیان‌دیده خواهد بود، به‌نظر می‌رسد مناسب باشد که قاضی مجرب با در نظر گرفتن اوضاع و احوال هر مورد، تقصیر تولیدکننده را به‌دلیل آگاهی بر عیب کالا مفروض بداند، و بدین ترتیب متضرر را از قید اثبات تقصیر رهایی بخشد، و یا به‌استناد لزوم تضمین ایمنی در قبال عموم مصرف‌کنندگان، تولیدکننده و فروشنده را مسئول نقض این تعهد ضمنی بشناسد، و بدین ترتیب متعهده (زیان‌دیده) مجبور نباشد برای نقض تعهد قراردادی، اقامه برهان نماید.

پی‌نوشتها

1. Thalidomide. See G. Eftekhar, *Law Texts*, 1998, p. 19
2. Socio-Economy
3. Mandatory Protective Rules
4. See generally Ebrahimi, S.N., "Manufacturer's Liability for Detective Products" A Paper Submitted to the Faculty of Law, University of Sheffield, January 1993; Cayne & Trebilcock, "Market Considerations and Consumer Protection Policy" xxiii University of Toronto, 1977
5. Product Liability
6. Consumer Protection
۷. حسن جعفری‌تبار، مسئولیت مدنی سازندگان و فروشندگان، دادگستر، ۱۳۷۵، ص ۸۳
۸. همان، ص ۹۱-۹۴
9. See generally Dobson, A.P. *Sale of Goods and Consumer Credit*. 4th Ed., Sweet & Maxweel, 1989, pp. 277-284

۷۲..... سخن سمت

۱۰. طبق ماده ۱ این قانون به مؤلف و مصنف و هنرمند «پدیدآورنده» و به آنچه از راه دانش یا هنر و یا ابتکار آنان پدید می‌آید بدون در نظر گرفتن سلیقه یا روشی که در بیان و یا ظهور و یا ایجاد آن به کار رفته اصطلاح «اثر» اطلاق می‌شود.
۱۱. عباس سعیدفر، «حق مؤلف در حقوق ایران و تطبیق بین سیستم ایران و فرانسه»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۶۲، ص ۵۸
۱۲. محمد مشیریان، حق مؤلف و حقوق تطبیقی، ۱۳۳۹، ص ۱۳۳۹
۱۳. ناصر کاتوزیان، الزامات خارج از قرارداد: مسئولیت مدنی، ص ۴۶

14. Common Law

15. Implied Warranties

این اصطلاح به حقوق عرفی یا حقوق غیرنوشته و یا رویه‌های قضایی ترجمه شده است که معادل کاملی نیست.

16. Merchantable Goods

۱۷. ماده ۲۲۶ قانون مدنی مقرر می‌دارد: «در مورد عدم ایفای تعهدات از طرف یکی از متعاملین، طرف دیگر نمی‌تواند ادعای خسارت نماید مگر اینکه برای ایفای تعهد مدت معینی مقرر شده و مدت مزبور منقضی شده باشد و اگر برای ایفای تعهد مدتی مقرر نبوده طرف وقتی می‌تواند ادعای خسارت نماید که اختیار موقع انجام با او بوده ثابت نماید که انجام تعهد را مطالبه کرده است». برای مطالعه در حقوق انگلستان به هاردی (۱۹۸۰ و ۱۹۹۲) و نیز بخشهای ۱۳ و ۱۴ و ۱۵ قانون بیع کالاها مصوب ۱۹۷۸ (Sale of Goods Act) مراجعه نمایید.

18. Donoghue V. Stevenson, 1932, A.C. 562

۱۹. ماده ۲۲۷ قانون مدنی مقرر می‌دارد: «متخلف از انجام تعهد وقتی محکوم به تأدیه خسارت می‌شود که نتواند ثابت نماید که عدم انجام به واسطه علت خارجی بوده است که نمی‌توان مربوط به او نمود». همچنین ماده ۲۲۹ قانون مدنی مقرر می‌دارد: «اگر متعهد به واسطه حادثه‌ای که دفع آن خارج از حیطه اقتدار اوست نتواند از عهده تعهد خود برآید محکوم به تأدیه خسارت نخواهد بود».

۲۰. ماده ۲۲۰ قانون مدنی مقرر می‌دارد: «عقود نه فقط متعاملین را به اجرای چیزی که در آن تصریح شده است ملزم می‌نماید بلکه متعاملین به کلیه نتایجی هم که به موجب عرف و عادت یا به موجب قانون از عقد حاصل می‌شود ملزم می‌باشند».

۲۱. طبق ماده ۳۰۷ قانون مدنی: «امور ذیل موجب ضمان قهری است: ۱) غصب و آنچه که در حکم غصب است؛ ۲) اتلاف؛ ۳) تسبیب؛ ۴) استیفاء».

۲۲. اصل ۱۷۱ قانون اساسی مقرر می‌دارد: «هرگاه در اثر تفسیر یا اشتباه قاضی در موضوع یا در حکم یا در تطبیق حکم بر مورد خاص، ضرر مادی یا معنوی متوجه کسی گردد، در

تحلیل حقوقی از مسئولیت در ... ۷۳

صورت تقصیر، مقصر طبق موازین اسلامی ضامن است و در غیر این صورت خسارت به وسیله دولت جبران می‌شود و در هر حال از متهم اعاده حیثیت می‌گردد.

۲۳. عبدالحمید ابوالحمد، «مسئولیت مدنی دولت» در: کاتوزیان، ناصر، تحولات حقوق خصوصی، دانشگاه تهران، ۱۳۴۹، ص ۹

۲۴. چنانچه به حکم امر قانونی تمامی گاوهای یک دامداری به دلیل جنون گاوی و یا ماکیان یک مرغداری به دلیل آنفلونزای مرغی، معدوم گردند.

۲۵. ماده ۵۲۰ قانون آیین دادرسی مدنی: «درخصوص مطالبه خسارت وارده، خواهان باید این جهت را ثابت نماید که زیان وارده بلاواسطه ناشی از عدم انجام تعهد یا تأخیر آن و یا عدم تسلیم خواسته بوده است. در غیراین صورت دادگاه دعوای مطالبه خسارت را رد خواهد کرد».

26. Strict Liability

27. Howells, G.G., "Products Liability Insurance and the Pharmaceutical Industry: An Anglo-American Comparison", Manchester University Press, 1991.

28. Unfair Contract Terms Act 1977

29. Consumer Protection Act, 1987. See Ramsay, Irain, "Rationales for Intervention in the Consumer Market Place." *OFT Occasional Paper*, December 1984 and Howells, G.G., "Products Liability Insurance and the Pharmaceutical Industry," 1991

۳۰. ناصر کاتوزیان، مسئولیت مدنی، دانشگاه تهران، ۱۳۷۴، ص ۱۷۵

۳۱. اسدالله امامی، «مسئولیت مدنی»، جزوه دانشگاهی انتشارات دانشکده حقوق دانشگاه شهید بهشتی، ص ۱۱

۳۲. ماده اول قانون مسئولیت مدنی و ماده ۳۳۱ قانون مدنی

۳۳. ناصر کاتوزیان، الزامات خارج از قرارداد، ص ۴۷۸

۳۴. محقق حلی، شرایع الاسلام ص ۳۸۴. شأن نزول حدیث درباره فردی است که با آنکه در هنگام پرتاب گردکان گفته است «حذار» یعنی «مراقب باش» ولی طرف مخاطب توجه نکرده و موجب کشتن خود را فراهم کرد، و لذا امام علی (ع) با بیان این حدیث که مقرر می‌دارد «آن کسی که هشدار می‌دهد معذور است» حکم به قصاص وی نکرد.

۳۵. سیدمصطفی محقق داماد، قواعد فقه، سمت، ۱۳۷۴، ص ۲۰۷

36. 1983 1 AC 520, 1982 3 All ER 201, HL; M & HP 168

۳۷. ابوالحسن محمدی، قواعد فقه، دادگستر، ۱۳۷۷، ص ۱۵۳؛ سیدمصطفی محقق داماد، همان، ص ۲۰۰

۳۸. محمود شهابی، قواعد فقه، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۴۱، ص ۹۳

۳۹. مستنبط از اصل ۲۲ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، و مواد ۹۷۴ و ۹۷۵ قانون مدنی

۴۰. در مفاد ماده نخست قانون مدنی مصوب سال ۱۳۳۹ دقت شود.

منابع

- امامی، سید حسن، حقوق مدنی، اسلامیه، ۱۳۶۶.
- جعفری تبار، حسن، مسئولیت مدنی سازندگان و فروشندگان کالا، دادگستر، ۱۳۷۵.
- حسینی نژاد، حسینقلی، مسئولیت مدنی، مجمع علمی و فرهنگی مجد، ۱۳۷۷.
- شهابی، محمود، قواعد فقه، دانشگاه تهران، ۱۳۴۱.
- علیزاده طباطبایی، سید محمود، «حمایت قانونی از حقوق مصرف‌کنندگان: ضرورت توسعه اقتصادی»، اطلاعات، دوشنبه ۲۶ اردیبهشت ۱۳۷۳.
- کاتوزیان، ناصر، دوره مقدماتی حقوق مدنی (وقایع حقوقی)، یلدا، ۱۳۷۱.
- _____، حقوق مدنی (معاملات معوض و عقود تملیکی)، شرکت انتشار، ۱۳۷۱.
- _____، حقوق مدنی (ضمان قهری - مسئولیت مدنی)، دانشگاه تهران، سال ۱۳۶۹.
- محقق داماد، سید مصطفی، قواعد فقه، سمت، ۱۳۷۴.
- محمدی، ابوالحسن، قواعد فقه، دادگستر، ۱۳۷۷.
- Cayne & Trebilcock, "Market Considerations and Consumer Protection Policy", xxiii University Toronto LJ, 1977.
- Dobson, A.P. "Sale of Goods and Consumer Credit," 4th Ed., Sweet & Maxwell, 1989.
- Ebrahimi, S.N., "Manufacturer's Liability for Detective Products", A Paper Submitted to the Faculty of Law, University of Sheffield, January 1993.
- Geddes, Andrew, "Product and Service Liability in the EEC: The New Strict Liability Regime", Sweet & Maxwell, 1992.
- Harvey B. W. & Parry, P. L., "The Law of Consumer Protection and Fair Trading", Butterworths, 4th Ed., 1992.
- Harvey, B. W., "Consumer Protection Laws and the Concept of the Perfect Market", John O'Keefe Memorial Lecture, Institute of Trading Standards, 1980.
- Howells, G.G., "Products Liability Insurance and the Pharmaceutical Industry: An Anglo-American Comparison", Manchester University Press, 1991.
- Ramsay, Irain, "Rationales for Intervention in the Consumer Market Place", *OFT Occasional Paper*, December 1984.
- Stephenson G. & Clark, P., "Commercial & Consumer Law", 2nd Ed., Blackstone Press Limited, 1987.

نظریه‌ای شناختی درباره یادگیری از کتابهای درسی و کاربرد آن: بازنویسی کتابهای درسی به منظور یادگیری بهتر*

بروس بریتون، سمی گلگز، شاون گلین

ترجمه آفاق عابدینی

سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها

abedini @ samt.ac.ir

چکیده

در مجلد پیشین فصلنامه سخن سمت (شماره ۱۰) با پایه‌های نظری انگاره کینچ و ون‌دایک آشنا شدیم. در این مقاله کاربرد عملی این نظریه را بررسی کرده و چگونگی بهره‌گیری از این انگاره را مرور می‌کنیم.

هدف از تدوین متون درسی کمک به یادگیری فراگیرنده و دستیابی وی به اطلاعات منسجم است. در این نوشتار، براساس نظریه کینچ، به نحوه بازنویسی متون آموزشی در جهت بهبود بخشیدن به قابلیت فهم متن درسی می‌پردازیم. نظریه یادشده اذعان می‌دارد که فراگیران با اطلاعات حاصل از متن درسی، برای خود بازنمودی ذهنی می‌سازند، و در این راه از عواملی چون اطلاعات پیشین و شناخت روشی خود، به اضافه عناصر محتوایی و دستورهای ساخت موجود در متن درسی، بهره می‌گیرند. برای روشن‌تر شدن موضوع، نمونه‌هایی به صورت خلاصه ارائه گردیده است.

واژه‌های کلیدی

بازنمود ذهنی، دانش پیشین، شناخت روشی، عناصر محتوایی، دستور ساخت

مقدمه

کینچ و همکارانش طی چند سال مشغول بسط نظریه یادگیری فرد از کتابهای درسی بوده‌اند.^۱ در اینجا قصد داریم نشان دهیم چگونه می‌توان نظریه کینچ را برای بازنویسی متون آموزشی به کار گرفت و به فهم بهتری از متن دست یافت. از دیدگاه ما، نظریه کینچ بیانگر آن است که فراگیران می‌کوشند تا برپایه اطلاعاتی که از متن درسی حاصل می‌کنند، بازنمودی ذهنی بسازند. برای این کار، آنان از چهار منبع کمک می‌گیرند: دو منبع برخاسته از خود فراگیرنده، و دو منبع دیگر برخاسته از متن درسی. منابع فراگیرنده عبارتند از:

(الف) دانش پایه پیشین او از موضوعات متن درسی؛ که ما در اینجا آن را دانش اطلاعاتی پیشینی^۲ نامیده‌ایم.

(ب) برنامه‌های ذهنی و عاداتی که او برای پرداختن به متن درسی و یادگیری کسب کرده است؛ اینها را شناخت روشی^۳ می‌نامیم.

آنچه کتاب درسی عرضه می‌دارد عبارت است از:

(الف) عناصر محتوایی درسی (واقعیتها و آرای بیان شده در عبارات و جملات متن).

(ب) آنچه دستورهای ساخت^۴ خوانده می‌شود؛ که عناصر متن درسی است و فراگیرنده را راهنمایی می‌کند که چگونه بازنمودش را بسازد.

دستورهای ساخت در سراسر متن حضور دارند. برخی از دستورهای راهنما به صورت فرا زبانی و برخی دیگر به صورت زبانی بیان می‌شوند. برای مثال، حد و مرز پاراگراف، نوعی دستور ساخت است که به طور معمول به خواننده می‌گوید که یک بخش از بازنمود خود را به پایان برده ساختن بخش بعدی را آغاز کند. عنوانی که قبل از پاراگراف گذاشته می‌شود، یک دستور ساخت است که فراگیرنده را راهنمایی می‌کند که چه سرفصلی را در صدر بازنمود ذهنی‌اش قرار دهد. از طرفی به کمک محل سرفصل، رنگ، کشیدن خط تأکیدی [زیر واژه‌ها و عبارات] و نوع و اندازه حروف، می‌توان دستورهای دیگری برای صورتبندی بازنمود فراهم ساخت. بسیاری دیگر از مشخصه‌های فرا زبانی، می‌توانند به صورت دستورهای ساخت عمل کنند. عنوان ممکن

نظریه‌ای شناختی دربارهٔ یادگیری از ... ۷۷

است دربردارندهٔ دستورهای زبانی برای شکل نهایی بازنمود باشد که قرار است ساخته شود؛ مثل زبان به‌کار رفته در این عنوان: «سه نوع ابزار، با ویژگیهای عادی، شاخص، و متفاوت هر یک».

دستورهای ساخت را می‌توان به‌صورت کاملاً زبانی نیز ابراز کرد. عبارت «برای مثال» به اطلاع فراگیرنده می‌رساند که ادامهٔ جمله باید با رابطهٔ «مثال بودن» به ماقبل آن ربط یابد. عباراتی همچون «مهم اینکه»، «از این گذشته»، «در ادامهٔ بحث از این دو راهبرد»، «بحث را به این صورت به پایان می‌بریم که»، «به‌طور خلاصه»، و غیره، رابطهای دیگری از همین سنخند. ویژگیهای نحوی متن هم ممکن است نقش دستورهای ساخت را ایفا کنند. برای مثال، می‌توان از این که کلمه‌ای فاعل نحوی یک جمله است، به‌عنوان دستوری استفاده کرد که در ساخت بازنمود ذهنی جمله، به آن کلمه وضعیتی ممتاز می‌بخشد.^۵

این‌گونه دستورهای ساخت همیشه در متن درسی حضور دارند؛ اما نیازی نیست که فراگیرنده آنها را به‌کار گیرد. بهره‌گیری او از این دستورها بستگی دارد به برنامه‌ها و عاداتهای ذهنی‌ای که وی برای یادگیری و پرداختن به متن درسی و مسئلهٔ یادگیری تحصیل کرده است؛ یعنی شناخت روشی وی دربارهٔ نحوهٔ استفاده از متن درسی برای آموختن مطالب. دستورهای ساخت و برنامه‌های فراگیرنده برای بهره‌گیری از این دستورها، اطلاعاتی روشی را فراهم می‌سازد که وی برای درگیر شدن با متن درسی، جهت ساختن بازنمودش، بدان نیاز دارد. دستورهای ساخت به مثابهٔ نقشه برای ساختن یک بناست، و عاداتهای فراگیرنده در زمینهٔ مطالعه، برنامهٔ اجرای آن نقشه را فراهم می‌آورد.

اما ساختمان هم باید از چیزی ساخته شده باشد و اجزای ساختاری برای ساختمان امری ضروری است. در مورد متون درسی، این اجزای ساختاری عبارتند از: الف) عناصر محتوایی متن، از جمله واقعیتهای و آرای بیان شده در آن؛ ب) شناخت خواننده از این واقعیتهای و آرا.

فراگیرنده از این چهار منبع کمک‌کننده به‌طور همزمان بهره می‌گیرد تا بازنمود ذهنی‌اش را از متن درسی بسازد. نحوهٔ بهره‌گیری از این منابع کمک‌کننده در مورد متنهای مختلف و افراد متفاوت فرق می‌کند. با در نظر گرفتن یک مثال مبسوط، ایده

۷۸..... سخن سمت

کلی را بهتر می‌توان توضیح داد. از آنجا که نظریه‌های کینچ عمدتاً به پیوستگی درونی متن درسی می‌پردازد، ما هم در مثال خود به تلاش فراگیران برای برقراری پیوستگی میان بخشهای یک متن درسی خواهیم پرداخت؛ به‌طوری‌که بخشهای متن درسی به یکدیگر مرتبط شوند. در ضمن، بازنویسی‌ای که آن را اجرا و آزمایش خواهیم کرد، در جهت بهبود بخشیدن به متن درسی خواهد بود، تا فراگیرنده راحت‌تر بتواند روابط انسجامی را برقرار کند.

مثال در مورد نحوه استفاده از نظریه کینچ در جهت بهبود بخشیدن به قابلیت فهم متن درسی

مثالهای ۱ و ۲ را که به ترتیب، عنوان و نخستین جمله متنی درباره ویتنام هستند، در نظر بگیرید:^۶

۱. عنوان: «نبرد هوایی در شمال، ۱۹۶۵»

۲. در پاییز ۱۹۶۴، توجه امریکاییها در سایگون و واشنگتن بتدریج به هانوی، به عنوان منشأ مشکل همیشگی در جنوب، معطوف شد.

عنوان را می‌توان یک دستور ساخت تلقی کرد که به فراگیرنده می‌آموزد که موضوع مشخص شده در عنوان را سرفصل بازنمود ذهنی‌اش قرار داده بقیه متن را تماماً در ارتباط با آن تعبیر کند. حتی در مورد فراگیرنده‌ای که از سطح متوسط مهارتها و انگیزه‌ها برخوردار است، این دستور ساخت احتمالاً به همین صورت به کار گرفته می‌شود. فراگیرانی که از برنامه‌ها و عاداتهای ذهنی پیشرفته‌تری در امر یادگیری از متن درسی برخوردارند، از این فراتر می‌روند. مثلاً اگر دارای انگیزه کافی باشند، ممکن است جمله ۱ را به منزله دستوری برای موارد زیر به کار بندند: فعال کردن اطلاعات مربوط (درباره نبرد، نبرد هوایی، شمال، ۱۹۶۵)؛ طرح پرسشهایی بجا برای خودشان (مثلاً، چه چیزی موجب این نبرد شد؟)؛ یا تحقق بخشیدن به جزئیات برنامه‌ریزی شده گوناگونی که فراگیران کارآزموده و برخوردار از انگیزه کافی از آن بهره می‌گیرند.

اما، همه فراگیران، دستورهای ساخت را به کار نمی‌بندند، یا حتی متوجه آنها نمی‌شوند. برای خوانندگانی که از مهارت زیاد یا انگیزه قوی برخوردار نیستند، جمله ۱ دربردارنده هیچ گونه دستور ساخت نیست و حتی اگر هم باشد [این خوانندگان] ممکن

است آنقدر منفعل باشند که نتوانند آن را به کار بندند.

با خواندن جمله ۲، بیشتر فراگیران سعی می‌کنند آن را با عنوان مرتبط سازند؛ چرا که همه ما از نخستین روزهای زندگی آموخته‌ایم که هر قسمت از یک کلام پیوسته به هم، حداقل با یک قسمت دیگر آن کلام پیوند دارد. این بدان معناست که ما می‌کوشیم در متن انسجام ایجاد کنیم.^۷ همه ما از برنامه‌ها و عاداتهای ذهنی جهت ایجاد چنین پیوستگی‌ای برخورداریم. با پیروی از قانون کمترین تلاش،^۸ احتمالاً سعی می‌کنیم آسان‌ترین برنامه را به کار بگیریم. آسان‌ترین برنامه برای ارتباط دادن یک جمله با جمله دیگر این است که در پی مفهومی باشیم که در هر دو جمله مشترک باشد و آسان‌ترین راه برای یافتن مفهوم مشترک این است که در جستجوی واژه‌ای محتوایی^۹ باشیم که تکرار شده باشد. اما در جمله‌های ۱ و ۲، هیچ واژه‌ای که محتوایی باشد تکرار نشده است. بنابراین، دستور ساخت زبانی لازم برای اجرای این برنامه در متن وجود ندارد.

در اینجا فراگیرنده به یک موضع انتخاب می‌رسد، یعنی یکی از چندین موضعی که هنگام پرداختن به هر متن با آنها مواجه خواهد شد. اگر قرار باشد خواننده مجبور باشد با ارتباط دادن جمله ۱ به ۲، پیوستگی ایجاد کند، باید قدری فعالیت ذهنی اضافی انجام دهد. اگر موفق به انجام این فعالیت ذهنی اضافی نشود، نخستین جمله متن با عنوان، ارتباط نخواهد یافت. فرض کنیم که فراگیرنده نخواهد این فعالیت ذهنی اضافی را انجام دهد؛ این امر چه تبعاتی بر یادگیری خواهد داشت؟ یکی از تبعات آشکار این امر این است که چون نخستین جمله متن و عنوان متن با یکدیگر مرتبط نیستند، نمی‌توان نخستین جمله را در حافظه از عنوان متن به دست آورد. بنابر این، اگر از فراگیرنده آزمون یادگیری به عمل آید، و سرنخی که به او می‌دهند [تنها] همان عنوان متن باشد — در شرایط یک آزمون عادی — قادر به بازیابی اطلاعات نخستین جمله متن نخواهد بود.

گزینه دیگر خواننده را در نظر بگیریم. فرض کنید فردی می‌کوشد جمله ۲ را با ۱ مرتبط سازد. نخستین گام او فعال کردن یک برنامه ذهنی مناسب است. یکی از این نوع برنامه‌ها فعال کردن اطلاعات مربوط است و اینکه آیا می‌توان بدین طریق میان جمله‌های ۱ و ۲، بخشهای مشترک ایجاد کرد. از اینجا دیگر خواننده می‌تواند، بسته به محتوای اطلاعاتش، یکی از خط‌سیرهای گوناگون را در پیش بگیرد.

یکی از خط‌سیرها ممکن است خواننده را به مسیر تفکر هدایت کند: «می‌دانم که وقایع پایان یک سال ممکن است منجر به وقایع دیگری در سال بعد شود، و پاییز ۱۹۶۴ درست قبل از شروع سال ۱۹۶۵ است، پس احتمالاً ارتباط عبارت ۲ با ۱ در همین است». پس از چنین برداشتی، فراگیرنده می‌تواند این اطلاعات را به بازنمود ذهنی‌اش از جمله بیفزاید. پیامد ذهنی این نوع تفکر را می‌توانیم با استفاده از پرائتز نشان دهیم، تا به ترتیب زیر، اطلاعات فعال‌شده را در بازنمود ذهنی‌مان از جمله بگنجانیم:

۳. عنوان: «نبرد هوایی در شمال، ۱۹۶۵»

۴. در پاییز ۱۹۶۴ (که منجر به وقایع سال ۱۹۶۵ شد)، توجه امریکاییها در سایگون و واشنگتن بتدریج به هانوی، به‌عنوان منشأ مشکل همیشگی در جنوب، معطوف شد.

حالا جمله ۲، که به‌صورت جمله ۴ تکمیل شده است، مفهوم مشترکی با عنوان دارد — یعنی ۱۹۶۵ — و بنابراین، فراگیرنده می‌تواند آنها را به یکدیگر ربط دهد. پس اگر جمله ۳ به‌صورت سرنخی در آزمون مطرح شود، ۴ می‌تواند به‌واسطه مفهوم سال ۱۹۶۵ قابل فهم باشد.

برقرارکردن این رابطه خاص کاری است ساده. هرکسی که از اطلاعات ارتباط علی وقایع در سالهای متوالی برخوردار باشد، می‌تواند این ارتباط را ایجاد کند. احتمالاً هر فرد بالغ معمولی، این نوع اطلاعات کلی را دارد. تنها نشانه رفتاری برای ایجاد چنین ارتباطی، یک نگاه کوتاه به «۱۹۶۵» در عنوان است، یا به‌جای این کار می‌توان به بازنمود فرد از عنوان در حافظه کوتاه‌مدت مراجعه کرد.

راه دیگری هم برای ربط دادن ۲ به ۱ هست و لذا خط‌سیر دیگری هم پیش روی فراگیرنده قرار می‌گیرد. اما این خط‌سیر فقط مختص خوانندگانی است که از هر دو اطلاعات تخصصی برخوردارند. به بیان دقیق‌تر، منظور از «شمال»، ویتنام شمالی است و «هانوی» مقر حکومت ویتنام شمالی است. با فعال کردن این اطلاعات و افزودن آن به بازنمود ذهنی، فراگیرنده بازنمود ذیل را خلق می‌کند:

۵. عنوان: «نبرد هوایی در شمال (ویتنام)، ۱۹۶۵»

نظریه‌ای شناختی دربارهٔ یادگیری از ... ۸۱

۶ در پاییز ۱۹۶۴، توجه امریکاییها در سایگون و واشنگتن بتدریج به هانوی (مقر حکومت ویتنام شمالی)، به‌عنوان منشأ مشکل همیشگی در جنوب، معطوف شد.

حالا مفهوم «ویتنام شمالی» در ۵ و ۶ مشترک است، بنابراین آزمونی که ۵ را به‌صورت سرنخ در برداشته باشد، راه دستیابی به ۶ را از طریق رابط «ویتنام شمالی» فراهم می‌سازد.

سومین خط سیر موجود برای فراگیرنده، ایجاد هر دو رابط است. اگر این دو رابط برقرار شود، بازنمود فراگیرنده بدین صورت خواهد بود:

۷. عنوان: «نبرد هوایی در شمال (ویتنام)، ۱۹۶۵»

۸ در پاییز ۱۹۶۴ (که منجر به وقایع سال ۱۹۶۵ شد)، توجه امریکاییها در سایگون و واشنگتن بتدریج به هانوی (مقر حکومت ویتنام شمالی)، به‌عنوان منشأ مشکل همیشگی در جنوب، معطوف شد.

در اینجا، پیامد مربوط به یادگیری بدین صورت است که فراگیرنده می‌تواند از طریق یکی از دو ایدهٔ بیان‌شده در ۷، به ایده‌های ۸ دست یابد یعنی: ۱۹۶۵، یا ویتنام شمالی. این امر امکان بازیابی جمله را افزایش می‌دهد، چراکه اگر کسی یک خط‌سیر بازیابی را فراموش کرد، می‌تواند خط‌سیر دیگری را دنبال کند.

این مثال دو جمله‌ای، که برگرفته از یک متن درسی است که کاملاً تصادفی انتخاب شده، دربردارندهٔ نمونه‌هایی از تمامی منابع اطلاعاتی است که فراگیرنده برای ساختن بازنمودش به‌کار می‌گیرد؛ یعنی آنچه از فراگیرنده نشئت می‌گیرد برنامه و عاداتی وی است در خواندن و یادگیری، به‌علاوهٔ اطلاعات پیشین وی دربارهٔ مطالبی که در متن بیان شده است؛ و آنچه ریشه در متن دارد، عناصر محتوایی جملات و دستورهای ساخت بیان‌شده در عنوان است. این متن درسی منحصره‌فرد نیست، تقریباً هر متنی دربردارندهٔ هر چهار منبع اطلاعاتی است. به‌علاوه، بسیاری از متون درسی اطلاعاتی را از قلم می‌اندازد و فراگیرنده، در صورتی که خواستار متنی منسجم باشد، باید آنها را استنباط کند.^{۱۰} مثال فوق، در ضمن بیانگر تنوع خط‌سیرهای مختلفی است که فراگیرنده می‌تواند انتخاب کند: از ربط ندادن ۲ به ۱ گرفته تا ربط دادن آن دو به یکدیگر به یکی از روشهای ممکن، یا هر دو روش. همان‌طور که در جدول ۱ به اجمال

۸۲ سخن سمت

بیان شده، مجموعاً چهار امکان در اینجا هست که هر یک منجر به بازنمود ذهنی متفاوتی برای فراگیرنده می‌شود. هر بازنمود ذهنی پیامدهای متفاوتی برای یادگیری دارد. این امر چه ارتباطی با تأثیر کیفیت متن درسی بر یادگیری دارد؟ ملاکی که متون درسی با کیفیت بالا را از متون با کیفیت پایین متمایز می‌کند این است: متون درسی با کیفیت بالا طوری نوشته شده‌اند که خواننده براحتی می‌تواند بازنمودهای ذهنی با کیفیت بالا بسازد، یعنی بازنمودهایی صحیح، کامل و آسان برای بازیابی. متون درسی با کیفیت پایین بازنمودهای ذهنی ضعیف می‌سازند، یعنی نادرست و اساساً ناقص و غیرقابل بازیابی.

جدول ۱. چهار روش ممکن برای ارتباط دادن عنوان با نخستین جمله متن نمونه

بدون رابط	
نبرد هوایی در شمال، ۱۹۶۵	
در پاییز ۱۹۶۴	توجه امریکاییها در سایگون و واشنگتن بتدریج به هانوی، به عنوان منشأ مشکل در جنوب، معطوف شد.
یک رابط براساس اطلاعات کلی	
نبرد هوایی در شمال، ۱۹۶۵	
در پاییز ۱۹۶۴ (که منجر به وقایع ۱۹۶۵ شد)	توجه امریکاییها در سایگون و واشنگتن بتدریج به هانوی، به عنوان منشأ مشکل در جنوب، معطوف شد.
یک رابط براساس اطلاعات تخصصی	
نبرد هوایی در شمال (ویتنام) ۱۹۶۵	
در پاییز ۱۹۶۴	توجه امریکاییها در سایگون و واشنگتن بتدریج به هانوی (مقر حکومت ویتنام شمالی)، به عنوان منشأ مشکل در جنوب، معطوف شد.
هر دو رابط	
نبرد هوایی در شمال (ویتنام شمالی)، ۱۹۶۵	
در پاییز ۱۹۶۴ (که منجر به وقایع سال ۱۹۶۵ شد)	توجه امریکاییها در سایگون و واشنگتن بتدریج به هانوی (مقر حکومت ویتنام شمالی)، به عنوان منشأ مشکل در جنوب، معطوف شد.

نظریه‌ای شناختی درباره یادگیری از ... ۸۳

اگر این ملاک را برای مثال مورد نظرم‌ان به کار ببندیم، چه اتفاقی می‌افتد؟ متأسفانه، به این نتیجه می‌رسیم که متن ۱ و متن ۲ به هیچ‌وجه رضایتبخش نیستند. تنها دو دسته از خوانندگان می‌توانند امیدوار باشند به اینکه بتوانند نوعی ارتباط را بین بخشهای مختلف متن برقرار کنند تا بیشترین قابلیت بازیابی به‌دست آید: الف) اطلاعات قابل ملاحظه‌ای در مورد جنگ ویتنام داشته باشند؛ ب) آن اطلاعات را به‌منظور استنباط روابط پیوستگی به‌کار گیرند.

چگونه می‌توان کیفیت این متن را بالا برد؟ یک راه آن بازنویسی متن است به منظور آسان‌تر شدن وظیفه خواننده. این کار را می‌توان با فراهم نمودن اطلاعاتی که فرد جهت ارتباط دادن بخشهای مختلف متن بدان نیاز دارد، به انجام رساند. به‌طور مثال:

۹. عنوان: نبرد هوایی در ویتنام شمالی، ۱۹۶۵

۱۰. در آغاز ۱۹۶۵، توجه امریکاییها در سایگون و واشنگتن بتدریج به هانوی،

مقر حکومت ویتنام شمالی، به‌عنوان منشأ مشکل همیشگی در جنوب، معطوف شد.

مهم‌ترین ادعای عملی‌ای که در اینجا مطرح شده این است که برای بهبود بخشیدن به کیفیت متن، می‌توان متن را به‌گونه‌ای تغییر داد که خواننده قادر باشد بازنمود صحیح، کامل و قابل بازیابی را راحت‌تر بسازد. وقتی متن خواننده را وادارد که برای ساختن بازنمود صحیح، به میزان قابل توجهی کار ذهنی اضافی انجام دهد، بسیاری از خوانندگان یا از انجام این کار عاجز می‌مانند یا آن را اشتباه انجام می‌دهند؛ در نتیجه، بازنمودشان نادرست خواهد بود. اما اگر متن، ساختن بازنمود صحیح را آسان کرده باشد، بسیاری از خوانندگان در انجام این کار موفق می‌شوند و یادگیری بیشتری صورت می‌پذیرد.

این نظریه یادگیری از متون درسی دربردارنده مفاهیم ضمنی بسیاری است که مورد تأیید مطالعات تجربی است. نخست اینکه، نظریه یادشده متضمن آن است که متنهایی که رابطهای منسجم‌تری ارائه می‌دهند، در مقایسه با آنهایی که فاقد چنین رابطهای هستند، بهتر بازیابی خواهند شد. مؤید این مطلب، تحقیقی است که در آن ارتباط میان تعداد رابطهای موجود در متن و میزان یادآوری مطالب ۸۰٪ بوده است. هرچه تعداد پیوستگیهای متن بیشتر باشد، میزان یادآوری مطالب بیشتر است.^{۱۱} دوم

اینکه نظریه یادشده متضمن آن است که یادگیری متنهای دربردارنده دستورهای صریح ساخت، بهتر از متنهای فاقد این دستورها صورت می‌گیرد. طی مطالعاتی، دستورهای صریح ساخت — از قبیل عنوان، شماره‌گذاری، نشانه‌های چاپی، و نظیر آن — به متن افزوده شد و این امر تأیید گردید. سوم اینکه، این نظریه متضمن آن است که اگر مطالب مورد نیاز برای ایجاد انسجام فراهم شده باشد، دانش‌آموز هم قادر خواهد بود بازنمود منسجمی را بسازد. مطالعات آزمایشگاهی ما این ادعا را تأیید کرده است.

آزمایش بازنویسی متن جهت بهبود بخشیدن به یادگیری

متن اصلی، برگرفته از کتاب درسی یکانهای آموزشی افسران ذخیره نیروی هوایی (۱۹۸۵)، در لوح شماره ۱ آمده است و بازبینیهای پیشنهادی، طبق نظریه ما، در لوحهای ۲ و ۳ ارائه شده است. شما را به بررسی بیشتر این متون فرا می‌خوانیم.

نمونه اصولی

در آغاز، متن را با برنامه کامپیوتری کینج تجزیه و تحلیل کردیم^{۱۲} تا جاهایی را که روابط پیوستگی در آن در هم ریخته بود بیابیم. با استفاده از اصول برنامه کینج، [شیوه] تحلیل این برنامه را اصلاح کردیم تا رابطهای مسئله‌ساز در انسجام متن را تشخیص دهیم. به چهل رابط از این نوع برخوردیم. سپس متن را جهت اصلاح آن رابطها بازنویسی کردیم.

لوح ۲ نمونه اصولی نام گرفته است، چراکه آن را با به‌کارگیری اصول مبتنی بر نظریه کینج بازبینی کردیم. این اصول عبارتند از:
اصل ۱: با بازنویسی هر جمله، به‌نحوی که کلمه رابط را در جمله قبل تکرار کند، ایجاد پیوستگی برای فراگیرنده را آسان‌تر کنید.

این موضوع را قبلاً در جمله‌های ۹ و ۱۰ نشان دادیم. این اصل در متن اصلی لوح ۱، به‌طور گسترده به‌کار گرفته شده است. مثلاً در جمله دوم (لوح ۱)، عبارت «ناتوانی ARVN»^{۱۳} در مغلوب کردن دشمن در میدان جنگ» در واقع در جمله اول نیز آمده بود: «مشکل همیشگی در جنوب». بدین معنی که «ناتوانی ARVN در مغلوب

نظریه‌ای شناختی درباره یادگیری از ... ۸۵

کردن دشمن در میدان جنگ» صرفاً همان «مشکل همیشگی در جنوب» است. اما بسیاری از فراگیران متوجه این پیوستگی نخواهند شد، چراکه هیچ واژه محتوایی در این دو جمله تکرار نشده است. در نمونه اصولی، اولین جمله را با تغییری به «جنگ همیشگی در ویتنام جنوبی» و دومین جمله را به «ارتش ویتنام جنوبی در جنگ زمینی در آستانه شکست خوردن از ویتنام شمالی بود» تبدیل کردیم. انتظار داشتیم برخی از فراگیران، که ممکن بود در غیراین صورت متوجه رابط نشده باشند، آن را دیده و در بازنمودشان گنجانده باشند و در نتیجه، بازمودی صحیح‌تر و کامل‌تر ساخته طرق بازیابی بیشتری برای خود ایجاد کنند.

ضمناً هر جا امکان داشت، اصل ۱ را به کار بستیم تا اصطلاحات مختلفی که برای هر یک از مفاهیم نزدیک به یکدیگر به کار رفته بود یکدست شود. مثل: «امریکاییها» در متن اولیه به «مقامات امریکایی» در نمونه اصولی؛ همچنین «سایگون» به «ویتنام جنوبی»؛ «جنوب» به «ویتنام جنوبی»؛ و ARVN به «ارتش ویتنام جنوبی».

اصل ۲: ایجاد انسجام را از طریق مرتب نمودن اجزای جمله آسان‌تر کنید، به شکلی که فراگیرنده بتواند ابتدا با قسمتی از جمله مواجه شود که مشخص می‌کند آن جمله باید در کجا به بقیه بازنمود ذهنی متصل شود؛ و در وهله دوم با قسمتی روبه‌رو شود که نشان می‌دهد چه اطلاعات جدیدی باید به محل مشخص‌شده قبلی در بازنمود ذهنی افزوده شود.

این کار را به این دلیل می‌توان به انجام رساند که تقریباً هر جمله دارای دو قسمت است: قسمت «کهنه» (که جمله به واسطه آن به مطالب قبلی متن مربوط می‌شود)، و قسمت «جدید»، که اطلاعات تازه‌ای را ارائه می‌دهد که بازنمود متن به واسطه آن گسترش می‌یابد.^{۱۴} این ترتیب دستورهای ساخت در وهله نخست به خواننده همان چیزی را می‌دهد که او هم در وهله نخست نیاز دارد — واقعیت قریب‌الورود کجا باید قرار بگیرد — تا بدین ترتیب یک فلش در ذهن خود در آن محل قرار دهد؛ و در وهله بعد — آنچه باید را در آن محل قرار دهد — که حال می‌تواند بلافاصله آن را در محل مقرر جای دهد.

نخستین نمونه از بازیابی متن بر مبنای مفهوم «کهنه - جدید» در دومین جمله لوح ۱ واقع شده است. اما در وهله اول باید در نظر داشته باشیم که جمله دوم در واقع

جمله‌ای است مرکب، متشکل از دو جمله کامل مجزا که با کلمه عطف «وقتی» با هم مرتبط شده‌اند.

۱۱. در پاییز ۱۹۶۴، توجه امریکاییها در سایگون و واشنگتن بتدریج به هانوی، به‌عنوان منشأ مشکل همیشگی در جنوب، معطوف شد.

۱۲. وقتی

۱۳. به‌خاطر ناتوانی ARVN در مغلوب کردن دشمن در میدان جنگ، سرخوردگیها افزایش یافت.

۱۴. فشار برای حمله مستقیم به ویتنام شمالی بتدریج آغاز شد.

جمله ۱۳ را به چه ترتیب باید تغییر داد که: الف) نخستین چیزی که بیان می‌گردد اطلاعات «کهنه» باشد، به‌طوری‌که فراگیرنده بتواند فلش ذهنی‌اش را به محلی در بازنمود ذهنی‌اش ببرد که باید بقیه جمله را در آنجا قرار دهد؛ ب) دومین مطلبی که بیان می‌گردد اطلاعات «جدید» (افزودنیها) باشد؟ در نخستین گام باید اطلاعات کهنه را از اطلاعات جدید تشخیص داد. در مورد جمله ۱۳، پرواضح است که قبلاً به هیچ‌وجه عبارت «سرخوردگیها افزایش یافت» مطرح نشده بود، پس جدید است. و در مثال مربوط به اصل ۱ دیدیم که عبارت «ناتوانی ARVN در مغلوب کردن دشمن در میدان جنگ» در واقع تکرار یک مفهوم کهنه از جمله ۱۱ است (یعنی «مشکل همیشگی در جنوب»). پس اطلاعات جدید، همان «سرخوردگیها افزایش یافت» و اطلاعات کهنه، «ناتوانی ARVN در مغلوب کردن دشمن در میدان جنگ» است (درحالی‌که «به‌خاطر» اطلاعات کهنه و اطلاعات جدید را با رابطه علیت به هم ربط می‌دهد).

در جمله ۱۳، می‌بینیم که اول اطلاعات جدید آورده شده سپس اطلاعات کهنه. بنابراین فراگیرنده پیش از آنکه بداند اطلاعات افزودنی را کجا باید قرار دهد با آنها مواجه می‌شود. نظریه ما قائل به این است که اگر شخص ابتدا بداند که در بازنمود ذهنی‌اش کجا باید برود و سپس با رسیدن به آن، مطلب بعدی را که مورد نیاز است بیابد — یعنی اطلاعاتی که باید به آن نقطه از بازنمود ذهنی‌اش اضافه شود — کار وی آسان‌تر خواهد شد. برای یاری رساندن به فراگیرنده، باید ترتیب جمله ۱۳ را به چیزی شبیه جمله زیر تغییر دهیم:

۱۵. ناتوانی ARVN در مغلوب کردن دشمن در میدان جنگ (کهنه) موجب

سرخوردگی شد (جدید).

نظریه‌ای شناختی درباره‌ی یادگیری از ... ۸۷

از این مرحله، خط‌سیر تا نمونه‌ی اصولی در لوح ۲ سراسر است. از آنجا که ARVN یکی از چند اصطلاح متفاوت برای سربازان/ اهالی ویتنام جنوبی است، آن را به «ارتش ویتنام جنوبی» تغییر دادیم. ذیل اصل ۱، نشان دادیم که چرا «ناتوانی ARVN در مغلوب کردن دشمن در میدان جنگ» را به صورت «ارتش ویتنام جنوبی در جنگ زمینی در آستانه‌ی شکست خوردن از ویتنام شمالی بود» در آوردیم. با گنجاندن عبارت بازبینی شده در جمله ۱۵، خواهیم داشت:

۱۶. ارتش ویتنام جنوبی در جنگ زمینی در آستانه مغلوب شدن از ویتنام شمالی بود (اطلاعات کهنه) و همین موجب سرخوردگی شد (جدید).

افزودن عبارت «در میان مقامات امریکایی» به این جمله را بعداً توضیح خواهیم داد.

اصل ۳: با وضوح بخشیدن به هر اشاره‌ی ضمنی مهم، ایجاد پیوستگی را آسان‌تر کنید؛ مثلاً در جایی که به طور ضمنی به مفهوم مهمی اشاره شده باشد، اگر احتمال آن رود که در صورت عدم تصریح، خواننده به رابط انسجامی دست نخواهد یافت، به آن مفهوم صریحاً اشاره کنید.

برای مثال، جمله ۱۳ به «سرخوردگی» اشاره می‌کند، اما بیان نمی‌دارد که چه کسی سرخورده شده است. فراگیران منفعل، بی‌انگیزه، سردرگم، یا آنهایی که تکالیف فراوانی به عهده دارند، ممکن است نفهمند که آنکه «ناامید شده» همان «امریکیها» در جمله اول است. «امریکیها» در این متن نقش مهمی دارد، به همین دلیل ما اطلاعات لازم را به متن اضافه می‌کنیم. «(امریکیها)» به دلیل ۲۳ اصطلاح مختلفی که برای آن [در متن اصلی] به کار رفته بود، طبق اصل ۱ به «مقامات امریکایی» تغییر یافت. به همین ترتیب، رابط میان «سرخوردگی» و «فشار» در متن اصلی صورت تلویحی دارد، اما در نمونه‌ی اصولی به طور صریح بیان شده است.

نمونه‌ی راهیابانه^{۱۵}

به علاوه، نویسنده‌ی نخستین، با استفاده از گزارش کارشناسی خود، یک نمونه‌ی راهیابانه هم تهیه کرد که در لوح ۳ ارائه شده است. گزارش یادشده عمدتاً به صورت اصولی است که چندان بآسانی قابل بیان نیست و همراه با قواعدی است برای ترتیب به

کارگیری آن اصول. نمونه راهیابانه، در اینجا، تمهیدی است کاوشی برای بسط دادن نظریه. وقتی گزارش کارشناسی به روشنی بیان شود، می‌توان آن را در نظریه گنجانند.

نمونه صورتبندی قابلیت فهم

از آنجا که امتیازات صورتبندی قابلیت فهم در نمونه راهیابانه، در مقایسه با متن اصلی دو نمره کمتر بود، نمونه صورتبندی قابلیت فهم هم، از طریق کوتاه کردن طولانی‌ترین واژه‌ها و جمله‌های متن اصلی، تهیه شد. تا آنجا که امتیازات صورتبندی قابلیت فهم آن [متن اصلی] به پای نمونه راهیابانه رسید.

روش

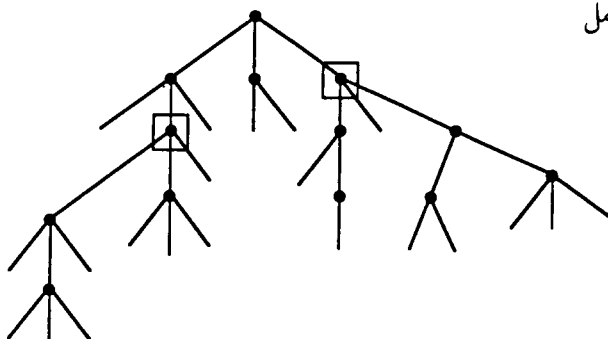
صدوهفتاد نفر دانشجوی دوره کارشناسی یکی از متن‌ها را، هر یک با سرعت و آهنگ خاص خود، خواندند. سه آزمون به‌کارگرفته شد ازجمله: یادآوری آزاد^{۱۶} و آزمون چندجوابی^{۱۷} در مورد عناصر اطلاعاتی بیان‌شده در تمامی متن‌ها و پرسشهای استنتاجی. پرسشهای استنتاجی، خوانندگان متن اصلی را از این نقطه‌نظر می‌آزمود که برای مرتبط ساختن جملات به یکدیگر آیا مجبور بودند اطلاعات مفقوده را استنتاج کنند و آنها را بیفزایند و به خاطر بیاورند، یا نه. در مورد نمونه اصولی (که اطلاعات رابط به آن اضافه شده بود) هدف پرسشهای استنتاجی این بود که آیا خوانندگان متن را به‌خاطر می‌آورند یا نه. آزمونهای یادآوری آزاد و چند جوابی بلافاصله و با فاصله ۲۴ ساعت از گروههای مختلف به عمل آمد، اما از آنجا که الگوی نتیجه در هر دو صورت یکی بود (البته به دلیل فراموشی، عملکرد کاستیهایی داشت) برای این متغیر، از لحاظ سادگی در اینجا تفسیری در نظر گرفته نشد.

الف) پیش‌بینی‌های مربوط به نمونه اصولی: پیش‌بینی ما این بود که نمونه اصولی، در مقایسه با متن اصلی، در آزمون یادآوری آزاد بهتر بازایی شود؛ چرا که احتمال پیوستگی میان قسمتهای مختلف نمونه اصولی بیشتر بود. در نتیجه احتمال اینکه خواننده خط‌سیری جهت بازایی در اختیار داشته باشد بیشتر می‌شد. این تصور در شکل ۱ نمایش داده شده است. قسمت بالای شکل بیانگر باز نمود کاملاً پیوسته است و

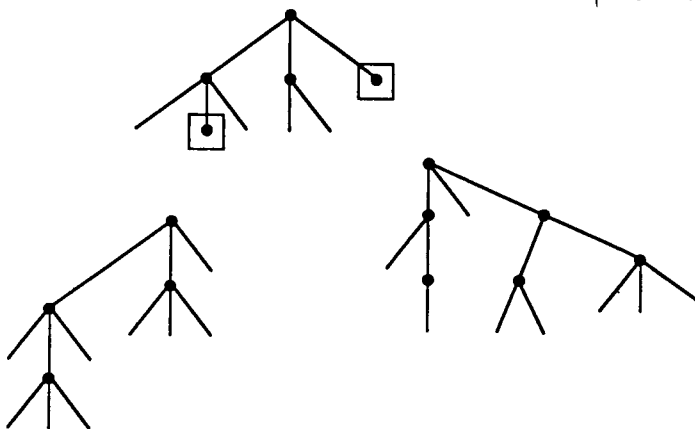
نظریه‌ای شناختی درباره یادگیری از ... ۸۹

قسمت پایین باز نمود را با دو حلقه مفقوده نشان می‌دهد. یادآوری آزاد به این صورت پیش می‌رود که رابطها را یکی یکی، تا رسیدن به بندهای عناصر محتوایی، دنبال می‌کند. اگر رابطی از قلم افتاده باشد، بندهای محتوایی بعد از آن قابل فهم نخواهد بود.

استنباط کامل



دو استنباط از قلم افتاده است



شکل ۱. دو بازنمایی فرضی اجمالی از یک آزمون.
موقعیتهای استنباط با دایره مشخص شده است.

در آزمونهای استنباطی، عملکرد فراگیران نمونه اصولی، بهتر از فراگیران متن اصلی خواهد بود. چراکه احتمالاً اطلاعات اضافه‌ای را که آشکارا در متن ارائه شده است تشخیص می‌دهند (فراگیران متن اصلی مجبور می‌شدند اطلاعات اضافه را استنباط کنند تا در آزمون استنباطی، اطلاعاتی را که باید استنباط کنند بدرستی تشخیص دهند).

اما در آزمون چند جوابی، در مورد اطلاعات موجود در تمامی متنها هیچ امتیازی برای نمونه اصولی پیش‌بینی نکردیم. از آنجا که اطلاعات آشکارا در متنها بیان شده بود، و پاسخ درست همواره به صورت یکی از گزینه‌ها قید می‌گردید، فراگیرنده مجبور نبود پاسخ را از حافظه‌اش بازیابی کند؛ بلکه کافی بود آن را باز شناسد. بنابراین، دیگر خط سیرهای بازیابی موجود در نمونه اصولی به کار نمی‌آمد، چرا که کسی در پی بازیابی نبود.

ب) بینی‌های مربوط به نمونه راهیابانه: پیش‌بینی ما این بود که در آزمون یادآوری آزاد، نمونه راهیابانه بر متن اصلی برتری داشته باشد. در مورد سرعت و آهنگ خواندن متن هیچ پیش‌بینی‌ای نکردیم؛ چرا که نمونه راهیابانه، با اینکه رابطهای داشت، در بردارنده بسیاری تغییرات دیگر بود که تأثیرشان بر مدت‌زمان خواندن غیرقابل پیش‌بینی بود. در مورد آزمون استنباطی هیچ پیش‌بینی‌ای صورت نگرفت، چرا که تنها چند رابط در نمونه راهیابانه بیان شده بود؛ حال آنکه اصلاً نیازی به رابطهای دیگر نبود. ج) پیش‌بینی‌های مربوط به نمونه صورتبندی قابلیت فهم: نمونه صورتبندی قابلیت فهم از این جهت با نمونه راهیابانه برابری می‌کند که با بهره‌گیری از پنج دستورالعمل، دو امتیاز پایین‌تر از متن اصلی و نمونه‌های اصولی بود. برای این متن، در هیچ مقیاسی هیچ تفاوتی با متن اصلی پیش‌بینی نشد.

نتایج

جدول ۲ نتایج را به نمایش گذاشته است. آزمون‌ها سنجشهایی یک دامنه‌ای بود در برابر متن اصلی. علامت ستاره حاکی از اختلافات چشمگیر است. تمامی پیش‌بینی‌های به عمل آمده مورد تأیید قرار گرفت. نمونه اصولی به نحو چشمگیری بهتر از متن اصلی به‌خاطر آورده شد، اما بهتر از آن درک نشد؛ این امر حاکی از آن است که وقتی رابطها را در متن گنجانده‌ایم، خط‌سیرهای بازیابی بیشتری در اختیار فراگیرنده قرار گرفت. عملکرد آزمون استنباطی در مورد نمونه اصولی، در مقایسه با متن اصلی، به نحو چشمگیری بهتر بود، اما عملکرد آزمون چندجوابی چنین نبود.

در آزمون چندجوابی، نمونه راهیابانه در مقایسه با متن اصلی، به نحو چشمگیری بهتر درک شد که حاکی از رمزگذاری دقیق‌تر و کامل‌تر بود. همچنین، در مقایسه با متن

نظریه‌ای شناختی درباره یادگیری از ۹۱

اصلی، به‌نحو چشمگیری بهتر «یادآوری آزاد» شد. نمونه صورتبندی قابلیت فهم در هیچ مقیاسی با متن اصلی تفاوت نداشت.

شرح

این نتایج دو مطلب را ثابت می‌کند: یکی نظریه کینچ در باب یادگیری، و دیگری این نتیجه‌گیری که متن معمولی را می‌توان با بهره‌گیری از اصول نظریه یادشده بهبود بخشید. نمونه اصولی، تحقق شکل فعلی نظریه است؛ نمونه صورتبندی قابلیت فهم، بازنمایی نظریه اصلی است؛ نمونه راهیابانه، تمهیدی است کاوشی که چشم به آینده نظریه دارد. بریتون، ون دیوزن، گلین، و همفیل (۱۹۹۰) نتایج تأییدکننده دیگری را هم گزارش کرده‌اند.

جدول ۲. نتایج آزمایش بازنویسی متن درسی جهت افزایش یادگیری

متن بر خوردار از قاعده قابلیت فهم	متن راهیابانه	متن بازنگری شده اصولی	متن اولیه	
۳۲/۸	۵۶/۲*	۵۸/۶*	۳۵/۵	یادآوری آزاد (تعداد موارد)
۵۸/۵	۶۸/۳*	۶۲/۷	۵۹/۴	آزمون چندجوابی (درصد صحیح)
۳۹/۷	۴۸/۲ [†]	۴۶/۴*	۳۷/۱	پرسشهای استنباطی (درصد صحیح)

* تفاوت با متن اولیه، $P < 0.05$

[†] در مقایسه با متن اولیه آزموده نشد

لوح ۱. متن اصلی مثال موردنظر نبرد هوایی در شمال، ۱۹۶۵

در پاییز ۱۹۶۴، توجه امریکاییها در سایگون و واشنگتن بتدریج به هانوی به‌عنوان منشأ مشکل همیشگی در جنوب معطوف شد. وقتی به‌خاطر ناتوانی ARVN در مغلوب کردن دشمن در میدان جنگ، سرخوردگیها افزایش یافت، بتدریج فشار برای حمله

۹۲..... سخن سمت

مستقیم به ویتنام شمالی آغاز شد. با اینکه مقامات امریکایی در مورد تجاوز هوایی به ویتنام شمالی اتفاق نظر داشتند، اما اختلاف نظرهایی جدی در مورد اهداف و روشهای مورد استفاده آنان پدید آمد.

لوح ۲. نمونه اصولی نبرد هوایی سال ۱۹۶۵ در ویتنام شمالی

در آغاز سال ۱۹۶۵، توجه مقامات امریکایی در ویتنام جنوبی و ایالات متحده بتدریج به ویتنام شمالی به عنوان منشأ مشکل همیشگی در ویتنام جنوبی معطوف شد. ارتش ویتنام جنوبی در جنگ زمینی در آستانه شکست خوردن از ویتنام شمالی بود و همین موجب سرخوردگی مقامات امریکایی گشت. سرخوردگیها منجر به وارد آوردن فشار برای بمباران ویتنام شمالی شد. تقریباً همه مقامات امریکایی از نظریه بمباران کردن ویتنام شمالی حمایت کردند. با وجود این، مقامات غیرنظامی و نظامی در مورد اهداف و شیوه‌های بمباران اختلاف نظرهای اساسی داشتند.

لوح ۳. نمونه راهیابانه

در ژانویه ۱۹۶۵، پرزیدنت جانسون به این نتیجه رسید که ویتنام شمالی در نبرد با ویتنام جنوبی به پیروزی خواهد رسید. مشاوران پرزیدنت تصمیم گرفتند که ایالات متحده جهت ممانعت از پیروزی ویتنام شمالی، آن کشور را بمباران کند. به عقیده آنان بمباران ویتنام شمالی سه دستاورد داشت:

۱. بمباران، بخشهایی از ویتنام شمالی را ویران می‌کرد و مردم ویتنام شمالی پی می‌بردند که ادامه جنگ برایشان پرهزینه خواهد بود.
۲. بمباران، ویتنام شمالی را متقاعد می‌کرد که ایالات متحده مصمم است به جنگ آن کشور با ویتنام جنوبی خاتمه دهد.
۳. همچنین بمباران روحیه ارتش ویتنام جنوبی را که در آستانه شکست خوردن از ویتنام شمالی تضعیف شده بود، تقویت می‌کرد.

نظریه‌ای شناختی درباره یادگیری از ... ۹۳

پی‌نوشتها

* متن حاضر به علت طولانی بودن، پس از ترجمه، تلخیص گردید.

۱. کینچ و ون‌دایک، ۱۹۷۸؛ میلر و کینچ، ۱۹۸۰؛ ون‌دایک و کینچ، ۱۹۸۳
2. declarative prior knowledge
3. procedural prior knowledge
4. construction instructions
۵. گی‌ون، زیرچاپ
۶. مکانهای آموزشی افسران ذخیره نیروی هوایی، ۱۹۸۵
۷. هالیدی و حسن، ۱۹۷۶؛ کینچ و ون‌دایک، ۱۹۷۸؛ ون‌دایک و کینچ، ۱۹۸۳
۸. زیف، ۱۹۴۹
9. content word
۱۰. بریتون، ون دیوزن، گلین و همفیل، ۱۹۹۰
۱۱. همان
۱۲. یانگ، ۱۹۸۴
۱۳. ارتش ویتنام جنوبی
۱۴. هاویاند و کلارک، ۱۹۷۴
15. heuristic
16. free recall
17. multiple choice test

مأخذ

"Learning from Textbooks: Impact of good and poor writing on learners: Research and theory", Lawrence Erlbaum Associates, U.S.A. 1993.

منابعی برای مطالعه بیشتر

- Britton, B. K. & Gulgoz, S., "Using Kintsch's Computational Model to Improve Instructional Text: Effects of Repairing Inference Calls on Call and Cognitive Structures", *Journal of Educational Psychology*, 1991, pp. 83, 329-345.
- Britton, B. K.; Van Dusen, L.; Glynn, S. M. & Hemphill, "The Impact of Inferences on Instructional Text." In A. C. Graesser & G. H. Bower (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation*, 1990, vol. 25. pp. 63-70.
- Givon, T., "The Grammar of Referential Coherence as Mental Processing Instructions", *Cognitive Science*, in press.
- Gulgoz, S. "Revising Text to Improve Learning: Methods based on Text Processing Models, Expertise, and Readability Formulas", Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, 1989.

سخن سمت ۹۶

- Halliday, M.A.K. & Hasan, R., *Cohesion in English*. London, Longman, 1976.
- Haviland, S. E. & Clark, H. H. "What's New? Acquiring New Information as a Process of comprehension." *Journal of verbal learning and verbal Behavior*, 13-521.
- Young, S. R. "A Theory and Stimulation of Macrostructure (Tech. Rep. No. 134)", Boulder, CO: Institute of Cognitive Science, University of Colorado, 1984.
- Zipf, G. K. *Human Behavior and the Principle of Least Effort*, Cambridge, MA, Addison-Wesley, 1949.

نقد و بررسی کتاب

نقد شرق‌شناسی^۱

الریکه فریتاگ*

ترجمه مرتضی گودرزی

وزارت آموزش و پرورش

شرق‌شناسی: برداشتهای غربیان از شرق، نوشته ادوارد سعید، چاپ اول: ۱۹۷۹، لندن، انتشارات راتلج و کیگان؛ چاپ دوم: ۱۹۸۵، انتشارات مانی و فرانکبرگ؛ چاپ سوم: ۱۹۹۱، لندن، انتشارات پنگوئن، قطع وزیری.

شرق در اندیشه‌های ماست

- تیری هنج

مقدمه

در سال ۱۹۷۸ ادوارد سعید استاد آمریکایی فلسطینی تبار زبان انگلیسی و ادبیات تطبیقی، کتاب شرق‌شناسی را منتشر کرد؛ کتابی که نقطه عطف بحثهای گسترده بین‌المللی و میان‌رشته‌ای گردید. این اثر، تحقیقی جذاب از گفتمانهای غربی آکادمیک و غیر آن در زمینه شرق اسلامی بود که به ادعای سعید می‌توانست به مثابه سبکی غربی جهت تسلط، تجدید ساختار و کسب اقتدار بر شرق تلقی گردد.^۲ اگرچه بسیاری از مباحث سعید قبلاً توسط منتقدین پیشین مطرح گردیده بود، اما هیچیک از آنها جهت تبیین مشخصات و ویژگیهای این گفتمان، چنین حوزه گسترده‌ای از مطالب رشته‌های مختلف را مطرح نکرده بود.^۳ و دقیقاً همین ماهیت جدل‌آمیز کتاب سعید بود که موفقیت اثرش را تضمین نمود، همان حقیقتی که یکی از منتقدین وی را بر آن داشت که

به تلخی اظهار نماید: «او بدون تعارف هر غربی را که تاکنون به مطالعه اعراب پرداخته در زباله‌دان بزرگی پرت می‌کند».^۴

موفقیت سعید را تا حدی می‌توان با تحول اصطلاح «شرق‌شناسی» ارزیابی کرد. شرق‌شناسی که تاکنون در زبان انگلیسی کم‌وبیش دلالتی منصفانه بر «تحقیقات شرق‌شناسی و دانش زبانهای شرقی»^۵ داشت، اینک دلالتی تحقیرآمیز پیدا کرده و به‌طور عمده برای اشاره به محققان اروپایی کهنه‌کاری به‌کار می‌رود که روش‌شناسی محافظه‌کارانه‌ای را درهم می‌آمیزند.^۶ از قضا کتاب سعید روند جایگزینی اصطلاح «شرق‌شناسی» را با «علوم انسانی در آسیا و شمال آفریقا» تسریع کرد؛ و این موضوع دست‌کم از زمان کنگره بین‌المللی شرق‌شناسان به سال ۱۹۷۳ در پاریس، از سوی شرق‌شناسان تصور می‌رفت. احتمالاً مدتی پیشتر در مورد واژه عربی استشراق نیز چنین تحولی مشاهده شد که حاصل بحثهای گسترده‌ای — در مورد شیوه تحقیقات غربی بود — شیوه‌ای که در منظر بسیاری از اعراب انعطاف‌ناپذیر تلقی می‌شد.^۷

از آغاز، شرق‌شناسی با مقاصد چندی مورد بحث قرار گرفته و مضامین کاملاً متنوعی را مورد توجه قرار داده است. این گفتار با ارائه دیدگاهی نه‌چندان جامع، سه جنبه عمده را مورد توجه قرار می‌دهد. جنبه اول، به‌عنوان قرائت تاریخی بحث، نمودی از مواجهه فرهنگی — یا به‌عبارتی نوعی تقابل — میان «غرب» و «شرق» را نشان می‌دهد. جنبه دوم، موضوعات اصلی را که توسط سعید و برخی از اسلاف او مطرح گردیده است، مورد بحث قرار می‌دهد و بالأخره، بعضی از مسائل عمیق‌تر نیز برای تحقیق در زمینه شرق ارائه می‌شود.

به‌نظر می‌رسد تبیین برخی از مسائل اصطلاح‌شناسی قبل از پرداختن به خود بحث منطقی باشد. در زمینه بحثهای فزاینده شرق‌شناسی، تحقیقات جدیدی درباره ماهیت وهمی واژگانی چون «خاور» و «باختر»، «شرقی» و «غربی» صورت گرفته که نشان می‌دهند مرزهای جغرافیایی-سیاسی نه‌تنها به‌صورت عینی قابل تعریف نیستند، بلکه بر هویتها و پندارهای جمعی، که پیوسته در طول تاریخ دگرگون می‌شوند، سخت متکی‌اند. به‌علاوه، ارزش آموزشی آنها محدود بدان است که با تعریف دیگران، به‌جای آنکه درباره دیگران چیزی بگویند، تصور شخصی خود را منعکس می‌کنند. استفاده

محدود از این واژگان در مقاله حاضر تنها به جهت سهولت پژوهش نبوده است بلکه بدان علت بوده است که آنها اصطلاحات اساسی و در واقع کلید بیشتر بحثهای شرق‌شناسی محسوب می‌گردند. در شرق‌شناسی آکادمیک، تعریف به میزان زیادی تغییر کرده است^۸ یعنی از «گسترده‌ای که تمام آسیا را دربرمی‌گرفت» تا «حوزه نسبتاً محدودتری در منطقه که نزدیک‌ترین قلمرو است به منطقه‌ای با مرزهای غیرواقعی که اکنون به نام خاور نزدیک شهرت دارد». به همین نحو ذهنیها و تحولات ناشی از فعالیتهای تحقیقاتی در زمینه‌های گوناگون شرق نیز دچار تغییر گردیده است. بحث زیر به‌طور عمده به آن بخش از شرق‌شناسی محدود می‌شود که از منظر درونی و بیرونی به آفریقای شمالی و آسیای غربی مربوط می‌گردد که از این پس واژگان «شرق» یا «خاورمیانه» مورد استفاده قرار خواهد گرفت. مع‌هذا دست‌کم باید متذکر شد که بسیاری از مسائل معتابه شرق‌شناسی نیز با عنایت به تحقیقات غربی در مورد آفریقا مورد بحث قرار گرفته که حاکی از همانندیها و تعارضاتی در رویکرد عمومی است.^۹

بدین‌صورت، در مورد اصطلاح «شرق‌شناسی» هم شرایط خاصی قابل طرح است. شرق‌شناسی نه تنها تغییر معنایی مذکور در بالا را دربرداشته بلکه این امر نیز قابل بحث است که آیا گفتمان در مورد شرق، آن‌طور که سعید تأکید دارد، موضوعی منسجم است یا آنچنان‌که ماکسیم رودنسون مدعی است: «همواره موضوعات از پدیده‌های گوناگونی ناشی شده است و در کشورهای مشخصی یافت شده که قبلاً تحت عنوان بحث‌انگیز «شرق» طبقه‌بندی می‌گردید».^{۱۰} به هر حال، قطعاً در تحقیقات غربی سنتی در مورد شرق، زبان‌شناسی تاریخی نقش برجسته‌ای دارد. این امر توسط محققانی که معتقدند برای فهم تحولات تاریخی، جامعه‌شناسی یا اقتصادی، محقق باید به‌جای اعتماد صرف به آگاهی از زبانهای شرقی، با ابزار روش‌شناختی در زمینه‌های مورد نظرش مجهز گردد، به‌طور فزاینده‌ای مورد تردید و اعتراض قرار گرفته است. ویژگی بارز دیگر در شرق‌شناسی سنتی، توجه به «اسلام» است که به کرات همچون پدیده‌ای ثابت و به مثابه کلیدی برای درک جوامع خاورمیانه در نظر گرفته شده است.^{۱۱} در اینجا اصطلاح «شرق‌شناسی» به‌جای اینکه در مورد رویکردهای عمومی محققین فرضیات مسأله‌دارتری را مطرح سازد، به تحقیقاتی دلالت خواهد کرد که از ویژگیهای مذکور برخوردارند.

ریشه‌های تاریخی یک بحث مدرن

اگرچه گرایش اروپائیان به مسئله شرق‌شناسی و مطالعات آنها در این زمینه به قرون وسطی باز می‌گردد،^{۱۲} رویدادهای سده نوزدهم برای ما جالب‌تر است، زیرا در آن هنگام توسعه اروپا به روابط میان شرق و غرب بُعدی کاملاً جدید بخشید و عمدتاً در نتیجه طرح استعماری، «تحقیقات شرقی و اسلامی» به‌عنوان حوزه مطالعاتی مستقلی تثبیت گردید.^{۱۳} کارهای ولنی،^{۱۴} نویسنده سفرنامه سوریه و مصر و مخالف دخالت فرانسه در مصر، نشان می‌دهد که حتی نشریات ظاهراً بی‌غرض هم تا چه حد در تغذیه این ایدئولوژی استعماری نقش داشتند. وی با تحلیل امپراطوری عثمانی به‌عنوان قدرت مطلقه خارجی در سوریه و مصر که با اتکاء به مذهبی مبتنی بر حاکمیت مطلق پیامبر (ص) رشد کرد، این‌گونه نتیجه‌گیری نمود که تغییر رهبری سیاسی به نفع مردم محلی و در جهت حفظ یادبودهای تاریخی بود.^{۱۵}

بنابراین ولنی مباحثی را عرضه نمود که ناپلئون در سال ۱۷۹۸، به‌هنگام حمله به مصر، از آنها بهره برد و لذا وی را می‌توان بنیانگذار تفسیری آزادی‌خواهانه و جمهوری‌خواهانه از «مسیون مدنی»^{۱۶} فرانسه تلقی کرد.^{۱۷}

در نتیجه، در نظر مردمی که مورد مطالعه اروپائیان — به‌طور اعم — و مستشرقین — بطور اخص — بودند، واژه‌های «اروپایی» و «مستشرق» تحولی عظیم یافت. در سال ۱۷۹۸ مصریان، فرانسویان را عمدتاً به‌جهت دین متفاوتشان، متمایز ساخته و بیگانه پنداشتند. اما صرف‌نظر از این تمایز، در زمینه‌ای اساساً برابر، آنها را انسانهایی معمولی با نقاط ضعف و قوت به حساب می‌آوردند. گرایش فرانسویان به علم و دانش، در تلاش چشمگیر بنیاد مصر^{۱۸} که در قاهره تأسیس شده بود توسط مورخ مصری، الجبرتی، به‌نحو بسیار مثبتی مورد بررسی قرار گرفت. مع‌هذا، حضور اروپائیان در آن زمان، هیچ‌گونه تأثیر شگرفی بر بخش وسیع‌تر جامعه مصر نداشت.^{۱۹} این روند در نیمه دوم سده نوزدهم با دخالت مستقیم و فزاینده اروپائیان و استقرار حکومتها و قدرتهای پایدارتر در خاورمیانه تغییر یافت.^{۲۰} اعراب به‌طور گسترده‌ای اروپائیان را «غیرخودی» تلقی کردند و سعی کردند براساس نسبت خود با آنها، خود را معرفی کنند. مطابق نظر

نقد شرق‌شناسی ۱۰۱

مورخ مراکشی، عبدالله لارویی، پرداختن به مسئله «چه کسی غیرخودی است و چه کسی خودی؟» دلمشغولی اصلی اعراب و همچنین سایر جوامع شرقی شد.^{۲۱ و ۲۲}

اگرچه در مورد کاربرد واژه «شرقی» توسط اروپائیان که با شرق در ارتباط بودند هم وضعیت مشابهی وجود داشت، اما فرقهایی هم بین این دو موقعیت مشاهده می‌شود. اختلاف واقعی در روابط قدرت و عمق نفوذ اروپائیان موجب شد در اروپا مواجهه با جوامع شرقی در سطحی ناشناخته قرار بگیرد. تلقی اروپائیان از «شرق» به عنوان سرزمین «غیرخودی» حداقل در سده‌های نوزدهم و بیستم، تا حدودی صرفاً امری سلیقه‌ای بود.^{۲۳}

هرچند اروپائیان این وضعیت را تا نیمه دوم سده بیستم به نحو کامل درک نکرده بودند، اما در عین حال احتمالاً توسط «شرقیان»، که ظاهراً بسیار منفعل بودند، تحت نظارت شدیدی قرار گرفته بودند.^{۲۴} این گفتار قصد ندارد به جزئیات نحوه تغییر یافتن نگرش اروپائیان در خاورمیانه بپردازد،^{۲۵} مع‌هذا این نکته قابل توجه است که از دوره مابین دو جنگ جهانی، یعنی اوج تسلط مستقیم اروپایی و نفوذ فرهنگی فزاینده آن در خاورمیانه، اعتقاد به اصول عمومی و بنیادین انسانیت، که به رغم بسیاری از مخالفت‌های اروپائیان حفظ می‌گردید، بتدریج جای خود را به بطلان صریح‌تر نگرش‌هایی اروپایی می‌داد و بدین ترتیب به دوره کشمکش‌های شرقی برای کسب استقلال و تعیین سرنوشت سیاسی خود منتهی شد.

مشرقین بخش اصلی اروپائیان را تشکیل می‌دادند که مورد توجه قرار گرفتند. یکی از اولین مطالب جالب در مورد شخصیتی که به واسطه تسلطش بر زبان عربی برجستگی یافت، در رمان نویسنده مصری علی باشا مبارک ارائه گردیده است که در سال ۱۸۸۲ تحت عنوان *عالم‌الدین* منتشر شد.^{۲۶} مستشرق رمان وی، واسطه‌ای میان خاور و باختر بود. او مبلغ اندیشه‌های اروپایی در شرق و مدافع ارزش‌های شرقی در اروپا محسوب می‌گردید. وی پیوسته در مورد نظریات ویژه و جهان‌بینی‌ای که علی‌باشا مهم تلقی می‌کند تبلیغ می‌کند و بنابراین نقش اساساً مثبتی را ایفا می‌نماید.^{۲۷}

مع‌هذا، در همان‌زمان، برخی از روشنفکران شرقی نسبت به مستشرقین و مخصوصاً نوشته‌های آنها مخالفت ورزیدند؛ اگرچه در ابتدا آنها شخصیت‌های منفردی

بودند اما از آن جهت حائز اهمیت گردیدند که، در سطحی کم‌مایه، با مدعاهای مستشرقین نسبت به حق انحصاریِ معرفی «شرق» به مخالفت پرداختند. از این رو، این روشنفکران شرقی، اسلاف متفکرینی شدند که با نوشتار انتقادی^{۲۸} دربارهٔ موضوعاتی روی آوردند که با نگرش اروپایی ارائه شده بود و بالمآل با نقادی روشمندتر و عمومی‌تر شرق‌شناسی دههٔ ۱۹۵۰ آغاز گردید.

یکی از اولین مصادیق چنین انتقادی نسبت به برداشت یکی از مستشرقین از اسلام، که هم به‌منظور بزرگنمایی اشتباهات جزئی یک نویسنده و هم با هدف تعارض آشکار علیه اندیشه‌های وی در مقابل تفکر عمومی صورت گرفت، تبادل نظر معروف میان مستشرق فرانسوی، ارنست رنان و روشنفکر اسلام‌گرا سید جمال‌الدین افغانی است.^{۲۹} رنان در خطابه‌ای در سوربن، که در مارس ۱۸۸۳ در ژورنال دو دویا^{۳۰} منتشر گردید، اظهار داشت که اسلام مانع بزرگی در برابر پیشرفت ایجاد نمود. در نظر وی، فقدان پیشرفت علمی اعراب به واسطهٔ تعارض ذاتی نژاد عرب با علم تقویت گردید؛ درحالی‌که قوم آریایی فاقد چنین تعارضی بودند و مطابق نگرش رنان، آنچه به‌عنوان علوم عربی شهرت دارد، یا زبان‌شناسی صرف است یا از مسیحیان (که غیرعرب در نظر گرفته شده‌اند) و ایرانیان تأثیر گرفته است. درحالی‌که افغانی تأثیر محدودکنندهٔ مذهب بر کاوش علمی را می‌پذیرفت اما تأکید داشت که این امر مسئله‌ای ذاتی در یک اندیشهٔ دینی تنگ‌نظرانه است — که با فلسفه نیز در تعارض می‌باشد — و بیش از آنکه صفت مشخصهٔ اسلام باشد در تمام باورهای دینی مشاهده می‌گردد. همچنین افغانی رویکرد نژادپرستانهٔ رنان را مردود دانست و در عوض نظریهٔ تکاملی را برگزید که تأکید داشت تمامی اقوام قبل از پذیرش علم و فلسفه، مراحل متعدد تکامل را پشت سر نهاده‌اند.

از میان آن‌دسته از مؤلفین عرب که اطلاعات پردامنه‌ای از مستشرقین و آثارشان به‌دست آوردند و بنابراین روش متفاوتی را اتخاذ نمودند، می‌توان به محقق و روزنامه‌نگار سوری، محمد کردعلی اشاره نمود.^{۳۱} کردعلی بسیاری از آثار مستشرقین را با نهایت احترام نگریست زیرا گرایش آنها به آثار کلاسیک عربی و تحریرات ایشان در این زمینه‌ها به تجدید حیات و نهضت فرهنگی زبان و ادبیات عرب در نیمهٔ دوم سدهٔ نوزدهم کمک شایانی نموده بود. وی برای نگارش تاریخ سوریه،^{۳۲} به تحقیقات

مستشرقین مراجعه نمود و آگاهانه کوشید تا تاریخی مدرن، غیرمذهبی و فارغ از قید و بند بنویسد که در آن تابوهای کهن را رها کرده و شیوه‌ای تحلیلی را به‌کار گیرد. کردعلی به علت پذیرش روش مستشرقین و بدین جهت که وی هرازگاهی تحقیقات مستشرقین را به محققین عرب همکارش توصیه می‌نمود، مورد انتقاد قرار گرفت. با وجود این باید خاطر نشان نمود که کردعلی خودش هم با به‌کارگیری شیوه‌ای شورشگرانه، از چشم‌اندازی عربی علیه غفلت از نگارش تاریخ عرب توسط اعراب به تحریر می‌پرداخت، و ابراز تأسف می‌کرد که بیشتر گزارشهای تاریخ سوریه تاکنون توسط غربیان نوشته شده است. با این نگرش به‌نظر می‌رسد کردعلی به نوع تاریخ تحلیلی سوری که سعی می‌نمود عرضه کند، اشاره دارد.^{۳۳} کردعلی در مورد صحت تحقیق، حداقل در بخشی از حیطه شرق‌شناسی هیچ تردیدی ندارد. وی استعمار را به‌عنوان یکی از سه عامل محرکه‌ای می‌شناسد که به رشد تحقیقات شرق‌شناسی دامن زده بود. دو عامل دیگر عبارتند از روحیه کاوشگرانه در حیطه علم و مذهب. به‌علاوه، وی دریافت که بسیاری از مستشرقین، درحالی‌که تحصیلاتشان آنها را قادر می‌ساخت تا میان خاور و باختر وساطت کنند، دانش خود را در خدمت گرایش سیاسی کشورهای ذی‌علاقه خویش مبذول می‌داشتند. مع‌هذا، وی این امر را غیراخلاقی تلقی نمی‌کرد بلکه آن را امری نسبتاً عادی می‌دانست زیرا در سال ۱۹۳۵ وی اظهار داشت که مسلمین نیز همین کار را کردند.^{۳۴} با همین رویه بود که نویسنده مصری معاصر وی، زکی مبارک، در یک گفتگوی علنی مطبوعاتی تحت عنوان «آیا شرق‌شناسی مفید است یا مضر؟»^{۳۵} به دفاع از شرق‌شناسی پرداخت. وی چنین اظهار داشت که حتی مستشرقینی که علیه اسلام قلم زدند هم، در عین حال آثار ارزشمندی عرضه نمودند و در هر حال توجه عمومی را به این مذهب جلب کردند.

این بررسی آشکارا نشان می‌دهد که اندیشه کردعلی و برخی از معاصرینش، که بیش از علی‌باشا مبارک در مورد مستشرقین به نقادی پرداخته‌اند، مبتنی بر اعتماد به نفسی قوی بوده است. برای مثال گفتمان کردعلی با هنری لمنز در زمینه کتاب اخیر لمنز در مورد تاریخ سوریه،^{۳۶} حاکی از سعه‌صدر وی در قبال برداشتها و تعبیرات دیگران است، مشروط بر آنکه این برداشتها با اصول اساسی داوری منصفانه، که به‌نظر

کرد علی در مورد لمنز صدق نمی‌کرد، منطبق باشد: «ما خواهان آن نیستیم که مؤلف بدون نقد و نظر در مورد محققین اسلامی به نگارش بپردازد یا از آزادی داوری خویش بکاهد و نیز انتظار نداریم که او همچون پیروان اسلام به این مذهب (اسلام) ایمان داشته باشد. مع‌هذا، آنچه ما توقع داریم این است که وی منصفانه قضاوت کند و خود را از احساساتی که به بهانه تحقیقات بروز می‌کنند، جدا سازد ... او در مورد قرآن گفته است که ... تفسیر و زبان آن برگرفته از متعصبان ساکن در معابد قرون وسطی بوده است. ما امیدوار بودیم که او عقاید آنها را پس از آنکه معاصرین غیرمسلمانان آنها را رد کردند، دنبال نکند. سخنان وی به مذهبی با قریب سیصد میلیون پیروا هانت می‌کند».^{۳۷}

کرد علی اولین و تنها محقق عرب نبود که به علت تبعیت از روش‌شناسی مستشرقین مورد حمله محافل محافظه‌کار قرار گرفت. هنگامی که دانشگاه جدید مصر در سال ۱۹۸۰ تأسیس شد، به میزان گسترده‌ای از مستشرقین ایتالیایی، فرانسوی و آلمانی دعوت به عمل آمد تا در موضوعاتی از قبیل زبانهای شرقی، مصرشناسی و تحقیقات کلاسیک به ایراد سخنرانی بپردازند. در همان موقع، انبوهی از دانشجویان جهت تحصیلات عالی به اروپا فرستاده شدند. سیر حملات به کسانی که تحت تأثیر شیوه‌های تحقیق مستشرقین، نگرشهای تاریخی و مذهبی دیرین را زیر سؤال برده بودند، به مجموعه‌ای از مباحثات و نزاعها در مورد شخصیت‌هایی همچون جرجی زیدان (۱۹۱۰)، طه حسین (۱۹۲۶) و محمد احمد خلف الله (۱۹۴۷) منجر گردید.^{۳۸}

اگرچه پایان جنگ جهانی دوم با استقلال گسترده جهان عرب همراه شد، اما استقرار اسرائیل و جنگ سرد در خاورمیانه به جای کاهش سطح تقابل فرهنگی، آن را تشدید نمود. کتابهای متعددی در مورد شرق‌شناسی، به عنوان یک شاخه تحصیلی با کارکردهای ویژه به زبان عربی برای مخاطبین عرب منتشر شد که شرق‌شناسی را به مثابه نوعی امپریالیسم فرهنگی [که ادوارد سعید در کتاب دیگری به آن پرداخت]^{۳۹}، یعنی به صورت تلاشی برای اعمال سلطه حتی پس از حصول استقلال سیاسی رسمی، مورد حمله قرار می‌داد. بخشی از این نقادی جنبه مذهبی داشت و بخشی از منظر مارکسیستی بود. در عین حال که می‌توان اظهار داشت حداقل بخشی از انتقادهای

کشورهای عربی بر شرق‌شناسی به جدالی داخلی در مورد مواضع آینده این جوامع استقلال یافته مربوط می‌شد،^{۴۰} نقدهای دیگر هم توسط شرق‌شناسان غرب صورت گرفت که به زبانهای اروپایی انتشار یافت. این آثار آشکارا طیف گسترده‌ای از مخاطبین اروپایی و محقق را مورد خطاب قرار می‌داد. این امر نشان می‌داد که «نوشتار انتقادی» به مرحله جدیدی رسیده است. اولین نقد عمده بر شرق‌شناسی به زبان انگلیسی توسط محقق فلسطینی ساکن لندن عبداللطیف تیّوی و از منظری دینی صورت گرفت.^{۴۱} بسیاری از مباحث تیّوی در نوشته‌های مشابه، به عربی و دیگر زبانها، یافت می‌گردد.^{۴۲} نظر وی مبتنی بر این فرض است که تحقیقات مستشرقین، در مرحله اولیه، از تنفر دینی الهام یافت و با گرایش مسیحی توأم شد تا در میان مسلمین استحاله دینی را ترویج نماید. با گسترش امپریالیسم و توسعه نهضت‌های ناسیونالیستی ضداستعماری، این جنبشها کانون جدید کینه ریشه‌دار غرب نسبت به اسلام گردیدند. تیّوی، ضمن تصدیق خدمات مستشرقین در تصحیح آثار خطی شرق، شدیداً دانشجویان غربی اسلام‌شناسی را متهم کرد که با معرفی اسلام به‌عنوان شکلی انحرافی از یهودیت و مسیحیت، گوهر درونی این دین را مورد تردید قرار دادند. تیّوی مدعی شد که این نگرش نه تنها رویکردی افتراآمیز و اروپایی‌مآبانه بود بلکه تاریخ اسلامی را تحریف نمود. وی علاوه بر اینکه از این‌منظر به بررسی و مذاقه آثار برخی از مستشرقین انگلیسی مانند و. م. وات،^{۴۳} ک. کرگ،^{۴۴} ب. لويس،^{۴۵} و پ. م. هالت^{۴۶} می‌پردازد، نکات دیگری نیز خاطر نشان می‌کند که قابل ذکرند.

اولین نکته از نکات مزبور ممکن است بینشی عمیق در مورد انگیزه‌های «نوشتار انتقادی» فراهم کند. تیّوی اظهار می‌دارد، درحالی‌که اعراب احترام زیادی برای غریبان قائل بودند، از زمینه و شرایط یکسانی برخوردار نگردیدند و حداقل در بریتانیا در کسب جایگاههای عالی تحقیقات مساوی، اقبالی نداشتند. حامد الگار^{۴۷} این موضوع را بیشتر بسط داد؛ به این ترتیب که شیوه‌هایی را ارائه داد که مسلمین به‌واسطه آنها می‌توانستند در چنین موقعیت پست طبقاتی، ضمن مقابله با ادعای عینیت‌گرایی مستشرقین، نسبت به تحقیقات ایشان واکنش نشان دهند. زیربنای نقادهای این دو

مؤلف این بود که آنها در مورد توانایی فهم امور اسلامی مطالعه‌گر برون‌دینی بشدت تردید داشتند.

بحث دوم تبوی مسئله روش‌شناختی مهمی را مطرح می‌کند. مؤلف مدعی است که بسیاری از مستشرقین نه تنها از زبانهای شرقی، که ادعای تسلط بر آنها را می‌نمودند، شناخت کافی نداشتند بلکه برای توجیه داوریه‌ایشان در مورد خاورمیانه فاقد آموزشهای ضروری در علوم اجتماعی بودند.

این بحث اخیر به میزان زیادی مورد توجه منتقدین سوسیالیست شرق‌شناسی همچون انور عبدالمالک قرار گرفت.^{۴۸} عبدالمالک معتقد است که «بحران شرق‌شناسی» نه تنها به علت استقلال کشورها، بلکه به‌خاطر استقلال افرادی رخ داد که قبلاً موضوعات تحقیقات مستشرقین بودند. این تحول با اندیشه‌های غربی در مورد تفاوت اساسی میان غربیان و شرقیان، که منفصل و وابسته و زیردست تلقی می‌شدند، اندیشه‌هایی که بکرات با نژادپرستی درهم‌آمیخته بودند، مغایرت داشت. اگرچه عبدالمالک اظهار داشت که از سال ۱۹۴۵، شرق‌شناسی نوین، برای مثال با رسمیت بخشیدن به تحقیق مطالعات مدرن، خودش را تا حدی با شرایط متغیر وفق داده بود، خاور در منظر مستشرق، همچنان همان موضوع انفعالی در حوزه‌ای از تحقیقات باقی ماند که اهل خاور را در رتبه‌های والای خود نمی‌پذیرفت.^{۴۹}

عبدالمالک^{۵۰} به تفاوت‌های بین این رویه و رویکردی که توسط کشورهای سوسیالیست برگزیده شده بود اشاره کرد. طبق اظهارات وی، ویژگیهای بارز این رویکرد عبارتند از: (۱) نقادی اروپا محوری (۲) اتحاد سیاسی و همکاری — اعم از همکاری علمی — میان اقوام آسیا، آفریقا و امریکای لاتین و تحول آنها از افرادی منفعل به افرادی فعال (۳) نگرشی جدید به مسائل جامعه‌شناسی و سیاسی معاصر.

این تحقیقات توسط محققانی متبحر صورت گرفت که در علوم اجتماعی و انسانی و نیز مهارتهای زبان‌شناختی دیگر تعلیم دیده بودند؛ درحالی‌که مستشرقین سنتی تنها در زمینه زبان‌شناسی تاریخی مقدماتی آموزش می‌دیدند.

نظریه‌پردازهای عبدالمالک در این سطح منطبق بود با تحولات پارادایمی عمده، اما فراگیر محافل ضدامپریالیستی و چپ‌گرای غربی آن‌گونه که عبدالمالک قبلاً خاطر نشان کرده بود، عمیقاً تحت تأثیر استقلال اقوام مستعمره پیشین به‌دنبال جنگ

جهانی دوم قرار گرفتند و با مخالفت با جنگ ویتنام^{۵۱} هرچه بیشتر تحریک شده بودند. نقد تحقیقات مرسوم در رشته‌هایی آغاز گردید که با صراحت هرچه بیشتر با تحولات سیاسی روبه‌رو بودند نه با مستشرقین نسخه‌نگر. از این‌رو در سال ۱۹۵۰، میشل لیری^{۵۲} رابطه میان دانش مردم‌شناسی و استعمارگرایی را مورد تحلیل قرار داد و درباره این موضوع که چگونه معرفت اروپایی در مورد قسمتهای دیگر دنیا به قصد اعمال قدرت بنا گردیده به بحث پرداخته بود.^{۵۳} در علوم سیاسی، نقد رویکردهای سنتی و رفتارگرایانه اروپامحور در دهه ۱۹۶۰، رشد رویکردی تطبیقی، نظری، انسان‌گرایانه و مسأله‌محور را رونق بخشید که با محوریت «جهان سوم» بوده و می‌تواند در مقوله «پسا-رفتارگرایی» قرار گیرد.^{۵۴} این منازعه در قلمرو شرق‌شناسی با نفوذ تمام جریان یافت، بخصوص در سطح مطالعات مربوط به جهان معاصر، که به واسطه گرایشهای سیاسی و نیز میل به اعاده تحقیقات شرقی پویایی یافته بود تا با شیوه‌ای که آشکارا با تحقیقات مرسوم رشته‌هایی خاص ارتباط داشت، تحقق پذیرد.^{۵۵} مثلاً تاریخ‌نگری تأثیر تمثیلی خود را بتدریج در تحقیقات شرقی آلمان در دهه ۱۹۶۰ از دست داد.^{۵۶} در فرانسه، ماکسیم رودنسون اظهار نموده بود که موضوعات کلی مربوط به توسعه اجتماعی، اقتصادی و سیاسی که ملهم از مارکسیسم بود باید برای کشورهای مسلمان در نظر گرفته شوند، بنابراین از پارادایم تشخیص دینی رها گشته و بحث را در زمینه‌ای جهانی مطرح نمود.^{۵۷} همچنین مطالعات شرق‌شناسی توسط محققین مستشرق جوان‌تر مورد بررسی قرار گرفت، نظیر روشنگریهای تحقیق ژاک واردنبرگ که رویکردهای پنج محقق غربی را در مورد اسلام از منظر رابطه مسئله‌انگیز فعال و منفعل تحلیل می‌کند.^{۵۸} بحث مذکور پیشین در مورد عنوان بعدی برای گردهمانیهای جهانی محققان که روی شرق کار می‌کنند هم، حاکی از میزان توجه محققان ذی‌نفع به این مسئله بود.

ادوارد سعید: احیاء یک گفتمان

منتقدی درباره کتاب شرق‌شناسی چنین اظهار داشت: «نوشتن این کتاب، همانند عنوانش، بیانیه‌ای سیاسی و رویدادی ادبی است که محققاً از خود آراء نویسنده مهم‌تر می‌نماید».^{۵۹} بسیاری از نقدهای وارد بر «شرق‌شناسی» — که برای سعید حوزه‌ای بود که

عملاً تمام اظهارات غربی در مورد خاور(میانه) را دربر می‌گرفت، از بیانات سیاستمدارانی مانند بالفور گرفته تا آثار شاعرانه گوته و فلوبرت و مقالاتی که توسط محققانی متعدد همچون دربلو^{۶۰} و لویی ماسینیون [حلاج‌شناس] ارائه می‌گردید، بخوبی به‌مثابه تلاش همگانی محافل و مؤسسات تحقیقاتی، به‌واقع در بسیاری از نقادیهای مطروحه در بالا و نیز در بسیاری از نقدهای دیگر که هنگام تألیف کتاب سعید زیر چاپ بودند، می‌توانند یافت شوند.^{۶۱} سعید به‌طریقی مباحثه پیشین را عمومیت بخشید و مورد بحث و کنکاش قرار داد و آن را از حوزه نسبتاً محدود گفتمان آکادمیک به گستره گفتمان شایع غربی وارد کرد. من معتقدم با توجه به مخاطبین عرب زبان در زمینه گفتگو در مورد استعمارزدایی و امپریالیسم جدید، این بحث قبلاً در این حیطه جایگاه خود را یافته بود و انتشار مقالات اولیه سعید در این موضوع و نیز تبادل نظر وی با برنارد لويس در نقد و نظر کتابشناسی نیویورک نوعی دیدگاه عام مورد نظر وی را نشان می‌دهد.^{۶۲}

به هر حال، آنچه در تحلیل و بررسی نو بود، استفاده وی از چارچوب تحلیلی فرضیه‌های گفتمان و قدرت وی در انسجام بخشیدن به این محتوای پردامنه بود. این امر مجال آن را فراهم آورد تا وی، با اسلوب اساسی‌تری، به تدوین مجدد موضوعاتی که توسط مقاله‌نویسان پیشین عرضه شده بود، بپردازد.

درحالی‌که رابطه میان دانش مستشرق و قدرت استعماری از قبل شناخته شده بود، سعید تردیدهای جدی در مورد امکان دستیابی غربیان به اطلاعاتی در مورد شرق را مطرح نمود و اظهار داشت که امپریالیسم سیاسی بر تمامی قلمرو مطالعه و پندار و تصویرپردازی و مؤسسات تحقیقاتی حاکمیت دارد که اجتناب از آن از لحاظ فکری و تاریخی غیرممکن است.^{۶۳} او نظریه مخالف آن را مورد تردید قرار می‌دهد، بدین معنی که محققین منفرد در رشته‌های متفاوت تربیت شده‌اند و نه با ضرورتی که مستقیماً به نقشه استعمار مربوط می‌گردد. با قراردادن چنان گفتمانهای مفروض شخصی در زمینه کلی‌تر عصرشان، درواقع به این واقعیت اشاره می‌شود که «هر کاری در مورد شرق خود را با کارهای دیگر و با مخاطبین و مؤسسات و با خود شرق مربوط می‌سازد».^{۶۴}

به‌علاوه، وی پیوستار تاریخی را میان شرق‌شناسی سنتی تا تفکر سیاسی مدرن در نظر می‌گیرد و اختلافات فرهنگی را ضروری تلقی می‌نماید. بنابراین، در تحلیل

نهایی، به گرایشی تقابلی منتهی می‌گردد تا «غیرخودی» را دربرگیرد و احتمالاً بر آن حاکمیت یابد.^{۶۵}

مطابق ملاحظاتی که توسط عبدالمالک صورت گرفت، سعید تحولاتی را شناسایی می‌کند که در حیطه شرق‌شناسی روی داد، یعنی نفوذ بحران فرهنگی غربی در دوره بین دو جنگ جهانی که در جستجوی خودشناسی نوین غربی و علوم اجتماعی بعد از جنگ جهانی دوم به بازنگری «خاور» منتهی گردید.^{۶۶} درحالی‌که در بیشتر علوم و فرهنگهای انسانی این امر بازاندیشی جدی در مورد برتری غرب را دربرداشت، سعید مدعی است که این پدیده در شرق‌شناسی رخ نداد. محققینی همچون گیب و ماسینیون به‌رغم همدردی با شرقیان ادعا کردند که می‌خواهند از جانب «شرقیها» سخن بگویند، چون به گمان آنان شرقیها ذاتاً نمی‌توانند از جانب خودشان چیزی بگویند.^{۶۷} در مقابل عبدالمالک که رویکردی سوسیالیستی را به‌عنوان راه‌حلی قابل قبول اتخاذ می‌نماید، رویه سعید بدبینانه‌تر است. او در ثبات گفتمان شرق‌شناسی جایی برای تغییر و تحول نمی‌یابد.^{۶۸} سعید این امر را معلول بازپروری پیوسته یک گفتمان مقتدر فرهنگی می‌داند.^{۶۹}

این امر فیلسوف سوری صادق جلال‌العظم را واداشته تا سعید را به‌خاطر اصول‌گرایی احیاشده در قالب یک «شرق‌شناسی وارونه»^{۷۰} مورد ملامت قرار دهد، اگرچه سعید خودش تأکید می‌کند که در مورد مفاهیمی که چنین پدیده‌های ذاتاً متفاوتی را پیشفرض می‌کنند، دیدی کاملاً نقادانه دارد.^{۷۱}

واکنشهایی نسبت به نظریه سعید

کار سعید پاسخی آمیخته از آرای متعدد را دریافت نموده و این نتیجه به‌واسطه تعریف بسیط وی از شرق‌شناسی و نیز به‌خاطر شیوه متناقض‌نما و رویکرد استوار اما نه چندان نظام‌مند و روشمند وی به‌سهولت قابل دستیابی است.^{۷۲} بیشتر این نقادیها به تصحیح خطاهای ویژه و بحثی در حذف تحقیقات آلمانی و روسی^{۷۳} توسط وی مربوط می‌شود که در بحث حاضر از اهمیتی برخوردار نیستند.

برنارد لويس که خودش نیز به واسطه هواداری از صهیونیستها مورد حمله سعید قرار گرفت، با شیوه مجادله‌آمیز نقادی، شرق‌شناسی را مشابه موقعیتی دانست که «در آن گروهی از میهن‌پرستان و رادیکالهای یونان به این نتیجه می‌رسند که کار تحقیقات کلاسیک میراث گرانبهای یونان باستان را تحقیر می‌کند، و آنهایی که به این مطالعات می‌پردازند و به کلاسیستها معروفند، آخرین مظهر توطئه‌ای عمیق و پلیدند.^{۷۴} او نتیجه گرفت که جدی‌ترین و نافذترین نقد بر تحقیقات مستشرقین همواره مربوط به خود آنها بوده و خواهد بود.^{۷۵} بنابراین لويس موضع انحصارگرایانه مستشرق را که قبلاً توسط تیوبی و عبدالمالک مورد نقادی قرار گرفته بود، تکرار کرد و بار دیگر تلویحاً این دیدگاه را تأیید نمود که تنها خارجی‌ان، یعنی مستشرقین، می‌توانستند واقعاً شرق را معرفی کنند و هم ایشان تنها افراد شایسته برای بازبینی تحقیقات خود بودند.^{۷۶} چنین دیدگاهی و نیز نقش دائمی اصول‌گرایی فرهنگی در سیاست بین‌المللی، آن‌گونه که در مقاله اخیر ساموئل هانتینگتون در مورد ماهیت تقابلی اختلافات تمدنی^{۷۷} تبیین گردیده، به‌تنهایی می‌تواند اهمیت فزاینده کارهای امثال سعید را منعکس نماید. کارهایی که اساس یک گفتمان پر دامنه، وسیع و جدی را فراهم می‌آورد.

اگرچه بسیاری از استنتاجات کلی سعید ممکن است نامعلوم و مشکوک باشد، اما چیزی که به‌نظر می‌رسد مهم است تنها ترویج گفتمان شرق‌شناسی و بنابراین آگاهی‌دهی فزاینده در مورد مسائل ویژه نیست، بلکه عرضه نوع جدیدی از تحقیقات و مسائلی است که در حوزه تحقیقات شرقی مطرح شده است. علاوه بر تحقیقات نقادانه درباره آخرین تحولات که در هر حال در دستور کار وجود داشته^{۷۸} و گذشته از گزارشهای برگزیده شرق‌شناسی، کار سعید پژوهش مفصل‌تری را در مورد تاریخ این رشته و ارتباط آن با نقشه استعمار برانگیخته است.^{۷۹} در سطح تحلیل گفتمان، موضوعات متنوعی همچون ریشه‌های فرهنگی لشکرکشی ناپلئون به مصر، گسترش مطالعات در مورد الجزیره و تصویرپردازی غربی از خاورمیانه مورد پژوهش قرار گرفته‌اند.^{۸۰} تا نمونه‌های چندی را عرضه کند.

این مطالعات علاوه بر افزایش دانش ما، مجال آن را فراهم می‌آورند تا به تدوین دوباره موضوعاتی بپردازیم که توسط منتقدین شرق‌شناسی با شیوه‌ای دقیق‌تر مطرح

شده‌اند. یوهانسن در تحقیق بنیادی خویش در شرق‌شناسی آلمانی می‌پرسد: «اینکه مستشرقین مهم‌ترین مراجع ایدئولوژیک شرق‌شناسی آلمان در سده نوزدهم بودند، چقدر حقیقت دارد؟». وی با طرح این سؤال می‌خواهد به تمایزی تحلیلی میان «شرق‌شناسی به عنوان یک تصویرپردازی تخیلی یا داوری محققانه دست یابد که خاور را به مثابه دستمایه معرفت و قلمرویی معرفی کند که آشکارا از «باختر» و حوزه محققانه مطالعات شرقی جدا می‌گردد.^{۸۱} درحالی‌که یوهانسن پیوندهای گوناگونی را میان این دو مقوله نشان می‌دهد، آن وجه تمایز به وی این اجازه را می‌دهد تا میان آن دو تفاوتی قائل شود و ارتباط آنها را تحلیل کند. از این رو وی می‌تواند اثبات کند درحالی‌که نمایندگان اولیه تحقیقات شرقی در آلمان، از جمله فردریش روکرت^{۸۲} و ژوزف فول هامر پرگشتال^{۸۳} مراجع اصلی شرق‌شناسی رمانتیک‌گرا گردیدند و درحالی‌که مطالعات شرقی آلمان از دهه ۱۸۳۰ تحت پارادایم زبان‌شناسی تاریخی کلاسیک قرار گرفت، شرق‌شناسی در قالب نگرشهای لئوپولد فول رانکه،^{۸۴} مورخ برجسته آلمانی آن دوره، تجسم یافت. وی ابتدا به نوع مشخصی از تاریخنگری، و سپس به پارادایم اصلی مطالعات تاریخی و سیاسی روی آورد که در میان عوامل دیگر، بر این دیدگاه استوار بود که «تاریخ نوع بشر وجود ندارد و نمی‌تواند وجود داشته باشد و تنها گروههایی از افراد بشری در ساختن تاریخ جهان نقش دارند».^{۸۵}

براین اساس و در زمینه بررسی «مسئله شرقی»، رانکه این دیدگاه را مطرح کرد که اروپا و بویژه اقوام ژرمنی و رومی، که مظاهر تمدن هستند، باید امپراطوری عثمانی بربر را کنترل می‌کردند. رانکه، طبق اصطلاحات مدرن در باب «مسئله شرقی»، «مهم‌ترین رایزنِ تجربه تاریخی و سیاسی» گردید.^{۸۶}

یوهانسن تعمداً اظهار می‌دارد: «بدین دلیل است که وی به نتایج پژوهشی در مطالعات شرقی واقعی نمی‌نهاد».^{۸۷} با رویه‌ای کاملاً مشابه، حتی امروز، می‌توان مشاهده نمود که افکار عمومی در مورد «خاور» در کشورهایی مانند آلمان، تحت نفوذ کارشناسانی است که سبکی شخصی دارند و در حوزه مطالعات شرقی، یا اصلاً شناختی ندارند یا از بضاعت اندکی برخوردارند.^{۸۸}

از آنجائی که سعید نقد خویش را به مطالعاتی در خاورمیانه محدود می‌کند چنین برداشت شده که کاربرد «شرق‌شناسی» حاکی از آن است که در مورد خاورمیانه برجستگی خاصی وجود دارد، و بنابراین همان جنبه‌هایی که سعید مورد حمله قرار داده بارها تکرار می‌گردد. حال آن‌که بسیاری از رویکردهای روشمندی که توسط مستشرقین برگزیده شده و نیز مفاهیم مهتری و کهنتری، نژادپرستی و حتی کلیشه‌های ویژه، در انبوه نوشتارهای مربوط به هر هویت «غیرغربی» قابل دریافت است.^{۹۱} ادعای سعید مبنی بر آنکه تجربه اروپا در مورد خاورمیانه یا اسلام در موارد بسیاری ویژه بود^{۹۰} مانع از آن نشد که محققین علاقه‌مند به بخشهای دیگر آسیا از بررسی نقادانه ستهای پژوهشی خودشان در پرتو کار وی صرف‌نظر کنند و لذا مباحث بیشتری را در مورد ستهای پژوهشی و نتایج آنها برانگیخت. از این‌رو رونالد ایندن^{۹۱} تلاش نمود تا تصور یک هندوستان اصیل و منفعل را که در نظام طبقاتی ثابت خود محبوس شده و اغلب به زن، رؤیا یا جنگل تشبیه می‌گردد، از بین ببرد.^{۹۲} به همین‌سان، ریچارد مینر^{۹۳} نیز اظهار داشته که تحلیل سعید از استفاده مستشرقین از مفاهیم انتزاعی «شرقی» و «اروپایی» با جانبداری از مفهوم «اروپایی» و تصوراتی در مورد شکوه کهن شرقی و افول کنونی آن می‌تواند زمینه مساعدی را برای نقد تحقیقات غربی در مورد ژاپن فراهم آورد.

تحقیقات مینر به حوزه دیگری از پژوهش اشاره دارد که به دنبال مطالعات سعید توجه نوینی را به خود جلب نموده است. این حوزه پژوهشی مسائل اساسی معرفت‌شناختی را در مورد شرایط، امکانات و محدودیتهای کسب اطلاعات از فرهنگهای دیگر شامل می‌شود. سعید و تعدادی از هوادارانش تصویر ویژه‌ای را که با شرق‌شناسی شکل گرفته بود به استعمار ربط دادند. مع‌هذا، مینر بر این باور است که نتایج بسیار مشابهی از تحقیقات مربوط به ژاپن در نبود چنین رابطه درازمدتی میان ژاپن و غرب؛ عدم دخالت عوامل غربی در بازیافت گذشته ژاپن؛ و مهم‌تر از همه، عدم‌سیطره واقعی غرب بر ژاپن؛ به‌دست آمده است. بنابراین مینر نتیجه می‌گیرد که باید به‌جای پرداختن به زمینه تاریخی خاص — خواه شرق سعید باشد یا ژاپن خودمان — به یک حوزه عام تمرکز یافت؛ مثلاً رودررویی میان اروپا و امریکا از یک‌طرف و جهان غیرغربی از سوی دیگر.^{۹۴} از این‌رو، شرق‌شناسی بار دیگر به سؤالاتی می‌پردازد که قبلاً

توسط مردم‌شناسان طرح شده بود، به گونه‌ای که ج. کلیفورد اظهار می‌دارد: «موضوع اصلی نظری که شرق‌شناسی مطرح کرد به انواع قالبهای تفکر و نظریه‌پردازی برای مواجهه با بیگانگان مربوط می‌گردد. آیا نهایتاً می‌توان در اظهار بیاناتی تفسیرگونه در مورد فرهنگها و سنتهای بیگانه، از فرایندهای انشقاق، تجدید ساختار و کاوش در متن صرف نظر کرد؟».^{۹۵} ممکن است، همان‌گونه که بر پایه این موضوعات با ظرافت تمام به پژوهش پرداخته شده، بخوبی بتوان استنتاج نمود که در تحلیل نهایی، این معضل حتی به نحوی که توسط جیمز کری‌یر^{۹۶} خاطرنشان گردیده است، به ارتباطات درون فرهنگی نیز محدود نمی‌گردد. وی می‌گوید: «به نظر می‌رسد اصالت‌گرایی در ذات تفکر و روابط غربیان و احتمالاً بیشتر مردم نهفته است. به‌طور کلی، نامگذاری بر هر چیز عبارت است از شناسایی خصوصیات اصلی آن و اصالت بخشیدن به آن از این طریق.^{۹۷} مع‌هذا، این امر قطعاً در روابط میان فرهنگی، از طریق تعریف «غیرخودی» در تقابل با «خودی» به واسطه «شرق‌شناسی وارونه» یا آن‌گونه که کری‌یر آن را «شرق‌شناسی نژادی» نامیده است، شدیدتر گردیده است.^{۹۸} این نگرانی وجود داشته که شناسایی چنین موضوع اساسی ممکن است بسهولت به رویکردی مسامحه‌آمیز یا حاکی از تسلیم نسبت به معضلی ظاهراً لاینحل منتهی گردد.^{۹۹ و ۱۰۰}

به‌هرحال، این بت معرفت‌شناختی، مسئله را به حوزه سیاست سوق می‌دهد. پس اینک، مسئله اصالت‌گرایی صرف نیست، بلکه مشکل اصلی عدم آگاهی از اصالت‌گرایی است؛ خواه این امر از فرضیاتی ناشی گردد که با تمسک به آنها به مقاصد خود می‌رسیم یا آرمانهایی باشند که انگیزه نوشتار ما می‌باشند.^{۱۰۱}

جمع‌بندی: پیامدهای تحقیق در مورد خاورمیانه

هرچند با اطمینان می‌توان پذیرفت که تفکراتی از این دست به اطلاعات واقعی ما در مورد خاورمیانه چیزی نمی‌افزایند،^{۱۰۲} اما با وجود این از نظر من، آنها از این جهت از اهمیت بسزائی برخوردارند که نه تنها یک خوداندیشی بخصوص را در میان مستشرقین برمی‌انگیزند بلکه به‌عنوان مجموعه‌ای از مباحث، در مورد تاریخ‌گرایی اطلاعات در تحقیقات شرقی، شناخت فزاینده‌ای به دست می‌دهند. این قضیه نباید با داوری مطلق هر

معرفتی در علوم انسانی و علوم اجتماعی که حامد الگار^{۱۰۳} به‌طور تلویحی بدان اشاره می‌کند، مردود شود. وی با توجه به تحقیقات شرقی، به این نکته اشاره می‌کند که «تمام ادعاهایی که دربارهٔ عینیت‌گرایی، روش علمی، بیطرفی و غیره ... می‌شود اساساً دروغین است. در نهایت تمامیت تصور عینیت‌گرایی در این مقوله غیرعملی است». مع‌هذا، اگر وجود یک واقعیت تصور گردد، نه تنها در تحقیق و پژوهش با قوانین خاصی انطباق یافته که به‌طور کلی روش علمی تلقی می‌گردند، بلکه باید پذیرفت که چنین تلاشی در اصطلاح، فعالیت نامحدود و ناتمام است.^{۱۰۴} از این‌رو، پندار خاص بدبینانه‌ای در مورد اعتماد قطعی بر نظام آکادمیک یا زنجیرهٔ انتقال آموزشی که بخوبی توسط آلبرت حورانی توصیف گردیده^{۱۰۵} و بازاندیشی منتقدانهٔ تحقیقات پیشین با ملاحظهٔ شرایطی که ارائهٔ آن را دربرمی‌گیرند، بجا می‌باشند. درحالی‌که تاکنون این رویه در رشته‌هایی همچون تاریخ کاملاً بدیهی تلقی شده،^{۱۰۶} تحقیقات سعید دلیل آشکاری را ارائه می‌دهد که احتمالاً چنین نکته‌ای در مطالعات شرقی و همچنین در سایر زمینه‌ها، چه در غرب چه در شرق، به‌نوعی تحت نفوذ و تأثیر حقیقت‌جویی فطری و بی‌پایان قرار گرفته باشد.

این مسئله از حساسیت بالفعل برخوردار است چراکه انبوهی از تحقیقات مستشرقین بر پایهٔ متون اجرا می‌گردد. این امر بخصوص برای کسانی قابل تأمل است که در زمینهٔ گفتمانهای هویت کار می‌کنند، خواه از ایدئولوژیهای غیردینی یا دینی الهام گرفته باشند. خود منابع نیز گاهی مفاهیم هویت را که توسط مؤلفینشان گردآوری گردیده است منعکس می‌کنند و بنابراین، با همین ویژگی خاص این نوع متون است که به‌طور گسترده‌ای در نگرشهای اصالت‌گرایانه و انحصارگرایانه ریشه دارند. لذا محققین سهولت می‌توانند در ارائهٔ دوباره و غیرمنتقدانهٔ این اندیشه‌ها ترغیب شوند و بنابراین براحتهی تعصبات کهنه در تفاوت‌های اساسی میان گروههای متفاوت بشری را جاودانه سازند.^{۱۰۷} نمونهٔ زیر از هانتینگتون به‌صورتی بارز، نشان می‌دهد که چگونه این‌گونه دیدگاههای مستشرقین و شرقیان به‌صورت همسان می‌تواند براحتهی مورد استفاده قرار گیرد و به‌جهت مقاصد سیاسی مورد سوءاستفاده قرار گیرد تا یکدیگر را تقویت کنند، هنگامی که وی می‌نویسد:

«در هر دو جناح تعامل میان اسلام و غرب به‌صورت برخورد تمدن‌ها دیده می‌شود. م. ج. اکبر یک مسلمان هندی، اظهار می‌دارد که رودرویی بعدی غرب قطعاً از ناحیه جهان اسلام خواهد بود و تلاش برای ایجاد یک نظم جهانی جدید در جنبشهای ملت‌های اسلامی از مغرب گرفته تا پاکستان آغاز خواهد شد.»^{۱۰۸}

بنابراین به‌نظر می‌رسد گرایش کنونی برای توجه به تحلیل گفتمان به‌صورت سردرگمی روش‌شناختی خطر قطعی عواقب ناخواسته را پنهان می‌کند تا تعصبات کهنه را با هیئت جدید حفظ کند.^{۱۰۹} این خطر با انتقاد به نادیده‌انگاری یا کم‌اهمیت شمردن اظهارات شخصی معتبر که هواخواهان شرقی تبارهای گوناگون اصالت‌گرا خطاب به مستشرقینی که می‌کوشند با نگاهی به پارادایم‌های دیگر جهت تبیین این ایدئولوژی‌ها از این دام برحذر باشند، تشدید می‌گردد. شاید اجتناب از به‌کارگیری اصطلاح «محور مخاطره‌آمیز» میان دو جناح مذهب‌یون و سکولارها^{۱۱۰} کاملاً ممکن نباشد. مع‌هذا ممکن است این امر در چنین زمینه‌ای برای یکپارچه نمودن تحقیقات شرقی با علوم انسانی و اجتماعی مربوطه از هر زمان دیگری مهم‌تر باشد تا از تقبیح قضیه‌ای به‌عنوان شرق صرفاً به‌جهت آنکه از شرق سرچشمه گرفته، پرهیز گردد.^{۱۱۱} براین اساس، مقوله‌هایی همچون تاریخ اسلامی به‌نحو ثمربخشی در پرتو نقادی شرق‌شناسی می‌توانند مورد بازاندیشی و توجه قرار گیرند.^{۱۱۲}

ویژگی مهم دیگر قطعاً این است که گفتمان‌ها و تحلیل آنها می‌توانند با شیوه‌های گوناگون مورد بحث قرار گیرند. گیان پراکاش^{۱۱۳} برای قلمداد کردن جهان سوم (و نیز باید تمام جهانهای دیگر هم افزوده شوند) به‌عنوان مجموعه‌ای از موقعیتهای متغیر، که در تاریخ ذکر شده، و پرهیز از «خیالپردازیهای» ملی‌گرایانه اخیر، استدلالی قوی را مطرح می‌کند.^{۱۱۴} درحالی‌که این‌گونه موقعیتهای به‌دلیل آنکه ظاهراً وحدت جبهه ضدامپریالیستی را تهدید می‌کنند براحتی در معرض نقادی قرار می‌گیرند، اما به‌نظر می‌رسد تبادل نظر نقادانه و نقد و بررسی پیوسته پیامدهای محققانه، یکی از شرطهای اصلی برای فروپاشی بیشتر تصورات مستشرقین باشد. برای فهم این قضیه می‌توان بحران جهانی‌شدن این حوزه را درنظر گرفت که نه تنها مستشرقین غربی یا محققانی با اصالت شرقی را که با نظام غربی هماهنگ گردیده‌اند، مانند ادوارد سعید، دربرمی‌گیرد

بلکه پژوهشگران شرقی و غربی را نیز شامل می‌شود که ریشه در «شرق» دارند.^{۱۱۵} درحالی‌که سعید مطالعه گفتمان اقتدارطلب و سیطره‌جوی غربی را قطعاً محق می‌داند، اما این امر که محققین غربی، به رغم مسائل جدی متعدد مانند فقدان آشکار و تأسفبار منابع یا عدم وجود آزادی آکادمیک،^{۱۱۶} بتوانند تحولات آکادمیک در خاورمیانه یا جاهای دیگر را نادیده انگارند، اگر تاکنون تحقق داشته، مطمئناً دیگر صحت ندارد.^{۱۱۷}

علاوه‌بر دستاوردها و انگیزش برای بینش محققانه ممکن است این همکاری همچون اصلاحگری ضروری برای غربگرایی تلقی گردد. اگرچه این امر احتمالاً گام کوچکی در ملاحظه مسائل علمی و معرفت‌شناختی فهم درون‌فرهنگی مذکور به‌نظر می‌رسد، اما به قول مؤلف سوری، میخائیل رستوم که در سال ۱۸۹۵ آن را مورد توجه قرار داد، گام مهمی به‌شمار می‌رود. او طی سفرهایش در ایالات متحده با کتابهای هنری جزاپ^{۱۱۸} برخورد که وی را به‌عنوان یک مبلغ مسیحی در سوریه شناخته بود. رستوم، نوید و رنجیده از توصیفات جزاپ درباره سوریه، چنین نوشت: «من معتقدم که اگر او می‌دانست که سوریها کتابش را می‌خوانند، از چنان اظهارات افتراآمیزی دست می‌کشید و در عوض حقیقت را می‌نوشت».^{۱۱۹} همان‌طور که مسلم^{۱۲۰} اظهار می‌دارد، سعید به‌واسطه اعلامیه بالفور، قرارداد سایکس‌پیکو و دیگر رویدادهای تاریخی و نیز به‌جهت ارتباطات نامتعادل جاری قدرت، که خوش‌بینی اظهارشده در جملات رستوم را خاتمه داد، از رستوم جدا می‌گردد. از طرف دیگر، تجربه عمومی فزاینده جهانی که توسط سیاحان میان‌فرهنگها، نظیر سعید، تبیین گردیده ممکن است فرصتهای تکوین تصویری مشترک از «خاور» و «باختر» را در میان آنهایی که دغدغه گذشته بشر را دارند، خواه از «شرق» یا «غرب» برخاسته باشند، به‌نحو مطلوبی فراهم آورد.

پی‌نوشتها

۱. مايلم از گابریل فوم بروک (Gabriele Vom Bruck)، گرهارد دانمان (Gerhard Danne-
maan) کریستف هرزاگ (Christoph Herzog)، جمال مالک (Jamal Malik) و دیوید
مورگان (David Morgan) به‌جهت نظریاتشان در مورد پیش‌نویسهای اولیه این مقاله
سپاسگزاری نمایم.
2. Edward Said, *Orientalism, Western Conceptions of the Orient*. London, Penguin
1991
۳. برای آشنایی با تحلیلی از نخستین مناقشه درباره کتاب سعید رجوع کنید به:
Ahmad 1992, p. 173
سعید خود برخی از منتقدین این مناقشه را تصدیق می‌کند (Said 1985:4).
4. Little 1979, p. 118. Little refers to said, 1976. For a more detailed discussion of
said, see p. 628f
5. The *Oxford English Dictionary*, vol. 10, 2nd ed., Clarendon Press (Oxford) 1989,
p. 931
معانی دیگر آن در زبان انگلیسی بر «خصیصه، سبک یا ویژگی شرقی» دلالت دارد درحالی‌که
اصطلاح آلمانی "Orientalismus" مجذوبیت هنرمندان قرن نوزدهم را در نقشمایه‌های شرقی
نشان می‌دهد. این مطلب در دایرةالمعارف (La Grande) ۱۹۷۵ (Librairie Larousse) نیامده
است.
1. Malti-Douglas 1979, p. 724. For a history of the term, see warden burg 1993, p.
735f. and Reign 1988, p. 9-15
۷. این اصطلاح و تاریخ آن در زبان عربی در البوستانی، ص ۱۱-۱۴ مورد بحث قرار گرفته
است. برای بررسی مباحث مربوط به شرق‌شناسی در عربی Rudolph 1991 را بنگرید.
گزیده سودمندی از متون مربوط به اندیشه‌های اعراب از غرب از ۱۸۷۰ تا ۱۹۹۰ در
الخطیب ۱۹۹۱ موجود است.
8. Waarden burg 1993, p. 735; al-Ayyād 1965, p. 161-4; Hentsch 1992, p. xi
۹. برای اطلاع از وجوه افتراق و اشتراک میان شرق‌شناسی و گفتمانهای آفریقا به میلر (Miller
1985) مخصوصاً صفحات ۱۴ تا ۲۳ رجوع کنید. در مورد گفتمان غربی در مورد آفریقا به
مودیمبه (Mudimbe 1988) رجوع کنید.
10. Rodinson 1987, p. 81
11. Tlalliday 1993, p. 1512-7; Philipp 1994, p. 166-9
۱۲. برای آگاهی از دیدگاههای مربوط به توسعه تحقیقات شرقی، می‌توان به منابع ذیل رجوع
نمود:
- Waardenburg 1993; Rodinson 1981; Hourani 1991, p. 7-60; and Fück 1955
13. Johansen 1980, p. 88
14. Volney
15. Volney 1959, p. 156

16. Mission civilisa trice

17. Laurens 1987, p. 78

18. Institut d'Egypte

19. Wielandt 1980, p. 17-33

کتاب ویلند دیدگاهی بسیار پردامنه و متمایز از نحوه اندیشه اروپائیان از اوایل قرن نوزدهم تا دهه ۱۹۶۰ را ارائه می دهد.

20. Ende 1965, p. 86-8

21. Laroui 1967, p. 15

۲۲. جهت اطلاع از بحثی مشابه در ارتباط با هند به (Inden 1990, p. 3) رجوع نمایید.

23. Said 1991, p. 204

24. Cf. Abu-Lughod 1963 and Lewis 1982a

25. Cf. Wielandt 1980 and Alleaume 1982

26. Wielandt 1980, p. 48-72 and Alleaume 1982, p. 6-9

27. Clifford 1980

تعبیر «نوشتار انتقادی» یا writing back توسط میشل لی ری (Michel Leiris) در مقاله ای تحت عنوان زیر معرفی گردید:

“L’ Ethnographie devant le colonialism”, *Les Temps Modernes* 58 (1950). Clifford 1980, p. 205

۲۸. برای اطلاع از این نگرش به منابع زیر رجوع کنید:

Cf. Rudolph 1991, p. 14-30 and al-Mūsawī 1993, p. 149-82

29. Renan 1883

برای آگاهی از نظریات مربوط به بحث رجوع کنید به: Hourani 1983, p. 120-3 و keddie

1983, p. 4-95 و نیز 7-181. موارد دیگری از نقادیهای جزئی پیشین نیز اغلب با توجه به

اشتباهات زبان شناسی وجود داشته که مستشرقین مرتکب شده اند. به رودولف (Rudolph 1991, p. 15) رجوع کنید.

30. Journal des Debats

31. Hermann 1990, p. 83-94 and Escovits 1983, p. 95-109

32. Khitat al-Shām, 6 vols, first published Damascus 1926-89. 2nd ed. Damascus 1983. About this work, cf Freitag 1991, p. 144-59

33. Kurd ‘Ali 1983: I, p. 3

34. Kurd ‘Ali 1935; quoted after Reid 1987, p. 58

35. Mubārak 1934. Quoted from al-Khatīb 1991: II, p. 577f

دیدگاه مخالف آن توسط حسین الحراوی (Hussain al-Hrāwī) ارائه گردیده بود.

۳۸. برای اطلاع از این مباحثات به منابع زیر رجوع کنید:

Reid 1981, Rudolph 1991, p. 24-30 and Nagel 1978, p. 23-37.

41. Tibawi 1963, p. 1979; 1980. For comments on Tibawi, cf. Little 1979, p. 111-15,

Rudolph 1991, p. 34f and Hamis 1981, p. 93-6

42. Algar 1971. p. al-Sibā’ī [1968] 1971; Rudolph 1991, p. 30-42

43. W. M. Watt

44. K. Cragg

45. B. Lewis
46. P. M. Holt
47. 1971, p. 104-6
48. Abdel-Malek 1963. About his criticism, cf. Little 1979, p. 115-18; Rudolph 1991, p. 47-9 and Johansen 1980, p. 71f. for more immediate answers to Abdel-Malek, see Cahen 1965 Gabrieli 1965.

۴۹. این مطلب توسط تی‌بوی نیز مورد انتقاد قرار گرفته است (Tibawi 1979, p. 25f).

50. 1963, p. 120-30
51. The following discussion draws on Clifford 1980, p. 204f., Halliday 1993., Johansen 1993, p. 148f., Johansen 1980 and Waardenburg 1993, p. 749-51, all with further bibliographical references
52. Michel Leiris

۵۳. کلیفورد، ۱۹۸۰ ص ۲۰۵

۵۴. چیلکوت [Chilcote] ۱۹۸۱، ص ۵۷

55. Hamīs 1981, p. 63-88
56. Johansen 1980, p. 93f
57. Rodinson 1979; cf. Turner 1978.
58. Waardenburg [1963] 1970
59. Malti-Douglas 1979, p. 724
60. d'Herbélot
61. Ahmad 1992, Ahmad refers in this context to Alatas 1977 and Turner 1978
62. Said 1976 (for Comments, cf. Little 1979, p. 118-31); Lewis 1982 b; Said 1989)
63. Said 1991, p. 14
64. ibid. 20; cf. p. 96
65. ibid. 47f
66. ibid. 257, 284
67. Massignon
68. ibid. 273
69. ibid. 321-4
70. Al-^eAzm 1981

برای آگاهی از نظریات مطروحه در مورد العظم و نیز دیگر منتقدین عرب سعید مقاله انگلیسی کوتاه‌تری تحت عنوان «شرق‌شناسی و شرق‌شناسی وارونه» انتشار یافت [8 khamsin (1981, p. 5-26)، در (Sivan 1977; and 1985, p. 133-54)].

71. Said 1991, p. 322

۷۲. این دیدگاه به‌صورت روشمندی در نقد سعید توسط احمد (1992, p. 159-219) نشان داده شده است.

Cf. Halliday 1993, Malti-Douglas 1979 and Mani and Frankenberg 1985

73. E.g. Irwin 1981-2, For a classification of reviews, cf. Mani and Frankenberg 1985

۷۴. لوئیس، ۱۹۸۲، ص ۴۹

۱۲۰ سخن سمت

۷۵. همان‌جا، ص ۵۶

۷۶. این دیدگاه توسط همیس (Hamīs 1981, p. 81) مورد نقادی قرار گرفته بود.

Huntington 1993, for comments of the contributions by Ajami

77. Mahbubani, Barthey, Binyan and Kirkpatrick in Foreign Affairs 72.4 (1993)

78. e. g. Kerr 1980; Reig 1988

79. e.g. Hourani 1992; Rodinson 1987; Hamīs 1981; Jahā 1982; al-Munazzama and al-khalij 1985

80. Laurens 1987; Leimdorfer 1992, Hntschi 1992.

81. Johansen 1980, p. 75

82. Friedrich Rückert

83. Joseph von Hammer-Purgstall

84. Leopold von Ranke

۸۵. همان‌جا، ص ۸۰

۸۶. همان‌جا، ص ۸۲. در مورد دیدگاه رانکه با شرق به (Schülin 1958) رجوع کنید.

87. Johansen 1980, p. 82

۸۸. این امر بخصوص در مورد رسانه‌های گروهی درست است. به نقادیهای عمیق دو خبرنگار

تلویزیونی آلمان، گرهارد کنزلمان (Gerhard Konzelmann) و پیتر شول - لاتور (Peter

Scholl-Latour) مراجعه کنید (Rotter 1992, and Klemm and Hörner 1993).

89. Halliday 1993: 158

۹۰. سعید، ۱۹۹۱، ص ۱۷

91. Ronald Inden 1990

92. Inden 1986

93. Richard Minar

94. Minar 1980, p. 515

95. Clifford 1980, p. 20f

96. James Carrier

97. Carrier 1992, p. 207

98. ibid. p. 198

99. Mani & Frankenberg 1985

100. Mani and Frankenberg, 1985

101. Carrier 1992, p. 207; cf. Clifford 1980, p. 221

۱۰۴. در این زمینه من با هالیدی (1993, p. 145 & 163) موافقم. در ارتباط با قابلیت‌ها و

محدودیت‌های معرفت تاریخی به کوکا (Kocka 1977) رجوع کنید.

105. Hourani 1992:32f. and 61f

همین‌که توسط ابولوقاد (۱۹۸۷) که از استنادات مستشرقین سخن می‌گوید، ارائه گردیده است.

106. Cf. Koselleck 1977

۱۰۷. به‌عنوان نمونه به نقادیهای العظم (al-Azmeh 1993, p.1-28) و پراکاش (Prakash 1990)

مراجعه کنید.

108. Huntington 1993, p. 32

109. Cf. al-Azmeh 1993, p. 19

110. Föhndrich 1988, p. 183

۱۱۱. علاوه بر حامیان این خط‌مشی که قبلاً بیان گردید به العظم (al-Azmeh 1981) رجوع کنید. نوشتار عربی دیگری با کمی تفاوت تحت عنوان «افصح الاستشراق المستقبل العربی» منتشر گردید (1981, p. 43-62).

۱۱۲. به عنوان نمونه، به پیشنهادی که توسط شولز (Schalze 1990) ارائه گردیده مراجعه کنید.

113. Gyan Prakash 1990, p. 384

۱۱۴. همان‌جا، ص ۴۰۶

۱۱۵. این مطلب سخت مورد توجه و بررسی منابع زیر قرار گرفته است:

Benaboud 1982, p. 12; Djait 1985, p. 171; and Hamīs 1981, p. 88.

۱۱۶. این امر به‌طور گسترده‌ای در ادبیات عرب مورد بحث قرار گرفته است. برای بررسی مسائل شیوه‌های آکادمیک رجوع کنید به (sabour 1088).

al-Nabī Istaif 1982; and Hamīs 1981, p. 120f.

۱۱۷. (said, p. 323). این مطلب به‌طور جدی توسط مالتی - داگلاس (۱۹۷۹، ص ۷۳۱) ارائه گردیده است.

118. Mikhāil Rrstum

۱۱۹. رستوم 1895, p. 88. این قطعه توسط مسلم (1979, p. 22) نقل شده است (Rstum 1895, p. 88).

منابع

- از آنجاکه حجم منابع بسیار زیاد بود و صفحات زیادی از مجله را اشغال می‌کرد، متأسفانه از درج آنها خودداری شد و خواننده گرامی را به اصل اثر ارجاع می‌دهد.
- * الریک فریتاگ: الریک فریتاگ مدیرمرکز تحقیقات اسلامی و استاد دانشگاه آزاد برلین می‌باشد. وی که در حال حاضر ۴۰ سال سن دارد قبلاً در دانشکده مطالعات شرقی و آفریقایی لندن تدریس می‌کرده است. در مصر به فراگیری زبان روی آورد و در سوریه به تحقیقات اسلامی پرداخت و نیز سفرهای تحقیقاتی چندی به یمن، سنگاپور و جاوه داشته است. وی در زمینه شرق‌شناسی در مراکز علمی به ایراد سخنرانی می‌پردازد و حوزه علاقه او خاورمیانه می‌باشد: فریتاگ با عدم توجه به کلیشه‌های تثبیت شده غربی ترجیح می‌دهد با محققین شرق‌شناس از کشورهای مسلمان همکاری کند و بر زمینه تاریخی، در تحقیقات شرق‌شناسی تأکید می‌ورزد.

.

نقد و نظر

مقایسه سرفصلهای دروس رشته روان‌شناسی با نگرش بالینی دانشگاه تهران با سرفصلهای مصوب دفتر شورای عالی برنامه‌ریزی

بتول اخویراد

سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها
akhavirad @ samt.ac.ir

مقدمه

رشته روان‌شناسی یکی از شاخه‌های علوم انسانی است و دوره کارشناسی این رشته یکی از دوره‌های نظام آموزش عالی. این دوره در مقطع کارشناسی چهار گرایش عمومی، بالینی، صنعتی - سازمانی و کودکان استثنایی دارد. اهداف عمومی دوره کارشناسی برای آشنایی دانشجویان گرایشهای مختلف با اصول، نظریات، مفاهیم و روشهای پژوهش آن تعریف شده است. اما اهداف اختصاصی هر گرایش مهارت حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان در یکی از آن گرایشهاست.

دانشجویان هر گرایش پس از احراز موفقیت در دروس عمومی، پایه و اصلی و برخی از دروس اختیاری بنابر مشاوره استاد راهنما، کیفیت و کمیت اطلاعات حاصل از مطالعه دروس اولیه و نیز رغبت خود به یکی از حوزه‌های گرایشها هدایت می‌شوند. دانشجویان پس از اکتساب واحدهای اختصاصی آن گرایش، فارغ‌التحصیل کارشناسی روان‌شناسی با آن گرایش خاص شناخته می‌شود.

لازم به ذکر است که برنامه و دروس دوره کارشناسی به گونه‌ای تنظیم شده است

۱۲۶ سخن سمت

که علاوه بر تخصص در حیطه خاص این رشته، جزئی از سرفصل دروس گروههای آموزشی دیگر رشته‌ها نیز محسوب می‌شود. برای مثال دروس روان‌شناسی تربیتی و یادگیری و روان‌شناسی اجتماعی برای دانشجویان رشته‌های مختلف دبیری و علوم اجتماعی مفید خواهد بود و دروس روان‌شناسی بالینی برای دانشجویان پزشکی و بهداشت و پرستاری.

طرح برنامه آموزشی دوره کارشناسی روان‌شناسی برای گرایشهای عمومی - بالینی و استثنایی به طور متمرکز برای تمام دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی وابسته، توسط گروه علوم انسانی دفتر شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی تهیه و در جلسه مورخ ۱۳۶۸/۱۱/۱ تأیید شد. در این طرح مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس تدارک شده است. متوسط طول دوره کارشناسی ۴ سال و کلیه دروس آن در ۸ ترم برنامه‌ریزی شده است. دروس به صورت واحدی زیر نظر گروه آموزشی زیربط ارائه می‌شوند. واحدهای این دوره، مصوب دفتر شورای عالی برنامه‌ریزی به شرح ذیل است:

دروس عمومی ۲۳ واحد

۷۱ واحد	عمومی استثنایی	دروس پایه اصلی

دروس پایه و اصلی گرایش بالینی ۹۸ واحد

۴۰ واحد	عمومی - استثنایی بالینی	دروس اختصاصی
۱۳ واحد		

دروس انتخابی ۱۰ واحد

جمع کل واحدها برای گرایش بالینی ۱۴۴ واحد
و عمومی - استثنایی به صورت جداگانه

آن دفتر همچنین در جلسه مورخ ۱۳۷۲/۲/۱۹ طرح دوره کارشناسی روان‌شناسی با گرایش صنعتی و سازمانی را به تأیید رساند. طول دوره و اهداف آن همانند مصوب پیشین بوده اما تعداد واحدهای درسی این دوره ۱۴۵ واحد تصویب شده است.

مقایسه سرفصلهای دروس رشته روانشناسی با ... ۱۲۷

آن دروس به شرح زیر هستند:

۲۳ واحد	دروس عمومی
۷۱ واحد	دروس پایه و اصلی
۴۱ واحد	دروس اختصاصی
۱۰ واحد	دروس انتخابی
۱۴۵ واحد	جمع کل واحدها

فارغ التحصیل گرایش روانشناسی صنعتی و سازمانی قادر است مسائل و مشکلات انسانی و سازمانی در سازمانهای صنعتی، بازرگانی، خدماتی، نظامی و غیره را برطرف نماید.

بیان مسئله

به هنگام طرح بحث استقلال دانشگاهها و عدم تمرکز در برنامه ریزی درسی و تهیه سرفصل دروس متناسب با دانشجویان، گروه روانشناسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بر اساس نامه مورخ ۷۸/۱۰/۸ شورای عالی برنامه ریزی، گامهای نخست را برداشت. آن گروه برنامه آموزشی و مشخصات کلی دوره کارشناسی با گرایش بالینی را با مفاد زیر تنظیم نمود: (۱) ضرورت و اهمیتها (۲) تعریف و هدف (۳) طول دوره و شکل نظام. اما تعداد کل واحدهای درسی به ۱۳۵ واحد متناسب با نیاز دانشجویان تقلیل داده شد. مفاد این برنامه در نامه مورخ ۸۲/۴/۳ تأیید شد که به شرح ذیل است:

۲۱ واحد	دروس عمومی
۹۲ واحد	دروس پایه و اصلی
۱۲ واحد	دروس اختصاصی گرایش بالینی
۱۰ واحد	دروس انتخابی گرایش بالینی
۱۳۵ واحد	جمع کل واحدها

در اهداف اختصاصی این برنامه آمده است که دانشجوی فارغ التحصیل روانشناسی گرایش بالینی دانشگاه تهران می تواند فعالیتهای مقدماتی را در تشخیص بالینی در نهادها و مؤسسات عمومی و خصوصی، کلینیکهای روانشناسی و مشاوره انجام دهد.

هم‌اکنون با بیان داده‌های پیشین پرسشهای زیر قابل طرح است:

- آیا تغییر سرفصلهای دروس هر دانشگاه و برنامه‌ریزی براساس عدم تمرکز مفید خواهد بود؟

- آیا تغییر سرفصلهای دروس رشته روان‌شناسی با گرایش بالینی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران از سرفصلهای دروس مصوب پیشین دفتر شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی، مطلوب بوده است؟

بحث و بررسی

ابتدا داده‌های پیشین تلخیص می‌شود تا چگونگی تغییرات کیفی و کمی آن سرفصلها بیان شود. بر این اساس ۴ مقوله دروس عمومی، دروس پایه و اصلی، دروس اختصاصی و دروس انتخابی، انتخاب می‌شوند.

۱. دروس عمومی: این دروس در مصوب پیشین ۲۳ واحد بوده که در گروه آموزشی روان‌شناسی آن دانشگاه به ۲۱ واحد تقلیل یافته است. لازم به ذکر است هم‌اکنون، این دروس برای کلیه رشته‌های تحصیلی دوره کارشناسی پیوسته در نظر گرفته شده است. جدول ۱ نکات اشتراک و افتراق را نشان می‌دهد.

۲. دروس اصلی و پایه: این دروس در مصوب دفتر شورای عالی برنامه‌ریزی برای دوره کارشناسی روان‌شناسی با گرایش بالینی ۹۸ واحد بوده اما مصوب این گروه آموزشی در دانشگاه تهران ۹۲ واحد است. در مقایسه این دروس مشاهده می‌شود که دروس روان‌شناسی تربیتی؛ انگیزش و هیجان؛ روان‌شناسی پویایی گروه روان‌شناسی کودکان استثنایی؛ و روان‌شناسی مشاوره و راهنمایی، به دروس انتخابی انتقال یافته‌اند. درس کلیات روان‌پزشکی که پس از تغییر و تقلیل مصوب دفتر شورای عالی برنامه‌ریزی حذف شده بود، توسط این گروه آموزشی نیز حذف شد. درس روان‌شناسی مرضی کودک به طور محدود در آسیب‌شناسی روانی ۳ با مطالب فصل اختلالات دوران کودکی مطرح شده است. این تغییرات همچنین در موارد ذیل کاملاً مشهود است:

الف) برخی از دروس همانند شخصیت، روان‌شناسی یادگیری و آسیب‌شناسی روانی از توالی و ترتیب ارائه به دانشجو با پیش‌نیاز متفاوت و فهرست مطالب جدید تنظیم شده‌اند:

جدول ۱. نشان‌دهنده نکات اشتراک و افتراق دروس عمومی

مصوب دفتر شورای عالی برنامه‌ریزی		مصوب گروه آموزشی دانشگاه تهران	
نام درس	واحد	نام درس	واحد
معارف اسلامی (۱)	۲	معارف اسلامی (۱)	۲
فارسی (۱)	۲	فارسی عمومی	۳
زبان خارجی (۱) (نظری و عملی)	۲	زبان خارجی	۳
تربیت بدنی (۱)	۱	تربیت بدنی (۱)	۱
معارف اسلامی (۲)	۲	معارف اسلامی (۲)	۲
اخلاق و تربیت اسلامی	۳	اخلاق و تربیت اسلامی	۲
فارسی (۲)	۲		
زبان خارجی (۲)	۲		
تربیت بدنی (۲)	۱	تربیت بدنی (۲)	۱
تاریخ اسلام	۲	تاریخ اسلام	۲
* انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن از قرن سیزدهم	۲	انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن	۲
* متون اسلامی (آیات و احادیث)	۴	متون اسلامی (آیات و احادیث)	۲
* زیست‌شناسی			
جمع کل	۲۵	جمع کل	۲۰

* دروس ستاره‌دار هر یک دارای ارزش ۲ واحد بوده و ۲ درس از این سه درس در مصوب آن دفتر باید توسط دانشجو انتخاب شود.

۱. روان‌شناسی یادگیری (۱) با پیش‌نیاز روان‌شناسی فیزیولوژیک یا همزمان
- ۱-۲. روان‌شناسی یادگیری (۲) با پیش‌نیاز روان‌شناسی یادگیری (۱)
۲. شخصیت (۱) با پیش‌نیاز روان‌شناسی رشد (۲)
- ۲-۲. شخصیت (۲) با پیش‌نیاز شخصیت (۱)
۳. آسیب‌شناسی روانی (۱) با پیش‌نیاز روان‌شناسی یادگیری (۱) + شخصیت (۱) یا همزمان
- ۳-۱. آسیب‌شناسی روانی (۲) با پیش‌نیاز آسیب‌شناسی روانی (۱)

جدول ۲. نکات افتراق دروس اختصاصی

مصوب گروه آموزشی دانشگاه تهران		مصوب دفتر شورای عالی برنامه ریزی	
واحد	نام درس	واحد	نام درس
۲	اصول روان شناسی بالینی	۴	کاربرد مقدماتی روشهای تشخیص بالینی
۲+۲	مقدمات روشهای تشخیص بالینی	۳	کاربرد مقدماتی روشهای درمان مصاحبه
۱+۲	روان شناسی بالینی کودک	۲	سمینار مسائل روان شناسی بالینی در جهان و ایران
۳	مقدمات نظریه های روان درمانی	۴	پژوهشهای عملی (انفرادی) در روان شناسی بالینی
۱۲ واحد	جمع کل واحدها	۱۳ واحد	جمع کل واحدها

مقایسهٔ سرفصلهای دروس رشتهٔ روانشناسی با ... ۱۳۱

دانشجو باید مجموعاً ۱۰ واحد را انتخاب نماید. این دروس به شرح ذیل هستند:^۲

- روانشناسی تربیتی ۲ واحد با پیش‌نیاز روانشناسی عمومی (۲)؛
 - سمینار مسائل روانشناسی ۲ واحد عملی با پیش‌نیاز پژوهش (۲)؛
 - انگیزش و هیجان ۲ واحد با پیش‌نیاز روانشناسی فیزیولوژیک؛
 - پویایی گروه ۲ واحد با پیش‌نیاز روانشناسی اجتماعی؛
 - روانشناسی سازمانی (کار، صنعتی، مدیریت) ۳ واحد با پیش‌نیاز روانشناسی اجتماعی و آسیب‌شناسی روانی (۲)؛
 - آسیب‌شناسی اجتماعی (اعتیاد، طلاق و انحرافات جنسی و ...) ۲ واحد با پیش‌نیاز روانشناسی اجتماعی؛
 - روانشناسی کودکان استثنایی ۲ واحد با پیش‌نیاز روانشناسی رشد (۲)؛
 - روانشناسی مشاوره و راهنمایی ۲ واحد با پیش‌نیاز اصول روانشناسی بالینی؛
 - کاربرد کامپیوتر در تجزیه و تحلیل آماری ۲ واحد با پیش‌نیاز آمار استنباطی؛
 - روانشناسی جنایی ۲ واحد با پیش‌نیاز آسیب‌شناسی روانی (۲)؛
 - تفکر و زبان ۲ واحد با پیش‌نیاز روانشناسی فیزیولوژیک و روانشناسی یادگیری (۲)؛
 - مقدمات روشهای درمان (۱) ۲ واحد عملی با ارائه در آخرین ترم تحصیلی؛
 - مقدمات روشهای درمان (۲) ۲ واحد عملی با ارائه در آخرین ترم تحصیلی؛
 - هوش مصنوعی ۲ واحد با پیش‌نیاز روانشناسی رشد (۲) و روانشناسی یادگیری (۲)؛
 - روانشناسی خلاقیت ۲ واحد با پیش‌نیاز روانشناسی رشد (۲)؛
 - روانشناسی تبلیغات و ارتباطات ۲ واحد با پیش‌نیاز روانشناسی اجتماعی؛
 - فلسفهٔ روانشناسی ۲ واحد با ارائه از ترم سوم به بعد.
- تاکنون دروس حوزه‌های خاص عمومی، اصلی، اختصاصی و انتخابی با تغییر عناوین، میزان واحد، پیش‌نیاز خاص و ترتیب ارائه به دانشجو در قالب کمی به بحث گذاشته شده است. از نظر کیفی نیز سرفصل هر درس متفاوت از پیش در نظر گرفته شده است. برای مثال سرفصل درس آسیب‌شناسی روانی (۳) با پیش‌نیاز آسیب‌شناسی روانی (۲) برای دقت در انتخاب مطالب بیان می‌شود:
- الف) اختلالات خلقی

۱. ویژگیهای کلی اختلالات خلقی

۲. نظریه‌های روان‌شناختی اختلالات خلقی

۳. نظریه‌های زیست‌شناختی اختلالاتهای خلقی

ب) اختلالاتهای روان فیزیولوژیکی و روان‌شناسی سلامت

۱. استرس و سلامت

۲. نظریه‌های مربوط به رابطه استرس و بیماری

۳. اختلالاتهای قلبی و عروقی

۴. آسم

۵. ایدز

ج) اختلالاتهای شخصیت

۱. طبقه‌بندی اختلالاتهای شخصیت

۲. توصیف بالینی هر یک از اختلالاتها

۳. سبب‌شناسی

د) اختلالاتهای خوردن

۱. توصیف بالینی

۲. سبب‌شناسی اختلال خوردن

ه) اختلالاتهای دوران کودکی

۱. اختلالاتهای رفتار و کاستی توجه

۲. اختلالاتهای هیجانی

۳. اختلالاتهای عاداتی و خوردن

۴. عقب‌ماندگی ذهنی

و) اختلالاتهای دوران کهنسالی

۱. اختلالاتهای مغزی دوران کهنسالی

۲. اختلالاتهای روانی دوران کهنسالی

نتایج

سرفصلهای دروس رشته علوم انسانی در نظام آموزش عالی به لحاظ اهداف اختصاصی و عمومی هر رشته حائز اهمیت است. آشنایی دانشجویان با مسائل بومی و کاربردی جامعه ایران با عنایت به روشهای پژوهش این رشته و اصول و نظریات و مفاهیم

مقایسه سرفصلهای دروس رشته روانشناسی با ... ۱۳۳

موردنظر هر رشته بسیار ضروری است؛ چراکه پس از اتمام تحصیل باید واجد مهارت حرفه‌ای آن رشته در جامعه خود باشند. این سرفصلها در دانشگاههای کشور می‌تواند مطابق نیازهایی تدوین یابند که از یکسو مشکلات جامعه بومی مربوط را حل و برطرف نماید و از سوی دیگر به لحاظ ملاحظه جامعه علمی و متخصصان اهل فن آن رشته متناسب با شرایط جهانی باشد. روزآمد بودن دروس، سیرمنطقی برنامه‌های سرفصل، مکمل‌سازی محتوای دروس و پوشش میان‌رشته‌ای، معیار هر سرفصل درسی از این رهگذر خواهد بود.

گروه آموزشی روان‌شناسی دانشگاه تهران گام بسیار مؤثری در تأمین نیازهای دانشجویان و جامعه متناسب با علوم جهانی برداشته است. آن گروه پراکندگی دروس در مصوبه دفتر شورای عالی برنامه‌ریزی را انسجام بخشیده و صرفاً دروسی در برنامه درسی دانشجویان گرایش بالینی قرار داده می‌شود که در حیطه دروس تخصصی آن گرایش است؛ خواه از دروس اصلی باشد خواه از دروس انتخابی. این برنامه در صورت ارائه توسط اساتید متخصص هر درس بسیار سودمند خواهد بود. بررسی کمی و مقایسه علمی فارغ‌التحصیلان این برنامه و فارغ‌التحصیلان با آن برنامه متمرکز، نیاز به گذشت زمان دارد.

رشد کمی آموزش عالی در کشور ما در سالهای اخیر وجود سمینارهایی برای انجام ارزشیابیهای دقیق از امور آموزشی در دانشگاهها را ضروری می‌سازد. به‌کارگیری سرفصلهای دفتر شورای عالی برنامه‌ریزی به شکل رایج صرفاً ابزاری برای ایجاد هماهنگی در برنامه‌ها و اجرای آموزشهای یکسان دانشگاهی است. بحث و بررسی درباره تعریف، ضرورت و فلسفه وجودی سرفصلها، خصوصیات و ویژگی آنها، تناسب سرفصلها با تحولات علمی و اجتماعی در سطح ملی و جهانی، نحوه ارتباط موضوعها در سرفصلهای مختلف با یکدیگر، نظم و انسجام درونی و بیرونی سرفصلها در رشته‌های مختلف تخصصی، اجزای اصلی یک سرفصل مؤثر را تشکیل می‌دهد.^۳

علم روان‌شناسی به‌عنوان حامی اصلی آموزش، یادگیری، تدریس و درمان بر جامعه تأثیر روزافزون دارد. گروه روان‌شناسی با توجه به این مهم اقدام به تدوین سرفصلهای دروس با ساخت جدید کرده است. این تلاش مطلوب، حاصل فعالیت اساتید و متخصصان این گروه، شامل یکپارچه‌سازی گرایش در همه حوزه‌های درسی (اصلی،

۱۳۴ سخن سمت

اختصاصی و انتخابی)، تنظیم ارائه دروس، زمان مناسب ارائه درس، حذف واحدهای غیرضروری، تقلیل برخی واحدها و تغییر کیفی مطالب و موضوعات هر درس می‌شود.

سخن آخر

امید است فناوریهای اطلاعاتی و ارتباطی به دانشگاهها کمک کند تا برنامه‌های درسی و نیز محتوای آن همگام با تحولات گسترش یابند و کیفیت آموزش عالی در زمینه تولید علم و مردمی ساختن آن ارتقاء یابد. این امر نشاط و خودانگیزی دانشجویان را می‌افزاید و پژوهشگران را در انجام فعالیتهای علمی تواناتر می‌سازد.

پی‌نوشتها

۱. دفتر شورای عالی برنامه‌ریزی، سرفصل دروس مصوب رشته روان‌شناسی برای گرایش عمومی، بالینی، استثنایی، وزارت فرهنگ و آموزش عالی، تهران، ۱۳۶۸
۲. دفتر شورای عالی برنامه‌ریزی، سرفصل دروس مصوب رشته روان‌شناسی با گرایش صنعتی - سازمانی، وزارت فرهنگ و آموزش عالی، تهران، ۱۳۷۲
۳. سرفصل دروس مصوب رشته روان‌شناسی با گرایش بالینی دانشگاه تهران مورخ ۱۳۸۲/۴/۳

منابعی برای مطالعه بیشتر

- آلن سی، آشتاین؛ فرانسیس پی، هانکنیس، مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی برنامه درسی، ترجمه سیاوش خلیلی شورینی، تهران، یادواره کتاب، ۱۳۷۳.
- سارتریوس، نرمان، سازمان جهانی بهداشت: برنامه‌های بهداشت روانی، ترجمه داود شاه‌محمدی و دیگران، تهران، مجمع علمی و فرهنگی مجد، ۱۳۷۲.
- ۶. شهید ثانی؛ سیدمحمد باقر حجتی، آداب تعلیم و تعلم در اسلام، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۵۹.
- ۷. وایلز، کیبل، مدیریت و رهبری آموزشی، ترجمه محمدعلی طوسی، تهران، سپاهیان انقلاب ایران، ۱۳۵۶.

**مراکز تهیه و تدوین
منابع درسی**

تدوین کتب درسی دانشگاهی*

در دانشگاه الهیات عیسوی تگزاس^۱

ترجمه مریم جابر

سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها

Jaber @ samt.ac.ir

مقدمه

کتابهای درسی دانشگاه الهیات عیسوی تگزاس در خود این دانشگاه تدوین می‌شود. هر کتاب یک راهنمای مطالعه دارد، که در مورد اهداف آموزشی و چگونگی مطالعه آن مطالبی را عرضه می‌کند. این کتابها به‌نحوی تنظیم شده‌اند که می‌توانند به‌عنوان خودآموز و نیز کتابهای کلاسهای رسمی دانشگاهی مورد استفاده قرار بگیرند. این کتابهای خودآموز شامل تمرینها و آزمونهایی است که به دانشجو امکان می‌دهد طبق روال شخصی خودش درس را فراگیرد و بر آن مسلط شود. هدف این مقاله ارائه فرآیند تولید و روشهای تدوین افزارهای آموزشی از جمله کتب دانشگاهی (materials development) در مراکز آموزشی غربی است؛ به‌طوری‌که بتوان از تجربیات آنها در راستای فعالیتهای سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت) نهایت بهره را برد.

تعاریف

به‌منظور آشنایی خواننده گرامی با اصطلاحات این نوشتار، در اینجا برخی از آنها که مهم‌ترند تعریف می‌شوند:

۱۳۸ سخن سمت

کارشناس محتوایی:^۲ استادی است که محتوای کتاب درسی را تهیه می‌کند؛ اشکالاتی را که مدیر بخش تدوین از محتوا گرفته است برطرف می‌سازد؛ سبک نگارش کتاب را تعیین می‌کند؛ و در تدوین راهبرد آموزشی کتاب با کارشناس طرح آموزشی همکاری می‌کند.

کارشناس طرح آموزشی:^۳ به بررسی اولیه محتوای کتاب می‌پردازد؛ مشکلات نگارشی و دستوری آن را به مدیر بخش تدوین یا مدیر دانشگاه منعکس می‌کند؛ سبک نگارش موردنظر کارشناس محتوایی را بررسی و ویرایش می‌کند؛ و در تدوین راهبرد آموزشی کتاب با کارشناس محتوایی همکاری می‌کند.

بخش تدوین کتب درسی:^۴ محتوای اثر را از لحاظ آموزشی و فقهی بررسی می‌کند و بر تمامی مراحل تهیه کتاب اعم از جذب کارشناس محتوایی و یا ارائه امکانات رفاهی و آموزشی به وی، نظارت دارد.

طرح آموزشی:^۵ شامل اهداف درس، تمرینها، آزمونها و نمای کلی کتاب می‌شود.

تهیه کتاب درسی

هیئت تحریریه درباره سه عنصر در کتابهای درسی سیاستگذاری می‌کند. این سه عنصر عبارتند از: محتوا، طرح آموزشی و سبک نگارش.

الف) محتوا

ابتدا کارشناس محتوایی، محتوای مطالب درسی را تعریف و تهیه می‌کند. سپس بخش تدوین کتب درسی، رئیس دانشگاه و یا هیئت علمی دانشگاه این مطالب درسی را مورد بررسی قرار می‌دهند تا مطمئن شوند که محتوای آن با برنامه درسی دانشگاه و دیدگاه مذهبی آن مطابقت دارد. کارشناس طرح آموزشی هم این مطالب درسی را بررسی می‌کند تا مطمئن شود که از صراحت و بیان منطقی مناسبی برخوردار هستند. در صورتی که مطالب درسی از لحاظ فقهی یا نظری مسائل مهمی ایجاد کند، کارشناس طرح آموزشی باید آنها را جهت بررسی به مدیر بخش تدوین یا مدیر دانشگاه تسلیم نماید. در برخی موارد هیئت علمی دانشگاه به این مسائل می‌پردازد. در صورت لزوم از

تدوین کتب درسی دانشگاهی ۱۳۹

اساتید خارج از مؤسسه هم نظرخواهی می‌شود تا از مفید بودن مطالب درسی اطمینان بیشتری حاصل شود. کارشناس طرح آموزشی به هیچ‌وجه نباید بدون مشورت با مدیر بخش تدوین یا رئیس دانشگاه درباره دیدگاه کارشناس محتوایی نظر دهد. در برخی موارد از کارشناس محتوایی خواسته می‌شود که یا خودش محتوای مطالب درسی را اصلاح کند یا اجازه دهد که مسائل فقهی یا نظری آن توسط هیئت تحریریه اصلاح شود. در شرح وظایف هیئت تحریریه دستورالعملهایی در این مورد ارائه شده است. سیاست اصلی هیئت تحریریه این است که محتوای مورد نظر کارشناس محتوایی حفظ شود مگر اینکه ملاحظات فقهی، نظری یا سایر مسائل ایجاب کند که تغییراتی در محتوای دروس داده شود. این تغییرات فقط تحت نظارت مدیر بخش تدوین، مدیر دانشگاه و یا هیئت علمی دانشگاه انجام می‌شود.

ب) طرح آموزشی

تهیه طرح تدریس بر عهده کارشناس طرح آموزشی است که قبلاً تعریف شد. ساختار کتاب درسی چنان دقیق طراحی می‌شود که حداکثر موفقیت دانشجویان را تضمین کند. با اینکه کارشناس محتوایی قبل از اقدام به تدوین محتوای دروس، دستورات و آموزشهای لازم را دریافت می‌کند، فرض بر آن است که احتمالاً ابهاماتی برای وی باقی‌مانده باشد؛ از این‌رو کارشناس طرح آموزشی کار او را بررسی می‌کند تا از هماهنگی محتوا با اصول طرح آموزشی اطمینان یابد.

ج) سبک نگارش

تعیین سبک تدوین مطالب درسی وظیفه مشترک کارشناس محتوایی و کارشناس طرح آموزشی است. کارشناس طرح آموزشی می‌کوشد سبک نگارش کارشناس محتوایی را حتی‌الامکان به همان صورت حفظ کند مگر اینکه از لحاظ صراحت، قابلیت فهم، گرایشهای شخصی، ساختار دستوری، و نحو اشکالی در آن وجود داشته باشد. قابلیت فهم نوشته‌های برخی از اساتید فراتر از معیارهای مندرج در آیین‌نامه دانشگاه است؛ درحالی‌که برخی از کارشناسان محتوایی، دستور زبان و نثری ضعیف دارند. گرچه هدف این است که از بازنویسی مکرر مطالب جلوگیری شود، با وجود این هیئت تحریریه

باید یقین یابد که درک متون درسی برای مخاطب مورد نظر میسر است و از جذابیت لازم نیز برخوردار است. کارشناس طرح آموزشی نباید به بهانه ویرایش متون، دست به تغییر سلیقه‌ای محتوا بزند. البته برای سلیس‌تر کردن مطالب می‌توان آنها را به نحوی دیگر بیان کرد، به شرط اینکه پیام مورد نظر کارشناس محتوایی تغییر نیابد.

مراحل قبل از تألیف

هیئت علمی دانشگاه، بر مبنای مجوز هیئت مدیره، اقدام به طراحی کتاب درسی جدید می‌کند. این طرح طبق دستور هیئت علمی دانشگاه شامل موارد زیر می‌شود: عنوان درس، کد درس، دسته/ اعتبار، مدت آموزش، تعداد فصول، تعداد درسها، سطح دشواری مطالب.

از طریق مراکز گوناگون تعدادی کارشناس محتوایی به مؤسسه معرفی می‌شود. از عده‌ای کارشناس محتوایی تقاضا می‌شود که سوابق و مشخصات خود را در برگه مخصوصی درج کنند. پس از بررسی وضعیت این افراد یا افرادی که به طرقي دیگر معرفی شده‌اند، رئیس دانشگاه برای هر کتابی که مجوز دریافت کرده باشد یک کارشناس محتوایی انتخاب می‌کند و از آنها دعوتی رسمی به عمل می‌آورد. برای آن عده از کارشناسان محتوایی که از این دعوت استقبال کنند جزوهای جهت معرفی درس مورد نظر ارسال می‌شود که شامل موارد زیر است: رویکرد دانشگاه به تهیه مطالب درسی؛ رئوس مطالب مربوط به شیوه‌نامه نگارش مؤلفان؛ معیارهای مربوط به تعیین سطح دروس کتاب مزبور؛ الگویی برای راهبرد آموزشی.

پس از تعیین و اعلام بودجه مربوط به این کتاب، کارشناس محتوایی این مطالب اساسی را مطالعه و شروع به تدوین طرح پیشنهادی خود می‌کند. وی قبل از آمدن به مؤسسه، طرح پیشنهادی خود را به هیئت علمی دانشگاه ارائه می‌دهد. هیئت علمی طرح او را بررسی می‌کند و نظر خود را به کارشناس محتوایی کتاب اعلام می‌کند. در برخی موارد، اصلاحاتی در این طرح داده می‌شود و جهت بررسی مجدد به هیئت علمی فرستاده می‌شود. بخش تدوین برای ورود کارشناس محتوایی به دانشگاه تدارک می‌بیند؛ به این ترتیب که عده‌ای از نیروهای بخش طرح آموزشی را جهت همکاری با او معین می‌کند و محل کار و سکونت و لوازم مورد نیاز وی — اعم از رایانه و نرم‌افزار

تدوین کتب درسی دانشگاهی ۱۴۱

واژه‌پرداز — را تهیه می‌نماید. کارشناس محتوایی پس از ورود با محل کار و سکونتش آشنا می‌شود و توضیحاتی در مورد استفاده از خدمات بانکی و پستی و ... دریافت می‌دارد. از طرفی نامبرده با کار بخشهای آموزشی، سطح علمی مخاطبان کتاب درسی جدید، و فلسفه و فرایند تهیه آن بیشتر آشنا می‌شود.

تألیف

راهبرد آموزشی کتاب که شامل مطالبی راجع به استفاده از تجهیزات سمعی - بصری و مطالب دارای حقوق انحصاری است، با همکاری کارشناس محتوایی کتاب و کارشناس طرح آموزشی تدوین می‌شود. هیئت علمی دانشگاه این راهبرد را بررسی و در صورتی که اشکالی در آن نبیند، آن را تأیید می‌کند و در غیر این صورت، آن را جهت اصلاح به کارشناس طرح آموزشی عودت می‌دهد. پس از اینکه هیئت علمی دانشگاه این راهبرد را تأیید کرد، کارشناس محتوایی و کارشناس طرح آموزشی به تدوین نخستین درس می‌پردازند. این درس توسط نرم‌افزار رایانه‌ای^۷ بررسی می‌شود تا از رسایی مطالب و صحت دستور زبان آن اطمینان حاصل شود و در صورت لزوم اصلاحاتی روی درس اعمال گردد. وقتی که درس نخست آماده شد، توسط مدیر بخش تدوین کتب درسی مورد بررسی قرار می‌گیرد و پس از تأیید وی، جهت بررسی بیشتر به هیئت علمی دانشگاه داده می‌شود. تک تک اعضای هیئت علمی دانشگاه با استفاده از «فرم ارزیابی دروس»، درس نخست را بررسی می‌کنند و در مورد آن با کارشناس محتوایی و کارشناس طرح آموزشی به شور و بحث می‌پردازند. پس از آنکه راهبرد آموزشی کتاب و درس نخست به تأیید هیئت علمی دانشگاه رسید، با کارشناس محتوایی قرارداد تألیف بسته می‌شود. یکی از مفاد این قرارداد تاریخ تحویل اثر توسط کارشناس محتوایی است. مدیر دانشگاه کارشناس محتوایی را در جریان عملکرد کارگاه تدوین کتاب قرار می‌دهد و نظر او را راجع به زمینه‌هایی که نیاز به توسعه دارد جویا می‌شود. کارشناس محتوایی با استفاده از راهبرد آموزشی، دروس بعدی را تدوین می‌کند. معمولاً این کار در منزل کارشناس محتوایی صورت می‌گیرد. پس از اینکه تألیف درسها انجام شد، توسط مدیر بخش تدوین بررسی می‌شود و او نظر خود را به کارشناس محتوایی و کارشناس طرح آموزشی اعلام می‌کند و اصلاحات لازم اعمال

می‌گردد. این بررسی باید دقیق باشد تا هرگونه مشکلی در محتوا، سبک یا طرح آموزشی آن مشخص شود. مدیر بخش تدوین مدیر دانشگاه را در جریان مشکلات مهم کتاب قرار می‌دهد.

پردازش آموزشی

الف) مراحل پردازش آموزشی

مدیر بخش تدوین، دروس را مرور می‌کند و وظایف کارشناس طرح آموزشی را در مورد آن کتاب معین می‌سازد. کارشناس طرح آموزشی کتاب را ویرایش می‌کند، ضمیمه‌های آن را تهیه می‌نماید و درباره طرح‌های گرافیکی آن نظر می‌دهد. متن ویراسته کتاب توسط مدیر بخش تدوین بررسی می‌شود و در صورت لزوم جهت اصلاح به کارشناس طرح آموزشی عودت داده می‌شود. در صورتی که بررسی کارشناس خارج از سازمان ضروری باشد، نسخه ویراسته را در اختیار وی می‌گذارند تا آن را از لحاظ محتوایی ارزیابی کند. این کار معمولاً ده روز به طول می‌انجامد. اظهارنظرها و تغییرات پیشنهادی کارشناس مزبور مورد بررسی مدیر بخش تدوین و مدیر دانشگاه قرار می‌گیرد. کارشناس طرح آموزشی تغییراتی را که توسط مدیر دانشگاه و بخش تدوین تأیید شده، اعمال می‌کند. مدیر دانشگاه پس از مشاوره با مدیر بخش تدوین و بخش پژوهش و ارزیابی، نظر خود را در مورد ضرورت ارزیابی نمای کلی کتاب اعلام می‌کند. بخش پژوهش و ارزیابی به ارزیابی صورتی چند درس منتخب می‌پردازد و در این باره گزارشی به هیئت علمی دانشگاه ارائه می‌دهد. در این گزارش توصیه‌های خاصی درباره اصلاح درس مطرح می‌شود. هیئت علمی دانشگاه گزارش ارزیابی صورتی را بررسی می‌کند و کتاب را جهت اصلاحات لازم به کارشناس محتوایی عودت می‌دهد. کارشناس محتوایی حدود ده روز برای بررسی آن فرصت دارد. تغییرات پیشنهادی او مورد بررسی مدیر بخش تدوین و مدیر دانشگاه قرار می‌گیرد و توسط کارشناس طرح آموزشی اعمال می‌شود.

ب) شرح وظایف بخش پردازش آموزشی

وظایف کلی کارکنان بخش پردازش آموزشی به شرح ذیل است (البته ممکن است وظایف دیگری نیز بر حسب نوع کتاب در نظر گرفته شود):

تدوین کتب درسی دانشگاهی ۱۴۳

۱. ویرایش زبانی و بیانی

در صورت امکان، از نرم افزارهای ویژه کنترل سبک نگارش و دستور زبان،^۸ جهت ارزیابی نثر مؤلف استفاده می شود. این نرم افزارها غلطهای رایج را مشخص می کنند، جمله های مجهول را غالباً به جمله های معلوم تبدیل می کنند، طول جمله ها را کاهش می دهند و موارد مبهم را نشان می دهند. ویراستار باید از رسایی مطالب اطمینان حاصل کند و عبارات رایج را حتی الامکان جایگزین عبارات نامأنوس سازد. وی هنگام بررسی متن، از دید دانشجو به متن می نگرد، نه از دید استاد یا متخصص، و غلطهای املائی را نیز رفع می کند.

۲. ویرایش محتوایی

در ویرایش محتوایی مواضع مذهبی - فقهی نامشخص، مشکوک یا بحث انگیز مؤلف مشخص می شود و جهت بررسی به ویراستار ارشد یا مدیر دانشگاه ارائه می گردد. ویراستار باید از صحت ارجاعات مربوط به کتاب مقدس یقین حاصل کند. در مورد مطالب غیردینی هم باید هرگونه ابهام و سؤال، شناسایی و رفع شود. به طور کلی، مطالب کتاب باید مناسب دروس دانشگاه باشد و از وضوح و دقت لازم برخوردار باشد. لازم است عبارات مؤلفان دیگر به طور غیرمستقیم نقل شود تا کسب اجازه از صاحب امتیازش ضرورت پیدا نکند. در صورتی که مطلب نقل قول شده بیش از ۳۰۰ کلمه داشته باشد، کسب اجازه از صاحب امتیاز اثر مزبور الزامی است.

۳. تهیه طرح آموزشی

اقداماتی که در این مرحله انجام می گیرند عبارتند از: کنترل حجم مطالب مقدماتی درس؛ تناسب اهداف درس با محتوای آن و آزمونها؛ تدوین اهداف درسی؛ تهیه آزمون و تمرین؛ ذکر واژه های کلیدی در مقدمه درس و تهیه واژه نامه ای متشکل از واژه های تخصصی متن؛ کنترل عناوین دروس؛ تعیین اصلاحاتی که باید به طور برجسته ای (مثلاً با درج در حاشیه صفحات) تعریف شوند؛ استفاده از طرحها، شکلها و تصاویری که به فهم و یادگیری محتوای درس کمک می کنند و افزودن آنها به طرح هنری پیشنهادی؛ تهیه جزوه های ضمیمه (اعم از جزوه های کمک درسی دانشجو و راهنمای مطالعه و

تدریس)؛ تهیه خودآزمونهایی مبتنی بر اهداف هر درس؛ تهیه سؤالات امتحانی و ارائه دو نمونه از امتحانات نهایی؛ تأکید بر پرسشهای چندگزینه‌ای (برای هر هدف آموزشی لازم است حداقل یک تمرین، سؤال یا آزمون فراهم شود)؛ بررسی پاسخنامه‌ها و تعیین صحت و سقم آنها.

ج) آزمون‌سازی

کتابهای درسی دانشگاه الهیات عیسوی تگراس بر مبنای یادگیری دروسی است که برای نیل به اهداف رفتاری خاصی تجویز می‌شوند. هر کتاب یا هر درس دارای دو نوع هدف است: «هدف نهایی» که همان هدف کلی کتاب است و «هدف تقویتی» که نیل به هدف نهایی را میسر می‌سازد. پرسشها و مسائل هر درس به تقویت مطالب آموزشی و ایجاد انگیزه در دانشجو کمک می‌کند. به دانشجو فوراً بازخورد داده می‌شود تا وی بداند که به اهداف درس دست یافته است یا خیر.

۱. انواع آزمون

برای ارزیابی سطح یادگیری دانشجو هم از آزمون عینی استفاده می‌شود و هم از آزمون ذهنی. مهم‌ترین امتیازات آزمون عینی به شرح ذیل است:

- با این آزمون می‌توان مهم‌ترین نکات بخش وسیعی از درس را برگزید؛ نمرات آن حساب شده است و روند نمره دادن سریع پیش می‌رود؛ ابزارهایی جهت تصحیح اوراق امتحانی این نوع آزمون موجود است؛ درضمن این آزمونها را می‌توان مورد تحلیل و تشریح قرار داد.

- آزمونهای ذهنی برای نیل به سطح یادگیری بالاتری مورد استفاده قرار می‌گیرد و بیشتر برای سنجش مهارت دانشجو در سازماندهی مطالب و بیان کتبی آنها به کار می‌رود.

- انواع آزمونهای عینی عبارتند از: سؤالهای چندگزینه‌ای، سؤالهای دو گزینه‌ای درست/ نادرست (که در آنها گاهی هر دو گزینه ممکن است درست باشد ولی یک گزینه بهتر از دیگری است، یا از بین دو گزینه یکی درست و دیگری نادرست است)؛ سؤالهای تطبیقی (که در آنها از دانشجو خواسته می‌شود مواردی را با برخی موارد دیگر

تدوین کتب درسی دانشگاهی ۱۴۵

تطبیق دهد). در واقع تمام این آزمونهای عینی نوعی سؤال چندگزینه‌ای هستند که گاه تعداد گزینه‌ها به دو مورد محدود می‌شود (در سؤالهای درست/ نادرست) و گاه چند سؤال دارای گزینه‌های مشترکند (در آزمونهای تطبیقی).

- سایر مزایای آزمونهای چند گزینه‌ای از این قرارند: نیاز به نوشتن به حداقل می‌رسد؛ لازم است تا دانشجو تفاوت بین گزینه‌ها را تشخیص دهد؛ امکان حدس زدن کم است؛ در کمترین زمان می‌توان این آزمونها را تهیه کرد.

۱.۱. ارزیابی آزمون عینی

در ارزیابی این آزمونها سؤالهای زیر مطرح می‌شود:

- آیا پایه سؤال، جمله یا ایده‌ای کامل است؟

پایه سؤال معمولاً حالت سؤالی دارد، حامل معنایی کامل است، مفهوم آن واضح است، جمله‌ای مختصر است و فهم آن سهل است. بهتر است در تهیه پایه سؤال از جمله خبری یا سؤالی مثبت استفاده شود.

مثال:

قوم‌پرستی

(۱) ایجاب می‌کند که افراد خودی را از زاویه دید خودشان بنگریم

(۲) یعنی نگرشی حقارت‌آمیز نسبت به افراد غیرخودی

(۳) یعنی صمیمیت با افراد خودی و بی‌اعتمادی نسبت به افراد

غیرخودی

پایه سؤال فوق حامل معنایی کامل نیست، پس بهتر است پایه سؤال به صورت زیر اصلاح شود:

«اصلاح قوم‌پرستی به چه معناست؟»

- آیا فقط یک پاسخ صحیح برای آزمون وجود دارد؟

بهتر است فقط یک گزینه صحیح یا مناسب موجود باشد.

مثال:

کدام کتب مقدس نظریه عروج را تأیید می‌کنند؟

(۱) بسیاری از کتب (۲) تعداد ناچیزی

(۳) چندین کتاب (۴) هیچ کتابی

..... ۱۴۶ سخن سمت

تمیز بین گزینه ۱ و ۲ آسان نیست. گزینه ۴ را هم می‌توان براحتی حذف کرد چون مسلم است که حداقل در یک کتاب مقدس از نظریه عروج سخن به میان آمده است. گزینه‌های ۱ و ۲ و ۳ می‌توانند درست باشند و به احتمال زیاد گزینه ۱ صحیح‌تر است. - آیا گزینه‌های غلط باورکردنی‌اند یا اینکه نادرستی آنها آشکار است؟ بهتر است گزینه‌های غلط، باورکردنی باشند و نتوان بدون مطالعه محتوای درس به آسانی به نادرستی آنها پی برد. مثال:

هازیل، یهو و الیسا، هر سه ...

(۱) توسط الیجاه هدایت شدند تا با بت پرستی مبارزه کنند

(۲) در مرگ اهاب نقش داشتند

(۳) شوهران انرابیل بودند

(۴) قدی به بلندی سه متر داشتند

نادرستی گزینه ۴ آشکار و مسلم است چون باورکردنی نیست، اما سایرگزینه‌ها باورکردنی‌اند و برای تمیز صحت آنها باید به دانشی در آن زمینه دست یافت. - آیا گزینه‌های غلط واقعاً از هم متمایزند؟ آیا می‌توان فرقی بین آنها قائل شد؟ آیا ممکن است معنی یک گزینه، معنی گزینه دیگری را هم دربرگیرد؟ مثال:

دوران اسارت از چه سالی آغاز شد؟

(۱) پیش از ۶۰۴ ق.م.

(۲) پیش از ۵۸۶ ق.م.

(۳) پس از ۵۸۵ ق.م.

(۴) پس از ۵۶۸ ق.م.

گزینه ۱ شامل گزینه ۲ هم می‌شود. اگر گزینه ۱ پاسخ صحیح باشد، گزینه ۲ هم می‌تواند صحیح باشد. همچنین گزینه ۳ گزینه ۴ را نیز در برمی‌گیرد. - آیا تشخیص نادرستی گزینه‌های غلط از طریقی غیر از درک مطلب درسی هم امکان‌پذیر است؟

تدوین کتب درسی دانشگاهی ۱۴۷

گزینه‌ای که تفاوت فاحشی با گزینه‌های دیگر داشته باشد به احتمال زیاد پاسخ صحیح است.

مثال:

- | | |
|--|-----------------|
| کدام یک از مباحث زیر در علم اقتصاد مطرح است؟ | |
| (۱) کمینه‌گرایی | (۲) طبیعت‌گرایی |
| (۳) بهینه‌گرایی | (۴) تورم |

پاسخهای ۱ و ۲ و ۳ شامل پسوند «-گرایی» اند و تنها گزینه‌ای که فاقد این پسوند است گزینه ۴ است که همان پاسخ صحیح است.

- آیا از کاربرد گزینه‌های نامناسب پرهیز شده است؟

گزینه‌هایی نظیر «تمام موارد فوق»، «هیچ‌یک از موارد فوق»، «برخی از موارد فوق» گزینه‌هایی نامناسبند که دانشجو را دچار سردرگمی می‌سازند.

مثال:

- | | |
|--|--------------------|
| از دیدگاه جامعه‌شناختی، نوزاد انسان محسوب می‌شود. | |
| (۱) موجودی زنده | (۴) تمام موارد فوق |
| (۲) بشر | (۵) گزینه ۲ و ۳ |
| (۳) موجودی اجتماعی | |

گزینه ۴ و ۵ هر دو می‌تواند صحیح باشد، اما اگر گزینه ۵ به صورت زیر بود آنگاه این آزمون فقط یک جواب صحیح داشت:

«(۵) فقط گزینه‌های ۲ و ۳»

۲. تعیین میزان یادگیری

یادگیری در سه سطح شناختی، عاطفی و روان - حرکتی، صورت می‌گیرد. در سطح شناختی، فکر درگیر است؛ در سطح عاطفی، احساسات و خواسته‌ها درگیرند؛ و در سطح روان - حرکتی، جسم درگیر فرایند یادگیری است.

یادگیری شناختی شامل یادگیری نکات علمی، درک مطلب، کاربرد علم، تحلیل نظامهای پیچیده و ارزیابی بر اساس معیارهاست. این نوع یادگیری در اولویت اول قرار دارد.

اهداف یادگیری عاطفی عبارتند از: تمرکز یافتن بر موضوعی خاص، پاسخ‌دهی، و ارزیابی. نیل به این اهداف که بسیار مطلوبند معمولاً در درازمدت محقق می‌شود. این نوع یادگیری غالباً قابل سنجش نیست و شاهدی وجود ندارد که نشان دهد می‌توان از طریق آموزش به این اهداف دست یافت. یادگیری روان-حرکتی شامل رفتارهایی می‌شود که تا حد زیادی به دستگاه حرکتی بدن وابسته‌اند و باید در انجام آنها از قدرت، سرعت و مقاومت مطلوب بهره برد. بدون بدنی سالم نمی‌توان به سایر اهداف آموزشی دست یافت، پس حفظ قوای جسمانی بسیار حائز اهمیت است.

۱.۲. سطوح سه‌گانه یادگیری شناختی

سطح ۱. در این سطح، یادآوری مطالب دال بر فهمیدن آن تلقی می‌شود. سؤال سطح ۱ سؤالی است که از دانشجو بخواهد مطلبی را یادآوری، تعریف یا شناسایی کند.

سطح ۲. در این سطح، تفسیر و نتیجه‌گیری و تعمیم و طبقه‌بندی و تمیز مطالب دال بر دانستن آن است. سؤالهای سطح ۲ شامل بیان معنی، روابط، پیامدها، اصول، نتایج و مفاهیم است. وقتی از دانشجو خواسته می‌شود که درباره یک مفهوم مثال جدیدی بیاورد، از او سؤالی در سطح ۲ به عمل آمده است.

سطح ۳. سؤالهای این سطح دانشجو را به استنتاج، تحلیل (تجزیه یک سیستم به اجزاء سازنده‌اش)، ابداع، طراحی، تشریح و تصمیم‌گیری فرا می‌خواند. در تحلیل و تلفیق، هم ساختارهای مادی و هم غیرمادی هدف قرار می‌گیرند و در ارزیابی، ارزش ساختار مورد نظر تعیین می‌شود.

پردازش هنری اثر

اداره گرافیک ضمن بررسی متن کامل کتاب و ایده‌های هنری مورد نظر کارشناس محتوایی یا کارشناس طرح آموزشی، طرح هنری پیشنهادی کاملی را تهیه می‌کند. هیئت علمی دانشگاه طرح هنری پیشنهادی اداره گرافیک را بررسی کرده و درباره آن با نمایندگان اداره گرافیک به بحث می‌نشیند. اداره گرافیک با توجه به اظهار نظرهای هیئت علمی دانشگاه درمورد طرح هنری پیشنهادی مزبور، طرح هنری کاملی تهیه می‌کند. طرح تکمیل‌شده توسط هیئت علمی دانشگاه بررسی و تأیید می‌شود و اداره

گرافیک در صورت لزوم قبل از اینکه طرح هنری به کتاب ضمیمه شود اصلاحاتی روی آن انجام می‌دهد. سپس متن ویراسته کتاب و تمام ضmann آن توسط کارشناس ارزیابی فنی و صورتی کنترل می‌شود. در این مرحله اثر با دقت تمام، کلمه به کلمه از لحاظ رسایی مطالب، سبک و نمای کلی بررسی می‌شود.

تولید

نسخه ویراسته کتاب پس از تأیید هیئت مدیره به بخش تولید منتقل می‌شود. در آنجا نمونه اول کتاب حروفچینی و نمونه خوانی می‌گردد. در مرحله نمونه خوانی هیچ تغییری بدون تأیید مدیر بخش تدوین در متن اعمال نمی‌شود. این نمونه به اداره گرافیک داده می‌شود تا غلط‌گیری شود و نمونه نهایی تهیه گردد. این نمونه توسط کارشناس طرح آموزشی یا ویراستار بخش تدوین کنترل می‌شود. پس از این کنترل، دیگر هیچ تغییری قابل اعمال نیست (مگر در چاپهای بعد). بعد مدیر تولید، کتاب را به چاپخانه تحویل می‌دهد و کیفیت و دقت نمونه چاپی بررسی می‌شود. تغییرات ضروری در پرونده مربوط به اصلاحات درج می‌گردد تا در نخستین تجدید چاپ اعمال شود.

تجدیدچاپ

بخش فروش بسته به موجودی کتابها در انبار و میزان تقاضا برای آنها تجدید چاپ کتاب را درخواست می‌کند. پس از تأیید اداره مالی، کتاب جهت «بازبینی» یا «تجدید چاپ» به اداره ویرایش می‌رود. اگر محتوا به اصلاحات زیادی احتیاج نداشته باشد «تجدیدچاپ» می‌شود و اگر دارای مشکلات محتوایی باشد مورد «بازبینی» قرار می‌گیرد. در تجدیدچاپ، فقط اطلاعات صفحه شناسنامه روزآمد می‌شود و در صورت لزوم، تغییراتی بسیار جزئی در نمای کلی یا سطرها اعمال می‌گردد. در تجدید چاپ تأکید بر این است که حداقل تغییرات وارد شود. بدین ترتیب روند تولید سریع‌تر پیش می‌رود و موجودی انبار زودتر تکمیل می‌شود.

خلاصه

این مقاله از فرایند تهیه کتاب درسی دانشگاهی نمایی کلی ارائه داد و به‌طور ضمنی به اهمیت نقش سازماندهی، برنامه‌ریزی، پژوهش و نظارت اشاره کرد. دیدیم که برون‌داد

۱۵۰ سخن سمت

هر مرحله از روند تهیه کتاب چندبار کنترل و بررسی می‌شود و این حاکی از آن است که محصول نهایی باید از حداکثر دقت و کیفیت برخوردار باشد.

پی‌نوشتها

* متن حاضر به علت طولانی بودن، پس از ترجمه، تلخیص گردید. آدرس این مأخذ به قرار زیر است:

ICI University: Format and Instructional Design Manual at: [www. Accessweb.org](http://www.Accessweb.org)

۱. این دانشگاه در سال ۱۹۶۷ در شهر ایروینگ ایالت تگزاس تأسیس شد و از سال ۱۹۹۱ بدین سو به ۱۰ هزار دانشجوی فعال، از ۱۶۴ کشور، خدمات آموزشی عرضه کرده است. وجه مشترک بین این دانشجویان همانا عشق به ایزد یکتا و شوق معرفت حق است.

2. content specialist
3. instructional development specialist
4. college materials development
5. instructional design
6. format

۷. مثلاً Right Writer

۸. نظیر Right Writer یا Grammatic