

سرمقاله

کتاب درسی از چند جنبه قابل بررسی است. یک جنبه اساسی در کتاب درسی نویسنده کتاب درسی است. نویسنده کتاب درسی چه ویژگی‌هایی دارد؟ در واقع چه موقع می‌توان ادعا کرد که کتاب درسی «موثق» است. برخی از مشخصه‌های کتاب درسی مستقیم یا غیر مستقیم از مشخصه‌های نویسنده آن برمی‌خیزد. برای مثال، اگر از معیارهای کتاب درسی مطلوب «موثق بودن» و «جامع بودن» را برمی‌شمريم، مستقیماً نویسنده را محک می‌زنیم که آیا دانش کافی و فهم لازم حوزه تخصصی خود را دارد؟ ممکن است این سؤال در ظاهر بسیار واضح و بدیهی به نظر برسد، اما اول اندکی تأمل نشان می‌دهد که موضوع به این سادگی نیست. اولین سؤالی که به ذهن متبادر می‌شود این است که چه میزان دانش و فهم لازم است تا نویسنده خود را در مقامی ببیند که می‌تواند دست به قلم ببرد و خود را در فهرست نویسندگان کتاب درسی جای دهد. در پاسخ به این سؤال دو بعد «عمق» و «وسعت» اهمیت ویژه دارند. در مورد «عمق» دانش نویسنده و نیز فهم وی باید به میزان کافی بالا و نهادینه باشد تا بتوان کتاب درسی وی را صحیح، قابل اعتماد و هدایت‌کننده به سمت اهداف برنامه‌ریزی شده مورد نظر قلمداد کرد.

معیار سوم یعنی هدایت به سمت اهداف نشان می‌دهد که نویسنده کتاب درسی لزوماً نباید نظریه‌پرداز و فوق متخصص آن رشته باشد. در واقع، نظریه‌پردازان معمولاً از عهده تألیف یک کتاب درسی خوب برنمی‌آیند.

هاینس نویسنده نگارش کتاب درسی موفق نقل می‌کند که قرارداد تألیفی را به تازگی لغو کرده است نه به این دلیل که نویسنده تخصص کافی را نداشته است، بلکه برعکس کتاب قبلی‌اش که البته اثری کاملاً تخصصی و غیر درسی بوده حایز بهترین مقام در آن حوزه شده است. مشکل اینجاست که وی «بیش از حد» متخصص است؛ یعنی آن قدر میزان آگاهی وی از پیچیدگی‌ها و ظرایف موضوع بالاست که تألیف برای اهداف برنامه‌ریزی شده و سطح مخاطبان مورد نظر غیر ممکن شده است.

پس عمق تخصص باید تا حدی باشد که تحریر عمده مطالب هدف به آسانی حاصل شود. اما این قاعده بر «وسعت» قابل اطلاق نیست. در واقع یکی از جنبه‌های کتاب درسی مطلوب «جامعیت» آن است که بتواند تمامی مطالب را پوشش دهد. بنابراین نویسندگان باید در زمینه موضوعات یا عناوین مورد نظر دانش جامع داشته باشند. باز هم از ویژگی‌های مؤلف کتاب درسی سخن خواهیم گفت.

کتاب درسی:

نظریه‌ها و تجربه‌ها

شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی «بخش پیکره و متن»

حسن ملکی

دانشگاه علامه طباطبائی

maleki_hhasan@yahoo.com

چکیده

یک عامل مؤثر در یادگیری از طریق کتاب درسی ساختار آن است. ساختار کتابهای درسی از برخی الگوهای بنیادی اندیشه‌های انسانی ناشی می‌شوند. فهرست کردن ساده، شواهد/ نتیجه‌گیری، مقایسه/ مقابله، تعامل علت و معلولی، و حل مسئله را می‌توان انواع گوناگون ساختار کتاب درسی دانست.

از ویژگیهای دیگر متن کتاب درسی، می‌توان انسجام متن، تراکم مفاهیم، اطلاعات مهم نسبت به اطلاعات کم اهمیت، و فعال بودن و قابلیت یادگیری متن را نام برد که هر کدام با اصول و روشهایی که در مقاله توضیح داده شده است انجام می‌پذیرند.

واژه‌های کلیدی

متن درس، محتوا، ساختار، تراکم مفاهیم، اطلاعات مهم، قابلیت یادگیری، راهبرد شناختی.

مقدمه

کتابهای درسی در همه دوره‌های تحصیلی وسیله یادگیری مهمی تلقی می‌شود. با اینکه تأکید افراطی به آن و بی‌توجهی به سایر وسایل یادگیری امر مطلوبی نیست، نمی‌توان نقش و تأثیر کتاب را در پروراندن مفاهیم، مهارتها و نگرشها در یادگیرنده نادیده گرفت. به همین دلیل در طراحی و تولید این وسیله یادگیری باید کوشید و در نوشتن متن درسها اصول و قواعدی را به کار بست.

کتابهای درسی در همه سطوح تحصیلی از جمله آموزش عالی دانشگاهی به مثابه وسایل اصلی یادگیری‌اند که مورد توجه در همه نظامهای آموزش و پرورش است. کتاب مهم‌ترین منبعی است که در اختیار معلمان و مدرسان قرار می‌گیرد تا هنگام تدریس از آنها استفاده کنند. شاید بتوان گفت پروراندن مهارتها و نگرشها همراه با آموختن اندیشه‌ها و اطلاعات به فراگیرندگان یک رسالت مشترک نظامهای آموزشی است که از طریق کتابهای درسی انجام می‌گیرد.

ویژگیهای فکری و اجتماعی نظامها در بودن یا نبودن این رسالت تأثیر ندارد بلکه در محتوای تهیه شده برای ترتیب فراگیرندگان مؤثر است. بنابراین اقدام به تهیه کتابهای درسی یک اقدام همگانی در بین کشورهای گوناگون است.

کتاب درسی یک وسیله آموزشی^۱

هرگونه بررسی نقش کتاب درسی در فرایند آموزش و پرورش باید شامل تفاوت بین دو نوع کاربرد کتاب درسی باشد: یکی کاربرد آن به عنوان مخزن اطلاعات و اندیشه و واسطه‌ای برای انتقال افکار و برقراری ارتباط بین کتاب درسی و خواننده، و دیگری کاربرد آن به عنوان وسیله‌ای که در آموزش رسمی و وسیله‌ای برای آموزش به کار می‌رود.

در عین حال که وجود تفاوت‌هایی میان نقش و ویژگیهای یک کتاب که به منظور سرگرمی و یا کسب اطلاعات نوشته می‌شود با کتابی که برای آموزش به نگارش در می‌آید مورد بحث قرار می‌گیرد، عوامل دیگری نیز در روش استفاده از کتاب معرفی می‌شود.

برای نمونه، گوین^۲ (۱۹۸۱) می‌گوید که شرایط توصیف‌کننده یک جریان آموزشی در حقیقت معلمی است که در حال تدریس محتوای آموزشی معنی‌دار به

یادگیرنده است که او معنی این محتوا را دریافت می‌کند. پیش‌نیاز این‌گونه تدریس از دیدگاه گوین آگاه بودن معلم از معنی و مقاصد نهفته در محتوای آموزشی است که از طریق تعامل میان مدرس و یادگیرنده در قالب فعالیت مشترک تحقق می‌یابد. این‌گونه تعامل در کتابهای درسی را می‌توان به صورتهای گوناگون زیر به کار برد:

۱. محملی برای ملاکهای مربوط به اندیشه‌ها و اعمال برتر،
۲. بیان پدیده‌ها و جریانات قبلی که می‌توانند به پیدایش پدیده‌ها و جریانات جدید منجر شوند،
۳. بیان قابل اعتماد برای اندیشه‌ها و روشها،
۴. سازمان‌دهنده‌ای برای مجموعه‌هایی از مفاهیم و اطلاعات،
۵. انگیزه و زمینه‌ای برای رسیدن به معنای بیشتر و عمیق‌تر. همچنین پیشبرد و گسترش تجارب انسانی از طریق سازماندهی مجدد آموخته‌های کسب شده و به منظور اندیشیدن و توجه کردن و یا به صورت دعوتی برای کندوکاو و جستجوی روابط و الگوهای جدید.

محتوای کتاب درسی^۳

یک کتاب درسی دانشگاهی یا غیر دانشگاهی اغلب به صورت توده‌ای از اطلاعات تردیدناپذیر دربارهٔ یک قلمرو و دانشی جلوه می‌کند که مناسب فراگیرندگان است. در حالی که یک کتاب درسی به دلیل تأثیرگذاری در یادگیری باید ویژگیهایی داشته باشد که قابلیت یادگیری آن را بالا ببرد. کتابهای درسی موفق و مطلوب معمولاً کتابهایی‌اند که کیفیت و نحوهٔ ارائه محتوای خوب داشته باشند و بتوانند یادگیرنده را برای یادگیری و توسعه آن در یادگیریهای بعدی یاری کنند. رسیدن به این نوع کتابهای درسی باید یکی از مهم‌ترین فعالیتهای برنامه‌ریزی درسی و تألیف کتاب در دانشگاهها و سایر مراکز یادگیری محسوب شود.

بر این اساس ویژگیهای بارز یک متن درسی به قصد افزایش کارایی کتاب و قابلیت یادگیری آن به شرح ذیل ارائه می‌گردد:

۱. ساختار کتاب درسی

یکی از عوامل مؤثر در یادگیری از طریق کتاب درسی، ساختار آن است. ساختار

نشان‌دهنده راه و روشهایی است که به وسیله آنها اندیشه‌ها به طور منطقی سازماندهی می‌شوند و به یکدیگر می‌پیوندند. به نظر می‌رسد که برخی ساختارهای منطقی و بدیع کتابهای درسی بازتابی است از برخی الگوهای بنیادی از اندیشه‌های انسانی مانند:

الف) فهرست کردن ساده: فهرست کردن موضوعات و اندیشه‌ها به شیوه‌ای که ترتیب و ارائه آنها معنی‌دار و چشمگیر نیست.

ب) شواهد / نتیجه‌گیری: حالت خاصی از فهرست کردن ساده است که شامل طرح یک مفهوم یا نظریه و مجموعه‌ای از استدلالهاست که به عنوان شواهدی برای آن واقعیت ارائه می‌شوند.

ج) مقایسه / مقابله: توصیفی است برای تشابهات و تفاوتها میان دو یا چند شیء.

د) توالیهای موقت: رابطه توالی اشیاء و پدیده‌ها که با توجه به مرور زمان در نظر گرفته می‌شوند.

ه) علت و معلولی: تعامل میان حداقل دو اندیشه یا دو پدیده که یکی علت یا دلیل و دیگری اثر یا نتیجه به شمار می‌رود.

و) حل مسئله: این ساختار از این نظر که شامل تعامل میان دو عامل است، مشابه ساختار علت و معلولی است. یک عامل در اینجا به تشخیص مسئله و دیگری به حل آن ارتباط دارد.

این ساختارهای اساسی را می‌توان در ساختارهایی بالاتر و پیچیده‌تر گنجانید که دربرگیرنده شیوه‌های بیان خاص (سبک گزارش دادن، ذکر وقایع و ...) و قلمرو محتوایی است (آرمبراستر و آندرسون، ۱۳۷۲).

برای رسیدن به کیفیت ساختار کتاب درسی می‌توان از موارد گوناگون زیر کمک گرفت:

الف) کلماتی که بر نوعی رابطه دلالت می‌کنند مانند «چون، قبل از، برای مثال، در مقایسه با، ...»

ب) وجود عبارتهای صریح درباره کیفیت ساختار،

ج) پیشگفتارها و عبارتهای مقدماتی که شامل عنوانها نیز هست،

د) خلاصه‌ها.

اطلاعات موجود در کتاب درسی که به جنبه‌های ساختاری اشاره می‌کنند، «اشاره‌ها»^۴ نام دارند. پژوهش نشان می‌دهد آن‌گونه کتابهای درسی که سازماندهی بهتری دارند و یا کتابهایی که سازماندهی خود را برای خواننده روشن و آشکار می‌سازند (از طریق استفاده از اشاره‌ها) بر احتمالات فهمیدن، به خاطر سپردن و به کار بستن اطلاعات آموخته شده از کتاب می‌افزایند (میر،^۵ ۱۹۷۵).

۲. انسجام متن

ویژگی دیگر کتاب درسی که به قابلیت یادگیری آن می‌افزاید، انسجام و به هم پیوستگی متن درس است (هالیدی و حسن،^۶ ۱۹۷۶). انسجام از طریق کاربرد چند نوع پیوند زبانی ساده انجام می‌گیرد که اندیشه‌ها را به یکدیگر ربط می‌دهد و جمله‌ها را به یکدیگر متصل می‌کند. از مهم‌ترین پیوندها، اشکال مختلف ارجاعات^۷ است، مانند ضمیر، حروف ربط، حروف پیوند دهنده مانند «و»، «یا»، «ولی»، «چون»، «در هر صورت» اهمیت رابطها و پیوندها در فهمیدن و به خاطر سپردن مفاهیم کتابهای درسی از طریق، برای مثال ارجاعات مکرر که بین فاصله‌ها و خلاهای موجود میان پاراگرافها نوعی رابطه معنی‌دار برقرار می‌کند ممکن است از زمان صرف شده برای یادگیری بکاهند و بر امکان به خاطر آوردن آموخته‌های کتاب و ساختن یک کل از آنها بیفزایند (میلر و کینچ،^۸ ۱۹۸۰).

انسجام محتوای کتاب درسی را به دلیل اهمیت زیادی که دارد صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی و کتاب درسی، از جنبه‌های گوناگون تحلیل نموده‌اند. آنتونی هاینس^۹ (۲۰۰۱) اظهار می‌دارد که «نکته مهم در سازماندهی محتوای کتاب درسی آن است که وقتی مشغول نوشتن کتاب درسی هستید نگاه خود را روی یک تصویر بزرگ نگه دارید. به این معنی که فکر کنید محتوای هر صفحه را چگونه با محتوای فصل ارتباط دهید؟ همین‌طور محتوای فصل نسبت به کل کتاب چه جایگاهی دارد؟

معمولاً مؤلفان کتابهای درسی در حفظ این ارتباط موفق نمی‌شوند. آنان ممکن است برای مرتبط نمودن محتوای دروس، فصول و کتاب و کسب اطمینان از صحت

مطالب حالت گیجی داشته باشند و به دلیل اشتغالات ذهنی تعادل خود را از دست بدهند. اگر ارتباط مطالب درس، فصل و کل کتاب مبهم باشد بصیرت کافی در یاگیرنده حاصل نمی‌شود. خواندن چنین کتابی مانند مسافرت با یک راننده نامناسب است. یعنی خواننده کتاب به سختی می‌تواند محتوای یک صفحه را به صفحات بعدی ربط دهد و شاید هم اصلاً در این کار موفق نشود.

طبق نظر نیک چمیل^۱ (۱۹۹۸)، یک کتاب درسی خوب شبیه یک جشن خوب است که در آن افراد زیادی را مشاهده می‌کنید که به حضور شما در جشن حساس‌اند. امکان ملاقات شما با افرادی که مایل به ملاقات با آنها هستید فراهم می‌گردد. ممکن است بعضی از میهمانان را کاملاً بشناسید و درباره برخی دیگر اطلاعات کمتری به دست آورید. از فضای جشن می‌توان دو عنصر ساختاری برای کتاب درسی استنباط کرد: اولاً، نویسنده باید از بین مجموعه‌ای از محتوای کتاب درسی، بعضی را به عنوان محتوای جالب و مؤثر انتخاب کند و آنها را محور سازماندهی محتوا قرار دهد. ثانیاً، نویسنده باید همه تصمیمات خود را با سطح فکری خواننده کتاب هماهنگ سازد. او در مقابل خواننده مسئول است.

رابطه عنوان با محتوا

یکی از اقداماتی که به انسجام متن به مقدار زیادی کمک می‌کند تناسب و رابطه عنوان با محتواست. عناوین باید کمترین کلمات ممکن را برای معرفی محتوای کتاب داشته باشد. گاهی یک عنوان با عنوان جزئی‌تر کامل می‌شود و به درک و تفسیر خواننده از متن مبهم یاری می‌کند. هرچند که انتظار می‌رود محتوای کتاب مبهم نباشد. برای نشان دادن ارتباط عنوان با متن و به وجود آمدن انسجام و یکپارچگی در آن با استفاده از نظریه «کینچ» در جهت بهبود بخشیدن به قابلیت فهم متن درسی مثالی ذکر می‌شود.

مثال: رابطه عنوان با متن درسی (نقل از سخن سمت؛ شماره ۱۱، ص ۷۸-۸۲).

۱. عنوان: «نبرد هوایی در شمال، ۱۹۶۵»

۲. [نخستین جمله متن]: در پاییز ۱۹۶۴، توجه امریکاییها در سایگون و

واشنگتن به تدریج به هانوی به عنوان منشأ مشکل همیشگی در جنوب معطوف شد. ... 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 واژه‌های محتوایی (content word) 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 موضوع 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. ...

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 خط سیرهای گوناگون را در پیش بگیرد.

یکی از خط سیرها 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 باز نمود ذهنی‌اش از جمله بیفزاید. ...

۳. عنوان: «نبرد هوایی در شمال، ۱۹۶۵»

۴. [نخستین جمله متن]: در پاییز ۱۹۶۴ (که منجر به وقایع سال ۱۹۶۵ شد)، توجه امریکاییها در سایگون و واشنگتن به تدریج به هانوی به عنوان منشأ مشکل همیشگی در جنوب معطوف شد.

حال جمله ۲، که به صورت جمله ۴ تکمیل شده است، مفهوم مشترکی با عنوان

دارد - یعنی ۱۹۶۵ - و بنابراین فراگیرنده می‌تواند آنها را به یکدیگر ربط دهد...

برقرار کردن این رابطه خاص کار ساده‌ای است. هر کس 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 چنین ارتباطی یک نگاه کوتاه به «۱۹۶۵» در عنوان است، یا به جای این کار می‌توان به بازنمود فرد از عنوان در حافظه کوتاه مدت مراجعه کرد.

راه دیگری هم برای ربط دادن ۲ به ۱ هست و لذا خط سیر دیگری هم پیش روی فراگیرنده قرار می‌گیرد. اما این خط سیر 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 ذیل را خلق می‌کند:

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

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

تأمل در مثال فوق نشان می‌دهد که بین عنوان با متن درسی و عناوین جزئی با مطالب ذیل هر کدام رابطه معنادار باید وجود داشته باشد به گونه‌ای که خواننده در ذهن خود بین آنها ارتباط برقرار کند. اگر این ارتباط برقرار نشود، فراگیرنده با فعالیت ذهنی خود راههای گوناگون برای کشف ارتباط جستجو می‌کند. هر خواننده نمی‌تواند ارتباط را کشف کند مگر اینکه زمینه و قابلیت فکری لازم را داشته باشد. اطلاعات قبلی او و سبک یادگیری که با آن خو گرفته است در برقراری ارتباط عنوان با متن مؤثر است. می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفان کتابهای درسی از آموخته‌ها، تواناییها و تجارب قبلی افرادی که کتاب برای آنان تألیف می‌شود، باید اطلاع داشته باشند.

۳. تراکم مفاهیم

یکی دیگر از عوامل مؤثر در یادگیری تراکم مفاهیم در متن درسی است. کینچ و همکاران او به این موضوع پرداخته‌اند. برای مثال کینچ و «کینان»^{۱۱} با ثابت نگه داشتن

طول یک جمله و گنجانیدن نکات معنایی بیشتر متوجه شدند که طول زمان خواندن نه به تعداد کلمات که به تعداد مفاهیم (گزاره‌های) مطرح شده مربوط می‌شود. کینچ و همکاران ثابت کرده‌اند که طول زمان خواندن مطالبی که حاوی مفاهیم لغوی گوناگون است، بیشتر و مقدار یادآوری آنها کمتر از مطالبی است که حاوی مفاهیم لغوی محدودتری است. از سوی دیگر، درک و حفظ کردن مطلبی متشکل از عناصر شناخته شده و آموخته شده، سهل‌تر از درک مطالبی است که مفاهیم جدیدی را در خود جای داده است. به طور خلاصه هر چه متن فشرده‌تر (حاوی تعداد بیشتری از مفاهیم جدید) باشد زمان بیشتری برای خواندن آن باید صرف شود و در ضمن علاقه کمتری در خواننده برای به خاطر سپاری آن ایجاد می‌شود.

۴. نسبت اطلاعات مهم به اطلاعات کم اهمیت

نسبت اطلاعات مهم به اطلاعات کم اهمیت یا نسبت تعداد مفاهیم اصلی به حواشی ویژگی دیگری است که بر یادگیری تأثیر می‌نهد. نتایج حاصل از تحقیقات تجربی نشان داده است دانشجویانی که خلاصه مطالب دروس (حدود یک پنجم مطلب اصلی) را می‌خوانند بیشتر از دانشجویانی که کل درس را می‌خوانند قادر به تشخیص نکته‌های اصلی هستند و موارد جدید را بهتر یاد می‌گیرند. به عبارت دیگر مطالبی به شیوه مؤثرتر فرا گرفته می‌شود که توجه دانشجویان را بیشتر به خود معطوف کند تا آنان کمتر مجبور باشند وقت خود را بین نکته‌های اصلی مطلب و حواشی آن تقسیم کنند. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که اگر نکات مهم اطلاعات داده شده به افراد روشن و مشخص باشد، قدرت یادگیری و حافظه آنان تقویت می‌گردد و اگر مشخص نباشد آن اطلاعات بی‌هدف جلوه می‌کند و ممکن است ارتباطی به طور تصادفی در بین نکات آن ادراک شود.

۵. فعال بودن و قابلیت یادگیری متن

از جمله تفاوت‌های کتاب درسی با سایر کتابها آن است که متن کتاب درسی باید به صورت فعال و برانگیزاننده تنظیم شود. این ویژگی از جلب توجه یادگیرنده به متن تا

انواع فعالیت‌های یادگیری و توسعه دانش را دربر می‌گیرد. چند نمونه از اقداماتی که مؤلفان می‌توانند از آنها برای فعال‌سازی متن استفاده کنند توضیح داده می‌شود:

الف) برجسته کردن متن

متن یکنواخت یادگیرنده را ترغیب نمی‌کند. در صورت برجسته بودن برخی نکات متن توجه خواننده به آن جلب می‌شود و به یادگیری کمک می‌کند. از طریق نوع حروف، رنگ حروف و اندازه حروف می‌توان توجه یادگیرنده را به متن معطوف کرد.

ب) عنوان‌بندی مناسب

انتخاب عناوین مناسب در اجزاء مختلف متن کتاب درسی علاوه بر کمک به انسجام مطالب در فعال‌سازی متن نیز مؤثر است. مطالعات نشان داده است، عنوانها در درک خواننده از متن و روشن شدن نکات مبهم بسیار مؤثرند و در یادآوری مطالب متن نیز به خواننده کمک می‌کنند (هارتلی، ص ۴۹). البته در آوردن عناوین برای مطالب نباید افراط شود. ذکر عناوین فراوان در متن برای خواننده مفید نیست.

عنوان می‌تواند به صورت پرسشی و یا به صورت جملات بیانی نوشته شود و یا در حاشیه و یا در داخل متن قرار گیرد. تحقیقاتی که توسط هارتلی و استرومن^{۱۲} انجام گرفته است نشان می‌دهد که عنوانها به طور کلی در جستجوی اطلاعات و یادسپاری و بازیابی مطالب به خواننده کمک می‌کنند ولی نوع و محل آنها (در متن یا حاشیه) تأثیر چندانی بر خواننده ندارد.

ج) اندازه جملات و کلمات

پاراگرافها و جملات طولانی به سختی یاد گرفته می‌شود. از آنجا که یادگیرنده باید بین اجزاء جمله ارتباط برقرار کند و آن را به عنوان یک کل دریافت نماید طولانی بودن پاراگرافها و جملات در یادگیری اختلال ایجاد می‌کند. بنابراین، در تألیف کتاب درسی و طراحی متن از جملات کوتاه باید استفاده کرد تا یادگیرنده بتواند ابتدای جملات را به خاطر داشته باشد و آن را به مطالب پایانی ربط دهد. مثلاً در جمله

زیر که نمونه‌ای از یک جمله طولانی است برقراری ارتباط بین قسمت‌های مختلف برای خواننده دشوار است.

... این کلمه را که معنیش را نمی‌دانستم در نطق معروف [هیتلر] در ۲۸ آوریل ۱۹۳۹ ... در جواب تلگراف روزولت در یکی دو هفته پیش به آلمان مبنی بر اینکه آیا حاضرید برای پنج یا ده سال حمله بر فلان و فلان و فلان دولت (تقریباً همه دول مستقله دنیا) نکنید، پیدا کردم (آرمند، ۱۳۸۴، ص ۵۰)

برای پرهیز از آوردن جملات طولانی و نامفهوم می‌توان آن را به چند جمله کوتاه تقسیم کرد که در این صورت متن فوق بدین شرح خواهد بود:

این کلمه را به مناسبت اینکه در نطق معروف [هیتلر] آمده بود و معنیش را نمی‌دانستم پیدا کردم. روزولت، رئیس‌جمهور اتازونی، در یکی دو هفته پیش تلگرافی به آلمان کرده بود که آیا حاضرید برای پنج یا ده سال حمله به فلان و فلان و فلان دولت نکنید (تقریباً جمیع دول مستقله را شمرده بود) و هیتلر در جواب این تلگراف در ۲۸ آوریل ۱۹۳۹ آن نطق را کرده بود (همانجا).

همین‌طور کلماتی که حروف و هجای بیشتری دارند نسبت به کلمات کوتاه‌تر ثقیل‌اند. بنابراین برای افزایش قابلیت یادگیری متن در تنظیم عبارات و جملات باید از اصول زیر پیروی کرد:

۱. تقسیم عبارات طولانی به عبارات کوتاه،
۲. استفاده از جملات معلوم به جای جملات مجهول،
۳. استفاده از لغات مثبت مانند «بیش از»، و «سنگین‌تر از» به جای کلمات منفی مانند «کمتر از» «جزئی‌تر از»، «کم‌اهمیت‌تر از».
۴. استفاده از جملات مثبت به جای جملات منفی،

د) طرح پرسش در متن کتاب درسی

در کتاب‌های درسی از پرسش و طرح سؤالات مختلف برای یادگیری بیشتر استفاده می‌شود. پرسش مناسب علاوه بر کمک به فهم و درک بهتر مطالب فراگیرنده را به انجام فعالیت‌های مختلف سوق می‌دهد. مهم‌ترین اهداف طرح پرسش در کتاب درسی به شرح زیر است:

الف) تشویق خواننده به بازخوانی نکات مهم و اصلی،
 ب) قادر ساختن مدرس به بررسی مطالبی که فراگیرنده از متن آموخته است.
 ج) قادر ساختن فراگیرنده به بررسی میزان مطالبی که از متن درک کرده است.
 د) کمک به مدرسان در تعیین تکلیف و پرسش کردن و تعیین فعالیتهای کلاسی و تکالیف خارج از کلاس.

ه) کمک به فراگیرنده برای آشنایی با نحوه پرسشهای آزمون،
 و) کمک به فراگیرنده برای فهم بیشتر از مطالب متن،
 ز) کمک به فراگیرنده برای به کار بردن دانسته‌ها در موقعیتهای مختلف،
 ح) کمک به تأمل و تفکر و رشد فکری و ذهنی بیشتر فراگیرنده.
 با عنایت به موارد فوق پرسش نقش مهمی در یادگیری مطالب کتاب درسی دارد و پرسش بخشی از محتوای کتاب را تشکیل می‌دهد. پرسشها معمولاً در پایان هر فصل و گاهی در متن طرح می‌شوند. طرح پرسشهای مناسب در درون متن یکی از عوامل مهم فعال‌سازی فراگیرنده در یادگیری محسوب می‌شود.

ه) راهبردهای شناختی

راهبرد شناختی فرایندی است که فراگیرنده با آن اطلاعات را از صفحه‌های کتاب به ذهن انتقال می‌دهد. این گونه راهبردهای پردازش اطلاعات که شامل تمرکز اولیه و کدبندی اطلاعات قابل دسترس و دارای جنبه‌هایی از سطوح عملیات اجرایی این فرایندها هستند فرایندهای فراشناخت^{۱۳} نامیده می‌شوند. فراشناختی بر آگاهی و کنترلی دلالت دارد که فراگیرنده روی تفکر و یادگیری خاص دارد (بی‌کر و بارون،^{۱۴} ۱۹۹۷) پژوهش نشان داده است که چند نوع راهبرد شناختی در متن کتاب درسی کاربرد دارد که در این بحث آنها را مورد بررسی قرار می‌دهیم. یک راهبرد سودمند در یادگیری کتاب درسی توجه انتخابی^{۱۵} به مهم‌ترین اطلاعات کتاب درسی و پردازش آنهاست (آنچه را فراگیرنده باید انجام دهد تا یادگیری او به اثبات برسد). پژوهشهای فراوان روابط آشکار میان «نتایج یادگیری» و آگاهی فراگیرندگان را از ملاکهای تعیین تکالیف

یا هدفهای مورد انتظار نشان می‌دهد. برای مثال، یک مجموعه تحقیق روی تأثیر یادگیری حاصل از پرسشهای دوره‌ای مندرج در کتاب انجام گرفته است. تحقیقات انجام یافته نشان داده است که این پرسشها به طور برجسته بر پرورش رفتارهای یادگیری و رسیدن به نتایج یادگیری اثر دارد. دانش‌آموزان علاقه‌مندند که وقت بیشتری برای مطالعه کتابی صرف کنند که کیفیت ارائه مطالب آن با نوع پرسشهایی که در آن درج شده است ارتباط داشته باشد. همچنین آنان عملکرد بهتری نسبت به آن بخش از پرسشهای آزمون پایانی خواهند داشت که در ارتباط با اطلاعات دریافت شده از پرسشهای مندرج در کتاب است (رینولد^{۱۶} و دیگران، ۱۹۷۹). این پرسشهای مندرج در کتاب نوعی انتظارات درباره ملاکهای تکالیف فراهم می‌آورند که به نوبه خود به فرایند شناختی جهت می‌دهند.

راهبرد دوم در زمینه یادگیری مؤثر حاصل از کتاب درسی، توجه انتخابی به اطلاعات مهم ارائه شده در کتاب و پردازش آنها بر مبنای ساختاری است که مؤلف طراحی کرده است. حداقل فراگیرندگان پخته و بالغ می‌توانند مهم‌ترین اطلاعات موجود در کتاب درسی را کشف کنند و به خاطر بسپارند. به نظر می‌رسد که توانایی انجام این امر در فراگیرندگان به تدریج شکل می‌گیرد و رشد می‌یابد. احتمالاً فراگیرندگان خردسال و یا آنهایی که توانایی کمتری دارند نسبت به فراگیرندگان مسن‌تر و پخته‌تر توان کمتری در تشخیص و پردازش اطلاعات مهم دارند (میلر و کینج، ۱۹۸۰).

راهبرد دیگر در یادگیری کتاب درسی از طریق فراگیرندگان بهره‌گیری از پیش‌آموخته‌های فراگیرنده برای تفسیر و به خاطر سپردن اطلاعات جدید است. تحقیق ثابت کرده است، آنچه خوانندگان می‌دانند بر آنچه در حال یادگیری و به خاطر سپردن آن هستند تأثیر فراوان دارد (آندرسون، ۱۹۷۷). برای یک فراگیرنده صرفاً داشتن دانش مربوط کافی نیست بلکه باید آن را در لحظه‌های مناسب فعال کند. به عبارت دیگر فراگیرنده باید این توانایی را داشته باشد که دانش مربوط و مناسب را در زمان مورد نیاز به خاطر آورد و در ذهن خود زنده کند و بدین وسیله اطلاعات جدید را درک کند.

راهبرد شناختی دیگر، کدبندی اطلاعات به نحوی است که بتوان آنها را به خاطر

آورد. راهبردهای مطالعه شامل تشخیص و به کار بستن ماهرانه ساختار مؤلف برای یادگیری سودمند است؛ البته با این فرض که فراگیرنده چگونگی به کار بستن آنها را بداند. برای مثال، آنهایی که شیوه خلاصه کردن و نوشتن رئوس مطالب را آموخته‌اند، می‌توانند از رئوس مطالب به عنوان کمک به یادگیری استفاده کنند. فراگیرندگانی که فنون طراحی اشکال معنی‌دار^{۱۷} به معنای نمودارهای نمایش‌دهنده ساختار کتاب را آموخته‌اند می‌توانند به خاطر سپاری خود از کتاب را بهبود بخشند.

یک روش دیگر مطالعه که ظاهراً پردازش را بهبود می‌بخشد بسط دادن مسائل به صورت علت و معلولی است. هرگاه افراد روابط علی معنی‌دار میان اندیشه‌ها برقرار سازند آنها را بهتر به خاطر خواهند سپرد. به عبارت دیگر هرگاه محتوای کتاب به صورت علت و معلولی بیان شود فراگیرندگان دانش قبلی خود را به کار می‌برند تا یک رابطه قابل توجه و معنی‌دار میان اندیشه‌ها برقرار سازند. در غیر این صورت اندیشه‌ها در ارتباط با یکدیگر نبوده و یادگیری مؤثر شکل نخواهد گرفت.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

از مجموع مباحث مربوط به متن کتاب درسی چنین فهمیده می‌شود که تألیف کتاب درسی یک امر بسیار اساسی، علمی و چندبعدی است. به همین دلیل طراحی و تألیف کتاب به چند عامل به شرح زیر بستگی دارد:

۱. بدون طراحی و برنامه‌ریزی دقیق نمی‌توان دست به تألیف زد. به دلیل تأثیر عوامل و جنبه‌های گوناگون در متن کتاب درسی ضروری است در یک طرح دقیق همه اجزاء و عناصر به صورت مرتبط به هم تنظیم شوند تا ساختار کتاب ابهام نداشته باشد. همین ویژگی است که ماهیت کتاب درسی را از سایر کتابها متفاوت می‌سازد. اصولاً بدون طراحی علمی و درست اقدام نمودن به تألیف کار نامطلوب و غیرعقلانی است.

۲. علومی مانند روان‌شناسی، تکنولوژی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و اموری مانند هنر در جنبه‌های گوناگون آن (گرافیکی، خط، صفحه‌آرایی و غیره) در تألیف کتاب درسی تأثیر و دخالت مستقیم دارند. در فرایند طراحی و تألیف از متخصصان این حوزه‌ها باید بهره جست. فقدان هر کدام از تخصصهای مورد نیاز و بی‌توجهی به آنها

سبب کاستی و نقص در متن کتاب می‌شود.

۳. تألیف کتاب درسی یک کار جمعی است. چند بُعدی بودن و ظرافت محتوای کتاب اقتضا می‌کند که یک شورای باصلاحتی درباره آن بیندیشند و نسبت به تألیف اقدام نمایند.

۴. ویژگی‌هایی مانند ارزشمند بودن، سازمان مطلوب داشتن، انسجام، فعال بودن، زیبا بودن، حجم مناسب محتوا، انعطاف و نگارش مناسب اهمیت زیادی در طراحی و تألیف کتاب درسی دارند. برای تحقق هر کدام از ویژگی‌های مزبور باید روشها و فنی‌ها به کار گرفت که انجام آن به مهارت‌های ویژه و تجارب غنی نیاز دارد.

پی‌نوشتها

1. The textbook as an educational tool
2. Givon
3. Textbook content
4. signals
5. Meyer
6. Holiday and Hasan
7. References
8. Miller and Kintch
9. Anthony Haynes
10. Nik Chmiel
11. Keenan
12. Strueman
13. metacognition
14. Baker and Brown
15. Selective attention
16. Reynold
17. Semantic mapping techniques

منابع

- آرمراستر، بی بی و تی ایچ آندرسون؛ «تحلیل کتاب درسی» فصلنامه تعلیم و تربیت؛ ترجمه هاشم فردانش، سال نهم، شماره ۱، بهار ۱۳۷۲.
- آرمند، محمد؛ «ملاحظات در نگارش متون درسی»، سخن سمت؛ شماره ۱۴، بهار ۱۳۸۴.
- بروس بریتون، سمی گلگز و شاوون گلین؛ «نظریه‌ای شناختی درباره یادگیری از کتابهای درسی و کاربرد آن»، ترجمه آفاق عابدینی، سخن سمت؛ شماره ۱۱، پاییز ۱۳۸۲.
- Baker & Brown (1997); "Textbook Analysis", *International Encyclopedia of curriculum*.

-
- Chmiel, Nik. (1998); *Jobs, Technology and People*; London: Routledg.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976); *Cohesion in English*; London: Longman.
- Hartley, James (1997); *Designing Instructional Text*; London: Publisher-Kogan Page.
- Haynes, Anthony (2001); *Writing Successful Textbook*; A & C Black.
- Johnston, H & Classels (1978); "What is in a World?"; *New Scientist*; 73, 1103.
- Kintch, W & J. M. Keenan (1973); "Reading rate as a Function of the Number of Propositions in the base Structure of Sentences", *Cognitive Psychology*;
- Mclavghlin, H (1968); "Proposals for British Readability Measures"; *Third international Reading Symposium*; (eds) Brown and Downing, London: Cassell.
- Meyer, B (1975); *The organization of Prose and its Effect Upon Memory*; Amesterdam.
- Miller. J & W. Kintch, (1980); "Readability and Recall of Short Prose Passages: A Theoretic Analysis", *Journal of Experimental Psychology*; *Human learning and Memory*.
- Reynold & et al (1991); "Textbook Analysis"; *International Encyclopedia, of Curriculum*.

برنامه درسی آموزش زبان فارسی به ملل مسلمان

حسن ذوالفقاری

دانشگاه تربیت مدرس

zolfagari_hasan@yahoo.com

اشاره

پیشنهاد اولیه این طرح براساس نامه آیسسکو (ISESCO) طی برنامه ۲. ۴. ۱. ۲ با عنوان «تهیه و تدوین الگوی طرح درسی برای یکی از زبانهای اقوام مسلمان» در سال ۱۳۷۷ (۱۹۹۸ میلادی) از طریق دفتر همکاریهای بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش به اینجانب به عنوان مدیر علمی طرح ارجاع شد. پس از تشکیل گروه کارشناسی پژوهش آغاز شد و یک سال بعد برنامه‌ای در صد صفحه و به صورت CD تهیه و به سازمان بین‌المللی آیسسکو ارسال شد.

با توجه به نظر مساعد مسئولان و رئیس محترم آیسسکو نسبت به این برنامه، مقرر شد که کارگاه کارشناسان زبانهای ملل مسلمان با شرکت برنامه‌ریزان درسی کشورهای عضو در تهران تشکیل شود. این کارگاه در بیستم تیر ۱۳۷۹ (دهم جولای ۲۰۰۰) به مدت پنج روز در تهران و با شرکت نمایندگانی از کشورهای عضو تشکیل شد و گزارش آن در صد صفحه منتشر شد. مقاله حاضر گزارشی مختصر از آن برنامه است.

مقدمه

زبان فارسی با تنوع چشمگیر، زبان مادری حدود صد میلیون نفر از مردم مسلمان جهان، زبان رسمی مردم ایران، تاجیکستان، افغانستان و نیز زبان متداول در هندوستان و پاکستان است.

این زبان، زبان مردمی است که ادبیات و تاریخی غنی دارند و به همین دلیل بسیاری از مردم و دانشمندان جهان به آن توجه خاصی داشته‌اند. زبان فارسی پس از عربی دومین زبان در بین مسلمانان جهان است. توجه خاص ایرانیان به دین اسلام و تحقیقات اسلامی بر اهمیت زبان فارسی می‌افزاید. به همین جهت، آشنایی مسلمانان جهان با زبان فارسی و مسلمانان فارسی‌زبان و تحقیقات و کتابهای آنان بسیار ضروری است.

هدف از این طرح ارائه اطلاعاتی در مورد زبان فارسی و چگونگی آموزش آن به خارجی‌ان و به خصوص مسلمانان غیرفارسی‌زبان در سراسر دنیاست. برای نیل به این هدف، بر مبنای فارسی امروز ویژگیهای گفتاری، نوشتاری و چگونگی آموزش آن را طی برنامه‌ای درسی برای مسلمانان غیرفارسی‌زبان تدارک دیده‌ایم. در این طرح، زبان فارسی استاندارد که در رسانه‌های گروهی به کار می‌رود، مورد نظر بوده و به مشخصه‌های جغرافیایی، جنسیتی، سنی، شغلی، طبقات اجتماعی و تحصیلی توجهی نشده است.

خط فارسی از نظام نوشتاری عربی مشتق شده است و از راست به چپ نوشته می‌شود ولی الفبای آن از الفبای عربی چهار حرف بیشتر دارد. در میان کشورهای اسلامی، به جز تاجیکستان که مردم آن فارسی‌زبان‌اند و از الفبای سریلیک استفاده می‌کنند و نیز دو کشور افغانستان و پاکستان که در آنها زبانهای افغانی و اردو (از زبانهای هند و ایرانی) رواج دارد، زبان رایج در دیگر کشورها از جمله کشورهای عربی‌زبان، ترک‌زبان و کشورهای جنوب و شرق آسیا از زبانهای هند و اروپایی نیست.

به همین دلیل، در این برنامه زبان‌آموزان به چهار دسته تقسیم می‌شوند:

۱. زبان‌آموزانی که زبان مادری‌شان شاخه‌ای از زبان فارسی است و نظام نوشتاری فارسی دارند؛ مثل افغانها و پاکستانیها.
۲. زبان‌آموزانی که زبان مادری آنها به زبان فارسی نزدیک است ولی از نظام نوشتاری دیگری استفاده می‌کنند؛ همچون مسلمانان هند و بنگلادش.
۳. زبان‌آموزانی که به زبانی غیر از فارسی تکلم می‌کنند ولی نظام نوشتاری‌شان همچون فارسی است؛ مثل مسلمانان کشورهای عرب.

۴. زبان‌آموزانی که زبان و خطی متفاوت با فارسی دارند؛ مثل مسلمانان اندونزی، جمهوری آذربایجان و ترکیه.

گروه اخیر را می‌توان به دو زیرگروه تقسیم کرد: مسلمانان اندونزی - که زبانی کاملاً متفاوت با فارسی دارند - و مسلمانان ترکیه و جمهوری آذربایجان - که با فارسی‌زبانان اشتراک زبانی دارند. در زبان این دو کشور واژگان وام‌گرفته از فارسی بسیار است و این خود، عامل مهمی در فراگیری زبان به شمار می‌آید.

به این ترتیب، مسلمانان عرب‌زبان مهارت‌های خواندن و نوشتن را بسیار سریع‌تر فرا می‌گیرند و در درک واژگان وام‌گرفته شده از زبان عربی مشکلی ندارند؛ در حالی که مسلمانان ترکیه و جمهوری آذربایجان مهارت‌های شنیداری و گفتاری را سریع‌تر فرا می‌گیرند. بدیهی است که سرعت مسلمانان پاکستان و افغانستان در فراگیری هر چهار مهارت بسیار بیشتر است.

از این‌رو، هدف این طرح بیشتر پاسخ به نیاز چهار گروه یاد شده است. نیازهای زبانی و نظام نوشتاری آنها که با فارسی کاملاً متفاوت است. در عین حال، نباید از نظر دور داشت که مسلمانان جهان به سبب آشنایی با قرآن مجید با خط فارسی تا حدودی آشنا هستند.

در آموزش زبان فارسی مثل آموزش هر زبان دیگر باید همواره این نکته را در نظر داشت که فراگیری زبان تنها به داشتن اطلاعاتی در مورد ساختار دستوری و قواعد زبانی محدود نمی‌شود. در این دوره بر مهارت استفاده از زبان و به‌کارگیری آن تأکید و تلاش می‌شود که دانش زبانی زبان‌آموز فعال و در ارتباطات شفاهی، مهارت‌های شنیداری و گفتاری او تقویت شود و در ارتباطات نوشتاری مهارت‌های خواندن و نوشتن به وی آموزش داده شود. به این ترتیب و با استفاده از زبان، زبان‌آموز خواهد توانست قواعد و ساختار زبان فارسی را هم فرا گیرد.

هدف از آموزش زبان خارجی این است که قابلیت و مهارت زبانی و در نتیجه، ارتباط زبانی به وجود آید. به همین دلیل، در این دوره بر عملکرد زبان تأکید می‌شود نه بر ساختار و قواعد آن.

هدف این دوره، آموزش زبان فارسی به عنوان زبان خارجی است؛ بنابراین، هر چهار مهارت شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن مورد توجه قرار می‌گیرد. در

عین حال، آموزش بر اساس نیازها و مسائل مورد علاقهٔ زبان‌آموزان شکل گرفته و از آنجا که بیشتر فراگیرندگان این زبان مسلمانانند، مسائل مورد علاقهٔ مسلمانان در درسها گنجانده می‌شود.

هدف اساسی این دوره قرار دادن زبان فارسی به عنوان یکی از زبانهای مسلمانان جهان اسلام در برنامه‌های آموزشی است.

هدف ما در این طرح آموزشی، ترویج آموزش زبان فارسی به عنوان زبان اسلامی در مدارس و دانشگاهها و تشویق مسلمانان به استفاده از آن به عنوان یک زبان اسلامی در آموزش و تحقیق و ارائهٔ الگویی مناسب برای آموزش فارسی است.

انتظار می‌رود که در پایان دوره، فراگیرندگان زبان فارسی بتوانند کتاب، روزنامه و مقاله‌هایی را به زبان فارسی بخوانند و در مورد آنها به گفتگو بپردازند و عقاید خود را بیان کنند؛ مطالب خبری رادیو و تلویزیون و گفتار فارسی‌زبانان را بفهمند و با آنها تبادل نظر کنند. در این صورت، آنها می‌توانند در دانشگاهها و حوزه‌های علمی ایران حضور یابند و از منابع و متون اسلامی بدون مشکلات زبانی استفاده کنند.

کسانی که مایل‌اند رشته‌هایی مانند ادبیات، مهندسی، پزشکی و غیره در دانشگاههای ایران درس بخوانند، لازم است دورهٔ کوتاهی به نام فارسی برای اهداف ویژه را بگذرانند.

اهداف

(۱) اهداف کلی، (۲) اهداف آموزشی و (۳) اهداف مهارتی.

۱. اهداف کلی آموزش زبان فارسی به ملل مسلمان

۱. آشنایی با زبان فارسی و چگونگی آموزش آن به مسلمانان غیرفارسی‌زبان؛
۲. تقویت معرفت دینی، علمی، فرهنگی و اجتماعی از طریق آشنایی با زبان فارسی؛
۳. منظور کردن زبان فارسی به عنوان یکی از زبانهای ملل مسلمان؛
۴. تبلیغ و اشاعهٔ زبان فارسی به عنوان دومین زبان اسلامی؛
۵. تشویق مسلمانان به استفاده از زبان فارسی در مراکز آموزشی؛

۶. ایجاد توانایی استفاده از مهارت‌های گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن به زبان فارسی؛
۷. جذب دانشجویان علاقه‌مند به تحصیل در رشته‌های گوناگون در کشور ایران؛
۸. ایجاد توانایی استفاده از زبان فارسی به منظور نیل به اهداف ویژه (تجاری، سیاسی و ...)
۹. تعمیم و کاربرد الگوهای برنامه درسی آموزش زبان فارسی در آموزش زبان سایر ملل مسلمان؛
۱۰. ایجاد فرصت برای آشنایی با فرهنگ ایرانی و تأثیر آن بر توسعه فرهنگ و تمدن اسلامی؛
۱۱. زمینه‌سازی برای توسعه و اشاعه گفتگوی تمدنها.

۲) اهداف آموزشی زبان فارسی

الف) اهداف شناختی:

۱. آشنایی مختصر با ساختار زبان فارسی معیار؛
۲. آشنایی با نمادها و معانی آنها در زبان فارسی؛
۳. آشنایی با زبان گفتار و نوشتار زبان فارسی؛
۴. آشنایی با نمونه‌های نظم و نثر فارسی؛
۵. آشنایی با مسائل دینی، علمی، اجتماعی، سیاسی، هنری و... ملل مسلمان از طریق زبان فارسی.

ب) اهداف عاطفی:

۱. تقویت مبانی اعتقادی و فرهنگی مشترک میان ملل مسلمان؛
۲. علاقه‌مندی به بیان احساسات و عواطف و افکار در قالب جملات کوتاه فارسی؛
۳. ایجاد علاقه نسبت به مطالعه نوشته‌های ساده و کوتاه فارسی؛
۴. ایجاد نگرش مثبت به منظور برقراری ارتباط با فارسی‌زبانان؛
۵. تقویت علاقه به دریافت سمعی احساسات و عواطف؛
۶. ایجاد زمینه برای تلطیف احساسات و عواطف از طریق زبان فارسی.

۳. اهداف مهارتی

الف) گوش دادن:

جدول وسعت و توالی مهارت گوش دادن در سه سطح آموزش

سطح پیشرفته	سطح میانه	سطح مقدماتی
۱۰. درک انواع مختلف گونه‌های گفتگوی برگرفته از مطالب خبری، مصاحبه‌ها، فیلمهای مستند، فیلمها و نمایش‌نامه‌ها، نتیجه‌گیری کردن و تشخیص گرایشها و عواطف؛ زبان آموزان به تکرار عبارتها نیاز دارند.	۸. فهمیدن روایتهای ساده و کوتاه و عبارتهای برگرفته از زبان روزمره در موضوعات گوناگون که شامل متون زبان آشنا و ناآشناست. تشخیص دادن نکات عمده و جزئیات خاص شامل دیدگاههای مختلف.	۱. تشخیص حروف و واژگان و معنای آنها.
۱۱. فهمیدن مطالب گسترده واقعی و تخیلی در گفتار که بیان کننده دیدگاههای مختلف، مسائل و عقاید مختلف است.	۹. درک مواد گوناگون که شامل جملات پیچیده‌تر و زبان ناآشنا باشد. فهم زبان گفتگو در سرعت معمولی شامل اخبار کوتاه و مطالب تخیلی که در رادیو و تلویزیون درباره آنها صحبت می‌شود.	۲. تشخیص دادن جملات کوتاه و ساده و آشنایی با تلفظ و آهنگ درست آنها.
۱۲. توسعه توانایی شنیدن مستقل با انتخاب مطالب ضبط شده از منابع مختلف بر اساس علاقه زبان آموزان.		۳. فهمیدن ساختهای ساده در کلاس و عبارتها و سؤالهای ساده.
		۴. درک گروهی از عبارتهای ساده و آشنا و مقاله‌ها شامل عبارتهای معمولی و رایج در کلاس درس.
		۵. فهمیدن متون کوتاه و مکالمات ساده زبان.
		۶. فهمیدن متون بلندتر با سرعت نزدیک به معمولی با کمی ساده کردن.
		۷. فهمیدن عبارتهای برگرفته از زبان گفتگو در مورد موضوعات مختلف شامل وقایع زمانهای گذشته، حال و آینده.

ب) سخن گفتن:

جدول وسعت و توالی مهارت سخن گفتن در سه سطح آموزش

سطح پیشرفته	سطح میانه	سطح مقدماتی
۱۳. گزارش، تفسیر و پاسخ	۱۰. ابراز عقیده و توجیه آن	۱. تلفظ درست واژگان.

۲. آهنگ قابل قبول ۳. بیان جمله‌های کوتاه، مکالمه‌ها و اشعار موزون و حفظ کردن آنها. ۴. پاسخ مختصر دادن به چیزهایی که شنیده یا دیده می‌شود. ۵. توصیف آدمها، مکانها و اشیاء ۶. مشارکت در گفتگوی حداقل دو و سه جمله‌ای. ۷. مشارکت در مکالمه‌های ساختاری سه یا چهار جمله‌ای و شروع به استفاده از مطالب فرا گرفته شده. ۸. مشارکت در گفتگوهای کوتاه و فرا گرفتن اطلاعات و انتقال آنها و عقاید در قالب جمله‌ها و عبارتهای کوتاه. ۹. گسترش مکالمات که شامل وقایع و اعمال گذشته، حال و آینده می‌شود.	هنگام بحث کردن، تطبیق زمان با موقعیتهای ناآشنا، صحبت کردن با تلفظ و آهنگ مناسب. ۱۱. پاسخ دادن به سؤالات به طور ناگهانی و تفسیر موضوعات مختلف در حوزه تجارب زبان. ۱۲. مشارکت در مکالمه‌های رسمی و غیررسمی و بحث، انتخاب و سازماندهی افکار و بیان شفاف آنها.	دادن به سؤالهای متون و مطالب اسلامی و غیراسلامی، ادبی و غیرادبی. ۱۴. نشان دادن رشد اعتماد به نفس در مواجهه با حوادث پیش‌بینی نشده، مکالمات و افراد ناآشنا، بحث کردن در مورد وقایع، افکار و تجارب با استفاده از دایره لغات متفاوت. ۱۵. بحث کردن در مورد موضوعات واقعی و تخیلی، ارائه دیدگاهها و عقاید در موقعیتهای رسمی و غیررسمی.
--	---	--

ج) خواندن:

جدول وسعت و توالی خواندن در سه سطح آموزش

سطح پیشرفته	سطح میانه	سطح مقدماتی
۱۱. فهمیدن انواع مختلف مطالب مکتوب، استفاده از مراجع مختلف و مناسب هنگام قرائت	۹. فهمیدن متون مختلف به خصوص متون اسلامی که به زبان آشناست؛ مرور کلی	۱. تشخیص حروف و سیلابها. ۲. تشخیص واژگان و قرائت درست آنها. ۳. قرائت درست جمله‌ها همراه

با تلفظ و آهنگ درست. ۴. فهمیدن کلمه‌های مجرد ارائه شده در جمله‌های آشنا. ۵. درک عبارتهای کوتاه ارائه شده در متون آشنا، هماهنگ کردن صدا و کلمهٔ مکتوب با قرائت با صدای بلند در کلمه‌ها و عبارتهای آشنا. ۶. فهمیدن متون ساده و مکالمه‌ها از زبان آشنای مکتوب در کتابها. تشخیص دادن نکات عمدهٔ خواندن مستقل و استفاده از فرهنگ لغت دو زبانه. ۷. فهمیدن داستانهای کوتاه و متون واقعی مکتوب یا دست‌نوشتهٔ واضح و خوانا، تشخیص نکات عمده و جزئی، و استفاده از فرهنگ لغت دو زبانه. ۸. فهمیدن متون مختلف شامل وقایع زمانهای گذشته، حال و آینده.	مطالب مکتوب مثل روزنامه‌ها برای خواندن مقاله‌ها و داستانهای مورد علاقه و درک مطلب و معنا در زبان ناآشنا با استفاده از متون و فهم مطالب دستوری. ۱۰. درک مطالب گوناگون واقعی و تخیلی شامل جملات پیچیده‌تر و زبان ناآشنا. آشنایی بیشتر با مطالب اسلامی، استفاده از مراجع مختلف و مناسب.	برای علایق شخصی و کسب اطلاعات و هماهنگی با موضوعات ناآشنا، شامل زبان پیچیده‌تر و تشخیص گرایشها و عواطف مختلف. ۱۲. قرائت متون اسلامی و غیراسلامی ادبی و غیرادبی به صورت مستقل و کسب اطلاعات و تفسیر آنها.
--	--	--

د) نوشتن:

جدول وسعت و توالی نوشتن در سه سطح آموزش

سطح مقدماتی	سطح میانه	سطح پیشرفته
۱. نگارش و ترکیب حروف و درست نوشتن آنها. ۲. نوشتن درست کلمات ساده و آشنا.	۱۲. دادن پاسخ مناسب به نامه‌ها، نوشتن تقاضا برای کسب اطلاعات و ارائهٔ دستورها.	۱۵. ارائهٔ قطعات نگارشی در اندازه‌های مختلف در مورد موضوعات واقعی و تخیلی؛ ارتباط دادن

جمله‌ها و بندها، شکل دادن به عقاید و تطبیق دادن زبان آموخته شده برای اهداف مورد نظر. ۱۶. ویرایش و مرتب کردن مطالب با استفاده از منابع مختلف برای رسیدن به دقت و درستی برای بیان موضوعات مختلف. ۱۷. بیان و توجیه عقاید و افکار و جستجو برای درک افکار و عقاید دیگران؛ مطابقت سبک نگارش با محتوا؛ استفاده از منابع و مراجع. ۱۸. نگارش دقیق و مناسب موضوعات واقعی و تخیلی.	۱۳. استفاده از سبکهای مختلف غیررسمی نگارش، خاطرات روزانه، رزرو جا، نگارش مکالمات و نامه‌ها و غیره. ۱۴. روایت کردن، توصیف کردن، خلاصه کردن، بیان احساسات و عقاید برای نشان دادن علاقه، اطلاع دادن یا متقاعد کردن.	۳. نوشتن درست عبارتها و جمله‌ها. ۴. نوشتن دستورها و عبارتهای مورد استفاده در کلاس. ۵. پاسخ دادن به سؤالات در قالب یک کلمه، عبارت یا جمله کوتاه. ۶. استفاده از علایم نقطه گذاری، هجی کردن و دستور زبان. ۷. تکمیل کردن جمله‌ها با کلمه‌های مناسب. ۸. نگارش دو یا سه جمله کوتاه در مورد موضوعات آشنا با کمک کتاب تمرین، کتاب درس و روزنامه‌های دیواری. ۹. نگارش بندهای کوتاه شامل سه یا چهار جمله بر اساس مطالب از حفظ شده. ۱۰. ارائه جملات و متون کوتاه و انتقال عقاید و اطلاعات در قالب جمله‌های کوتاه، استفاده از فرهنگ لغت برای کمک به حافظه. ۱۱. نوشتن یک یا چند بند (پاراگراف) با استفاده از زبان توصیفی اشاره به وقایع زمانهای گذشته، حال و آینده.
---	--	---

جدول وسعت و توالی مفاهیم زبانی

سطح پیشرفته	سطح میانه	سطح مقدماتی
- جمله‌های ساده، مرکب، بلند	- جمله‌های ساده و بلند	- جملات ساده و کوتاه
- ضمیر تعجبی و اشاره	- نهاد و گزاره	- نشانه‌های آوایی و خطی
- نقل قول مستقیم و غیرمستقیم	- ضمیر پرسشی و مبهم	- ضمیر شخصی جدا و پیوسته
- هم‌خانواده	- ترکیب‌های وصفی و اضافی	- اسم‌های اشاره
	- صامت‌های میانجی	- صرف فعل داشتن و نداشتن
	- هم‌خانواده	- جمله‌های سؤالی بله و خیر
- اعداد ۱۰۰۰ به بالا	- تنوین	- فعل‌های «است و نیست»
- حروف اضافهٔ مرکب	- اعداد ۱۰۰ تا ۱۰۰۰	- اعداد ۱ تا ۱۰۰
- قید	- حروف اضافهٔ ساده	- حروف اضافهٔ پرکاربرد
- جمع مکسر	- قید	- قید زمان و مکان
- صفت	- الف مقصوره	- مثبت و منفی کردن فعل
	- جمع‌های عربی	- جمله‌های امر و نهی
- پیشوند و پسوند	- صفت	- صفت
- ادوات پرسش	- مضارع اخباری و التزامی	- مضارع مستمر
- ترکیب‌سازی	- علایم تصغیر	- علایم جمع
	- ناآواها	- برخی پیشوندهای پرکاربرد
- انواع فعل گذرا	- پیشوند و پسوند	- ادوات پرسش
- معلوم و مجهول	- ادامهٔ ادوات پرسش	- ترکیب‌سازی
- کلمات مشتق	- ترکیب‌سازی	- ی میانجی
- حرف اضافه + اسم	- تبدیل جمله‌های بلند به کوتاه	- کسرهٔ اضافه
	- فعل گذرا و ناگذرا	- تشدید
	- کلمه‌های مشتق	- هم‌نویسه‌ها
	- حروف اضافه + فعل	- مترادف و متضاد

اصول برنامهٔ آموزش زبان فارسی برای ملل مسلمان

اصول و معیارهای ذیل برای طراحی و اجرای کلیهٔ مراحل برنامه‌ریزی و تعیین و تدوین اهداف و سازماندهی محتوا و تعیین سایر عناصر برنامه لازم‌الاجراست و مؤلفان باید در تألیف کتاب از آنها بهره بگیرند:

- اصل ۱. در این برنامه باید بر آموزش مهارت‌های علمی زبان‌آموزی تأکید شود.
- اصل ۲. آموزش در این برنامه باید فقط به زبان فارسی باشد.
- اصل ۳. آموزش باید به صورت فعالیتهای جمعی و جنبی باشد.
- اصل ۴. از تمامی مواد آموزشی و کمک آموزشی در آموزش زبان بهره‌گیری شود.
- اصل ۵. مهارت‌های زبانی و پاره فعالیتهای آن آموزش داده شود.
- اصل ۶. برنامه باید بر انتقال میراث فرهنگ ایرانی - اسلامی تأکید داشته باشد.
- اصل ۷. کتاب باید بتواند زمینه‌ساز استفاده از مهارت‌های زبانی در موقعیتهای عملی باشد.
- اصل ۸. کتاب باید بتواند سرمشق عملی «تقویت اندیشیدن و چگونه اندیشیدن» در زبان‌آموزان باشد.
- اصل ۹. کتاب باید زمینه‌ساز مطالعه متون فارسی در زبان‌آموزان باشد.
- اصل ۱۰. از جدیدترین دستاوردها و پژوهشهای حوزه ادبیات در تدوین کتاب استفاده شود.
- اصل ۱۱. سیر آموزش زبان از ساده به پیشرفته باشد.
- اصل ۱۲. سیر آموزش زبان از زبان گفتاری به زبان نوشتاری باشد.
- اصل ۱۳. نکات زبانی، اخلاقی، ارزشی و شناختی به شکل غیرمستقیم آموزش داده شود.
- اصل ۱۴. به گونه‌های معیار زبان فارسی توجه مناسب و متناسب شود.
- اصل ۱۵. محتوا زمینه‌ساز تقویت خلاقیت در زبان‌آموزان باشد.
- اصل ۱۶. محتوا باید رفتارهای اخلاقی، اجتماعی و تربیتی ایرانی را در زبان‌آموزان تقویت کند.
- اصل ۱۷. به نقش سازنده زن و مرد به طور مناسب و متناسب در محتوا توجه شود.
- اصل ۱۸. موضوعات و مطالب به یک محدوده جغرافیایی منحصر نشود.
- اصل ۱۹. در محتوا به مطالب دینی، علمی، ادبی، هنری و فنون توجه کافی شود.
- اصل ۲۰. به پرورش حافظه سمعی و بصری توجه کافی شود.
- اصل ۲۱. برنامه باید زمینه‌ساز ابراز وجود و بیان احساس زبان‌آموزان باشد.
- اصل ۲۲. زبان ساده، صمیمی و متناسب با ذهن زبان‌آموزان باشد.

- اصل ۲۳. محتوا باید با علایق و سلیقه‌ها و نیازهای زبان‌آموزان هم‌سویی داشته باشد.
- اصل ۲۴. محتوا از نظر فنی و هنری متنوع باشد.
- اصل ۲۵. به گسترش دایره واژگان زبان فارسی معیار مورد نیاز زبان‌آموزان توجه کافی شود.
- اصل ۲۶. محتوای برنامه بر اساس آخرین یافته‌های علم روان‌شناسی و زبان‌شناسی باشد.
- اصل ۲۷. آموزش نظام نوشتاری در تمامی سطوح آموزشی مدت‌نظر برنامه‌ریزان و مؤلفان و مجریان قرار گیرد.
- اصل ۲۸. از اصل تعادل در تنظیم محتوا استفاده شود.
- اصل ۲۹. از اصل توالی (نظم تجربیات یادگیری معین) بهره‌گیری شود.
- اصل ۳۰. در ارائه محتوا از اصل استمرار استفاده شود.
- اصل ۳۱. در انتخاب محتوا از عناصر زبانی و فرهنگی مشترک استفاده شود.
- اصل ۳۲. در گزینش محتوای زبانی از معیارهای علمی بهره‌گیری شود.
- اصل ۳۳. محتوای آموزشی مطابق با اصول یادگیری باشد.
- اصل ۳۴. محتوا از وسعت فراوانی برخوردار باشد.
- اصل ۳۵. شیوه‌های ارزشیابی قابلیت و کارایی لازم را داشته باشد.

زبان فارسی به عنوان زبان دوم

دوزبانگی: عبارت است از موقعیتی که در آن شخص برای برقراری ارتباط با دیگران به طور متناوب با توجه به موقعیتهای خاص از دو یا چند زبان استفاده می‌کند. چنین حالتی را دوزبانگی و چنین کسی را دوزبانه می‌گویند.

اگر دوزبانه شدن از طریقی به جز آموزش باشد (در جامعه، خانواده و...)، دوزبانگی طبیعی است و اگر از طریق آموزش باشد، دوزبانگی غیرطبیعی نامیده می‌شود و در آن یادگیری زبان آگاهانه صورت می‌پذیرد.

اگر فرد به هر دو زبان تسلط یکسانی داشته باشد، دوزبانگی او همپایه و در صورتی که فقط بر یکی از آنها تسلط کافی داشته باشد، دوزبانگی او ناهمپایه است.

در دوزبانگی ناهمپایه، الگوهای یکی از زبانها همواره به هنگام استفاده از زبان دوم بروز می‌کند.

عوامل مؤثر بر یادگیری و آموزش زبان دوم

یادگیری و آموزش زبان دوم و دوزبانه شدن به چند عامل بستگی دارد:

۱. سن زبان‌آموز،
 ۲. ویژگیهای روان‌شناختی زبان‌آموز،
 ۳. عوامل اجتماعی و فرهنگی محیط زندگی زبان‌آموز،
 ۴. ویژگیهای زبان اول زبان‌آموز.
۱. سن زبان‌آموز: اکثر روان‌شناسان زبان معتقدند که هرچه سن زبان‌آموز کم‌تر باشد، فراگیری زبان دوم آسان‌تر است.
۲. ویژگیهای روان‌شناختی زبان‌آموز: ویژگیهای ذهنی مثل استعداد و ویژگیهای عاطفی مثل انگیزه و نگرش در یادگیری زبان دوم نقش اساسی دارند. عواملی چون محیط یادگیری، روش تدریس، محتوای درسی، نگرش و انگیزش زبان‌آموز در یادگیری زبان از استعداد مهم‌ترند، زیرا توانایی یادگیری زبان در انسان ذاتی است.
- عقیده شخصی درباره زبان دوم، میزان احساسات مثبت و منفی او نسبت به زبان دوم و مقاصد رفتار واقعی شخص نسبت به زبان دوم در امر یادگیری زبان حایز اهمیت‌اند.
- انگیزه‌های روان‌شناختی که بر پایه نیازهای عالی‌تری چون هویت، تأیید، پیشرفت و جستجوگری شکل می‌گیرند و عمدتاً اکتسابی‌اند و تحت تأثیر یادگیری و عوامل محیطی قرار می‌گیرند، با یادگیری و آموزش زبان دوم ارتباط اساسی دارند.
- گاهی انگیزش ابزاری مثل پیشرفت تحصیلی عامل مؤثر برای یادگیری زبان دوم است. گاهی نیز انگیزش ترکیبی مانند علاقه به دانستن مطالبی درباره یک جامعه زبانی دیگر یا تمایل فرد به اینکه عضو جدید آن جامعه زبانی شود، باعث شروع یادگیری زبان دوم می‌شود. پس، نگرش تکیه‌گامی برای انگیزش است.
۳. عوامل اجتماعی و فرهنگی: این عوامل در چگونگی یادگیری زبان دوم نقش اساسی دارند. شباهتها و تفاوت‌های فرهنگی دو جامعه زبانی و ویژگیهای قومی محیط زندگی زبان‌آموز از جمله عوامل اجتماعی و فرهنگی هستند که در یادگیری زبان

دوم مؤثرند. زبان‌آموز نه تنها باید با قواعد و ساختار زبان دوم آشنا شود بلکه لازم است رفتار اجتماعی و فرهنگی آن جامعهٔ زبانی را هم بیاموزد.

۴. ویژگیهای زبان اول: گروهی معتقدند که نفوذ زبان اول زبان‌آموز در ذهن وی آثار منفی و بازدارنده‌ای دارد که مانع از آن می‌شود یادگیری زبان دوم به حد مطلوب برسد.

گاهی خصوصیات زبان اول زبان‌آموز در کاربرد زبان دوم تأثیر مداوم دارد؛ به این پدیده تداخل می‌گویند. انحراف از هنجارهای زبان دوم باعث خطاهای زبانی می‌شود. در یادگیری زبان دوم، زبان‌آموز به طور منظم دچار انحرافات از هنجارهای زبان دوم می‌شود. این انحرافات در سطح آواها، واژه‌ها و معنا و نحو اتفاق می‌افتند. فرد می‌تواند به دو روش دوزبانه شود؛ یا در محیط قرار بگیرد یا خارج از محیط به وسیلهٔ برنامهٔ آموزشی و معلم و کلاس و کتاب به یادگیری زبان دوم بپردازد. در هر دو صورت، زبان‌آموز باید استعداد فطری و ذهنی و تواناییهای اکتسابی مانند تواناییهای آوایی، واژگانی، دستوری، سبکی، شمّ زبانی و تفکر به زبان دوم را داشته باشد. این تواناییها با آموزش و تمرین پرورش خواهند یافت.

تواناییهای آوایی شامل موارد زیر است:

۱. حساسیت شنوایی مناسب برای تمایز دادن آواهای زبان دوم؛
۲. حساسیت تلفظی مناسب برای تلفظ صحیح کلمه‌ها و جمله‌های زبان دوم؛
۳. مهارت در تولید و ادراک تمایز آهنگ جمله‌ها، تکیهٔ کلمات و مکثهای لازم در گفتار.

تواناییهای واژگانی عبارت‌اند از:

۱. ذخیرهٔ مناسب واژگانی از کلمه‌های زبان دوم؛
 ۲. توان تشخیص و درک سریع واژگان شنیده شده؛
 ۳. توان درک سریع معانی بافتی کلمات زبان دوم؛
 ۴. توان یادآوری ترکیبات لغوی زبان دوم؛
 ۵. توان تولید سریع واژگان برای ارسال پیام؛
 ۶. توان حدس زدن معانی مفهومی و معانی مصداقی کلمات زبان دوم.
- تواناییهای دستوری عبارت‌اند از:

۱. توان تشخیص بین اقسام گوناگون کلمه و اجزاء کلمه؛
 ۲. تشخیص جایگاه و نقش صرفی و نحوی کلمه؛
 ۳. تشخیص صحیح انواع جمله‌ها از لحاظ وجه، زمان و ...؛
 ۴. تولید جمله‌های مختلف طبق قواعد زبان دوم.
- تواناییهای سبکی: با استفاده از این تواناییها می‌توان سبکهای مختلف رسمی، دوستانه، غیررسمی، مؤدبانه و... را تشخیص داد و آنها را تولید کرد.
- شمّ زبانی، زبان‌آموز باید بتواند از همه تواناییهای ذکر شده به طور ناخودآگاه استفاده کند. استفاده ناخودآگاه از زبان و درونی شدن قواعد زبان دوم در ذهن، شمّ زبانی نامیده می‌شود و در صورت وجود آن، زبان‌آموز به طور واقعی به زبان مسلط می‌شود.
- تفکر به زبان دوم نتیجه تسلط بر تواناییهای گفته شده و کسب توانایی اندیشیدن به زبان دوم است. هدف نهایی یادگیری زبان دوم، اندیشیدن به آن زبان است.

رویکردهای آموزش زبان دوم

۱. رویکرد کلی

صاحب‌نظران «مکتب گشتالت» در روان‌شناسی معتقدند که انسان هنگام برخورد با هر پدیده نخست به کل آن توجه می‌کند و سپس اندک‌اندک به اجزاء سازنده پدیده پی می‌برد. به نظر این افراد، در مراحل یاددهی و یادگیری نیز باید نخست اشکال و صورتهای کل را به زبان‌آموزان یاد داد، سپس با تجزیه صورتهای کلی به اجزاء سازنده آنها شناخت افراد را از ماهیت پدیده‌ها کامل کرد. رویکرد مبتنی بر این نظریه را «رویکرد از کل به جزء» می‌نامند. این رویکرد از نظر زبان‌شناختی به روشهای فرعی زیر تقسیم می‌شود:

الف) روش واژه محور یا کلمه‌آموزی: در این روش، بزرگ‌ترین عنصر زبان کلمه یا واژه است و آموزش خواندن و نوشتن باید با آن شروع و به تجزیه کلمه به هجاها، آواها (صامت‌ها و مصوت‌ها) و حروف سازنده آن ختم شود.

در این روش، فراگیرندگان بدون آشنایی با نام و نشانه‌های حرفی یا صدای آنها به آموختن، خواندن و نوشتن شکل کلی کلمه هدایت می‌شوند. آنان برای تسهیل یادگیری، در روش واژه محور از تکیه‌گاه تصویری نیز استفاده می‌کنند. تکرار از

شیوه‌های رایج این روش است تا شکل کلی کلمه در ذهن زبان‌آموز نقش بندد.

ب) روش جمله محور یا جمله‌آموزی: بر اساس این روش، جمله بزرگ‌ترین عنصر زبانی است و آموزش خواندن و نوشتن با آن آغاز می‌شود.

در این روش، نخستین جلسه با پیامهای معنادار شروع می‌شود و انگیزه کافی برای مشارکت زبان‌آموزان فراهم می‌گردد. اساس کار این روش بر جمله‌خوانی است نه واژه‌خوانی، هجاخوانی یا حرف‌خوانی؛ به همین دلیل، روش یاد شده از کندخوانی جلوگیری می‌کند.

۲. رویکرد مکاشفه‌ای (شناختی)

در شیوه شناختی به زبان‌آموز اجازه می‌دهیم تا نظام قاعده‌هایی را که بر اساس مواد زبانی بر او عرضه می‌شوند، بدون اراده و نیمه‌آگاهانه به کار ببرد. به عبارت دیگر، مطلب را به دانش‌آموز عرضه می‌کنیم و از او می‌خواهیم که قاعده زبانی حاکم بر آن را کشف کند. روشن است که این شیوه استقرایی به‌کاربرد نمونه‌های زبانی متعددی نیازمند است. این نمونه‌ها نماینده قواعدی‌اند که زبان‌آموز قصد یادگیری آنها را دارد و تمرین کردن با این نمونه‌ها در این شیوه بسیار مهم است.

طراحان نظام آموزشی شناختی معتقدند که محتوای قواعد زبان دوم را که بر زبان‌آموز عرضه می‌شود، می‌توان به‌گونه‌ای با تواناییهای او تطبیق داد. به این ترتیب، زبان‌آموز می‌تواند در مورد «درست و غلط بودن» یا «دستوری بودن جمله‌ها» اظهارنظر کند. به اعتقاد این افراد در یک دستور زبان آموزشی، صورت قواعد باید برای زبان‌آموز قابل ادراک باشند. در عین حال، ساده‌سازیهایی که اعمال آنها در رسیدن به این هدف ضروری است، نباید با محتوای دستور زبانهای علمی متناقض باشد. پس لازم نیست قواعد دستور زبان فقط از طریق فرمول‌بندیهای کلامی ارائه شوند بلکه این امر، گاه به طریق دیداری ارائه می‌شود. روش دیداری را که در آموزش نحو زبان روش مؤثری است، نخستین بار پالمر ارائه کرد.

در روش مکاشفه‌ای، هدف از تدریس مخفی نگاه داشته می‌شود تا زبان‌آموزان همگی وظایف خود را انجام دهند. روش مکاشفه‌ای مبتنی بر بحث و گفتگو و مشارکت افراد کلاس در حل مسئله است. معلم با اتخاذ چنین روشی، یادگیری را عمق می‌بخشد و آن را برای فراگیرندگان کاملاً درونی می‌سازد.

۳. رویکرد ارتباطی

آموزش زبان با رویکرد ارتباطی در واقع یک روش نیست؛ زیرا مجموعه عملکردهای تعریف شده‌ای برای آن نمی‌شناسیم. در این شیوه هدف دوره ایجاد «توانش ارتباطی» است و اگر در نظام آن به پیچیدگی‌هایی برمی‌خوریم، ناشی از پیچیدگیهای ارتباطی است.

ارتباطهای موجود میان شاگردان همکاریه‌ای آنان را افزایش می‌دهد و به آنان فرصت می‌دهد تا در مورد معنا بحث کنند. پس شاگردان باید با زبان در سطحی فراتر از جمله (یعنی در سطح بافت و کلام) سروکار داشته باشند.

این رویکرد از یافته‌های زبان‌شناسی کاربردی بهره می‌گیرد که معتقد است: بیشتر زبان‌آموزان بزرگسال، زبان دوم را تا حدی می‌آموزند که در معرض آن باشند و از طریق زبان کاری انجام دهند. آنان به ماحصل آنچه توسط زبان انجام می‌شود، علاقه‌مندند نه به خود زبان. به عبارت دیگر، معنا با وساطت زبان خلق می‌شود و زبان در این نگرش وسیله است نه هدف.

در رویکرد ارتباطی، آموزش بر عوامل شناختی مؤثر و عوامل اجتماعی و بافتهای واقعی تکیه می‌کند. فعالیتهای آن از درون هدایت می‌شود و روش آن، «شاگردمحور» است. در این شیوه به شاگردان فرصت کافی داده می‌شود تا چون گویشور بومی به زبان بنگرند. در عین حال، از بسیاری اشتباهات زبان‌آموزان چشم‌پوشی می‌شود و این اشتباهات، برون‌داد طبیعی گسترش مهارتهای ارتباطی تلقی می‌گردند.

در این رویکرد، دستور به روش استقرایی آموخته می‌شود. همان‌طور که گفتیم، در رویکرد ارتباطی ایجاد بافت مناسب اهمیت محوری دارد. بسیاری از دوره‌های مبتنی بر دستور در آموزش زبان وجود دارند که از نظر ساختاری مناسب اما از نظر ارتباطی نامناسب‌اند. برای کسی که می‌خواهد پیامی را برساند، دشوار است که بخواهد بر قواعد آموخته شده دستوری تکیه کند و در عین حال، پیام خود را القا نماید. ارتباط بخشی از یک دانش دستوری نیست، بلکه فرایندی مداوم در جهت بیان، انتقال و تعبیر پیام است.

بسیاری از زبان‌آموزان نشان داده‌اند که زمانی زبان را بهتر می‌آموزند که به طور مستقیم یا صریح آن را مطالعه نکرده باشند؛ به عبارت دیگر، زبان هنگامی به بهترین نحو فرا گرفته می‌شود که به عنوان وسیله‌ای برای انجام هدف دیگر به کار برود. پس، دستوری که زبان‌آموزان می‌آموزند، از نقش و بافت موقعیتی حاصل می‌شود. در این

شیوه، ساختار دستوری هنگامی ظاهر می‌شود که نیاز به گسترش گفتار زبان‌آموز در پاسخ به نیازی ارتباطی احساس شود.

روشهای آموزش زبان دوم

روشهای نوشتار بنیاد

۱. روش دستوری^۱: در این روش، قواعد دستوری زبان با گروهی از کلمات به زبان‌آموز آموخته می‌شوند. سپس زبان‌آموزان طبق قواعد دستوری با کلمات جمله می‌سازند. هدف از این تمرینها کاربرد قواعد دستوری است نه جمله‌سازی. در این روش، به کسب معلومات دستور زبان بیشتر از کاربرد زبان اهمیت داده می‌شود و از تدریس شفاهی زبان یا آموزش تلفظ خبری نیست. یکی از مزایای روش دستوری این است که آن را می‌توان در زمره امور مربوط به انضباط ذهنی طبقه‌بندی کرد و به آسانی به‌کار بست. در ضمن، برای آموزش آن به معلمانی که زبان خارجی را به سلاست صحبت می‌کنند، نیازی نیست. آزمون این روش ساده و کنترل آن آسان است.

۲. روش ترجمه^۲: این روش مبتنی بر ترجمه متونی است که به تدریج دشوار می‌گردند. این متون در آغاز، از زبان دوم به زبان اول و پس از مدتی از زبان اول به زبان دوم ترجمه می‌شوند. ترجمه تحت‌اللفظی و اصطلاحی داستانی را بنا بر کمیت آن به چند بخش تقسیم می‌کنند. در هر بخش مجموعه‌ای از پرسشها و پاسخها وجود دارد و به دنبال آنها تمرینهای دو شیوه‌ای ترجمه قرار می‌گیرند. روش ترجمه مانند روش دستوری در هر کلاسی قابل آموزش است و برای آموختن آن، لازم نیست معلم درباره زبان یا فنون آموزشی ویژه‌ای معلومات کاملی داشته باشد.

۳. روش دستور- ترجمه^۳: ترکیبی از دو روش دستور و ترجمه است و ویژگیهای آن عبارت‌اند از:

- دستور زبان مجملی است از دستور زبان رسمی.
- واژگان به متونی که از پیش انتخاب شده‌اند بستگی دارند.
- آموزش با قواعد دستوری، واژگان جدا از متن، تمثیلهای و ترجمه شروع می‌شود و آن گاه زبان‌آموز به ترجمه متون کلاسیک ساده می‌پردازد.
- واژگان را به فهرستی از کلمات تقسیم می‌کنند و زبان‌آموز را به حفظ آنها وا می‌دارند.

- واژگان درسهایی که در پی هم می آیند، با هم ارتباطی ندارند.
- از تدریس تلفظ یا به کلی خبری نیست یا به چند تذکر مقدماتی در این زمینه اکتفا می شود.
- قواعد دستوری به شکل واحدهای حفظی است که اغلب چند جمله تمثیلی را دربر می گیرند.

۴. روش خواندن^۴: این روش در آغاز برای مدرسی طرح ریزی شد که تنها هدفشان رسیدن به دانش خواندن زبان بود. در این روش، متون به قسمتهای کوتاهی تقسیم می شود و قبل از هر قسمت فهرستی از کلمات وجود دارد که باید در بافت متن یا از طریق ترجمه و تصویر تدریس شود. پس از اینکه زبان آموز به سطح معینی از معلومات واژگانی رسید، متون تکمیلی دیگری را به صورت داستانهای کوتاه یا رمانهای ساده شده در اختیار او می گذارند تا پایه معلومات واژگانی اش تقویت شود.

روشهای گفتار بنیاد

الف) روشهای مستقیم

۱. روش مستقیم^۵: در این روش آموزش زبان گفتاری با مطالعه اصوات و توضیحات آواشناسی آغاز می شود. به کار بردن اصوات در جمله و تدریس معانی آنها از طریق تصاویر و تعاریف انجام می پذیرد. دریافت ساختهای جمله ای به فراست و استنباط زبان آموز بستگی دارد. سبک نگارش مواد خواندنی نثر معاصر و مطلب حاکی از فرهنگ کشور زبان دوم است.
- ویژگیهای آن عبارت اند از:

- کاربرد واژگان و ساختهای روزمره زبان؛
- آموزش دستور زبان در موقعیت و صحنه؛
- آموزش مطالب متعدد جدید در هر درس به منظور طبیعی جلوه دادن زبان و ترغیب زبان آموز به شرکت در محاورات عادی؛
- آموزش دستور و واژگان به طور شفاهی؛
- آموزش معانی اسمهای ذات با نشان دادن اشیاء مربوط و آموزش اسمهای

معنی از طریق تداعی معانی؛

- آموزش دستور زبان با ارائه نمودارهای دیداری؛

- اختصاص دادن چند هفته از وقت کلاس به تلفظ؛

- عرضه کردن تام مطالب درسی به طور شفاهی در ابتدای آموزش.

۲. روش به‌گزینی^۷: در فرانسه به این روش که تلفیقی از روش مستقیم، دستور و ترجمه است، روش فعال می‌گویند. فعالیتهای آموزشی آن مشمول تمرین شفاهی، بلندخوانی و پرسش و پاسخ است. در این روش مقدار معینی ترجمه همراه با دستور زبان قیاسی و وسایل سمعی و بصری وجود دارد.

۳. روش سمعی - بصری: این روش سعی در تشکیل عاداتی زبانی در ذهن زبان‌آموز دارد و مشتمل بر چهار اصل است:

- آموزش زبان گفتاری قبل از زبان نوشتاری. زبان‌آموز مجموعه کلمات و جملات را می‌شنود و بعد از تکرار زیاد و تشکیل عادت زبانی در ذهنش، در حد توانایی خود صحبت می‌کند. معلم صداها را به صورت تقابل آنها با هم درس می‌دهد؛ بر آهنگ و تکیه کلمه‌ها تأکید می‌کند و ابتدا جمله‌های کوتاه به کار می‌برد.

- اهمیت دادن به تفاوت‌های بین زبان دوم و زبان اول و تجزیه و تحلیل ساختهای زبان و سپس تهیه الگوهای زبان برای تدریس. زبان‌آموز الگوها را تقلید و حفظ می‌کند و می‌تواند با تغییر دادن یک کلمه، جمله‌های جدید بسازد.

- تمرین زیاد و تکرار برنامه‌ریزی شده. زبان‌آموز در جمله‌ها زبان خارجی را در موقعیتهای مختلف به کار می‌برد و تمرینها را تکرار می‌کند تا ساختهای آموخته شده ملکه ذهنش شوند.

- به‌کارگیری آموخته‌ها در موقعیتهای گوناگون. زبان‌آموز سؤال می‌کند و به پرسشهای دیگران پاسخ می‌دهد. او جمله‌هایی را به صورت الگو می‌آموزد و در پایان هر درس، از مکالمه‌ای که بر اساس آن الگوهاست، استفاده می‌کند.

پس اساس یادگیری، جمله و تکرار آن است و در ابتدا ارتباط منطقی بین جمله‌ها ضعیف است.

۴. روش شنیداری - دیداری: در این روش، آموزش هر درس با یک گفتگو شروع می‌شود. صوت و تصویر از اجزاء جدایی‌ناپذیر این روش‌اند. در اینجا ارتباط

معنایی بین جمله‌ها در صحنه‌ای مشخص وجود دارد. هدف از به‌کارگیری این روش، یادگیری زبان محاوره و تقویت مهارت گفتاری و شنیداری است. در این روش، آموزش خواندن و نوشتن در مرحله دوم آغاز می‌شود؛ یعنی وقتی زبان‌آموز نظام گفتاری زبان را آموخته است.

در این روش، همواره تصویر در خدمت آموزش است و معلم از تصویر و گفتار به طور هم‌زمان استفاده می‌کند. او معنای جمله‌های خارجی را مستقیماً به ذهن زبان‌آموز انتقال می‌دهد. در این روش ۵۰ تا ۸۰ ساعت اولیه آموزش به شنیدن و دیدن اختصاص دارد و بعد از اینکه زبان‌آموز توانست ساختهای پایه زبان را بدون مکث و غلط به‌کار برد، می‌تواند از کتاب و دفترچه تمرین استفاده کند. سپس مرحله قرائت آغاز می‌شود. پس از آشنایی زبان‌آموز با خط، آموزش علایم نوشتاری، رونویسی، دیکته و انشا دنبال می‌شود.

۵. روش مبتنی بر روان‌شناسی^۸: ویژگیهای این روش عبارت‌اند از:

- تصویرسازی ذهنی و ارتباط دادن تصاویر به کلمات به کمک اشیاء، نمودارها، تصاویر و چارتهای.

- در این روش، واژگان به صورت گروهی از جمله‌های مصطلح، پرکاربرد و کوتاه درمی‌آیند که با موضوع درس ارتباط دارند.

- هرکدام از این گروهها درسی را تشکیل می‌دهند.

- مجموعه‌ای از چند درس یک فصل را تشکیل می‌دهند و تعدادی از فصلها

یک سر درس را.

- آموزش در آغاز شفاهی است. بعد از مدتی، بخشی از آموزش براساس کتاب

درسی صورت می‌پذیرد.

- گاهی از زبان مادری استفاده می‌شود اما مجاز نیستیم آن را به‌کار ببریم.

- بعد از چند درس اول، نوشتن شروع می‌شود.

۶. روش طبیعی^۹: این روش، شبیه روش مستقیم است. هر دو روش پرسش را

درباره اشیاء و تصاویر آغاز می‌کنند و کلمات جدید را با کلمات شناخته شده توضیح

می‌دهند. در این روش، معنا به شیوه استنباطی تدریس می‌شود. در روش طبیعی از

کاربرد زبان اول، ترجمه و سخن گفتن درباره زبان دوم خبری نیست و از دستور زبان برای

تصحیح اشتباه استفاده می‌شود. در این روش، ارائه مهارت‌های زبانی به ترتیب زیر است:
گوش کردن، حرف زدن، خواندن، نوشتن و دستور زبان.

۷. **روش کنترل مواد زبانی^{۱۱}:** این روش شبیه روش مستقیم است اما باید آن را به صورت الگو درآورد و کنترل کرد. در این روش مشق شفاهی و کتبی وجود دارد و معانی مطالب از طریق اجرای بعضی حرکات، نشان دادن تصاویر کنترل شده، یا اشیاء و مواد قابل مشاهده آموزش داده می‌شود.

۸. **روش شباهت‌های زبانی^{۱۱}:** در این روش از کلماتی که از لحاظ صورت و معنا با واژگان زبان مادری شباهت دارند، بی‌درنگ برای ساختن ترکیبات شفاهی و کتبی استفاده می‌شود.

۹. **روش دوزبانه^{۱۲}:** این روش شبیه به روش شباهت‌های زبانی است، اما به واژگان محدود نمی‌شود بلکه اصوات، صورت و نحو هر دو زبان را دربر می‌گیرد. در این روش ترتیب مطالب درسی تابع کمیت عناصر رسمی و پیچیدگی آنهاست.

۱۰. **روش تقلیدی و حفظی^{۱۳}:** به این روش، روش تقلید از گویشور نیز می‌گویند. در این روش آموزش به نمایش و مشق تقسیم می‌شود که معمولاً به نسبت یک نمایش، دو مشق است. در درسهای نمایشی، معلم و گویشور اهل زبان، دستور زبان تلفظ و واژگان را تدریس می‌کنند. در درسهای مشقی، گویشور یا معلم چند جمله را می‌خواند و زبان‌آموزان هم بعد از چند بار گوش دادن جمله‌ها برای حفظ کردن آنها از گویشور یا معلم تقلید می‌کنند. در این روش، دستور را به طور استنباطی تدریس می‌کنند و پس از پشت سر گذاشتن سطح ابتدایی، سخنرانی، نمایش و بحث به میان می‌آید. در شکل دیگر این روش مشقهای دو نفره یا نوار صوتی جای معلم را می‌گیرد. به این روش گاهی روش سمعی و شفاهی (شنیداری و گفتاری) نیز گفته می‌شود.

۱۱. **روش تمرین - نظریه^{۱۴}:** این روش تا حدودی عکس روش تقلیدی و حفظی است و در آن تئوری بعد از تمرین قرار می‌گیرد (۷ واحد تمرین و ۳ واحد تئوری). زبان‌آموز جمله‌های گویشور یا نوار ضبط شده را حفظ می‌کند. آن گاه این جملات از لحاظ آواشناسی و ساختاری تجزیه و تحلیل می‌شوند و امکان گسترش آنها در جمله‌های جدیدی از همان نمونه فراهم می‌آید.

۱۲. **روش اصلاحی مبتنی بر آواشناسی^{۱۵}:** این روش را به نام روش اصلاحی

- (Reform) یا روش شفاهی (Oral) نیز می‌شناسند. ویژگیهای این روش عبارت‌اند از:
- در این روش، ابتدا به تربیت گوش و سپس تلفظ زبان (به ترتیب اصوات، کلمه‌ها، عبارتها و جمله‌ها) پرداخته می‌شود.
 - در مرحله بعد، گفت و شنودهای دو نفره و داستان به میان می‌آیند.
 - به جای املای درست کلمات از الفبای آواشناسی استفاده می‌شود.
 - تدریس دستور زبان استنباطی است.
 - منظور از انشا دوباره‌سازی مطالبی است که زبان‌آموز از قبل شنیده یا خوانده است.
 - ب) روش تک‌ساختی: در این روش آموزش به صورت جمله به جمله است و هر درس به صورت تک‌جمله به زبان‌آموز ارائه و سپس سلسله‌ای از تمرینهای ساختاری انجام می‌شود و در پایان هر درس گفتگو آورده می‌شود. این گفتگوها بر اساس جمله‌های تک‌ساختی درست شده‌اند.

سازماندهی محتوا

۱. محتوای کتابها طبق اصول سازماندهی محتوا و اهداف آموزشی و با توجه به رویکردها خواهد بود.
۲. در این دوره برای ارائه محتوا از یک رویکرد یا شیوه استفاده نمی‌شود و بهره‌گیری از روشها انعطاف خواهد داشت.
۳. در راهنمای معلم به فراخور شرایط کلاس، زبان‌آموزان، تمرینات محتوا، سطح و عوامل دیگر شیوه‌های مختلفی پیشنهاد می‌شود.
۴. معلم با توجه به شیوه‌های پیشنهادی و موقعیت ویژه خود بهترین شیوه را گزینش می‌کند.
۵. محتوا در سه سطح مقدماتی، میانه و پیشرفته پیش‌بینی شده است که هر سطح معادل یک کتاب آموزشی است.
۶. برای هر سطح کتاب کار و کتاب روش تدریس و راهنمای معلم پیش‌بینی خواهد شد که کتاب راهنمای معلم شامل مباحثی چون آشنایی با زبان فارسی و قواعد آن، ساختارهای پایه زبان فارسی، نظام نوشتاری زبان‌آموز، راهنمای درس به درس

سطوح و مراحل آموزشی، روشها و رویکردهای آموزشی، اطلاعات جنبی، آموزش مهارتهای زبانی، فعالیتهای تمرینهای بیشتر، فرمهای ارزشیابی، طرح درس و پاسخ برخی تمرینهای کتاب اصلی، و شیوههای ارائه هر درس است.

۷. تدوین فرهنگ لغات واژگان پایه در کنار کتب آموزشی پیش‌بینی شده است.

۸. برای هر کتاب سه نوار صوتی و یک نوار ویدیویی تهیه خواهد شد.

۹. مجموعه سه دوره به صورت یک لوح فشرده (CD) و آموزش خودکار نیز تولید خواهد شد.

۱۰. در مراحل مقدماتی از امکانات تصویری بالایی برای انتقال مطلب خصوصاً

آموزش واژگان بهره‌گیری می‌شود. حجم تصویر در مراحل بالاتر کاهش می‌یابد.

۱۱. این برنامه قابلیت آموزشی از طریق آزمایشگاه زبان را نیز دارد.

۱۲. گسترش دانش زبانی زبان‌آموزان در هر مرحله به کمک شیوه‌های خلاق و

فعالیت‌های متنوع خواهد بود.

۱۳. اطلاعات مربوط به هر مرحله طبق جدول ذیل خواهد بود.

اطلاعات مرحله	تعداد درسها	واژگان هر درس	تعداد واژگان گفتاری و شنیداری	تعداد واژگان نوشتاری خواندنی	تعداد جمله‌های ساده و یا مکالمه	قواعد دستوری و کاربرد واژگان پایه
مرحله مقدماتی	۳۰	۱۵ تا ۲۰	۱۰۰۰	۲۰۰۰	۱۲۰	۶۰
مرحله متوسط	۳۰	۲۰ تا ۳۰	۲۰۰۰	۲۵۰۰	۱۰۰	۵۰
مرحله پیشرفته	۳۰	۲۵ تا ۳۵	۳۵۰۰	۴۰۰۰	۱۰۰	۳۰

۱۴. در هر درس الگوهای مهارتی زیر پیش‌بینی شده است:

بین و بگو/ بین و بخوان/ بین و بنویس/ جای خالی را پر کن/ گوش کن و

بخوان / گوش بده تکرار کن/ بین و انتخاب کن/ مرتب کن / جمله بساز/ کامل کن /

درست - نادرست/ فکر کن و بگو/ جواب بده/ گوش کن، جواب بده/ گوش کن، اصلاح کن/ با هم صحبت کنید/ شکل صحیح را انتخاب کن/ دسته‌بندی کن.

۱۵. هر درس بر اساس بخشهای زیر سامان می‌گیرد:

مهارت گوش دادن/ مهارت خواندن و گفتن/ مهارت نوشتن/ واژگان/ نکات زبانی/ مکالمه/ مرور.

۱۶. درسهایی با عنوان «مرور» در لابه‌لای دروس گنجانیده می‌شود.

۱۷. در دوره میانه انتظار می‌رود فراگیرندگان بتوانند از فرهنگ لغت استفاده کنند.

۱۸. در دوره میانه متون کوتاه و ساده اسلامی داده می‌شود.

۱۹. در دوره پیشرفته به متون فارسی معاصر مثل روزنامه‌ها و مقاله‌ها با محتوای اسلامی توجه می‌شود.

۲۰. درسهای بخش پیشرفته مشتمل بر سه مرحله خواهد بود:

الف) تمرین درسهای قبلی برای کسب اطمینان از یادگیری،

ب) متن تازه و تمرینهای جدید،

ج) آمادگی برای درسهای بعد.

۲۱. مکالمه‌ها به زبان گفتار معیار و با لهجه تهرانی است.

۲۲. زمان آموزشی برای هر سطح ۱۵۰ ساعت است که به صورت فشرده، نیمه‌فشرده یا عادی قابل اجراست.

۲۳. کتابها و محتوای آن نقش تسهیل‌کننده آموزشی را ایفا می‌کنند. زبان‌آموز و معلم نیز نقش خاصی می‌توانند داشته باشند. انگیزه‌ها باید چنان قوی باشد که فراگیرنده را ترغیب نماید.

۲۴. محتوا و مطالب کتاب تنها یک وسیله آموزشی است نه هدف.

۲۵. آموزش زبان به صورت ناخودآگاه و طبیعی صورت می‌گیرد.

شیوه سازماندهی محتوا

در این دوره، معلمان تنها از یک شیوه خاص برای رسیدن به اهداف آموزشی خود استفاده نمی‌کنند. برای رسیدن به اهداف تعیین‌شده، معلمان با توجه به شرایط کلاس، زبان‌آموزان، تمرینات و محتویات درسها می‌توانند شیوه‌های مختلفی را به کار برند. آنان باید بدانند که در هر موقعیت، بهترین شیوه مؤثر برای آموزش چیست.

در کتاب راهنمای معلم، روشها و شیوه‌هایی برای آموزش متن، نکات دستوری و تمرینها پیشنهاد شده است. شیوه‌های اصلی برای زیر پوشش قرار دادن مطالب هر درس کتاب بر اساس روشهای سمعی - بصری، روش مستقیم و رویکرد ارتباطی است. این الگوی برنامه درسی آموزش فارسی به عنوان زبان خارجی برای همه مسلمانان جهان به خصوص افراد بالاتر از پانزده سال برای سه سطح مقدماتی، میانه و پیشرفته طراحی شده است.

در سطح مقدماتی، هر کتاب مشتمل بر ۳۰ درس و هر درس حدوداً ۱۵ تا ۲۵ واژه پایه‌ای آموزشی است. این واژگان در جملاتی با بار محتوایی اسلامی ارائه می‌شوند. در بخش اول سطح مقدماتی - به نام START - الفبا و نظام نگارش فارسی آموزش داده خواهد شد. به این ترتیب، آموزش با صداهای فارسی شروع و به مرور الفبای فارسی جایگزین آن می‌شود و فراگیرندگان زبان فارسی با تلفظ درست واژگان فارسی آشنا خواهند شد. در واقع، در بخش START نخست، واژگان جدید به صورت تصویری و شکل نوشتاری کلمه و آوانگاری آن و سپس این واژگان در جمله‌ها و همراه با آوانگاری جمله‌ها ارائه می‌شود. در هر درس چهار حرف به زبان‌آموزان آموزش داده می‌شود. آنها باید کلمه‌ها و جمله‌ها را بخوانند و بنویسند. در درسهای بعد به تدریج این واژگان با حروف و آوانگاری فارسی جایگزین خواهد شد. در بخش دوم سطح مقدماتی، زبان‌آموزان با ساختارهای واژگانی، جمله‌ها و معنای آنها آشنا خواهند شد. در بعضی از درسها، دستور زبان فارسی از طریق زبان انگلیسی آموزش داده می‌شود. در هر درس سعی بر این است که زبان‌آموز با الگوهای شنیداری و گفتاری و نیز مهارتهای خواندن و نوشتن آشنا شود. در این راه از وسایل کمک‌آموزشی سمعی و بصری استفاده می‌شود. پس از آنکه زبان‌آموز با ساختارهای نگارش و خواندن آشنا شد، متون با مهارتهای شنیداری و گفتاری همراه خواهد شد. برای گسترش دانش زبانی زبان‌آموزان، مهارتهای خواندن و نوشتن با فعالیتهای خلاق توأم می‌شود. در هر درس، تمرینهایی برای نوشتن و تلفظ درست کلمات و معنای آنها، تصویر کلمات جدید و تشخیص حروف و کلمات جدید در کتاب اول گنجانده خواهد شد و بر جمله‌سازی، دستور، ساختار واژگان، انتخاب واژگان، درک مطلب و شنیدن و مهارتهای نگارش و صحبت کردن تأکید می‌شود. دایره لغت زبان‌آموزان در مرحله اول بیش از ۱۰۰۰ واژه خواهد بود.

سطح میانه مشتمل بر ۳۰ درس است و در هر درس ۳۰ واژه اساسی معرفی خواهد شد. متن درسها ساده و کوتاه است و ممکن است با مکالمه نیز همراه باشد. این متون و مکالمات به طور عمده در مورد اسلام و مسائل دنیای اسلام اند و واژگان جدید در آنها گنجانده می شود. در هر درس تمرینهایی برای مرور مطالب گذشته، نکات دستوری، کاربرد و ساختار کلمات، درک مطلب نوشتاری و شنیداری، نگارش جملات و متون کوتاه، مهارت صحبت کردن و دیگر موارد زبانی ارائه می شود. در پایان این دوره، زبان آموزان یک دایره لغت فعال ۲۰۰۰ واژه ای خواهند داشت و دایره لغت غیرفعال آنان برای درک مطلب نوشتاری و گفتاری به ۲۵۰۰ واژه خواهد رسید.

در مرحله پیشرفته، هر کتاب شامل ده درس است. این درسها حاوی متون برگرفته از روزنامه ها، کتابها و مقالات با محتوای اسلامی، علمی، اقتصادی، اجتماعی و ادبی اند. در این مجموعه بر چهار مهارت شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن تأکید خواهد شد. تمرینهای هر درس بر درک خواندن و شنیدن، کاربرد واژگان و معنای آنها، اصطلاحات، استعارات، معانی لفظی و ضمنی، کاربرد زبان، نکات دستوری و دیگر اطلاعات زبانی تمرکز می شود. زبان آموزان در پایان مرحله پیشرفته، دایره لغتی فعال در حدود ۳۵۰۰ واژه خواهند داشت. سطح پیشرفته هر درس سه بخش دارد:

۱. بخش اول به تمرین درسهای قبلی اختصاص دارد تا معلم مطمئن شود که زبان آموز مطالب آموزش داده شده را فرا گرفته است و ضعفهای احتمالی را برطرف می سازد.

۲. بخش دوم، بخش اصلی هر درس و شامل متن و تمرینات مربوط است.

۳. بخش سوم، آمادگی برای فراگیری درس بعدی است و مشتمل بر جمله ها و ساختارهایی است که زبان آموز در درس بعد فرا خواهد گرفت. به این ترتیب، زبان آموز با مطالب درس بعدی آشنا می شود.

تقسیم کردن هر درس به این سه بخش باعث می شود که مطالب به صورت زنجیره ای و مداوم با هم در ارتباط باشند.

این سطح نیز دارای کتاب تمرین است که به زبان آموز داده می شود؛ او باید پس از انجام دادن تکلیف، آن را به معلم ارائه دهد. کتاب پیشرفته دو نوار کاست دارد؛ یکی برای کتاب اصلی که شامل متون، مکالمات و مهارتهای شنیداری می شود و دیگری برای کتاب تمرین که تمرینات و مهارت شنیداری را پوشش می دهد.

کتاب پیشرفته دارای کتاب راهنمای معلم است و شیوه ارائه و چگونگی انجام تمرینات هر درس و فعالیتهای کلاس را به او پیشنهاد می‌کند. به این ترتیب، معلم با برنامه زمانی هر درس پیش خواهد رفت. در کتاب معلم پاسخ همه تمرینها و سؤالات کتاب تمرین دانش آموز نیز گنجانده شده است.

هرچند در این دوره می‌توان از نوارهای کاست و دیسک فشرده استفاده کرد، برای نتیجه‌گیری بهتر درسها باید در کلاس و با کمک معلم آموزش داده شوند. متون کتاب بر اساس فارسی استاندارد مورد استفاده در روزنامه‌ها و کتابها و مقاله‌ها نوشته شده است.

مکالمات و مهارتهای شنیداری و گفتاری بر اساس فارسی استاندارد رایج در میان تهرانیهای تحصیل کرده انتخاب شده است و معلمان در تدریس و ارتباط از این گونه زبان فارسی استفاده می‌کنند.

ارزیابی و ارزشیابی زبان آموزان

ارزشیابی یکی از عناصر مهم هر برنامه آموزشی است. معلم برای ارزیابی میزان موفقیت دانش آموزان در زمینه به دست آوردن مهارتها، اطلاعات، نگرشها و... از شیوه‌هایی برای اندازه‌گیری استفاده می‌کند؛ با این ارزشیابی و اندازه‌گیری:

۱. فرایند یادگیری جهت‌دار و هدفمند می‌شود.
 ۲. سطح معلومات دانش آموزان روشن می‌شود و معلم با توجه به آن به درجه‌بندی و سطح‌بندی کلاس اقدام می‌کند.
 ۳. نقاط قوت و ضعف زبانی فراگیرندگان مشخص می‌شود و بر اساس آن، برنامه آموزشی مناسب طراحی و اجرا می‌گردد.
 ۴. معلم به میزان پیشرفت زبان آموزان در یادگیری زبان دست می‌یابد.
 ۵. میزان پیشرفت فراگیرندگان به والدین اطلاع داده می‌شود.
 ۶. معلم از کیفیت روشها و آموزشهای خود آگاه می‌شود.
 ۷. نقاط قوت و ضعف برنامه درسی و مواد آن (کتاب، نوار و ...) مشخص می‌گردد.
- در انتخاب شیوه‌های ارزشیابی، باید اصول زیر را رعایت کرد:
۱. شیوه‌های ارزشیابی با اهداف آموزشی و سایر عناصر برنامه تناسب داشته

- باشد و معلوم کند که هر شیوه کدام مهارت، دانش و نگرش را اندازه می‌گیرد.
۲. شیوه‌ها با رویکرد برنامه تناسب داشته باشد. مثلاً این برنامه که بر پایه شیوه‌های ارتباطی، سمعی - بصری، شناختی، فعالیت محور و ... اجرا می‌شود، با شیوه‌ای ارزشیابی گردد که بتواند گویای توفیق دانش‌آموزان در این زمینه باشد.
۳. شیوه‌های انتخابی از کارایی مناسبی برخوردار باشند.
۴. از شیوه‌های متنوع ارزشیابی استفاده شود.

شیوه‌های ارزشیابی

ارزشیابی می‌تواند به صورت‌های زیر انجام شود:

۱. **آزمون تشریحی:** با استفاده از آزمونهای تشریحی می‌توان هر چهار مهارت زبانی را در دو شکل کتبی و شفاهی به صورت فردی یا گروهی سنجید. در این نوع آزمون، سؤالاتی مطرح می‌شود و دانش‌آموز به شکل شفاهی یا کتبی به آنها پاسخ می‌دهد. معمولاً نمره هر سؤال پیش‌بینی می‌شود. معلم می‌تواند در شکل گروهی نمره هر گروه را با گروه دیگر مشخص کند.
- پاسخها عمدتاً بلند و دارای جنبه خلاقانه است. معمولاً ارتباط میان دو پدیده، مقایسه آنها، بیان وجوه شباهت یا اختلاف و... از مواد این آزمون است. از این آزمون می‌توان در مراحل بالاتر آموزش بهتر و بیشتر استفاده کرد.
۲. **آزمون عینی:** این آزمون معلم را قادر می‌سازد در کوتاه‌ترین زمان تعداد زیادی از زبان‌آموزان را ارزشیابی کند. آزمون عینی که به دو صورت کتبی و شفاهی انجام می‌گیرد، بیشتر اطلاعات و دانشها را ارزیابی می‌کند و می‌تواند شامل جمله‌های تکمیل کردنی (نوشتنی و گفتنی) درست یا نادرست، پاسخهای کوتاه و مطالبی از این قبیل باشد.
۳. **آزمونهای نوشتاری (انشایی - املائی):** این‌گونه آزمونها به آزمونهای تشریحی شباهت زیادی دارند و تنها تفاوت آنها با آزمونهای تشریحی این است که فراگیرنده درباره موضوع خاصی می‌نویسد و فرصت بازنگری و ویرایش دارد. آزمونهای نوشتاری که اغلب در سطوح بالای آموزش به کار می‌روند، مهارت‌های ذهنی و نگرشی دانش‌آموز را در کنار مهارت‌های زبانی آنان می‌سنجند. با استفاده از چنین

آزمونهایی می‌توان تواناییهای زبان‌آموز را دقیقاً ارزیابی کرد.

۴. **آزمون مشاهده رفتار:** در زبان‌آموزی اهداف مهارتی را می‌توان از طریق آزمونهای مشاهده رفتار و به کمک چک لیستهای مختلف ارزیابی کرد؛ زیرا این مهارتها جنبه فرایندی دارند و تنها هنگام وقوع و از طریق مشاهده رفتار سنجیده می‌شوند. مانند ارزیابی مهارت گوش دادن یا خواندن و

در این شیوه معلم با مشاهده رفتار فراگیرنده و بر اساس معیارهای مورد نظر، رفتار او را درجه‌بندی می‌کند. او با مقایسه رفتار یک فرد با دیگران و حتی با خود وی در مراحل مختلف، به ارزیابی عملکرد یادگیری می‌پردازد. این روش، به رغم زمان‌گیر بودن، بسیار دقیق، عینی و محسوس است؛ به‌ویژه زمانی که چک‌لیستها به صورت نمودار درآیند.

برای هر مهارت یک چک‌لیست پیشنهاد می‌شود. سؤالاها جنبه پیشنهادی دارند و معلم می‌تواند بر اساس آنها، خود به تهیه چک‌لیست اقدام کند.

نمره هر ستون می‌تواند از ۱۰۰ باشد؛ ۱ تا ۲۵ برای ستون به‌ندرت/ ضعیف، ۲۵ تا ۵۰ برای ستون گاهی/ متوسط، ۵۰ تا ۷۵ برای ستون اغلب/ خوب و ۷۵ تا ۱۰۰ برای ستون همیشه عالی پیشنهاد می‌شود.

۵. **آزمون سنجش احساسات:** در این شیوه، معلم جمله‌هایی از درس موردنظر را که با اهداف درس تناسب دارند می‌خواند یا روی تخته می‌نویسد (یا در ورقه‌هایی نوشته است و میان فراگیرندگان توزیع می‌کند) و از آنان در مورد تأیید یا رد آنها نظرخواهی می‌کند. درجه این نظرها می‌تواند چنین باشد:

موافقم / مطمئن نیستم / مخالفم / کاملاً مخالفم

۶. **خود ارزشیابی:** در این فرایند، دانش‌آموزان خود را ارزیابی می‌کند و درباره خویش نظر می‌دهد.

ابزارها و مواد ارزشیابی

۱. **آموزش واژگان:** استفاده از تصاویر، گوش دادن به واژگان، تکرار کلمات، استفاده از واژگان در جمله‌ها، ساختار واژگان، تعریف واژگان، معانی مترادف، چندانمعنی بودن و هم‌صدا بودن.

۲. آموزش متون: استفاده از دستگاه پخش صوت، خواندن متون، تصحیح زبان آموز هنگام قرائت، توضیح دادن متون به طور واضح و ساده، توضیح دادن واژگان تازه و عبارتها برای زبان آموزان، مثال زدن، تصویر و اجرای نمایشی، پرسشهای مختلف از زبان آموزان در مورد متن، بحث کردن در مورد متن در کلاس و خلاصه کردن متن.

۳. آموزش دستور زبان: توضیح نکات دستوری هر درس، استفاده از تمرینهای متنوع، به کارگیری نکات دستوری در مکالمه ها و نگارش.

۴. آموزش مکالمات: استفاده از دستگاه پخش صوت، خواندن مکالمه ها، توضیح دادن واژگان و عبارتهای تازه، پرسش از زبان آموزان در مورد محتوای مکالمات، حفظ کردن متن مکالمه و اجرای آن در کلاس درس، مطابقت دادن متن مکالمه ها با محیط واقعی زبان آموزان (گفتگوی خلاق بر اساس مکالمات و اجرای نقش در مکالمات صورت می گیرد).

۵. آموزش گوش دادن: نمایش فیلم و برنامه هایی با موضوعات متنوع، استفاده از دستگاه ویدئو و پخش صوت و توضیح دادن مطالب آنها به زبان ساده برای زبان آموزان، بحث کردن در مورد موضوعات مختلف در کلاس، پرسش از زبان آموزان در مورد مطالبی که دیده یا شنیده اند.

۶. آموزش خواندن: تمامی نکات مرتبط با آموزش خواندن متن، استفاده از روزنامه، مجله، بریده های مطالب، خلاصه مقالات و کتابها در سطوح پیشرفته مطابق روند آموزش در بند ۲ خواهد بود.

۷. آموزش صحبت کردن: بحث کردن در کلاس درباره مطالب مختلف، مشارکت زبان آموزان در گفتگوها و صحبت کردن در مورد چیزهایی که به خاطر می آورند، پرسش و پاسخ شفاهی، تکرار واژگان، عبارتها و جمله ها برای بهتر شدن تلفظ و آهنگ کلام به خصوص در مرحله مقدماتی.

۸. آموزش نگارش: استفاده از واژگان جدید هنگام نوشتن، نوشتن جمله ها، بندها و مقاله های مناسب، قواعد و اصول نگارش، نقطه گذاری، انشائوسی، نامه نگاری، نقد متون از نظر محتوا و قواعد نگارش، تغییر نگارش رسمی به غیررسمی و بر عکس و توضیح دادن متون منشور و منظوم و بازنویسی آنها.

۹. فناوری آموزشی: تلویزیون، ویدئو، ضبط صوت، روزنامه، مجله، نامه، منابع

مستند، نرم‌افزارهای رایانه‌ای در مورد آموزش فارسی، لوحهای فشرده، پوسترهای دیواری، بازیهای آموزشی، آزمایشگاه زبان.

مدت دوره و امتحانات

هر مرحله دست‌کم به ۱۵۰ ساعت کلاس نیاز دارد که می‌تواند به سه شیوه ارائه شود:

۱. دوره عادی. یک روز در هفته، هر روز سه ساعت، طی ۱۲ ماه.
 ۲. دوره نیمه‌فشرده. ۳ روز در هفته و هر روز دو ساعت، طی ۶ ماه.
 ۳. دوره فشرده. پنج روز در هفته و برای هر روز ۴ ساعت، طی ۲ ماه.
- تذکر: در پایان هر مرحله، امتحان نهایی برگزار می‌شود. شرط ورود به سطح بعدی گذراندن این امتحان است.
۱. زبان‌آموزان برای گذراندن امتحان در هر سطح دوره مقدماتی، باید حداقل نمره ۷۰ از ۱۰۰ را بگیرند.
 ۲. آنان برای گذراندن امتحان نهایی در همه سطوح دوره متوسط پیشرفته باید حداقل نمره ۷۵ از ۱۰۰ را بگیرند.
- کسانی که تمامی سه سطح این دوره را بگذرانند، امتحان جامع و مصاحبه در دوره زبان فارسی را خواهند گذراند. زبان‌آموزان در صورت کسب نمره ۸۰ از ۱۰۰ فارغ‌التحصیل می‌شوند و گواهی فارسی پیشرفته به آنان اعطا خواهد شد.

مواد آموزشی و کمک آموزشی

۱. مواد کمک آموزشی

- الف) کتاب راهنمای معلم: این کتاب از سه بخش اساسی زیر تشکیل می‌شود:
- کلیات: شامل اهمیت زبان‌آموزی، راهنمای برنامه، شیوه‌های آموزش، اهداف، جدول بودجه‌بندی، ارزشیابی و ...
- بررسی درسها: شامل توضیح اجمالی نکات مهم درسهای کتاب و ارائه راهکارهای عملی به منظور اجرای بهتر مهارتها در کلاس.
- پیوستها: شامل معرفی کامل منابع، مآخذ، اعلام و نمونه‌های کمکی و مشابه و واژگان کتاب.

ب) کتاب روش تدریس: روشهای تدریس، زبانآموزی، مبانی زبانشناسی، رویکردها و جز اینها برای پنج پایه و نیز کلیات روشهای تدریس زبانآموزی در این کتاب ارائه خواهد شد.

ج) کتاب مهارتآموزی زبان فارسی: این کتاب فهرستی از کلیه مهارتهای زیرگروه چهار مهارت اصلی به همراه نمونههای فراوان و تمرینهای الگویی برای غنی ساختن فعالیتهای موجود در کتاب ارائه می کند.

د) مجلات فارسی.

۲. فناوری آموزشی

- الف) فیلمهای زیرنویس شده،
- ب) نوار صوتی،
- ج) سی دی (CD) آموزش زبان،
- د) ابزارهای کمک آموزشی، شامل جعبه ها، کارتها، حروف الفبا، تصاویر،
- کارتهای تندخوانی، پازلها و...
- ه) فرهنگ واژگان،
- و) مواد خواندنی برای هر سطح.

پی نوشتها

1. The Grammer Method
2. The Translation Method
3. The Grammer-Translation Method
4. The Reading Method
5. Direct Method
6. by situation
7. The Eclectic-Method
8. Psychological Method
9. Natural Method
10. The Language control Method
11. The Cognate Method
12. The Dual Language Method
13. The Mimicry Memorization Method
14. The Practice-Theory Method
15. Phonetic Method

منابع

- احمدیان، محمد؛ تکنولوژی آموزشی؛ چاپ هفتم، نشر بشری، تهران، ۱۳۷۱.
- باطنی، محمدرضا؛ «پیرامون زبان و زبان‌شناسی»، فرهنگ معاصر؛ تهران، ۱۳۷۷.
- براون، داگلاس؛ اصول یادگیری و تدریس زبان؛ ترجمه مجتهدالدین کیوانی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۳.
- بلیاف، بوریس؛ روان‌شناسی آموزش زبان خارجی؛ ترجمه امیر فرهمندپور، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۸.
- بیلر، رابرت؛ کاربرد روان‌شناسی در آموزش زبان؛ ترجمه پروین کدیور، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۷.
- ثمره، یدالله؛ آواشناسی زبان فارسی؛ تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۴.
- _____؛ راهنمای تدریس کتابهای آموزش زبان فارسی (آزفا)؛ تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۶۸.
- رحال‌زاده، رضا؛ روش‌شناسی تدریس؛ تهران نشر ترجمه، ۱۳۷۵.
- روله، ادی؛ نظریه زبانی، توصیف زبان و تدریس زبان؛ ترجمه اسماعیل فقیه، تهران: مرکز ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۷۱.
- زندى، بهمن؛ روش تدریس زبان فارسی در دوره دبستان؛ تهران: انتشارات سمت، ۱۳۷۸.
- ژیوار، دنی و روبر گالیسون؛ زبان‌شناسی کاربردی و علم زبان‌آموزی؛ ترجمه الله‌وردی آذری نجف‌آبادی، تهران: جهاد دانشگاهی، ۱۳۶۶.
- ژیوار، دنی؛ زبان‌شناسی کاربردی و علم آموزش زبان؛ ترجمه گیتی دیهیم، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۵.
- سیکوان، سیگوئل و همکاران؛ آموزش و مسأله دوزبانگی؛ ترجمه اصغر واقدی و همکاران، تهران: ادیب‌پور، ۱۳۶۹.
- سیلور، جی گالن و همکاران؛ برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر؛ ترجمه غلامرضا خرمی‌نژاد، مشهد: آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲.
- صلح‌جو، علی؛ دوزبانگی و مسائل آن در ایران؛ تهران: آگاه، ۱۳۶۳.
- فلاد، جیمز؛ زبان و مهارت‌های زبانی؛ ترجمه علی آخشینی، مشهد: آستان قدس رضوی، ۱۳۶۹.
- گروه نویسندگان، روشهای آموزش زبان و مسائل زبان‌شناسی؛ ترجمه بنیاد پژوهشهای اسلامی، مشهد: آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲.
- نیلی‌پور، رضا؛ توانمندیهای دوزبانه شدن در کودکان و بزرگسالان؛ اهواز: دانشگاه جندی‌شاپور، ۱۳۵۸.
- هریسون، اندرو؛ راهنمای ارزشیابی زبان؛ ترجمه اسماعیل فقیه، تهران: الزهرا، ۱۳۷۳.
- وزارت آموزش و پرورش؛ مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی؛ تهران:.

نقش تصویر در کتابهای درسی و اصول طراحی آن

محمد آرمند

مرکز تحقیق سازمان مطالعه و تدوین

marmand@samt.ac.ir

چکیده

تصاویر در کتابهای درسی و متون آموزشی نقش بسیار مهمی دارند. تصاویر علاوه بر کمک به تسهیل یادگیری باعث جذابیت بیشتر مطالب می‌گردند. از سوی دیگر، برخی مفاهیم را بدون استفاده از تصاویر نمی‌توان به روشنی بیان کرد و گاهی به جای یک تصویر ممکن است چند صفحه متن و توضیح نیز برای روشن شدن برخی مفاهیم کافی نباشد. در این مقاله مباحث مذکور مطرح شده و سپس اصولی که در طراحی تصاویر در متون آموزشی و کتابهای درسی باید رعایت گردند بیان شده است.

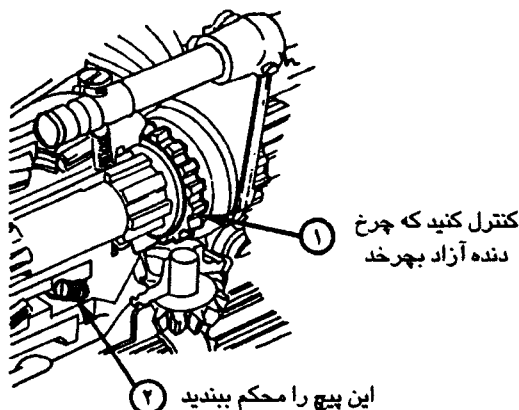
واژه‌های کلیدی

کتاب درسی، تصاویر آموزشی، متون آموزشی، طراحی تصاویر، نقش تصاویر.

اهمیت و نقش تصاویر در متون درسی

از تصاویر عمدتاً برای توجه بیشتر به متن و ایجاد انگیزه مطالعه در خواننده و یا برای روشن ساختن مطالب متن و توضیح برخی جنبه‌های محتوایی نوشتار و همچنین برای روشن ساختن مطالب دشواری که خواننده بدون تصویر آنها را به آسانی درک نمی‌کند، استفاده می‌شود (میسانچوک، ۱۹۹۲). همین‌طور در مواقعی که ارائه نمونه اشیاء حقیقی در آموزش محدودیت داشته باشد از تصویر استفاده می‌شود.

تصاویر در انتقال مفاهیم به ذهن خواننده نقش بسیار مهمی دارند. برای مثال، یک «فیل» را شاید با هزار واژه نتوان خوب معرفی کرد ولی با تصویر فیل بیننده می‌تواند به آسانی نسبت به آن شناخت پیدا کند. ازسوی دیگر لغات برای انتقال مطالب انتزاعی به ذهن خواننده و ارتباط مفاهیم با یکدیگر بسیار مفیدند؛ برای مثال، کلمه «پستاندار» شاید ارزش چندین تصویر را داشته باشد. کلمات در انتقال مفاهیمی از قبیل «آینده» «ممکن است» و «باید این‌طور باشد»، بهتر از تصاویرند (هارتلی، ۱۹۹۱)؛ بنابراین، برخی مفاهیم از طریق تصویر قابل بیان نیستند. اگر بتوان اطلاعاتی را از راه خواندن منتقل کرد، نیازی به آوردن تصاویر آنها نیست. همین‌طور تصاویر در نشان دادن نکات فنی و در راهنمایی استفاده از ابزارآلات و دستگاههای صنعتی کاربرد فراوان دارند. در شکل ۱ این نکته به خوبی نشان داده شده است. به جای گفتن اینکه «پیچ معینی را بچرخانید و گردش آزادانه چرخ‌دنده معینی را در دستگاه، قبل از شروع کار بررسی کنید» این نکته را با تصویر به خوبی می‌توان بیان کرد.



تصاویر برای انتقال مفاهیم بصری و مفاهیم مکانی و اندازه‌ای بسیار مؤثرند،

مفاهیمی از قبیل صفحه ساعت، تتهای موسیقی و جداول زمانی نیز با تصاویر بهتر نشان داده می‌شوند.

تصاویر در فنون آموزشی می‌توانند نقشهای گوناگونی داشته باشند، (هارتلی، ۱۹۹۱):

۱. نقش عاطفی
افزایش دادن علاقه و انگیزه
 ۲. نقش توجه دادن
جلب توجه و جهت دادن به آن
 ۳. نقش آموزشی
تسهیل یادگیری
 ۴. نقش حمایتی
افزایش یادگیری در خوانندگان کم توان
 ۵. نقش یادسپاری مطالب
تسهیل یادآوری مطالب بعد از دوره طولانی
- در مطالعات اخیر کلیه نقشهای فوق مورد بررسی قرار گرفته است و از میان نقشهای مختلف، نقش آموزشی بیشتر مورد توجه بوده است.

پژوهشگران انواعی از متون و تصاویر را بررسی کرده و خوانندگان را بر اساس سن و توانایی آنان طبقه‌بندی کرده و تأثیر هر یک از مقوله‌های فوق را بر آنها بررسی کرده‌اند. لوی و لتز (۱۹۸۲) با استفاده از فنون آماری و به شیوه فراتحلیلی ۴۰ پژوهش را که در ارتباط با نقش آموزشی تصاویر بوده است، بررسی کرده‌اند. آنها سه‌گونه اطلاعات را مورد بررسی قرار داده‌اند (هارتلی، ۱۹۹۱):

۱. میزان اطلاعاتی که فقط از طریق تصاویر به دست می‌آید.
 ۲. میزان اطلاعاتی که فقط از طریق متن به دست می‌آید.
 ۳. میزان اطلاعاتی که هم از طریق متن و هم از طریق تصویر به دست می‌آید.
- لوی و لتز با بررسی کلیه تحقیقات در سه مقوله فوق به این نتیجه رسیده‌اند که تصاویر در یادآوری مطالب و یادگیری بسیار مؤثرند و نقش آنها در متون درسی بسیار مهم است. (لوی و لتز، ۱۹۸۲).

اصول طراحی تصاویر آموزشی در کتابهای درسی

در تهیه و انتخاب تصاویر آموزشی باید از اصول و قواعد معینی پیروی کرد تا بیشترین تأثیر را در آموزش داشته باشد. در ذیل نه اصل کلی برای طراحی و انتخاب طرحها و تصاویر آموزشی آورده شده است:

۱. پیچیدگی تصاویر و طرحها باید به حداقل ممکن برسد. پیچیدگی تصاویر و طرحها را می‌توان با حذف اجزاء و قسمتهای غیر ضروری کاهش داد.
۲. اجزاء مختلف باید به طور مناسب در یک گروه قرار بگیرند. تعداد اجزاء از

طریق گروهبندی کاهش می‌یابد.

۳. اجزاء مهم را باید برجسته کرد.

۴. تصاویر سازماندهی شده می‌تواند منعکس کننده اطلاعات مجرد (مفهومی) و یا اطلاعات مربوط به دنیای واقعی باشد.

۵. تصاویر باید در زمینه‌ای قرار گیرند تا بهتر دیده شوند.

۶. تشویق به استفاده از تصاویر می‌تواند با استفاده از پرسشها و یا ارجاعات در متن صورت گیرد.

۷. تصاویر و کلمات باید مکمل یکدیگر باشند.

۸. تصاویر باید در نزدیک‌ترین جا در متن که به آن ارجاع داده شده قرار گیرند.

۹. با بازنمایی^۱ موضوعات در قالب تصاویر و ارائه آنها به یادگیرندگان می‌توان تصاویر را ارزشیابی کرد.

اصل ۱. پیچیدگی تصاویر و طرحها باید به حداقل ممکن برسد. پیچیدگی

تصاویر و طرحها را می‌توان با حذف اجزاء و قسمتهای غیر ضروری کاهش داد.

این اصل از این جهت حایز اهمیت است که سیستم ادراکی انسان به گونه‌ای است که

عوامل مهم را در میان اجزاء گوناگونی که از طریق حواس به آن می‌رسد انتخاب کرده

و به حافظه کوتاه‌مدت (حافظه کاری)^۲ می‌سپارد و از میان پیامهای گوناگون که از

حواس مختلف به سیستم عصبی می‌رسد فقط به بخشی از آنها توجه می‌شود (وین و

هالیدی، ۱۹۸۲). بنابراین طرحها و تصاویر ساده راحت‌تر درک می‌شوند. دو نمونه از

تصاویر ساده و پیچیده در ذیل نشان داده شده است:

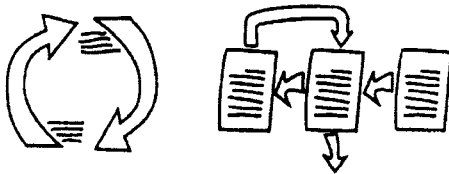


شکل ۲: نمونه‌ای از تصویر پیچیده

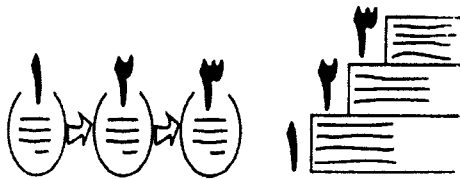
مقوله‌ها و اجزاء غیرمهم در صورت امکان باید حذف شوند، در غیر این صورت به‌خصوص در مواقعی که وجود آنها در متن در کنار عوامل مهم غیر ضروری است می‌توان با خطوط، رنگ و برجسته کردن، آنها را در کنار عوامل مهم در معرض دید قرار داد.

اصل ۴. تصاویر سازماندهی شده می‌تواند منعکس کننده اطلاعات مجرد (مفهومی) و یا اطلاعات مربوط به دنیای واقعی باشند. سازماندهی بسیار فراتر از گروه‌بندی یا مشخص کردن اجزاء اساسی است. سازماندهی بصری^۴ باید نشان‌دهنده فرایندها، سلسله مراتب یا موقعیت اجزاء مهم باشد. مثالهایی از فرایندها که معمولاً از نظر جغرافیایی نشان داده می‌شوند ممکن است شامل علل و عوامل و تأثیرات، چرخه‌ها و نمودار درختی تصمیم‌گیری^۵ و یا ترتیب تاریخی (زمانی) باشد.

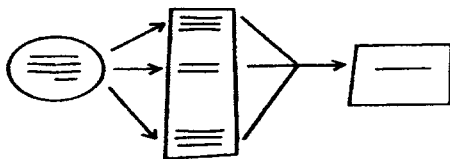
در زیر نمونه‌هایی از علایم و نمادها برای نشان دادن مفاهیم مختلف آمده است (لیپونکا، ۲۰۰۳).



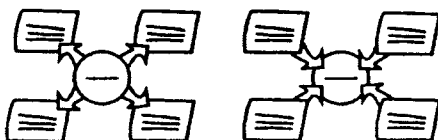
- استفاده از فلش برای نشان‌دادن فرایندها



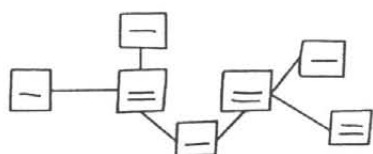
- علایمی برای نشان دادن مراحل و گامها



- علایمی برای نشان دادن توالی وقایع



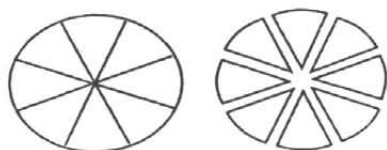
- علایمی برای نشان دادن تأثیر و تأثر



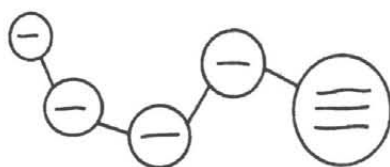
- علایمی برای نشان دادن ارتباط بین موضوعات



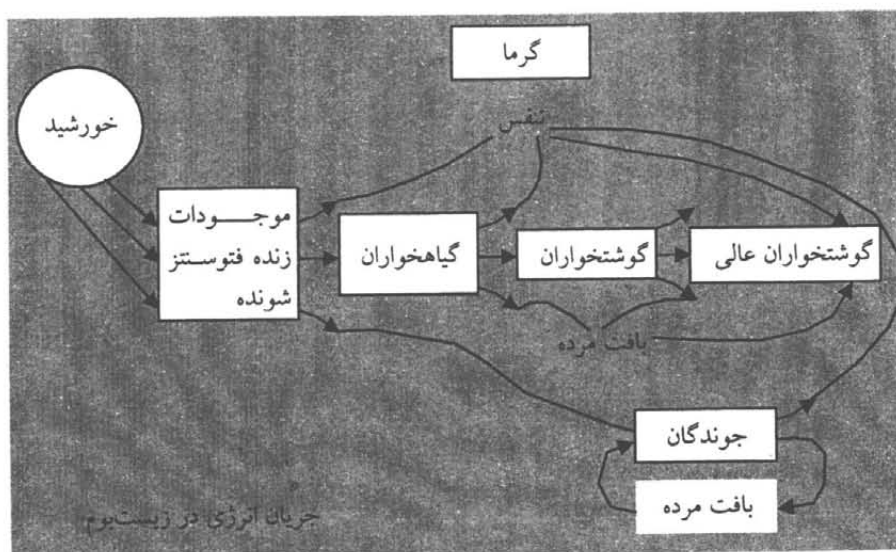
- علایمی برای طبقه‌بندی اطلاعات



- علایمی برای نشان دادن جزئی از یک کل



- علایمی برای نشان دادن توسعه عقاید و مفاهیم



- علایمی برای نشان دادن توالی با استفاده از خطوط و فلش

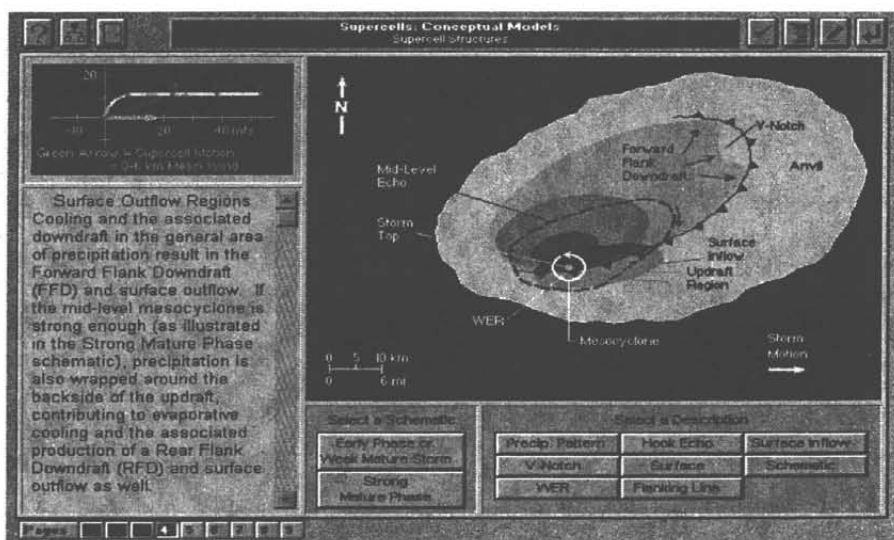
اصل ۵. تصاویر در زمینه‌ای قرار گیرند تا بهتر دیده شوند. شکل قسمتی از یک تصویر کلی است که از پیش‌زمینه ادراک می‌شود. پیش‌زمینه باعث افزایش توجه به تصویر می‌شود و از آن برای برجسته نشان دادن تصاویر نیز استفاده می‌شود. برای کمک به ادراک بهتر تصویر از متن می‌توان با کاهش پیچیدگی تصاویر، ترکیب کردن آنها و یا با سایه روشن کردن کیفیت تصاویر و ادراک بهتر آنها را بهبود بخشید. همچنین با استفاده از تضاد رنگها می‌توان تصویر و زمینه را از هم جدا کرد؛ در این باره باید توجه کرد که رنگ زمینه نباید از رنگ تصویر برجسته‌تر نشان داده شود.

اصل ۶. تشویق به استفاده از تصاویر می‌تواند استفاده از پرسشها و یا ارجاعات در متن صورت گیرد. یادگیرندگان به مطالب تکراری توجهی نمی‌کنند. اگرچه تصاویر در ابتدا ممکن است توجه را جلب کنند، یادگیرندگان بیشتر بر مطالب نوشتاری و یا گفتاری تأمل می‌کنند و از مطالعه و بررسی تصاویر به‌ویژه اگر تکرار مطالب متن باشند خودداری می‌کنند. در نتیجه باید همواره در متن خوانندگان را به تصاویر ارجاع داد. بنابراین مؤلفان نباید تصور کنند که خوانندگان حتماً تصاویر را بررسی و مطالعه خواهند کرد. مطرح کردن پرسش درباره تصاویر در متن مطمئن‌ترین راه برای ایجاد تعامل بین یادگیرنده و تصاویر است (وین و هالیدی، ۱۹۸۲).

اصل ۷. تصاویر و کلمات باید مکمل یکدیگر باشند. طبق نظریات علمی، اطلاعاتی که در حافظه ذخیره می‌شوند هم به صورت کلامی و هم به صورت تصویری هستند، این بدین معنی نیست که در آموزش حتماً باید همه اطلاعات متن با تصاویر همراه باشد، ولی هر چه مطالب با تصاویر بیشتر همراه باشد، آسان‌تر درک می‌گردد (پایو، ۱۹۷۱). ازسوی دیگر بیان بسیار طولانی باعث کاهش توجه می‌شود. با استفاده از گروه‌بندی باید اطلاعات و فهرستهای طولانی را به اطلاعات خلاصه‌تر تبدیل کرد.

اصل ۸. تصاویر باید در نزدیک‌ترین جا در متن که به آن ارجاع داده شده قرار گیرند. اگر بخواهیم یادگیرندگان بین متن و تصاویر تداعی ایجاد کنند، باید تصاویر و متن هم‌زمان برای یادگیرندگان قابل رؤیت باشند. مجاورت، یکی از شیوه‌های بسیار مؤثر در ایجاد تداعی در یادگیرندگان است. حتی چیزهایی نیز که از نظر منطقی با هم ارتباط نداشته باشند با مجاورت تداعی می‌شوند. برای مثال مجاورت زمانی می‌تواند عاملی برای رفتارهای خرافی باشد. با محدود کردن

فضای مطالب چاپی، به‌ویژه در رایانه، اجرای این اصل (آوردن هم‌زمان تصاویر و متن) دشوار خواهد بود. بهترین شیوه این است که در جایی از متن که از نظر منطقی مطالب از همدیگر جدا می‌شود تصویر را بیاوریم یا متن را با گرافیک و تصویر پوشش دهیم یا به عبارتی متن را در داخل تصویر بیاوریم. نمونه‌ای از این شیوه در شکل زیر نشان داده شده است:



شکل ۴ آوردن تصویر و متن همراه هم

(source: <http://dev.coment.ucar.edu/presentations/illustua/illustrations/illustrations/-part2.htm>)

اصل ۹. با بازنمایی موضوعات در قالب تصاویر و ارائه آنها به یادگیرندگان می‌توان تصاویر را ارزشیابی کرد. طراحی تصاویر نیز همانند آموزش نمی‌تواند کاملاً بدون اشکال باشد. هر فعالیتی قبل از اینکه بتواند مؤثر فرض شود باید مورد ارزشیابی قرار گیرد. می‌توان تصاویری را که برای افراد خاصی در نظر گرفته شده است به آنان ارائه داد و از آنان خواست آنچه را در تصویر نشان داده شده است توضیح دهند بدین ترتیب می‌توان به دشواری یا اشکالات آنها پی برد و از این طریق کیفیت آنها را بهبود بخشید.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

امروزه به تصاویر در آموزش مفاهیم گوناگون بسیار توجه می‌شود و در اغلب کتابهای

درسی در مقاطع گوناگون تحصیلی (آموزش عالی و قبل از آن) از تصاویر و طرحهای مختلف استفاده می‌شود. تصاویر کارکردها و نقشهای گوناگونی دارند که از مهم‌ترین آنها می‌توان به: افزایش جذابیت مطالب، ایجاد علاقه و انگیزه بیشتر در خواننده، جلوگیری از خستگی خواننده، کمک به فهم مطالب خاص (که از طریق نوشتار فهم آنها دشوار یا غیر عملی است)، صرفه‌جویی و افزایش کیفیت یادگیری اشاره کرد. امروزه علاوه بر کارکردها و نقشهای آموزشی تصاویر، ناشران به نقش تجاری آنها نیز توجه دارند (لپیونکا، ۲۰۰۳) و کتابهای جذاب و با عکس و تصویر بیشتر مورد استقبال خوانندگان قرار می‌گیرند.

بنابراین با توجه به اهمیت فراوان تصاویر در کتابهای درسی و نقشهای متعدد آنها در بهبود کیفیت یادگیری، ضروری است در طراحی و تألیف کتب درسی از طرحها و تصاویر به‌نحو احسن استفاده و اصولی را که در طراحی تصاویر باید مورد توجه قرار گیرند رعایت کرد.

پی‌نوشتها

1. representation
2. working memory
3. information process
4. visual organization
5. decision trees

منابع

- Fleming, M. & W. H. Levie (1978); *Instructional Message Design*, Englewood Cliffs; NJ: Educational Technology Publication.
- Hartly, James (1991); *Desiging Instructional Text*; London; Kogan page, p.80.
- Lepionka, Mary Ellen (2003); *Writing and Developing your College Textbook*; Atlantic Path.
- Levie, W.H.& Lentz, R. (1982); "Effects of text illustrations: a review of research", *Educational Communication and Technology Journal*; V. 30, N. 4 PP. 195-232.
- Misanchak, R (1992); *Prepering Instructional Text*; N. J.: Educational Technology Publication. Newjersey.
- Paivio, A.(1971); *Imagery and verbal Processes*; New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Winn W. and W. Holliday (1982); *Design Principles for Diagrams and Charts, The Technology of Text*; D. H. Jonassen, Ed. V. 1, PP. 277-299.

انگاره ایگان در برنامه‌ریزی درسی و آموزش

زهرا ابوالحسنی

مرکز تحقیق سازمان مطالعه و تدوین

abolhassani@samt.ac.ir

چکیده

رویکرد آموزشی ایگان با پی‌ریزی مطالب آموزشی در قالب ساختار داستان، اصول آموزشی رایج را به چالش می‌کشد. وی معتقد است که با تکیه بر عناصر داستانی می‌توان در شیوه ارائه محتوا و برنامه درسی تغییرات اساسی ایجاد نمود تا در سایه ابعاد فراموش شده انسان در امر یادگیری، از جمله خلاقیت فرد، نتایج بهتری از آموزش گرفت. این مقاله بیشتر بر اساس کتاب تدریس به شیوه داستان‌گویی نوشته ایگان و با نگاهی بر نگارش کتاب درسی موفق نوشته هاینس تدوین شده است.

واژه‌های کلیدی

داستان، کشمکش، مفاهیم دوتایی، آموزش، برنامه‌ریزی درسی

کی‌ران ایگان

محقق کانادایی و استاد آموزش در دانشگاه سیمون فراستر^۱ است. وی مؤلف مقالات و کتابهای متعددی از جمله *فهم اولیه: آموزش در اوان کودکی*^۲ و *رشد تحصیلی*^۳ است. وی به تازگی ویراستار همکار کتاب *قدرت تخیل و آموزش*^۴ بوده است.

شمای کلی انگاره

ایگان اعتقاد راسخی به قدرت روایت دارد. وی استدلال می‌کند که آموزگاران می‌توانند روش ارائه مطالب به دانشجویان را به همان شیوه‌ای که داستان‌گویان در بیان داستان به کار می‌گیرند، بهبود بخشند.

در اولین قدم، ایگان سعی در تبیین کارکرد داستان در ذهن دارد. وی اشاره می‌کند که:

۱. قدرت نفوذ داستان حتی بر بزرگسالان ناشی از درونمایه انتزاعی داستان مثل وفاداری یا شجاعت است.

۲. این درونمایه‌ها بیشتر خود را در داستانها در قالب کشش یا برخورد بین نیروهای متقابل نشان می‌دهند: وفاداری/ خیانت، شجاعت/ بزدلی.

۳. مشخصه‌ای که در اغلب موارد پایان یک داستان را تشکیل می‌دهد این است که کشمکش بین نیروهای متضاد یا حل می‌شود و یا فروکش می‌کند. مثلاً یک طرز تفکر بر دیگری تفوق می‌یابد و یا دو نظر ترکیب می‌شود یا به جای آنها نظر سوم می‌آید.

۴. این حرکت در داستان از تضاد به سمت حل یا اعتدال درست شبیه شیوه‌ای است که ما چیزهای دیگر را می‌آموزیم. برای مثال، وقتی به یادگیری دما می‌رسیم، ظاهراً کودکان ابتدا متضادها (داغ و سرد) را یاد می‌گیرند و سپس اصطلاح معتدل‌تر «گرم» را و سپس یاد می‌گیرند بین «گرم و سرد» را با مفهوم «خنک» معتدل کنند.

همه این مسائل به نظر بسیار دور از حوزه نگارشی کتاب درسی است، با وجود این نظریه ایگان کاربردی بسیار عملی برای شیوه‌های آموزشی دارد. وی پیشنهاد می‌کند که وقتی آموزگار تدریس موضوعی را طرح‌ریزی می‌کند باید مجموعه‌ای از مهم‌ترین متضادها را در آن موضوع مشخص کند. سپس باید درس را به همان شیوه داستان‌گو آغاز کند، یعنی برخورد یا کشش بین آن متضادها را ایجاد کند. در طی درس، معلم با

بیان و توضیح چگونگی سیر پیشرفت این برخورد نمایشی، موضوع مورد نظر را آموزش می‌دهد و درس با حل شدن یا گونه‌ای اعتدال بین آن متضادها پایان می‌پذیرد. ایگان مثالی از درس انگلیسی در موضوع سبک نگارش ارائه می‌دهد که در آن معلم کشمکش بین «فردیت» و «قرارداد» را پیش می‌برد. درس با نگارش نامه توسط دانش‌آموزان پایان می‌یابد و به این ترتیب کشمکش با استفاده از «قراردادهای» نامه‌نگاری برای بیان «فردیت» باز می‌شود. مفهوم ضمنی این روش برای نویسندگان کتاب درسی روشن است: بر اساس نظریه ایگان باید فصول را به ترتیبی بنا کرد که با مشخص کردن جفت متضادها آغاز شود و با روایت داستان درگیری بین آنها ادامه یابد و با نوعی حل مشکل یا اعتدال بین آنها پایان پذیرد.

از نظر هاینس این شیوه ساختاربندی بر اساس نظریه ایگان برای کتاب درسی یک «ایراد بزرگ» دارد: ارائه موضوع به صورت داستانی از دو طرز فکر یا نیروی متقابل بسیار تنزل‌دهنده است. همه جوانب یک موضوع به طور مطلوب در این طرح نمی‌گنجد. اما از طرف دیگر، اساس بعضی علوم را برخی دوگانگیها تشکیل می‌دهند. برای نمونه بن‌مایه اصلی بسیاری از مباحث، دوگانگیهایی همچون آزادی/اعتبار، طبیعت/پرورش، انسانیت/محیط، فرد/جامعه و آرمان‌گرایی/ماده‌گرایی است. در این موارد است که نظریه ایگان بیشترین کاربرد را برای ساخت کتاب درسی دارد.

«امتیاز بزرگ» مدل ایگان کاربرد آن در مسائل مربوط به صحت سیاسی است. همیشه این شیوه‌ای بسیار آسان بوده است که کتابهای درسی در زمینه مطالعه تاریخ و جامعه‌شناسی با روایت قوی نوشته شود. زیرا این موضوعات اغلب بر نخبگانی متمرکز شده‌اند که تجربه‌های مشترکی دارند. اما در اینجا، تأکید بیشتری بر نگارش جامع‌تر است. (هاینس، ۲۰۰۱)

جایگاه تخیل در انگاره ایگان

ایگان نقش تخیل را در روشهای دیگر بسیار کم‌رنگ می‌بیند. با بها دادن به نقش تخیل در انگاره ایگان بر درک علم‌آموز از مفاهیم عینی به سمت مفاهیم انتزاعی تأکید شده است. منظور ایگان این نیست که محتوای تخیلی برنامه درسی را افزایش دهیم. نکته این است که ما برای دستیابی به بازده بهتر آموزشی دانش‌آموزان، نیازمند بازسازی

برنامه درسی و روشهای آموزشی در پرتو تصویری غنی‌تر از علم‌آموز به عنوان فردی خلاق و خیال‌پرداز و در عین حال متفکری منطقی- محاسبه‌ای هستیم. منظور ایگان از خیال‌پردازی عنصری است که ابزار آموزشی نیز محسوب می‌شود. تأثیر اصول معمول در برنامه‌ریزی درسی، ایجاد روشهای آموزشی بوده است که بسیاری از تجربه‌های برابر انسانی را که همه افراد به‌ویژه کودکان به آنها دسترسی مستقیم دارند، از حوزه توجه خود خارج کرده است. علت این امر این است که یک چنین تجربه غنی فکری نمی‌تواند با تصویر محقری که آنها از کودک در ذهن دارند، مطابقت کند. در واقع آنها کودک را موجودی کم‌توان و غیرخلاق تصور می‌کنند و از همین روست که ابعاد پیچیده انسانی را در برنامه آموزشی وی وارد نمی‌سازند.

رویکرد ایگان تمرکز بر انواع تواناییهای ذهنی است که علم‌آموزان به‌ویژه کودکان آنها را به وضوح و در همه حال دارند و از آن استفاده می‌کنند.

انسجام در داستان

داستان شامل واحدهای روایی است. اهمیت موضوع نیز در همین است که داستان باید از واحدهای مجزا تشکیل شده باشد. چنین داستانهایی تا زمانی که همه حوادث به ضربانگ اصلی داستان وصل‌اند و آن را به پیش می‌برند قدرت نفوذ خود را بر ما حفظ می‌کنند.

ایگان معتقد است اگر ما تدریس را با در نظر گرفتن اصل انسجامی داستان بنگریم، می‌توانیم نتیجه بگیریم که اگرچه این مشاهده کلی چیز تازه‌ای نیست، ما را تشویق می‌کند تا آموزش را از زوایای دیگری نگاه کنیم. اصل سازماندهی درس به شیوه منسجم اصل واضحی است اما تطبیق آن با قالب داستان، روشهای تازه‌ای را به دست می‌دهد که در آن به نحو بهتری می‌توانیم به این انسجام دست یابیم.

وجه تمایز داستان با بقیه انواع روایتها در این است که داستانها ابتدا و انتهای مشخص و شفافی دارند. در همه داستانها یک مشکل اصلی و مرکزی وجود دارد که از همان ابتدا طرح می‌شود و همه عوامل داستان باید به نحوی بر آن مؤثر باشند، زیرا در غیر این صورت حذف می‌شوند. هر عاملی به نوبه خود باید به پیشبرد داستان کمک کند، بنابراین می‌توان تشخیص داد چه چیزهایی باید وارد شود و چه چیزهایی از آن

خارج شود. بدین ترتیب اصل قدرتمند انسجام و معیار گزینش آنچه به موضوع مربوط می‌شود، در هر داستان خوب دیده می‌شود.

ضرباهنگی که داستانها دنبال می‌کنند، بازتاب توانایی ذهنی افراد است. در واقع، همه افراد تواناییهای ذهنی دارند که در تشخیص کشمکش، مشکلات، تبیین آنها و دانستن اینکه چه موقع این گره‌ها باز می‌شود فعال‌اند. این تواناییها حتی در کودکان هرگز ابتدایی و خام نیستند بلکه پیچیده و عمیق‌اند. همان‌طور که مطالعه زبان‌شناسی فهم ما را از پیچیدگی فوق‌العاده فعالیت فکری در یادگیری زبان وسعت بخشیده است، به همان نسبت مطالعه ادبیات، پیچیدگی حتی عمیق‌تر یادگیری قالب داستان را به ما نشان می‌دهد. مطالعه ادبیات روشن می‌کند که یادگیری داستان، قالبهای آن و تولید داستان امری بدیهی و ساده نیست بلکه دارای ابعادی تخصصی و پیچیده است.

متضادهای دوتایی

یکی از ابزارهای ساختاری که به روشنی در داستانها دیده می‌شود استفاده از متضادهای دوتایی است. کشمکش بین خوب و بد، دلیری و بزدلی، ترس و امنیت، و غیره شخصیتها و حوادث این کشمکش زیرساختی را در خود جا می‌دهند. این متضادهای دوتایی انتزاعی، معیار گزینش و سازماندهی محتوای داستان را به دست می‌دهند و همچنین خطوط ساخت اصلی‌ای را که داستان در امتداد آن به پیش می‌رود، تعیین می‌کنند. ایگان خاطر نشان می‌سازد که وی در پی تبیین روان‌شناختی این مسائل نیست. به‌علاوه نباید یک چنین مشاهداتی را بدین معنی دانست که این ویژگیهای فکری فقط منحصر به کودکان است. اگر درنگ کنیم و در نظر بگیریم که چگونه از حوادثی که در اخبار می‌شنویم مفهوم استخراج می‌کنیم درمی‌یابیم که این نوع متضادهای دوتایی با قوت تمام به عنوان سازمان‌دهنده در آنجا نیز در کارند. به نظر می‌رسد که اینها اولین مرحله در سازماندهی و معنی‌بخشی اطلاعات تازه‌اند. اگر بشنویم که مثلاً به تازگی انقلابی در آفریقا یا امریکای جنوبی رخ داده، ابتدا با سازمان‌دهنده‌های دوتایی، جهت توجه خود را به سمت حادثه می‌بریم. مثلاً می‌خواهیم بدانیم آیا شورشها به تجهیزات نظامی سیاه مجهز بوده‌اند و یا اینکه مستشاران کوبایی از آنها حمایت می‌کرده‌اند. در واقع ابتدا به دنبال وقایع یا حقایقی هستیم که به ما اجازه می‌دهند اطلاعات را در قالب ساختار ایدئولوژیک دوتایی بریزیم که از قبل آن را داشته‌ایم. اگر نتوانیم استدلال خبر را به

صراحت به این ساختار وارد کنیم، این خبر در معرض خطر بی معنایی باقی می ماند. بنابراین متضادهای دوتایی نه تنها در سازمان بندی داستانها به کار می روند، بلکه در همه انواع حوزه هایی که سازماندهی و مفهوم سازی صورت می گیرد، دیده می شوند. در آموزش مطالب مختلف هم بهره گیری از روش متضادهای دوتایی بسیار مفید خواهد بود.

نقش معنای عاطفی در آموزش

داستانها مملو از مسائل احساسی اند که معمولاً در مطالب آموزشی دیده نمی شوند. ایگان تکیه زیادی بر نقش عواطف در به دست آوردن معانی دارد. وی معتقد است همین احساسات می توانند یا انگیزه برای عمل ایجاد کنند و یا نکته و نتیجه اعمال را به دست دهند و بدون این انگیزه ها، بیشتر هدف داستان از بین می رود. حتی پویایی داستانها در نتیجه همین احساسات شکل می گیرد. بدین ترتیب اهمیت عواطف و نیت انسانی در معنی دار کردن چیزها را درمی یابیم. در نظر ایگان ارائه دانش منفک از احساسات انسانی و نیت بشری به مفهوم از بین بردن معنی عاطفی دانش است. همین معنی عاطفی است که به ویژه در ایجاد دسترسی به دانش و سرگرم کردن ما در دانش اهمیت دارد.

این رویکرد به خصوص در آموزش درسهای همچون ریاضی که به تعبیر ایگان با تکیه غرورآمیز بر بعد منطقی و غیر بشری تدریس می شود و از معنی عاطفی کاملاً جدا شده، بسیار سودمند است.

معنی عاطفی داستانها در بخش پایانی و اینکه چگونه داستان به انتها می رسد نیز دیده می شود. آنچه با پایان یک داستان خوب کامل می شود الگویی است که معنی و احساسات ما را درباره محتوای داستان ثبات می بخشد.

روایتی بودن داستان روشی برای ایجاد معنی است. داستانهای افسانه ای شدیداً با معنی احساسی رابطه دارند، حال آنکه در آموزش توجه ما بیشتر معنی ادراکی است. در انگاره ایگان به معانی «شناختی» و «عاطفی» هر دو و با هم نیاز است. از آنجا که مدلهای غالب فقط بر معنی شناختی و به قیمت از دست دادن معنی عاطفی متمرکز شده اند، به کارگیری برخی از جنبه های ساختار داستان ما را قادر می سازد در برنامه ریزی درسی توازن بهتری داشته باشیم.

مفهوم داستان که ایگان در نظر دارد افسانه نوعی نیست بلکه چیزی نزدیک به

آن منظوری است که سردبیر روزنامه در مورد خبر واقعه‌ای از خبرنگار خود می‌پرسد که «داستان این قضیه چیست؟» سردبیر توضیحی در مورد وقایع حادث در بافت انتزاعی می‌خواهد که خواننده آن را بفهمد. سردبیر اساساً می‌خواهد بداند چگونه مسائل خاص در قالب برخوردهای دوتایی قرار می‌گیرد؛ سؤال سردبیر این است که چگونه این دانش خاص برای خواننده معنی‌دار و سرگرم‌کننده می‌شود.

ایگان می‌خواهد در مدل خود حداقل تا حدی ضرباهنگ داستان‌گونه را بنا کند و این مستلزم نوعی آغاز است که انتظاری را به وجود آورد و سپس نتیجه‌گیری که این انتظار را برآورده سازد. این روش همچنین معیار کلیدی را برای انتخاب و سازمان‌بندی محتوا به دست می‌دهد.

چهارچوب انگاره داستانی ایگان

۱. تعیین اهمیت
در این موضوع چه چیزی اهمیت بیشتری دارد؟
چرا این مهم برای یادگیرنده‌ها اهمیت دارد؟
مشغولیت عاطفی آن از کجا ناشی می‌شود؟
۲. یافتن متضادهای دوتایی
کدام متضادهای دوتایی قوی به بهترین شیوه اهمیت موضوع را به دست می‌دهند؟
۳. سازمان‌بندی محتوا به شکل داستان
کدام محتوا به طور چشمگیر متضادهای دوتایی را به منظور دستیابی به موضوع دربر می‌گیرد؟
کدام محتوا به بهترین شیوه موضوع را به شکل داستانی پیش رونده تولید می‌کند؟
۴. نتیجه‌گیری
بهترین شیوه حل کشمکش اصلی موجود در متضادهای دوتایی چیست؟
تا چه میزان می‌توان میان این متضادها اعتدال ایجاد کرد؟
۵. ارزشیابی
چگونه می‌توان دریافت که آیا موضوع، فهمیده شده، اهمیت آن درک شده و محتوا یاد گرفته شده است؟

ایگان توصیه می‌کند که درس مربوط به مثلاً «جوامع» را باید به صورت یک داستان و نه اهدافی که آنها را باید به دست آورد، تعریف کرد. باید به خاطر داشت که داستان می‌تواند حقیقت داشته باشد یا افسانه باشد و تبدیل مواد درسی به داستان می‌تواند مستلزم ساده‌سازی باشد اما هرگز مستلزم دروغ‌پردازی نیست.

ایگان اشاره می‌کند که این انگاره نیز همانند هر انگاره جدید دیگر در نظر اول پیچیده می‌آید. بخشی از علت این پیچیدگی ظاهری به علت متفاوت بودن آن از چیزی است که به آن عادت کرده‌ایم. بعد از اینکه مدتها در معرض مدلهای مسلط قرار گرفته‌ایم و اثبات تقریباً جهانی این مسئله که باید واحدها و دروس را با مشخص کردن اهداف شروع کنیم، مدل مسلط به امری «طبیعی» تبدیل شده است. مدل پیشنهادی ایگان که در هیچ جای آن ذکری از اهداف به میان نمی‌آید، مبتنی بر اصولی است که قطعاً نه تنها با مدلهای مبتنی بر اهداف - محتوا - روش - ارزشیابی از لحاظ صحت برابری می‌کند، بلکه شاید از آنها نیز بهتر باشد. ایگان معتقد است بعد از مدتی به‌کارگیری این انگاره نیز رویکردی طبیعی برای برنامه‌ریزی درسی جلوه خواهد کرد.

خلاصه‌ای از یک مطالعه موردی: مثالی از علوم اجتماعی در قالب انگاره ایگان

«کمونیسم و سرمایه‌داری»

۱. مشخص نمودن اهمیت: کشمکش بین سرمایه‌داری و کمونیسم یکی از عمده «داستانهای» دنیای جدید است. طیف وسیعی از وقایع سیاسی و اقتصادی در این راستا تفسیر می‌شود. این موضوع از این لحاظ مهم است که این دو نظام عمده دربر دارنده ارزشهای متفاوت‌اند و درک اهداف، امیدها و باورهای متفاوت آنها در فهم بیشتر وقایع دنیا مؤثر است.

۲. یافتن متضادهای دوتایی: در سطوح بالاتر آموزشی به جای متضادهای دوتایی از «مفاهیم» دوتایی استفاده می‌شود. این جفتها لزوماً متضاد نیستند و می‌توانند هر جفت از مفاهیم را که دارای رابطه‌ای با یکدیگرند، دربر بگیرد. می‌توان از متضادهای ساده‌تر تا پیچیده‌تر پیش رفت. انتخاب این جفتها بسیار پراهمیت است و نیاز به تأمل و تفکر فراوان دارد. در مورد موضوع مورد بررسی - سرمایه‌داری و کمونیسم، غالباً اصطلاحهایی را می‌شنویم همچون «امپراتوریهای شیطانی»، «امپریالیسم جهان‌خوار» و

غیره، که ظاهراً در طول تاریخ وجود داشته است. در واقع، ساختار معمولی که در آن مطبوعات و سیاست‌مداران این دو نظام پیچیده را ابراز می‌کنند و درک می‌کنند، همان ساختار بسیار ساده دوتایی اولیه خوب/ بد است. اما برای امر آموزش این جفتها باید به دقت انتخاب شوند؛ مثلاً آزادی/ مساوات که با نگرش افراد هر نظام این جفتها کاملاً تغییر می‌کند.

۳. سازماندهی محتوا به شکل داستان:

● در آغاز درس باید به شکل نمایشی تفاوت ناشی از ارزش‌گذاری بیشتر به «آزادی» نسبت به «مساوات» و به‌عکس را نشان دهیم. می‌توان به دنبال حادثه‌ای گشت که کشورهای کمونیست و سرمایه‌دار در شیوه همین ارزش‌گذاری متفاوت با یکدیگر برخورد پیدا می‌کنند. اما در عین حال باید فوراً نشان دهیم که اولویت ارزشی متفاوت، به چینش اجتماعی متفاوت منجر می‌شود.

● مفاهیم دوتایی ما، معیار گرینش محتوای بقیه درس را فراهم می‌کند. در واقع بر جنبه‌هایی از زندگی اجتماعی و تاریخ تکیه می‌شود که به واضح‌ترین شکل ارزش بالایی را که مثلاً به آزادی داده شده است نشان می‌دهد. منظور اصلی پیکره این بخش نشان دادن این حقیقت است که چگونه آرمان بر جامعه تأثیر می‌گذارد.

۴. نتیجه‌گیری: دوره درسی خود را می‌توانیم با چند درس جمع کنیم. مقصود آموزشی ما فراهم کردن اعتدال بین دو آرمانی است که پیش‌تر عرضه شده؛ مثلاً می‌توان زمانی را صرف بررسی مشکلاتی کرد که در به دست آوردن هر کدام از آرمانها وجود دارد و همچنین مشکلاتی که ناشی از رقابت دو نظام است.

۵. ارزشیابی: سنجش یادگیری بخش وسیعی از محتوای دو نظام را می‌توان از طریق روند ارزشیابی سنتی انجام داد. بخشی از این ارزشیابی از طریق بحث و برخورد دانش‌آموزان با تکالیف مربوط به دست می‌آید.

ایگان اظهار می‌دارد که مدل وی تنها گزینه‌ای در کنار مدل حاکم است و نه جانشین آن. مقصود وی این بوده است که مدلی را طراحی کند که در آن به چیزهایی بها داده شود که در مدل مسلط ظاهراً مورد غفلت قرار گرفته‌اند (ایگان، ۱۹۸۶).

پی نوشتها

1. Simon Fraster University
2. *Primary Understanding: Education in Early Childhood*
3. *Educatinonal Development*
4. *Imagination and Education*

منابع

Egan, Kieran (1986); *Teaching as Story Telling*; the University of Chicago Press.
Haynes, Anthony (2001); *Writing Successful Textbooks*; A & C Black.

نقد و نظر

بررسی مهم‌ترین منابع و مآخذ عصر سلجوقی (۱) «تواریخ عمومی - اوایل دوره سلجوقی - سلسله‌النسبها و تذکره‌ها»

معصومه ذوالفقاریان
آموزش و پرورش دامغان

مقدمه

از مهم‌ترین دوره‌های تاریخی ایران پس از اسلام، عصر سلاجقه بزرگ است. در قرنهای چهارم و پنجم هجری قمری، نبود قدرت ایرانی و مسلمان، باعث تسلط قوم ترک‌نژاد بر این سرزمین گردید. اولین نیروی ترک حاکم بر ایران، غزنویان بودند. هرچند آنان پایگاه مستحکمی در ایران نداشتند، راه را برای ترکان هم‌نژاد خود یعنی سلجوقیان هموار ساختند. آنان نخستین دگرگونی را در جمعیت ایران ایجاد کردند، زیرا اقوامی بیابانگرد بودند و به صورت گروهی از جانب ماوراءالنهر به سوی دشتهای ایران هجوم آوردند. در قلمرو این حکومت دو رویکرد رخ داد: نخست، حاکمیت ترکان بود که باعث اعمال قدرت در بخشهای مختلف گردید. دوم، ایرانیان در حکومت سلجوقیان نقش دیوان‌سالار را داشتند.

ازجمله دگرگونیهای دیگر تأثیر بر فضای مذهبی ایران بود که به موجب اعتقادات آنان به مذهب تسنن، برای کسب مشروعیت مذهبی به مبارزه با تشیع و محدود کردن نفوذ آنان پرداختند. در چنین فضایی زبان فارسی و آداب و سبتهای ایرانی نیز گسترش و توسعه یافت.

سلجوقیان با قدرت شمشیر خود، تأیید خلیفه، و دیوان‌سالاران قدرتمند ایرانی همچون عمیدالملک و خواجه نظام‌الملک نه تنها بر ایران حکومت کردند که پیشرفتهای چشمگیری نیز در گرجستان و آسیای صغیر داشتند. به نظر می‌رسد عاملی که

سلجوقیان را در حفظ مملکت یاری نمود، طبقه دیوانی و کتاب بود که کارآموده و آگاه به امور کشوری و لشکری بودند.

پس از یک قرن در سال ۵۹۰ ه.ق، با قتل طغرل سوم به دست سپاهیان خوارزمشاه علاءالدین تکش، حاکمیت این سلسله پایان یافت. ازجمله علل شکست و تجزیه این سلسله به شعبه‌های مختلف می‌توان به این عوامل اشاره کرد: اختلافات درونی سلسله سلجوقی، درگیری مداوم اسماعیلیان با سلجوقیان، تیره شدن روابط سلجوقیان با خلفای عباسی، عدم توان کنترل آنان در برابر ورود موج عظیم قبایل ترکمان به ایران، نبود نظام حکومتی کارآمد، و فساد درونی دستگاه.

نگارنده به واسطه اهمیت این دوره در اینجا طی معرفی منابع مهم تاریخ سلاجقه بزرگ، درحد ضرورت به نقد و تحلیل درونی برخی از مهم‌ترین آنها پرداخته که حاوی بهترین اطلاعات است. منابع این عصر را می‌توان با توجه به تنوع آنان به چند دسته تقسیم کرد:

۱. تواریخ عمومی،
 ۲. تواریخ مربوط به اوایل دوره سلجوقی،
 ۳. سلسله النسبها و تذکره‌ها،
 ۴. تواریخ مربوط به شاخه‌های سلجوقیان،
 ۵. تواریخ محلی و سفرنامه‌ها،
 ۶. تحقیقات عصر جدید در مورد این سلسله.
- به علت حجم بالای مطالب در این شماره فقط به موارد ۱، ۲ و ۳ می‌پردازیم و بقیه موارد را به شماره بعد موکول می‌کنیم.

۱. تواریخ عمومی

زین‌الاکبار

گردیزی مؤلف تاریخ موسوم به زین‌الاکبار نیز شاهی دیگر بر روند انتقال قدرت در خراسان بود. وی با بهره‌گیری از منابع جغرافیایی در تحریر فصل مربوط به ترکان اطلاعاتی مفصل در این خصوص به دست می‌دهد. همچنین توصیف‌های مهم و اغلب بی‌طرفانه گردیزی از برخی روابط غزنویان و سلجوقیان (مانند جنگ دندانقان و حوادث پس از آن) به‌ویژه در جاهایی که تاریخ بی‌بیهوشی خاموش است مغتنم است. ولی

روی هم‌رفته این اثر از دقت نظر و کمال توصیف وقایع که در نزد بیهقی دیده می‌شود، خالی است. همچنین در مورد سلاجقه، مطالبش مختصر و فشرده است.

مجم‌التواریخ و القصص

مؤلفی گمنام این اثر را در سال ۵۲۰ هـ. ق تحریر کرده است. علاوه بر گفتارهایی درباره شاهان و حکومت‌های ایران، به کشور هند و اتراک نیز پرداخته است. اهمیت اصلی کتاب در ذکر القاب و مناصب متداول در قرن ششم هجری است. در مورد سلاجقه ذیل انضمامی این اثر سال ۵۴۸ هـ. ق ویرانی نیشابور به دست غزان را شرح می‌دهد. ظاهراً وی معاصر سلطان سنجر و محمود بن ملک‌شاه سلجوقی بوده و اخبار خلافت مسترشد را نیز ذکر کرده است. اخبار درباره سلاجقه در این اثر مفصل‌تر از سایر بخش‌هاست (کاهن، ص ۳۴).

تاریخ الکامل

این اثر یکی از غنی‌ترین منابع دست دوم در تاریخ سلجوقیان ایران است. ظاهراً غنای منابع در دسترس ابن اثیر دست وی را در شرح وقایعی که دیگران نیاورده‌اند، باز گذاشته است. در اینجا فقط به ذکر اشاراتی بسنده می‌کنیم. ویژگی اول این اثر در زمینه تاریخ سلجوقیان اطلاعات منحصر به فردی است که در مورد مهاجرت اولیه غزا به خراسان و پدیده غزان عراقی به ما می‌دهد. منابع وی را در مورد تاریخ شرق اسلامی ظاهراً تاریخ یمینی، مشار‌التجارب تألیف ابن فندق و بهره‌هایی که از ملک‌نامه برده است، تشکیل می‌دهند (باسورث؛ تاریخ غزنویان، ص ۹). شرح مطالب وی خاصه در مورد تحرکات سلاجقه در غرب و عراق دقیق و جزئی است.^۱ اما در مورد عهد آلب ارسلان مطالب زیادی ندارد و اغلب تکرار سایر منابع است، و تنها در ذکر فتح شام در عهد ملک‌شاه دقیق صحبت کرده است.

۲. تواریخ مربوط به اوایل دوره سلجوقی

تاریخ یمینی

عتبی مؤلف تاریخ یمینی از دیوان‌سالاران باسابقه سامانی و غزنوی، بازدید کاملی از

حوادث سالهای ۳۶۵ تا ۴۱۲ ه. ق در اثر خود به جا نهاده است. لذا اثر او در بررسی روابط دستگاه غزنوی با قبایل مهاجر ترک آسیای میانه (خاصه سلاجقه) اهمیت زیادی دارد. او دیوان سالاری بلند مرتبه بوده است.

تاریخ مسعودی

بیهقی در ذکر تواریخ خرد و گاه روزشمار و ذکر اسامی افراد و جنگها و سایر کیفیتهای وقایع تاریخی خاصه در مناسبات میان سلطان محمود و مسعود با غزهای عراقی و سلجوقی (که گاه تا حد شمول مراسلات و مکاتبات فی مابین پیش می‌رود) منحصر به فرد است. از این رو، تاریخ بیهقی مقطع فروپاشی قدرت غزنویان در خراسان و انتقال قدرت به سلاجقه را تصویر نموده و قدرت سیاسی این دوره را به دقت توصیف می‌نماید.

ملک‌نامه

از اولین منابع تاریخی خاص سلاجقه که متأسفانه اثری از آن باقی نمانده، ملک‌نامه است که به گفته ابن‌الندیم به زبان فارسی و برای آلب ارسلان تحریر شده بود. موضوع آن بر محور خاستگاه سلاجقه (کاهن، ص ۳۱-۶۵) و حوادث مربوط به آنها تا حدود نبرد دندانقان استوار شده و سبک روایت آن مشابه سبک گزارش دیوانی بوده است (باسورث؛ تاریخ ایران کمبریج؛ ص ۱۰ و ۴۷). طبعاً این منبع علاوه بر بهره‌گیری از منابع تاریخی حوزه غزنویان عمدتاً به مسموعات و تجارب شخص مؤلف گمنامش استوار بوده است.

شکارنامه

از تألیف غیر تاریخی ابوطاهر خاتونی به نام شکارنامه که مربوط به ایام ملکشاه بوده، نیز اثری در دست نیست. بنا به اشاره راوندی از محتویات این کتاب (که توصیفات شکارهای سلطان و اعمال وی در آن ایام و غیره بوده) احتمالاً اثری پرارزش برای بررسی شخصیت سلطان ملکشاه بوده است.

۳. سلسله‌النسبها و تذکرها

سلجوقنامه و ذیل آن

ظهیرالدین نیشابوری (متوفی ۵۸۲ ه. ق) علت تحریر اثر خود را ناشی از «ضرورت دانستن سیر ملوک و اخبار و تاریخ شاهان» توسط سلاطین می‌داند تا بتوانند بر طبق آن امور را رفع و رجوع شرعی و عقلی کنند و بدانند که در ملوک سابق بزرگوارتر و رعیت مداراتر از سلاجقه نبوده‌اند. از خصایص این اثر شرح تاریخ برآمدن سلجوقیان تا ایام مؤلف به سبک فشرده و مختصر است. گاه روایتهای دقیق و جزئی از برخی امور به دست می‌دهد، مانند صحنه نبرد دندانقان و نقشه میدان نبرد، یا مسئله فال‌گیری داود از آیه قرآن و یا شرح عزل و قتل‌کنندگی توسط نظام‌الملک که این امر خود دلالت بر وجود مأخذی ویژه نزد شخص و یا حداقل مؤید استفاده از منقولات شفاهی و مسموعات از افراد موثق زمان خودش است (همان، ص ۱۷ و ۲۳-۲۴).

نیشابوری با وجود اشاره نکردن به منابع مورد استفاده خود، استفاده وی از تاریخ بیهقی و تاریخ گردیزی در مواردی مسلم است، زیرا در ترتیب وقایع و روش بیان وقایع تشابهات زیادی میان آنها یافت می‌شود (همان، ص ۱۰). از موارد ضعف این اثر اشارات بسیار مختصر آن به اوضاع اجتماعی زمان است که شاید هدف مؤلف از تحریر کتاب این امر را توجیه کند. به هر حال باید گفت اهمیت سلجوقنامه در تاریخ‌نگاری سلجوقیان بسیار زیاد است؛ به طوری که اکثر تواریخ مهم از *راحة‌الصدور* تا *جامع‌التواریخ* و تاریخ‌گزیده و غیره وقایع تا ایام سلطان آلب ارسلان را (حداقل) عیناً و لفظاً از آن برگرفته‌اند.

ذیل سلجوقنامه که توسط ابوحامد محمد بن ابراهیم نوشته شده است، از صراحت و روشنی به دور است و روایتی بغرنج و درهم از وقایع دارد، خاصه ایام سلطان طغرل که واپسین ایام سلاجقه است بسیار به اختصار گزارش شده است؛ ظاهراً در بیان جریانات تاریخی این زمان ناموفق بوده است.

مختصرالدول

ابن العبری مؤلف این اثر، مسائل تاریخی را از ابتدای خلقت سلسله‌وار بیان کرده است.

ارزش این اثر به ذکر مطالب بدون حشو و اضافات است. البته کتاب فوق بهترین مدرک تاریخی عصر مغول است چرا که وی در این دوره می زیسته است.

زبدة النصره ونخبة العصر (تاریخ سلسله سلجوقی)

عمادالدین اصفهانی (کاتب اصفهانی ۵۱۹ - ۵۷۹ ه. ق) اثر انوشیروان بن خالد کاشانی به نام *نفثة المصدور فی فتور زمان الصدور و صدور زمان الفتور* را که شامل یادداشتهای سیاسی او در سالهای ۴۲۵ - ۵۲۹ ه. ق بود با اضافاتی تا تاریخ ۵۸۵ ه. ق به عربی ترجمه کرد و آن را *نصرة الفطرة و عصره الفطرة* نام گذاری کرد (کاهن، ص ۳۹ و ۴۰). بعداً فتح بن علی بنداری این اثر را در سال ۵۲۳ ه. ق خلاصه کرد و به نام *زبدة النصره و نخبة العصر* نامید.^۲ در *زبدة النصره* اساس روایت از آن انوشیروان است که گاه مطالبی را ظاهراً به عمد حذف کرده است (مثلاً حذف شرح حمله سلطان محمود در سال ۵۲۰ ه. ق به بغداد). اصولاً تعدد مؤلفان این کتاب امکان نقد شیوه تاریخ نگاری آنها را ضعیف می کند، مثلاً گاه ادامه مطلب تا حد ذکر مسائل خصوصی و خانوادگی نزول می کند و یا به تعریف و تمجید شخصی مبدل می گردد. ولی گرایش غالب نظری در آن هواداری از تمرکز و محکوم کردن روند تضعیف سلطنت سلاجقه است، به طوری که مطلب به عیب جویی از امرای سلطان محمودی و شرح تباهیهای آنها تبدیل می شود (بنداری، ص ۴۲-۱۸۰). روی هم رفته این اثر اطلاعات بسیار درخور توجه تری از سایر منابع سلجوقی در اختیار ما می نهد. هر چند ناشناخته بودن منابع و مآخذ این اثر، امکان ارزیابی مطالب آن را کاهش می دهد، این فرض را قوت می بخشد که در تدوین آن از منابع مستقل و منحصر به فردی استفاده شده است که آن را به کامل ترین منبع سلجوقیان تبدیل کرده است.

هر چند تمایل و گرایشها دیوان سالارانه بر سراسر کتاب غالب است و کتاب احاطه ای بر مسائل خاص قدرت سیاسی ندارد، در زمینه ضبط حوادث دست اول و روابط دیوان سالاری با امرا و خاصه سلطان درخور اهمیت است.

راحة الصدور و آية الصدور فی تاریخ آل سلجوق

محمد بن علی بن سلیمان راوندی، دیوان سالاری که شاهد محنت سلاجقه عراق بوده

است در مورد علت تحریر اثرش مطالبی با این عبارت دارد که: «ذکر نحوه بنا نهادن و سپس خراب شدن امپراتوری سلجوقی و در نهایت تحریک درباریان به پیروی از شیوه اسلاف خود...» (راوندی، ص ۳۸) و دیگر آنکه، به دلیل طول مدت حکومت سلاجقه، حوادث اوایل کارشان فراموش شده (همان، ص ۶۷) و باید روایت نو گردد. او در این امر از منابعی که استفاده کرده به جز مطالب راجع به احوالات آخرین سلاطین سلجوقی عراق که خود حاضر بوده عمده منابع وی سلجوقنامه ظهیری است. او شکارنامه ابوطاهر خاتونی را نیز مد نظر داشته است (همان، ص ۱۳۱) و ظاهراً از ملک‌نامه هم مطالبی نقل کرده است. این شیوه سبب بروز تفاوت‌هایی میان روایت وی با نیشابوری شده است (مثلاً در مورد ملاقات طغرل با سه درویش در همدان).

ذکر مطالب راوندی در *راحة الصدور* مختصر است و مطالب جدید آن ناچیز است. (بارتولد، ص ۸۸) مؤلف به شرح وقایع تاریخی سلاجقه بزرگ تا پایان سلطنت سلطان سنجر و سپس ذکر سلاجقه عراق تا پایان کار طغرل و استیلای خوارزمشاهیان به عراق پرداخته است. البته اشتباهات زیادی در تاریخها دارد، ولی به هر حال وی اول مورخی است که در باب علت انقراض سلاجقه صحبت کرده و آن علل را در روش سلطان سنجر در برقراری امنیت و استحکام دولت و عملکرد اتابکان می‌داند که نشان‌دهنده نوعی روش انتقادی در بررسی مسائل عصر خود است، که بحران سیاسی فروپاشی امپراتوری سلجوقیان آن را پدید آورده بود. شرح مطالب وی در دوره اتابکان هر چند به پای روایت بنداری و ظهیری و ابن اثیر نمی‌رسد، گاه مطالبی در خور توجه، خاصه در ایام حیات خود مؤلف دارد. انتقادات اصولی در باب شیوه تاریخ‌نگاری و ایده‌های تاریخ‌نگری البته بر وی وارد است و همین امر از نقاط ضعف اساسی این منبع تاریخی در راهگشایی جنبه‌های تاریک دوره سلجوقیان محسوب می‌گردد.

سیاست‌نامه (سیرالملوک)

خواجه نظام‌الملک طوسی، یکی از ارزشمندترین تألیفات سیاسی (*آداب الملوک*) را در تاریخ حیات اداری و اجتماعی و سیاسی سلجوقیان به جا نهاده است. زمان تحریر این اثر به تقریب در ایام حضيض سلطنت سلجوقیان و قدرت‌گیری مخالفان خود خواجه بوده است. زیرا خواجه به ارزیابی کارکردهای ساختار سیاسی نشسته و لوازمات و

معایب آن را بررسی می‌کند. مجموعه بحث وی که در تعیین و ترتیب صلاحیت هر کدام از نهادها، جهت تنسيق امر حکومت و تعیین حد و مرز هر کدام از آنها و حیطه وظایف و اختیاراتشان را شامل می‌شود، امروز جزو مباحث حقوق اساسی است (قاضی، ص ۳۵۷).

نظام‌الملک هدف از تحریر این اثر را که پیگیری و تداوم بخشیدن به عزم خود در «بازسازی نظام سیاسی سلطنتی» بود دنبال می‌کرد، لذا به تمامی حقوق و وظایف فراموش شده و متروک باستان که خاص سلطنت مطلقه است اشاره می‌کند. وی در اینجا همچون مدافع نیرومند سلطنت سلجوقیان ظاهر می‌شود و به‌واقع سیاست‌نامه دفاعیه‌ای از خط مشیها و اصول سیاسی عملی خود وی است که به مشاهده زوال آنها نشسته است.

در مورد سیاست‌نامه باید گفت که تصور خواجه از الگوی اقتدار، همان برداشت سنتی حکومت‌های پاتریمونیال (پدرسالار) است که در آن دانش سیاسی با نگرش تجویزی به هم آمیخته شده (اندرزنامه) و هدف راهنمایی حکام در حفظ قدرت را دنبال می‌کند. اندیشه مصلحت دولت یا «ملاحظه قدرت حکومت و حکام و دوام و بقای آن» هدف مؤلف و سایر ملاحظات برای تأمین این هدف‌اند مانند: ضرورت تأمین عدالت توسط حکام. نظم سیاسی چون خیراعلی پنداشته شده و سیاست هنر ترکیب زور و اجتماع برای تحکیم مبانی قدرت دولت و تأمین امنیت آن است.

الگوی سیاسی آرمانی وی سلطنت مطلقه است و مکرراً به تمرکز قدرت سیاسی، وسعت بخشیدن به حوزه و عملکرد آن و تکمیل دستگاه دولت سفارش می‌کند و دراین راستا وی جهت انطباق نظریه حکومت خود با نظریه رایج قدرت در جامعه تکیه زیادی بر برداشت‌های مذهبی، اخلاقی، تاریخی و غیره دارد که بیشتر به سنتها و آداب و رسوم مستقر برمی‌گردد. به‌واقع سیاست‌نامه طرح دقیقی است که خواجه قصد داشت امپراتوری سلجوقی را با آن انطباق دهد.

درباره محتوای سیاست‌نامه، باید متذکر شد که قسمت اعظم کتاب شامل مطالبی است که از منابع دیگر گرفته شده است و ارزیابی صحت و سقم آنها مشکل است (نظام‌الملک، ص ۲۶ و ۲۷). به نظر می‌رسد نظام‌الملک در تصور ایدئال خود از ساختار سیاسی عهد ساسانی تحت تأثیر تاریخ‌نگری شعوبیان بوده است (خاصه در مورد

عدالت شاهان ساسانی). مطمئناً بخشهایی که شامل پندها و اندرزهای شخصی است متعلق به خود خواجه نظام‌الملک است (غروی، ص ۳۶۵ و ۴۵۹). مطالب تاریخی موجود در *سیاست‌نامه* ناچیز است و اکثراً مربوط به سایر سلسله‌های اسلامی است و از وضع معاصر دستگاه حکومت و اوضاع اجتماعی بحثی ندارد، هرچند در طرح مباحثی کلی مانند مسئله نفوذ زنان در دربار و زیانمندیهای آن، تأثیر دشمنیهای ترکان‌خاتون با او و اوضاع زمانه را منعکس کرده است (باسورث؛ *تاریخ ایران* کمبریج، ص ۸۰). از سوی دیگر وی بحث تمدن و مسائل اجتماع خاصه طبقات شهری و روستایی را به طور جدی طرح نمی‌کند که این البته از نبود بینش جامعه‌شناسانه نزد وی حکایت می‌کند. علاوه براین به دلیل وجود تناقضاتی در سراسر کتاب، نمی‌توان از این کتاب به طور جدی استفاده کرد.

مثلاً توضیحات وی در مورد پدیده چند شغلی دیوانیان، که توأم با مذمت و انتساب آن به وزیر وقت است (نظام‌الملک، ۳۲۳) این فکر را پدید می‌آورد که آیا وی خودش را محکوم می‌کند؟ درحالی که در لحن بیان مطلب تعلق به کسی دارد که در ایام وزارت شخص دیگری قلم می‌زند. لذا فرض وجود قطعات الحاقی در متن *سیاست‌نامه* به قلم دیگران، قوت می‌گیرد. تفاوت لحن بخش الحاقی به *سیاست‌نامه* به بقیه کتاب ساختار ناموزونی داده است که در خور توجه است.

در باب اهمیت *سیاست‌نامه* باید گفت که «..... منبع اصلی برای بررسی سازمان سیاسی دولتهای مسلمان شرق» (بارتولد، ص ۸۰) است که با توجه به توضیحات خواجه در باب وظایف مأموران مختلف و ارباب مشاغل و اندرزهایی که در تمام شئون اداره ملک داده است سخنی درست است. از سویی *سیاست‌نامه* مجموعه و جنگی پرارزش از رسوم و عرف سیاسی معاصر وی است که نمایشگر روش و آیین اداری و درباری مرسوم در شرق اسلامی است.

تاریخ‌الوزراء

نجم‌الدین ابوالرجاء قمی این اثر را در حدود سال ۵۸۴ هـ. ق تحریر کرده است (ابوالرجاء قمی، ص ۳۷ و ۳۹). فعالیت وی در امور دیوانی، سبب توجه وی به شرح حال وزرای سلجوقی و ادارات تحت نظارت آنها شده است. کتاب وی اصولاً تداوم

نقشه‌المصدر انوشیروان بن خالد کاشانی است به طوری که تاریخ‌الوزراء از وزارت قوام‌الدین ابوالقاسم درگزینی در سال ۵۲۵ ه. ق شروع و تا وزارت عزیزالدین کاشی تداوم می‌یابد. لذا در تاریخ حیات دیوان‌سالاران سلاجقه عراق یک پیوستگی پدید آورده است. طبعاً گرایش وی بیشتر شرح وقایع ایام وزارت و وزیران سلجوقی و روابط آنها با سلطان یا امرا و شرح دسایس و توطئه‌ها و بلاها و ناکامی‌های وزیران است. این کتاب در زمره شرح حال وزرا و دیوانیان برجسته است و در رده آثار «ادب الوزرا»ها قرار نمی‌گیرد.^۳ گاه به مناسبت‌هایی شرح وقایع و اتفاقات قلمروهای نزدیک به سلجوقیان را هم آورده است. مؤلف خود اشاره دارد که ماجراها را همان‌طور که دیده و شنیده روایت می‌کند و اصولاً بخش زیادی از نکاتی را که به مطلب می‌افزاید، به منزله عقاید شخصی خود وی است. از نقایص این کتاب، لفاظی و هنرمندی‌های البته ادیبانه است که با وجود شیرینی و جذابی آنها در کار پژوهش خستگی‌آور است. قضاوت‌ها و نتیجه‌گیری‌ها اخلاقی در سراسر کتاب به چشم می‌خورد. عدم تمایل وی به ذکر تواریخ از معایب عمده این کتاب است و گاه نام سلطان هم‌زمان وزرا را نیز ذکر نمی‌کند. به هر حال این امر ناشی از کم‌التفاتی وی به تاریخ سیاسی است.

به‌علاوه طرح مؤلف در تداوم کار انوشیروان مانع از پرداختن او به شرح احوال وزرای متقدم سلجوقی شده است. در کنار موارد فوق، اطلاعاتی که از اسامی صاحب‌منصبان متعدد می‌دهد در خور توجه است. شرح توطئه‌های درباری و دیوانی و دخالت‌های امرا در امور دستگاه‌های دولتی، در این کتاب به تفصیل شرح داده شده است. ارزیابی‌های وی از مأموران دیوانی (مهارتها، جهل و علم ایشان) نیز در خور توجه است. علاوه بر اینها این کتاب توسط دیوان‌سالاری با گرایش شیعی تدوین شده است و از این رو برای ارزیابی فرضیه‌ای که عقیده دارد پایگاه دیوان‌سالاری اواخر عهد سلجوقی از ایرانیان خراسانی به دیوانیان شیعی غرب ایران تبدیل یافته است، بسیار مناسب است. درباره اهمیت کتاب علاوه بر موارد فوق باید افزود که این اثر مأخذ همه اطلاعات مربوط به وزرای سلاجقه عراق پس از درگزینی است که کتب بعدی نقل کرده‌اند: مانند نسائم‌الاسحار^۴ که دقت نظر مؤلف در برشماری اصحاب مناسب و وظایف و شرح مفصل وقایع اعتباری زیاد بدان بخشیده است؛ به طوری که برخی آن

را در ردیف نصره‌الفترة بنداری و سلجوقنامه ظهیری و اخبارالدولة سلجوقیه می‌دانند (همان، ص ۳۵). درباره پژوهش ما البته این اثر با تمام اهمیت وافر که دارد، قابلیت استفاده چندانی ندارد؛ زیرا نخست به مقولاتی چون پدیده سیاسی در حیات جامعه ایران بی‌التفات است، دوم از مناسبات قدرت میان کانونهای اقتدار سیاسی آن روز جامعه زیاد تصویر دقیقی به دست نمی‌دهد. محدود شدن این اثر در حوزه خاص دیوانیها، امکان تحلیل ساخت دیوانی این دوره را پدید می‌آورد.

زبدۃالتواریخ (اخبارالدولة السلجوقية)

امیر صدرالدین ابوالحسن علی بن نصر حسینی، در اواخر قرن ۶ ه. ق این اثر را که قسمت اعظمش خلاصه‌ای از کتاب عمادالدین است تألیف کرد.^۵ مزیت اصلی این اثر در استفاده مؤلف از منابع دیگر در ذکر رویدادهای اولین زمامداران سلجوقی است و نیز وقایع عمده‌ای که خود مؤلف آورده حایز اهمیت است. وی به‌ندرت از منابع خود یاد می‌کند و احتمالاً کلمه به کلمه تألیفات مزبور را رونویسی کرده است. در عین حال برخی از مطالب جدید در کتاب وی دیده می‌شود مانند خواب دیدن یقاق در مورد آینده فتوحات خود یا قضایای قتل کندی و غیره که در خور توجه‌اند.

عتبةالکتبة

مؤیدالدوله منتخب‌الدین بدیع اتابک جوینی منشی و دبیر سنجر مجموعه نامه‌های دیوانی سلطان سنجر را جمع‌آوری کرده است. این مجموعه شامل فرمانها (مناشیر)، اسناد انتصاب (تقلید) و اسناد مأموریتها (امثال) است که برای مقامات لشکری، کشوری و مذهبی صادر شده است.^۶ در این مجموعه امکان تصویر سازوکارهایی که حکومت مرکزی نظارت خود را بر دستگاههای تابعه اعمال می‌کرده است فراهم می‌گردد. همین‌طور امکان درک سلسله‌مراتب کشوری و لشکری و دینی و تعامل حکومت مرکزی با حکومتهای محلی و حکام ولایات را ممکن می‌سازد. در نتیجه هم به منظور تحلیل نهاد وزارت مفید است، هم از لایه‌لای این مجموعه اسناد دیوانی، امکان بررسی

اوضاع اجتماعی نیز به دست داده می‌شود. لمبتون در مقاله «طرز اداره دولت در دوره سنجبر بر اساس عتبه‌الکتبه» این اثر را ارزیابی کرده است.

تاریخ گزیده

تاریخ گزیده تألیف حمدالله مستوفی ویژگیهای عدیده‌ای خاصه در تاریخ عهد مغول دارد. ولی در زمینه عهد سلاجقه به ویژگیهای مهم آن اشاراتی می‌شود. افسانه معروف حسن صباح و خواجه نظام‌الملک درباره دفتر جمع و خرج ممالک را در این منبع می‌توان یافت (حمدالله مستوفی، ص ۴۳۱). حمدالله مستوفی درباره آغاز کار سلاجقه اختصار را پیشه کرده ولی درباره ظلم و جور ابراهیم ینال و دادخواهی مردم نیشابور از دست وی مطالب جالبی دارد (همان، ص ۴۲۸). در مورد غزای سلطان محمد بن ملکشاه در هند و آوردن بتی از آنجا مطالبی دارد که روایت واحد است. وی از تاریخ ابوالعلاء/حول در اوایل کار سلاجقه استفاده و مطالبی را نقل می‌کند (همان، ص ۴۲۶ و ۴۲۷). ولی در کل، روایت تاریخ گزیده همان روایت رسمی مألوف از تاریخ سلاجقه است و دید انتقادی و جدیدی نسبت به قضایا ندارد و همانها را می‌پذیرد. توجه جدی مطالب وی به دوره پس از ملکشاه است (خاصه سلاجقه عراق). ضعفهای کلی منابع تاریخ‌نگاری سنتی در مورد این منبع هم صدق می‌کند.

مجمع‌الانساب

این کتاب از زمره منابع تاریخ قرن هشتم هجری است که مطالبی در مورد سلاجقه بزرگ دارد. گسستگی مطالب آن در بسیاری موارد مشهود است. گاه خلط بحث و اشتباهاتی فاحش دارد.^۷ شبانکاره‌ای در ذکر وقایع آغازین عهد سلجوقی، خاصه دوره ملکشاه، از روایت سلجوقنامه و راحة‌الصدور بهره برده است (شبانکاره‌ای، ص ۱۰۲). اگر از متن پندنامه سبکتکین که ظاهراً اول بار در آنجا ذکر شده و نکاتی اندک که در مورد اتابکان فارس و اتابکان یزد (همان، ص ۱۸۲ و ۲۱۰-۲۱۱) آورده است، که در کل تقریباً روایات ناسنجیده‌ای است بگذریم، مطالب آن اغلب خصلت روایت معمولی از آثار قدما دارد.

جامع‌التواریخ

این منبع مشهور تاریخی نیز مطالبی دربارهٔ سلاجقه و اسماعیلیه دارد. رشیدالدین فضل‌الله همدانی جدا از اشتباهات در قضاوت پیرامون یک شخص واحد^۸ که ناشی از خبط مؤلف است به نکات مهم آن دوره اشاره می‌کند. اصولاً کار وی جنبه انتقادی و تحقیقی ندارد بلکه بیان ساده و بدون عقیده شخصی مؤلف درباره تاریخ سلسله سلجوقی است. مطالب آن در واقع رونویسی از *سلجوقنامه* و *راحة الصدور* است، حتی گاه گرایشهای ویژه راوندی در قبال موضوعات را حفظ و تعدیل نکرده^۹ و ذیل ابو حامد محمد بن ابراهیم بر *سلجوقنامه* را نیز مفصلاً آورده است. مزیت این اثر در توضیحات کوتاه و موجز ولی بسیار مفید در مورد اشخاص و جریانات این دوره است که گاه گره از ابهامات می‌گشاید.

پی‌نوشتها

۱. مثلاً ورود طغرل و هجوم عامه به سپاه او و... (الکامل؛ ج ۸، ص ۳۲۲-۳۲۵).
۲. جهت یک بررسی از این روند نگاه کنید: زرین‌کوب، عبدالحسین؛ *تاریخ ایران بعد از اسلام*؛ ص ۴۶ و *بارتولد؛ ترکستان‌نامه*؛ ص ۸۵-۸۶.
۳. برای دیدن این بحث رجوع شود به: ابوالرجاء قمی؛ *تاریخ‌الوزراء*؛ مقدمه دانش پژوه، ص ۱۸-۳۴.
۴. *نسانم‌الاسحار* یک خلاصه ناشیانه از این اثر است. به رغم استفاده‌هایی که از این اثر کردیم، معرفی مستقل آن (*نسانم‌الاسحار*) را لازم ندانسته و اهمیتی ثانوی در این بحث برای آن قائل هستیم.
۵. رجوع شود به مجموعه تواریخ سلسله سلجوقی که توسط هوتسما چاپ شده است و حتی گاه شباهتهای زیادی (تا حد رونویسی) میان مطالب آن با *تاریخ سلسله سلجوقی* بنداری هست. رجوع شود به حسینی؛ *اخبارالدوله السلجوقیه*؛ در مورد قضیه مرگ ملکشاه، ص ۷۱-۷۴.
۶. رجوع شود به:
۷. مثلاً از جغری در ایام پس از مرگ طغرل نام می‌برد (*مجمع‌الانساب*؛ ص ۱۰۰) و یا *تاریخ مرگ ملکشاه* را ۴۸۷ هـ. ق گفته است (همان؛ ص ۱۰۵).
۸. مثلاً در مورد سلطان محمود که در بررسی او هم وی را مسلط بر امور و هم غافل از امور معرفی می‌کند (*جامع‌التواریخ*؛ ص ۳۵۱-۳۵۳).
۹. مثلاً حفظ لحن جانبدارانه راوندی در مورد طغرل سوم (*جامع‌التواریخ*؛ ص ۴۲۳ به بعد) و با آرزوی دوام زندگی و طول بقای عمر برای طغرل سوم... (همان؛ ص ۴۲۳-۴۲۴).

Lambton (1980), The Administration of Sangar's Empire in "Atabak Al-kataba", in The eny and practice in Medieval Persian; London.

منابع

- ابن اثیر عزیزالدین؛ *الکامل فی التاریخ*؛ ترجمه دکتر محمد حسین روحانی، تهران: اساطیر ۱۳۷۰.
- ابوالرجاء قمی، نجم‌الدین؛ *تاریخ‌الوزراء*؛ تهران: ۱۳۶۳.
- بارتولد، نلدکه؛ *ترکستان‌نامه*؛ ترجمه کریم کشاورز، تهران: آگاه، ۱۳۶۶ ه. ش.
- باسورث، گیلفورد، ادموند؛ *تاریخ ایران کمبریج*؛ ترجمه حسن انوشه، ج ۵، تهران.
- بنداری اصفهانی؛ *زیده‌النصر و نخبه‌العصر*؛ ترجمه محمدحسین جلیلی، تهران: بنیاد فرهنگ ایران ۱۳۵۶.
- بنداری، فتح‌بن علی؛ *تاریخ سلسله سلجوقی*؛ تهران: بنیاد فرهنگ ایران، ۲۵۳۶.
- _____؛ *تاریخ غزنویان*؛ ترجمه حسن انوشه، ج ۱، تهران: امیرکبیر، ۱۳۶۳.
- حسینی، علی‌بن ناصر؛ *اخبارالدوله السلجوقیه*، بیروت، ۱۴۰۴ ق.
- حمدالله مستوفی؛ *تاریخ گزیده*؛ امیر کبیر، ۱۳۶۴
- راوندی؛ *راحة‌الصدور و آیه‌الله*؛ امیر کبیر، ۱۳۶۵
- رشیدالدین فضل‌الله؛ *جامع‌التواریخ*؛ زنجان: بی‌نا، ۱۳۳۸.
- شبانکاره‌ای، محمدبن علی؛ *مجمع‌الانساب*؛ به تصحیح میرهاشم محدث، تهران: امیرکبیر، ۱۳۶۳.
- غزنوی، مهدی؛ *عصر طلایی نظام‌الملک*.
- قاضی، ابوالفضل؛ *حقوق اساسی و نهادهای سیاسی*؛ دانشگاه تهران: مؤسسه چاپ و انتشارات، ۱۳۷۳.
- گردیزی، ابوسعید؛ *زین‌الاحبار*؛ تهران: بنیاد فرهنگ ایران، ۱۳۱۵ ه. ش.
- نظام‌الملک طوسی، ابوعلی؛ *گزیده سیاستنامه*؛ تهران: چاپ و نشر بنیاد، ۱۳۶۸.
- Cahen, Clude (1949); *le Malik-Nameh et l'histoire des original Seljukid*; in oriens ii.

نقد و بررسی کتاب درسی

نقد و بررسی کتاب مجانی الشعر العربی الحدیث و مدارسہ «مجموعه شعر معاصر عربی و مکتبهای ادبی»

کاظم عظیمی

Azimy57@yahoo.com

مجانى الشعر العربى الحديث و مدارسہ نوشته الدكتور صادق خورشى^۱، تهران، سمت، چاپ اول ۱۳۸۱ ش، ۲۵۱ ص، وزیری، ۱۰۵۰۰ ریال

کتاب درسی متون نظم و نثر

گروه زبان و ادبیات عربی سازمان سمت تاکنون، ۲۶ کتاب درسی برای دانشجویان این رشته به چاپ رسانیده است. کتاب *مجانى الشعر...* نیز از آن زمره و یکی از منابع مهم درس متون نظم و نثر معاصر محسوب می‌شود که برای دانشجویان این رشته در مقطع کارشناسی تألیف شده است.

دقت نظر مؤلف در شرح و بررسی مکاتب ادبی، نقد و تحلیل علمی اشعاری که برای نمونه ذکر شده‌اند و معرفی منابع جدید و قوی باعث جذابیت این کتاب شده است. رشته زبان و ادبیات عربی به کتابهایی با این سبک نقد و تحلیل، نیاز مبرم دارد. کتاب *مجانى الشعر العربى الحديث و مدارسہ* شامل یک دیباچه و دو بخش اصلی است که این دو بخش خود به زیر شاخه‌های دیگری تقسیم می‌شود. فهرست مطالب، فهرست منابع و مآخذ و تمرینات و پرسشهایی درباره موضوعات مختلف کتاب در پایان کتاب درج شده است.

در بخش اول مؤلف ضمن دو عنوان مباحث خود را آغاز نموده است:
مباحث نقدیة - ادبیة: در این بخش ضمن تعریف تجربه شعری، انواع و عناصر

آن طبق نظریات مطرح در ادبیات مورد تحلیل قرار گرفته است. در ادامه وحدت عضوی قصیده، وحدت موضوعی و وحدت فضای روانی آن مورد دقت نظر قرار گرفته است.

مباحث بلاغیه: در این قسمت به انواع سبک شامل سبک ادبی، علمی و علمی ادبی و ویژگیها و عناصر هر یک به طور جداگانه توجه شده است. صور بلاغی یا صور بیانی شامل تشبیه، کنایه، مجاز و استعاره از دیگر مباحثی است که در این قسمت بررسی شده است. در پایان این قسمت موضوعات علم معانی چون اسلوب خبری و انشایی، طلب و انواع آن، قصر، ایجاز و اطناب مورد دقت نظر قرار گرفته است. قسمت اصلی کتاب بخش دوم آن است. در این بخش مؤلف بعد از یک مقدمه کوتاه درباره حیات ادبی عرب قبل از عصر نهضت و شرح و بسط عصر نهضت، به معرفی مکتبهای مهم ادبی معاصر عرب پرداخته است:

مکتب احیاء یا خیزش (بعث). در اینجا علت نام‌گذاری این مکتب، پیشروان آن، نخستین جرقه‌های آغازین این مکتب، علل و اسباب آن، جلوه‌های نوآوری در این مکتب و نقش محمود سامی البارودی و احمد شوقی در تکامل آن بررسی شده است. ارتقای لفظ و عبارت از ضعف و ابتذال، پرهیز از صنایع بدیعی، دوری از غموض و معماگونه‌گی و روی آوردن به وضوح و سهولت، دوری از موضوعات تکراری و سطحی و توجه به نوآوری و تنوع، انتقال از امور ناچیز شخصی به مسائل مهم عمومی و بیان احساسات وجدانی و موضوعات زندگی امروزی و مسائل ملی از مهم‌ترین شاخصه‌های این مکتب برشمرده شده است. در ادامه این بخش نویسنده اشعاری از محمود سامی البارودی، احمد شوقی، حافظ ابراهیم، معروف الرصافی و بشاره الخوری را مورد شرح و بررسی قرار داده است.

مکتب رمانتیسیم. در این قسمت نگارنده کتاب ضمن بررسی عیوب مکتب احیاء یا بعث چون: افراط در توجه به شعر قدیم و تقلید از آن، اهتمام به شعر مناسبات، رویگردانی از تجارب ذاتی و توجه به خارج از آن و اهتمام بیش از حد به ساخت، شکل و قالب شعر و وحدت بیت شعری، به معرفی مکتب رمانتیک و پیشرو آن خلیل مطران می‌پردازد. تأثیرپذیری خلیل مطران از شعرای فرانسه از مهم‌ترین علل بنای مکتب رمانتیسیم معرفی شده است. در ادامه این مبحث مؤلف به ویژگیهای اساسی

مکتب رمانتیسیم همچون: قوت عاطفه و گرمی و جوشش آن، صدق فنی، شرح و بسط انفعالات انسانی، اصالت زیبایی، خیر، حق و عشق، امتزاج با طبیعت و ذوب در آن و احساس غربت دایم می‌پردازد.

در شرح و توضیح مکتب رمانتیسیم مؤلف در این بخش زیرمجموعه‌های آن را چون مکتب مهجر- انجمن ادبی دیوان - انجمن ادبی آپولو که در پی ظهور آن در داخل و خارج جهان عرب به وجود آمدند مورد نقد و بررسی قرار می‌دهد:

۱. **انجمن ادبی دیوان.** نویسنده در این بخش به بررسی علت این نام‌گذاری و مؤسسان اصلی این انجمن چون عباس محمود العقاد، ابراهیم المازنی، عبدالرحمن شکری می‌پردازد. مؤلف مهم‌ترین ویژگی‌های این انجمن را چنین برمی‌شمارد: جمع بین دو فرهنگ عربی و انگلیسی، استفاده از شعر برای انعکاس نظریات فکری - فلسفی انسان، وحدت عضوی قصیده، طغیان عقل بر عاطفه و تسلط فکر بر احساس، تعمق و دقت در هستی و اسرار آن، صدق تعبیر و دوری از مبالغات، ظهور آثار غم و درد و اندوه و بدبینی در این نوع از شعر و رهایی از آداب و سنن شعر قدیم و به‌کارگیری زبان امروزی.

۲. **انجمن ادبی آپولو.** مؤلف ضمن معرفی احمدزکی ابوشادی و احمد شوقی به عنوان پیشروان تأسیس این انجمن، اهداف این انجمن را چنین برمی‌شمارد: مقابله با استفاده از شعر به نفع حزب یا شاعری معین، جایگزینی همکاری و برادری به جای درگیری بین شعرا، ارتقای شعر عربی و هدایت زحمات و تلاش‌های شاعران به جایگاه اصلی خود، به‌کارگیری شعر برای دفاع از کرامت ادبی، اجتماعی و مادی شاعران و یاری جنبش‌های فنی در عرصه شعر.

۳. **مکتب مهجر.** در اینجا مؤلف ابتدا تاریخچه تشکیل این مکتب را در امریکای شمالی و جنوبی شرح داده و علل مهاجرت شاعران، کشورهای مقصد شاعران، تأثیر مهاجرت بر شعرا، مظاهر تأثیرپذیری از شرایط جدید و فعالیت‌های فرهنگی مهاجرین را بررسی کرده است. همچنین، عوامل مؤثر در شکل‌گیری ادبیات مهجر، تأثیر آن بر شعر شرق عربی و ویژگی‌های ادبیات مهجر را بررسی نموده و شرح حال ایلینا ابوماضی و قطعه شعری از وی را به عنوان نمونه آورده است.

مکتب واقع‌گرایی. مؤلف در این زمینه به بررسی تأثیرات جنگ جهانی در

زندگی سیاسی-اجتماعی و اقتصادی مردم پرداخته، زمینه‌های شکل‌گیری مکتب واقع‌گرایی، علل پیدایش، تقابل بین مکتب کلاسیک و رمانتیک و پیشگامان مکتب واقع‌گرایی را شرح داده است.

مکتب رمزگرایی. مؤلف در این گفتار ضمن بررسی انقلاب صنعتی، تحولات علمی و فلسفی پایان قرن نوزدهم در اروپا، نظری کوتاه بر واقع‌گرایی و طبیعی‌گرایی دارد و سپس به تفاوت بین رمز و مکتب رمزگرایی پرداخته، ارکان فکری آن را تشریح نموده است. بررسی نمونه‌هایی از شعر پیروان این مکتب چون سعید عقل قسمتی دیگر از این بخش است. مؤلف مهم‌ترین اصول و ارکان این مکتب را چنین برمی‌شمارد: عدم اعتماد بر ادراکات حواس پنجگانه، عدم وضوح و روشنی در اشعار، الفاظ و عبارات — زیرا شعر ابزار اطلاع‌رسانی نیست — پرهیز از ابتذال در کلام، پرهیز از موضوعات سیاسی، ارتقای ادب به ماورای حس، غیب و متافیزیک، امکان وصول به معانی بلند و کشف اسرار با زبان رمزی و پیچیده.

قصیده‌الشر یا شعر سپید آخرین موضوعی است که مؤلف در این کتاب به آن پرداخته است. در این بخش با اشاره به ریشه‌های فکری-فلسفی شکل‌گیری قصیده‌الشر و اسباب آن، مدرنیسم در جهان غرب و جهان عرب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. پایان بخش این کتاب تمرینات عملی و سؤالاتی در خصوص مطالب و موضوعات محتوای این کتاب است. مهم‌ترین مزیای این کتاب از نظر نگارنده عبارت‌اند از:

۱. نویسنده، مطالب و ویژگیهای مکتبهای ادبی را در جهان عرب بسیار واضح و روشن بیان نموده است؛ اهمیت این موضوع زمانی مشخص می‌شود که بدانیم در غالب کتابهایی که در رشته زبان و ادبیات عربی درباره مکتبهای ادبی و ویژگیهای آن سخن رفته است ابهاماتی وجود دارد که خواننده نمی‌تواند به صورت مشخص چهارچوب کلی این مکاتب را شناسایی و بررسی نماید. ویژگیهایی چون مهم‌ترین خصوصیات هر مکتب ادبی، علل ظهور آن، مهم‌ترین پیشروان آن، تأثیر آن مکتب بر روند ادبیات و شرح و بسط جلوه‌های نوآوری یا تقلید در این مکتب از شاخصه‌های مهم این کتاب در این زمینه است.

۲. دقت نظر نویسنده در اشعار شعرای مکاتب مختلف در این کتاب، قابل توجه

است؛ زیرا مؤلف در انتخاب این اشعار به قصایدی توجه دارد که به صورت أحسن و اکمل مکتب مربوط و ویژگیهای آن را منعکس کرده است. به عنوان مثال، قصیده «مساء» خلیل مطران بهترین نمونه از شعر رماتیک است و نویسنده نیز با دقت کامل ویژگیها و خصوصیات مورد نظر این مکتب را در این قصیده مورد نقد و بررسی قرار داده است. قصیده «ارادة الشعب» ابوالقاسم الشابی، قصیده «بالرغم مناقد نضیع» عبدالوهاب البیاتی و قصیده «البندقیة» نزار قبانی از مکتب واقع گرایی و قصیده «سقوط الشمس» سعید عقل از مکتب رمزگرایی از دیگر اشعار برجسته و معروف است که شرح و تحلیل علمی و دقیق آن، بر ارزش این کتاب افزوده است.

۳. منابع مورد استفاده نویسنده این کتاب جدید و دارای ارزش علمی بالاست. اگر یکی از شاخصهای کتاب مطلوب دانشگاهی را استفاده از منابع علمی جدید در نظر بگیریم، این کتاب به نحو شایسته‌ای از منابع علمی جدید بهره برده است. مؤلف منابع علمی جدیدتری را نیز در پاورقی مباحث مربوط آورده است که برای مطالعه و تحقیق بیشتر توسط دانشجویان راهگشا است.

۴. روش مؤلف در نقد و بررسی اشعار، جدید و جذاب است، زیرا نویسنده ابتدا ابیاتی از قصیده را که از نظر معنایی انسجام دارند ذکر می‌کند و سپس با ارائه معنای لغات، به شرح معنای این چند بیت می‌پردازد. شرح افکار و عاطفه غالب و نقد اسلوب آن از دیگر موضوعاتی است که نویسنده با دقت نظر به آن پرداخته است. شرح صنایع بیانی و بدیعی و نظری کلی به قصیده پایان‌بخش این روش نیکوست.

۵. زبان ساده و الفاظ آسان و جملات سلیس و روان بهره‌برداری از این کتاب را حتی برای دانشجویان ترم اول کارشناسی، آسان نموده است. عده‌ای از مؤلفان و نویسندگان این رشته به کار بردن کلمات پیچیده و متکلف را نشانه بار علمی آن می‌دانند در حالی که میزان بار علمی کتاب را باید در اذهان و افکار دانشجویان جستجو کرد. این کتاب از حیث برقراری ارتباط با دانشجو و به‌کارگیری زبانی روان بسیار موفق است.

۶. عنوان‌بندی مناسب با استفاده از لغات و اصطلاحات مأنوس برای مخاطب و شرح و تفصیل زیر عنوانها به اندازه مورد نیاز، از دیگر خصوصیات این کتاب است. بعضی از کتابهای درسی با استفاده از عناوین نامأنوس و اطاله کلام در زیر عناوین سر رشته افکار مخاطب و خواننده را به هم می‌ریزد.

۷. جلد خوش‌رنگ و طرح جلد جذاب این کتاب از دیگر مزایای آن است و این نشان می‌دهد که نباید تأثیر رنگ و طرح جلد و عنوان و رنگ آن را در جذب مخاطب نادیده گرفت.

این کتاب مانند سایر کتابهای درسی ضعفهایی دارد. بدیهی است برای نزدیک شدن به مرز ایدئال لازم است این موارد نیز مورد دقت نظر قرار گیرد که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از:

۱. در تحلیل اشعار هماهنگی وجود ندارد. مؤلف در بعضی از قصاید معنای لغات، افکار، عاطفه غالب بر شعر، سبک شعر و نکات و صنایع بدیعی و بیانی را به تفصیل شرح داده است ولی در پاره‌ای اشعار تنها به بعضی از این موارد بسنده نموده است.

۲. وجود اشکالات نحوی در بعضی از جملات و عبارات این کتاب نیز آشکار است و از قابلیت فهم مطالب می‌کاهد.

۳. تمرینات و سؤالات مندرج در پایان این کتاب حافظه‌مدار است و استنباطی نیست. این تمرینات بر محفوظات دانشجو تکیه دارند و قدرت تفکر و استنباط وی را به چالش نمی‌کشند.

۴. مقدمه مؤلف در خصوص مسائل بلاغی - ادبی ملال‌آور است، زیرا وی در این مقدمه بسیاری از مباحثی را که در حوزه بلاغت و نظریه ادبیات مطرح است، آورده و عملاً مقدمه آن را به کتاب بلاغت تبدیل کرده است.

۵. عدم اشاره مختصر به تاریخچه مکاتب ادبی در غرب از دیگر نقیصه‌های این کتاب است، زیرا مؤلف می‌توانست با اشاره به روند شکل‌گیری مکاتب ادبی در غرب و مهم‌ترین پیشروان آن، دانشجو را در آشنایی عمیق‌تر با این مکاتب یاری نماید.

پی‌نوشتها

۱. استاد رشته زبان و ادبیات عربی دانشگاه علامه طباطبایی که اینک جهت پاره‌ای امور تحقیقاتی در عربستان اقامت دارد.

منابع

- آذرنوش، آذرتاش؛ آموزش زبان عربی؛ تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۰.
- کاردان، علی محمد؛ «نقش کتاب دانشگاهی و ویژگیهای آن»، سخن سمت؛ شماره ۱۰، ۱۳۸۲.
- متین، پیمان؛ «کتاب درسی معیار در انگلستان»، سخن سمت؛ شماره ۱۳، ۱۳۸۳.

مراکز تهیه و تدوین منابع درسی

مؤسسه گئورگ اکرت مرکز بین‌المللی تحقیق در کتاب درسی

ترجمه و تلخیص سیمیندخت رضوانی
simindokht_rezvani@yahoo.com

تاریخچه

پس از اینکه بعد جنگ جهانی اول تب ناسیونالیستی در آلمان بالا گرفت، اتحادیه ملل به صورت بین‌المللی اصلاح کتاب درسی را در سرلوحهٔ عملکرد خود قرار داد، زیرا نقش زیانبار کتب درسی در شکل‌گیری نظریات دشمنان به طور چشمگیری آشکار شده بود. بعد از جنگ جهانی دوم سازمان جهانی یونسکو ابتکار عمل را به دست گرفت و تاریخ‌نویسی به نام «گئورگ اکرت»^۱ اهل «براونشوایک»^۲ انگیزه جدیدی را به این تلاشها افزود. وی در سال ۱۹۷۴ یعنی قبل از مرگش حرکت مهم و اساسی را آغاز کرد. مشارکت و همیاری به منظور ایجاد تحصیلات در کمال صلح و آرامش از طریق تشکیل کنفرانسهای کتب درسی دوجانبه و چندجانبه با مشارکت کشورهای همسایه آلمان به‌ویژه دشمنان پیشین آن از جملهٔ این حرکتها بود. مؤسسه گئورگ اکرت در سال ۱۹۷۵ به طور رسمی تأسیس شد. قدمهای مهمی در مسیر طولانی تفاهم بین ملتها شامل توافقنامه سال ۱۹۵۱ فرانسه - آلمان بر اساس موضوعات بحث‌انگیز در تاریخ اروپا (پروژه کتاب درسی فرانسوی - آلمانی) و پیشنهادات ۱۹۷۵ در باب کتاب درسی تاریخ و جغرافیا در جمهوری فدرال آلمان و جمهوری خلق لهستان برداشته شد (کمسیون کتاب درسی آلمانی - لهستانی). مورد اخیر بحث طولانی و گاه تلخی را به دنبال داشت.

در سال ۱۹۸۵ مؤسسه مذکور برنده جایزه صلح آموزش از سازمان جهانی یونسکو شد.

عملکرد مؤسسه

تحقیق در موضوع کتاب درسی و اصلاح آن در شکل کلاسیک بین محققان، ناشران و اولیای امور آموزش و پرورش دو کشور انجام شد. اساس این حرکت بر هدف درک و تفاهم طرفین و ارتقای روابط فی‌مابین استوار بود. در این رابطه سعی شد تا از هرگونه تعصب پرهیز شود. پروژه‌های مشترک فرانسه و لهستان که به ارتقای سطح کیفی کتب درسی منجر شد نمونه‌ای از این همکاری است. این گونه پروژه‌های مشترک تاریخی ادامه داشت تا به جنبه‌های مهم عملکرد این مؤسسه مبدل شد.

با پیشرفت روابط چندسویه بین ملتها و دولتها از یک‌سو و ملاحظات روش‌شناختی از سوی دیگر، امروزه باید از چنین نظریات محکم و اکید دوجانبه دوری کرد. بنابراین، تمرکز بر بینش ملی لزوماً در مرکز توجه و عملکرد این مؤسسه نیست. پروژه‌های جدید با موضوعات هدفمند و نظریات و رویکردهای تطبیقی حایز اهمیت بیشتری است. مطالب درسی نیز تغییر کرده‌اند و این در حالی است که کتاب درسی در آینده هرگز اهمیت خود را در کلاسهای درس از دست نخواهد داد. رسانه‌های جدید امکانات جدید و موضوعات پیچیده‌ای را پیش روی این مؤسسه قرار می‌دهد و دیگر تنها موارد معدودی از تعصبات شدید و یا احساسات ملی‌گرایانه دیده می‌شود، زیرا بسیاری از کتابهای درسی امروز دیگر صریحاً بیانگر این گونه دیدگاهها نیستند. بنابراین محققان نیازمند اعمال راهبردهای پیچیده‌تری به هنگام کار با کتاب درسی‌اند. درک فحوای کلام، تحلیل فرضیه‌هایی که با خطوط مشخص شده‌اند و تفسیر نمایه‌ها، تبدیل به روشهای مهمی شده‌اند؛ اگرچه کلیشه‌های منفی و تعصبات از بسیاری از کتابهای درسی حذف شده‌اند موضوعات و مشکلات جدیدی به وجود آمده‌اند. تحلیل چنین موضوعاتی به عنوان تصویری از جهانی‌سازی، مهاجرت و چندنژادی موضوعات مربوط به محیط‌زیست، سیاستهای مربوط به حقوق بشر و غیره نمونه‌هایی است از نظریاتی که در سالهای اخیر رواج یافته‌اند.

این مؤسسه به تلاش خود برای غلبه بر تضاد، کشمکش، تعصب و تشویق به تحصیل در سایه صلح ادامه می‌دهد. اظهارنظرهای تخصصی مؤسسه همچنان در زمینه کشمکشهای سیاسی و نژادی مانند اروپای جنوب شرقی یا مسئله اسرائیل و فلسطین در جریان است.

مؤسسه مذکور به منظور ارائه راهکار به ناشران و نویسندگان کتب درسی اقدام به تشکیل کنفرانسهای بین‌المللی می‌نماید و در همین راستا به ارائه نظریات تخصصی پیرامون جوانب مختلف تحقیق در زمینه کتاب درسی بین‌المللی پرداخته، تحقیق و مطالعات مربوط را حمایت می‌کند و یافته‌های خود را برای دسترسی علاقه‌مندان به چاپ می‌رساند.

هیئت امنای مؤسسه

هیئت امنای این مؤسسه از نمایندگان از جمهوریهای فدرال، وزارت امور خارجه، وزارت علوم و آموزش عالی، کمیسیونهایی از سازمان جهانی یونسکو و دانشگاه فنی براونشوایک تشکیل شده است.

ترسیم خطوط اصلی عملکرد مؤسسه، تصمیم‌گیری در رابطه با بودجه و انتخاب رئیس مؤسسه بر عهده این هیئت است. پرفسور «گئورگ برنند اُشاتس»^۳ هم‌اکنون ریاست هیئت امنا را بر عهده دارد.

آقای «والتر هیرش»^۴ که عهده‌دار وزارت امور اقتصادی، استخدامی و حمل و نقل است هم‌اکنون رئیس کمیته بودجه هیئت امناست.

دوستاناران مؤسسه

دوستاناران این مؤسسه به روشهای گوناگون، از جمله تشریک مساعی در برنامه‌های تحقیقاتی، پروژه‌های مربوط به جلسات سخنرانی، کتابخانه و نشر و طبع کتاب با هزینه شخصی مؤسسه را حمایت و یاری می‌کنند.

شما نیز می‌توانید به صورت انفرادی و یا گروهی به عضویت این مؤسسه درآیید. هزینه عضویت فردی سالانه ۲۵ یورو و عضویت گروهی ۲۵۵ یورو است.

دوستاناران این مؤسسه می‌توانند مبلغی را یکجا هدیه نمایند تا به نحوی در ارتقای سطح کیفی عملکرد مؤسسه شریک باشند.

برنامه‌های تحقیقاتی مؤسسه

کتابهای درسی کتابخانه این مؤسسه یکی از ابزارهای بی‌نظیر تحقیق در زمینه کتاب

درسی بین‌المللی است. این امر از این ناشی می‌شود که محققان داخلی و خارجی خواستار ایجاد تسهیلات مناسب برای تحقیق‌اند. علاوه بر این، لازم است مؤسسه ارتباط تنگاتنگ و دایمی خود را با این محققان حفظ نماید تا در ایفای وظیفه خود به نحو شایسته‌تری عمل کرده باشد. در همین راستا مؤسسه برنامه تحقیقاتی را به منظور ارتقای تبادل بین‌المللی تحقیقات و توسعه کتاب درسی بین‌المللی با تأکید ویژه بر نظریات تطبیقی تدارک دیده است. مواردی که شامل کمک هزینه می‌شوند عبارت‌اند از:

- تحقیق به منظور ارتقای تفاهم میان ملل مختلف از طریق تحصیل که خود انگیزه‌ای برای تحقیق محسوب می‌شود. این مطالعه و تحقیق به منظور شناخت تعصبات، تحریف، رفتارهای کلیشه‌ای و قالبی و اندیشه‌های مخالف و متخاصم و شناخت ریشه‌های آن از طریق تحلیل موضوعات درسی انجام می‌گیرد.

- پژوهشهای تحصیلات بین‌المللی و تحقیقات آموزشی بر مبنای روشهای تدریس و نیز مفاد و اهداف مورد تحقیق که کتابخانه این مؤسسه به صورت تخصصی بر آن متمرکز است؛ مانند تحقیق در باب نیازهای دولتی، آموزشگاهی و اجتماعی مرتبط با آموزش.

- تحقیقات آکادمیک بر اساس مشکلات درک و دریافت در حیطه تاریخ و جغرافیا و علوم اجتماعی.

- مطالعاتی که به منظور تدوین کتاب درسی در موضوعات مطرح شده در مؤسسه انجام می‌شود و تولید کتاب درسی که از طریق تحقیق تطبیقی کتاب درسی بین‌المللی را تسهیل می‌نماید.

شرایط اعطای کمک هزینه

افراد متقاضی کمک هزینه باید فارغ‌التحصیل دانشگاه باشند و یا در زمینه آموزش و تحصیل صلاحیت کافی داشته باشند. علاوه بر این، مؤسسه مذکور پذیرای تقاضانامه‌های افرادی است که به هر عنوان در رابطه با نگارش کتاب درسی یا چاپ و نشر آن فعالیت می‌کنند یا افرادی که عمده فعالیتشان مرتبط با کتب درسی و برنامه آموزشی است.

این کمک هزینه باید قابل مصرف در راستای عملکرد خود مؤسسه و یا پروژه‌های تحقیقاتی در باب کتاب درسی بین‌المللی باشد. بخشی از کمک هزینه‌ها

برای مصارف شخصی افرادی که پروژه‌های مربوط به مؤسسه را انجام می‌دهند نگهداری می‌شود.

گاهی نیز ممکن است کمک هزینه‌هایی به صورت آگهی موضوعات خاص و بر اساس رقابت به افراد اهدا شود.

امتیاز اتو بنمن^۵

امتیاز اتو بنمن را که مختص مطالعات بدیع روش‌شناسانه در زمینه تحقیقات کتاب درسی بین‌المللی است مؤسسه گئورگ اکرت سالی یک‌بار به منظور ارتقای سطح کیفی تحقیقات اهدا می‌کند. اتو بنمن (۱۹۰۳-۲۰۰۳)، که نام وی بر این امتیاز نهاده شده است، سالها از طریق فعالیتهای تحقیقاتی این مؤسسه حمایت می‌گردد. سرمایه و پشتوانه این امتیاز مالی از محل اعتبارات مؤسسه‌ای که خود بنیان‌گذار آن بود تأمین می‌شود.

مبلغ این امتیاز مالی ۲۰۰۰ یورو و مختص محققانی است که تا مدت دو ماه به فعالیتهای تحقیقاتی در براونشوایک مشغول باشند. بنابراین، انتظار می‌رود افراد واجد شرایط، این مدت را با همین مبلغ در مؤسسه گئورگ اکرت صرف نمایند. تقاضانامه‌های مربوط باید تا پانزدهم سپتامبر هر سال برای سال بعد به دفتر مدیریت مؤسسه تسلیم شود.

این تقاضانامه‌ها باید استانداردهای بالایی داشته باشند. متقاضیان باید نظریات روش‌شناسانه و جنبه‌های بدیع تحقیق را در متن سخنرانی خود مشخص کنند. علاوه بر این، تقاضانامه‌ها باید شامل موارد زیر باشند:

- اطلاعات جزئی در مورد موضوع تحقیق،
- اطلاعاتی در زمینه مراحل مقدماتی کار و برنامه زمان‌بندی آن،
- اطلاعاتی در زمینه محصول نهایی مورد انتظار (رساله تحقیقاتی، رساله دکتری و ...)،
- سابقه علمی و
- فهرست فعالیتهای علمی منتشر شده،

محققانی که واجد شرایط اعطای این امتیاز می‌شوند باید در یک نشست عمومی در محل مؤسسه به سخنرانی بپردازند.

اگرچه مؤسسه گئورگ اکرت پرداخت هزینه‌های سفر و رفت و آمد افراد را در برنامه خود ندارد، ممکن است برای برخی افراد بر اساس سرمایه‌های موجود، هزینه‌های سفر را تقبل نماید. حداکثر میزان کمک هزینه سفر ۵۰ درصد است که بیشتر از ۵۰۰ یورو نخواهد شد.

مقررات کمک هزینه‌های تحقیقاتی استاندارد مؤسسه مذکور در بخش اتو بنمن نیز اعمال می‌شود.

کتابخانه

کتابخانه مؤسسه مذکور اقدام به جمع‌آوری کتابهایی با موضوعات تاریخ، جغرافیا، مطالعات اجتماعی و ابزار کمک آموزشی می‌کند. این کتابخانه شامل مجموعه وسیعی از کتابهای درسی سراسر دنیا است که در رابطه با پیشینه تحقیقاتی و نشریات مختلف در سراسر جهان است. در حال حاضر این کتابخانه دارای ۲۱۰۰۰ جلد کتاب است که سالانه ۵۰۰۰ جلد به آن افزوده می‌گردد.

پروژه‌های در دست اجرا

محققان مؤسسه گئورگ اکرت در پروژه‌های متعددی با پژوهشگران بین‌المللی در زمینه کتاب درسی و برنامه‌های آموزشی همکاری می‌کنند. نمونه‌هایی از این نوع نوع همکاریها به شرح ذیل است:

- پروژه کتاب درسی فرانسوی - آلمانی،
- مطالب درسی آلمانی - فرانسوی (فقط به زبان آلمانی)،
- کمیسیون کتاب درسی آلمانی - لهستانی: راهنمای معلم آلمان و لهستان در قرن بیستم،

- پیشنهاداتی در باب علم جغرافیا (فقط به زبان آلمانی)،
- تدوین کتاب درسی در ایالات بالتیک،
- پروژه کتاب درسی آلمانی - روسی،
- پروژه کتاب درسی آلمانی - بلاروسی،
- کمیسیون درسی آلمانی - چک،

- اروپای جنوب شرقی - منطقه‌ای تاریخی و اهمیت آن، و تصویر آن در کتب درسی اروپای غربی و اروپای جنوب شرقی،
- پروژه‌ای برای هماهنگ کردن تحقیق، تدوین و مقایسه کتاب درسی در اروپای جنوب شرقی،
- بازبینی تاریخ آسیای شرقی،
- مجادلات مربوط به کتاب درسی در آسیای جنوبی،
- اروپا در کتاب درسی،
- ماورای روایت ملی: تاریخ تدریس در امریکا و آلمان،
- متون جغرافیایی مجازی: پروژه آلمانی - کانادایی،
- موضوع مهاجرت در کتاب درسی: پروژه تحقیق تطبیقی و
- برنامه‌ریزی نرم‌افزار چندرسانه‌ای «تاریخ سوسیالیسم ملی» برای مدارس.

آخرین نشریات: مطالعات در موضوع پژوهش کتاب درسی بین‌المللی

ملت در کتاب درسی: نمونه‌هایی از تاریخ ملی سوئیس در مدارک آموزشی، تاریخ سوئیس سالهای پس از جنگ و زمان حاضر، مارکوس فورر، ۲۰۰۴، ص ۳۷۶.

مورخان ادعا می‌کنند که هویت سوئسی در طول تاریخ شکل گرفته است. بنابراین اتفاقی نیست که منطقه کوچکی به نام سوئیس از وجهه تاریخی مهمی برخوردار باشد.

مطالعات اخیر به تحلیل چگونگی تاریخچه مطالب آموزشی می‌پردازد. به همین علت تمرکز بر ابعاد تاریخ ملی یک منطقه حایز اهمیت است. این تاریخ نشان‌دهنده «اراده یک ملت» است که هسته مرکزی حوادث تاریخی را تشکیل می‌دهد. مطالب درسی همواره بر آزادی ملی و استدلال غایت‌شناختی تأکید داشته است. در نتیجه کتب درسی تا دهه ۱۹۸۰ بر اندیشه خودکفایی و استقلال سوئیس اصرار و پافشاری می‌نمود؛ این تفکر در جامعه هنوز به قوت خود باقی است. اما امروزه ثابت شده است که این ملی‌گرایی فریبی بیش نیست؛ تنها تثبیتی بر موانع داخلی است که راه خود را به خارج باز می‌کند.

با بیان این نمونه این تحقیق در تلاش است تا به پاسخ این پرسش که ملی‌گرایی چگونه می‌تواند مسیر آینده را روشن نماید دست یابد.

دیگر نشریات

ملتها، اروپا و جهان. کتب درسی و برنامه درسی در گذار، هانا شیلر^۷ و یاسمین نوهوگلو سویسال^۸، نیویورک، آکسفورد: برهان بوکس، ۲۰۰۵.

دیدگاههای مطرح شده در کتابهای درسی تاریخ، جغرافیا و علوم اجتماعی نسبت به روشهایی که ملت - دولت را ترسیم می‌کنند بسیار اهمیت دارد. بر مبنای مطالعات موردی فرانسه، آلمان، هلند، یونان، ترکیه، بلغارستان، روسیه و ایالات متحده این کتاب نشان‌دهنده نقشی است که مفاهیم فضا و زمان در روایت «کشور ما» و نیز جهان وسیع‌تری که در آن واقعیم، بازی می‌کنند. در این کتاب سعی شده است از دریچه دید کشورهای اروپایی، تاریخ ملل کشورهای اروپای غربی مورد کاوش دوباره قرار گیرد تا از این طریق رویکردهای نو در نگارش تاریخ ملی به دست آید. از سوی دیگر در تلاشی برای غلبه بر دیدگاههای اروپایی محور، «تاریخ دنیا» به نوعی به مفهوم تاریخ ایالات متحده امریکا است. هنوز هم کشورهای اروپای شرقی که به‌تازگی از اتحادیه سیاسی فراملیتی خارج شده‌اند، بر سر درک خود از مفهوم ملت دچار چالش‌اند. پیشرفتهای اخیر در زمینه کتاب درسی و برنامه‌های درسی چشم‌اندازهای جدید و قابل توجهی را در الگوهای تغییر یافته فرایند دولت - ملت در غرب، اروپای شرقی و ایالات متحده گشوده است و این در حالی است که در عصر رشد اهمیت سازمانهای فراملیتی و جهانی‌سازی به سر می‌بریم.

مؤسسه گئورگ اکرت آماده دریافت هر نوع دست‌نوشته در موضوع پژوهش کتاب درسی به‌خصوص تاریخ، مطالعات اجتماعی، جغرافیایی و تحقیقات مبنایی در زمینه تعصبات ملی و بومی کشورهاست.

1. Georg Eckert
2. Braunschweig
3. Georg-Bernd Oschats
4. Walter Hirche
5. Otto-Bennemann
6. Markus Furver
7. Hanna Schissler
8. Yasemin Nuhoglu Soysal