

## راهنمای ارسال آثار فراخوان

- فصل نامه‌ی آموزشی تحلیلی پژوهشی «جوانه»، از کلیه‌ی صاحب‌نظران، نویسنده‌گان، مترجمان و پدیدآورندگان کتاب‌های آموزشی و اندیشمندان علاقه‌مند به مباحث تولید کتاب‌های آموزشی دعوت می‌کند. نوشته‌های خود را در زمینه‌های موضوعی زیر، برای دبیرخانه‌ی سامان بخشی کتاب‌های آموزشی ارسال دارند:
۱. مطالعات تطبیقی (تجربیات سایر کشورها در تولید کتاب‌های آموزشی)
  ۲. کاربرد انواع فناوری اطلاعات و ارتباطات در تولید کتاب‌های آموزشی
  ۳. تبیین ویژگی‌ها، استانداردها و اصول زیاشناسی کتاب‌های آموزشی
  ۴. معرفی توصیفی کتاب‌های آموزشی مناسب و برتر
  ۵. معرفی نشریات، منابع علمی و بانک اطلاعات کتاب‌های آموزشی داخل و خارج از کشور
  ۶. آسیب‌شناسی تولید کتاب‌های آموزشی مناسب
  ۷. نیازنیجی آموزشی و مخاطب‌شناسی
  ۸. ارایه‌ی یافته‌های علمی و ایده‌های نو و تجربه در زمینه‌ی فرایند تولید کتاب‌های آموزشی مناسب
  ۹. معرفی طرح سامان بخشی کتاب‌های آموزشی و مؤسسه‌های انتشاراتی موفق
  ۱۰. تبیین روش‌های نوین خودیادگیری و خودارزشیابی
  ۱۱. مدیریت و مشارکت در تولید کتاب‌های آموزشی
  ۱۲. تبیین راهبردهای برنامه‌ریزی، تولید و ارزشیابی کتاب‌های آموزشی
  ۱۳. دورنما و چشم‌اندازهای آینده تولید کتاب‌های آموزشی
  ۱۴. تبیین اصول، رویکردها، اهداف نوین حاکم بر تولید کتاب‌های آموزشی مناسب
  ۱۵. مباحث تحلیلی و کاربردی مربوط به کتاب، کتابخانه‌های آموزشگاهی و کتابخوانی دانش آموزان

# رشد جواد

فصل نامه‌ی سامان بخشی کتاب‌های آموزشی  
وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی



دفتر انتشارات کمک‌آموزشی

مدیر مسؤول: علیرضا حاجیان زاده  
سردبیران: جواد محقق / سید امیر روحانی  
مدیر داخلی: محمدحسین معتمدراد  
ویراستار: بهروز راستانی  
طراح گرافیک: عبدالحمید سیامک‌نژاد  
سال انتشار: پاییز و زمستان ۱۳۸۵  
شمارگان: ۳۰۰۰ نسخه

نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی  
پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک‌آموزشی  
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱  
تلفن: ۰۲۶۰۶۰۷۱ - ۰۲۶۰۸۸۳۰ - ۰۲۶۰۱۴۷۸  
آدرس اینترنتی: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)

## نگاهی دوباره به یک حکایت قدیمی

در روزگار قدیم، عالمی درستکار می‌زیست که بر علوم زمانه احاطه داشت و از خط خوشی برهه‌مند بود. روزی گذار او به محلی افتاد که اهالی آن از روی نادانی و بی‌اطلاعی، فریفته‌ی مردی شیاد و عالم نما شده بودند. دل عالم درستکار برای آن مردم ساده‌اندیش سوت و عزم خود را جزم کرد که آنان را از شر مرد شیاد نجات دهد. شیاد چون عالم را خصم خود یافت، مصمم شد او را از میدان به در کند و اختلافشان بر همگان آشکار شد. پس بزرگان محل گرد آمدند تا میان دو مدعی داوری کنند. شیاد گفت: «هر که بهتر بپرسید مار، با سوادترست.» مرد عالم، خوشنود از شنیدن این سخن، در کمال اطمینان از پیروزی خود، قلمی تراشید و روی برگی سپید با خط خوش نوشت: «مار.» اینک نوبت مرد شیاد بود. او زغالی برداشت و بر دیوار گچی، خطی پیچ در پیچ به شکل مار کشید و به مردم گفت: «حال شما داوری کنید که کدام با سوادتریم!»

مردم بی‌سواد که خواندن نمی‌دانستند، ولی بارها مار واقعی را در صحراء دیده بودند، تمام و کمال به مرد شیاد حق دادند و عالم را به جرم شیادی از محل خود راندند. اغلب ما این حکایت را شنیده‌ایم و آن را نقل می‌کنیم تا شنونده از اشتباه بی‌سوادان عبرت بگیرد و علم و عالم را به دلیل بی‌سوادی خود نفی نکند. اما آیا همه‌ی بی‌سوادان از درک علم و روش درست عاجزند و شیادی و حیله‌گری را می‌پذیرند؟ آیا درک و داشش درست، آن قدر ضعیف است که به آسانی از جهل و نادانی شکست می‌خورد؟

عالم و شیاد، هر دو از ابزار کم و بیش مشابهی (قلم و زغال) استفاده کردند. پس، برتری شیاد بر عالم، به خاطر ابزار نگارشی مؤثرترش نبود. آن‌چه این دو مدعی نگاشتند: دو بیان متفاوت از «مار» بود: یکی بیان الفبایی، و دیگری بیان تصویری. مرد عالم غفلت کرد از این که، حروف الفبا برای مردمی که خواندن نمی‌دانند، بی‌معنی است، اما مرد شیاد می‌دانست که خط خوش برای عامی بی‌سواد، هرگز با معنی تراز بیان تصویری نیست. بنابراین، عالم در ارائه‌ی دریای

# فهرست

## مقالات

طرحی نو در بازسازی فعالیت‌های کتابخانه‌ای مدارس  
ابتدایی / جواد محقق

۴

مقدمه‌ای بر شناخت و ضرورت تبیین یا نفی جایگاه  
کتاب آموزشی / غلامرضا عمرانی

۱۲

هنر حسن انتخاب واژه‌ها / دکتر غلامعلی حداد عادل

۲۰

ویژگی‌های کتاب‌های کمک‌آموزشی  
نامطلوب / منصور ملک عباسی

۳۰

تدوین مطالب آموزشی برای همه: سازش کاری همه  
جانبه / جان بل، راجر گاور / بابک دادوند

۳۴

تسهیل یادگیری پایدار با استفاده از نظم‌دهنده‌های  
بصری / سید امیر رون

۴۰

آماده کردن دانش آموزان برای امروز و فردا / الیوت آیزنر  
/ محمد جعفر جواهی

۵۰

ضرورت تعیین مبانی درست و غلط در زبان / ابوالحسن نجفی  
از همایش تاجشواره، معنی شناسی چند واژه / محمود معافی

۵۶

با هم نوشت / هادی عظیمی  
نکاتی درباره مطالعه / محمد حسین معتمد راد

۶۰

چند نکته درباره واژگان پایه و نسبت آن با الگوی زبان  
آموزشی / دکتر شهرین نعمت زاده

۶۸

نقش چندگانه‌ی کتاب‌های کمک‌آموزشی / شکوه تقی‌سیان  
چکیده‌ی پژوهش

۷۶

تصویرسازی کتاب‌های آموزشی دبستانی / فاطمه‌حدادی

۸۰

جامعه‌پذیری کتابخوانی دانش آموزان  
تهرانی / منظر ترکمان پری

۸۸

درباره‌ی آموزش جغرافیا / عطیه سادات صابری

۹۶

هم‌چون کوه یخ / بهروز راستانی

۱۰۰

علمش خطا کرد و شیاد، اندک علمش را به بهترین وجه عرضه داشت.

با این دیدگاه می‌توان سؤالات اساسی بسیاری را برای دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش و پدیدآورندگان کتاب‌های آموزشی و پرورشی طرح کرد: آیا متولیان فرهنگ کشور مخاطبان خود را خوب می‌شناسند؟ از نیازها، تجربه‌ها، توانایی‌ها، سلیقه‌ها، تجربیات قبلی، سطح سواد و... آن‌ها باخبرند؟ آیا می‌دانند بهترین محتوا و جذاب‌ترین سبک و مناسب‌ترین روش ارائه‌ی محتوا و مقاییم آموزش و پرورشی به مخاطب کدام است؟

آن‌چه مسلم است، فضای کتاب‌های آموزشی و پرورشی، مانند فضای یک اتاق مسکونی نیست که صاحب اتاق بنا به ذوق و سلیقه‌ی خود، در و دیوار آن را با عکس‌های مورد علاقه‌اش تزئین کند. فضای کتاب‌ها، فضای یادگیری است و متن و تصاویر باید مفهوم را بنا به ذوق و سلیقه‌ی فرآگیر بیان کنند تا تسهیل کننده‌ی امر یادگیری و پذیرش مخاطب باشند.

● سید امیر رون

کتاب، کتابخانه، کتابخوان . . .



## طرحی نو در بازسازی

● جواد محقق

## فعالیت‌های کتابخانه‌ای مدارس ابتدایی

### اشاره

پس از چاپ نخست این مقاله در یکی از مجلات آموزشی رشد، علاوه بر بعضی تماس‌های تشویقی دوستان و همکاران، مسئولان محترم آموزشی چند منطقه‌ی تهران و یکی دو استان کشور هم از توبیخ‌نده خواستند، مژووح همین حرف‌ها را، به صورت برگزاری کارگاه یا سخن‌رانی، در اختیار مدیران و معدود کتابداران آن‌ها بگذارند. اگرچه به دلیل پاره‌ای گرفتاری‌ها نتوانستم در خدمت همه‌ی آن مسئولان دل‌سوز باشم، اما حسن استقبال نشان می‌داد، کم نیستند کسانی که مایل‌اند، معضل کتابخانه‌های مدارس و کتابخوانی بچه‌هارا به نوعی حل کنند. کسانی که ظاهراً از ادامه‌ی شیوه‌های تشویقی گذشته طرفی نبسته‌اند و راهکار دیگری هم نمی‌شناسند. به همین دلیل، مختصر تجربه‌های شخصی این معلم کوچک، در چشمشان بزرگ آمده و آن را به چشم راهکاری عملی برای رفع این مشکل نگریسته‌اند. با سپاس از همه‌ی علاقه‌مندان به کتاب و به ویژه نهادینه کردن کتابخوانی در میان معلمان و دانش‌آموزان، مقاله‌ی یاد شده، با اندک اصلاحاتی، تقدیم می‌شود. شاید در این فرصت، مکتوب تجربه‌های دیگر دوستان هم بررسد و راهی تازه‌تر در چشم انداز این معظل بگشاید. چنین باد.

۳۰.ج

۱۶/۱۷ نویسندگان  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵



## مقدمه

کتابخانه‌های مدارس ابتدایی، از نظر نوع و تعداد کتاب و نیز مخاطبان و مراجعان، با کتابخانه‌های دیگر دوره‌های آموزشی و همچنین سایر کتابخانه‌های عمومی تفاوت‌هایی دارد که بی‌تجهیز به آن‌ها می‌تواند بی‌میلی داشت آموزان را به مطالعه، در پی داشته باشد.

در مقاله‌ی حاضر، این تفاوت‌ها را به ایجاز باز می‌گوییم و راه حل‌های پیشنهادی را، که عموماً در سال‌های معلمی، خود ابداع و تجربه کرده‌ام، به اختصار شرح می‌دهم. گفتنی است که پاره‌ای از این روش‌ها را در بازدیدهایی که از کتابخانه‌های مدارس ابتدایی بعضی از استان‌ها داشته‌ام، با همکاران مسؤول مدرسه یا کتابخانه در میان نهاده‌ام و بعضی از آن‌ها در تماس‌های بعدی اقرار کرده‌اند که این راه حل‌ها، با همه‌ی سادگی، تأثیر قابل توجهی در افزایش میزان استقبال داشت آموزان از کتاب و کتابخانه و کتابخوانی داشته‌اند.

طبعی است که تجربه‌های دیگر همکاران در این زمینه، در صورت نوشه شدن و چاپ، می‌تواند باعث بهره‌وری بیشتر کتابخانه‌های دبستانی شود.

## تفاوت‌ها و مشکلات

**(الف)** کتاب‌های مخصوص کودکان (به استثنای دایرةالمعارف‌ها، لغتنامه‌ها و مثال آن) معمولاً قطع و قطر و اندازه‌ی متفاوتی با کتاب‌های دیگر گروه‌های سنی دارند. قطع آن‌ها بیشتر خشتشی (به شکل مربع) است و در اندازه‌های متفاوت و با قطرهای مختلف چاپ می‌شوند. (جلول ش ۱)

**(ب)** تعداد صفحات کتاب‌های کودکان معمولاً از ۱۲ تا ۲۴ صفحه است و به ندرت به ۳۲ صفحه (یک فرم) یا بیشتر می‌رسد.

**(ج)** به دلایل فوق، صفحات کتاب‌های این گروه‌های سنی، به جای تهدوخت یا ته‌چسب، با مفتول‌های سیبی به هم دوخته می‌شوند.

**(د)** بیشتر این کتاب‌ها جلد نرم و معمولی دارند و در صحافی آن‌ها کمتر از جلد‌های سخت استفاده می‌شود.

ویژگی‌های فوق در کتاب‌های کودکان باعث بروز مشکلاتی می‌شود که از آن جمله است:

### ۱. نداشتن عطف و مشکل شناسایی

به قسمتی از کتاب که دو رویه‌ی جلد را به هم متصل می‌کند، «عطف» می‌گویند. وقتی صفحات کتابی کم باشد و به صورت مفتولی هم دوخته شود، در واقع عطف ندارد. یعنی، برای چاپ اسم اثر یا نویسنده، در قسمت بیرونی کتاب جایی، جزوی جلد، وجود ندارد.

در نتیجه، کتاب‌های کودکان در صورت قرارگرفتن در قفسه، قابل تشخیص، تفکیک و شناسایی نیستند.

### ۲. بدنبایی و کراحت منظر

کتاب‌های کودکان چون کم حجم هستند و قطع و قطر و اندازه‌های متنوعی دارند، وقتی کنار هم چیده می‌شوند، به خاطر کوتاهی و بلندی و پس و پیشی عطفشان، نمایش منظم و چشم‌نوازی ندارند و نگاه کردن به آن‌ها، خلاف قفسه‌های کتاب بزرگ‌سالان، لذت‌بخش نیست.

این راه حل‌ها  
با همه‌ی سادگی  
تأثیر قابل توجهی  
در افزایش  
میزان استقبال  
دانش آموزان  
از کتاب و کتابخانه  
و کتابخوانی  
داشته‌اند





### ۳- غش کردگی و عدم تعادل

این کتاب‌ها به دلیل صفحات کم و جلد‌های نرم، عموماً قدرت ایستادن ندارند و در جهت عکس چینش غش می‌کنند و نامنظمی قفسه‌ها را تشدید می‌نمایند و احساس عدم تعادل را در کودک دامن می‌زنند.

مشکلات یاد شده باعث می‌شوند، هنگامی که کودکان در برابر قفسه‌های کتابخانه‌ی مدرسه‌شان قرار می‌گیرند، هم قدرت تشخیص، تفکیک و شناسایی کتاب‌های مورد علاقه‌شان را نداشته باشند و هم از تماسای منظر بیرونی آن لذت نبرند؛ به خصوص اگر وقت، حوصله، امکان یا اجازه‌ی گشتن یا دست زدن به آن‌ها را هم نداشته باشند. همین‌ها برای از بین بردن شوق مطالعه و کتابخوانی کافی است.

### مدرسه‌ها چه می‌کنند؟

بیشتر مسؤولان مدارس برای رفع این مشکلات راه حل خاصی ندارند. مهم‌ترین کاری که آن‌ها برای اساس آموخته‌ها یا به تقليد از گذشگان انجام می‌دهند، این است که فهرستی از کتاب‌های موجود در کتابخانه را بنویسن و در راهروی مدرسه روی دیوار نصب کنند؛ به این اميد که بچه‌ها با مراجعه‌ی به آن، کتاب‌های مورد علاقه‌ی نیازشان را پیدا کنند و از مسؤول کتابخانه بخواهند. اما این فهرست‌ها، خود مشکلات متعددی دارند که کارایی آن‌ها را به حداقل می‌رساند.

مهم‌ترین این مشکلات عبارتند از:

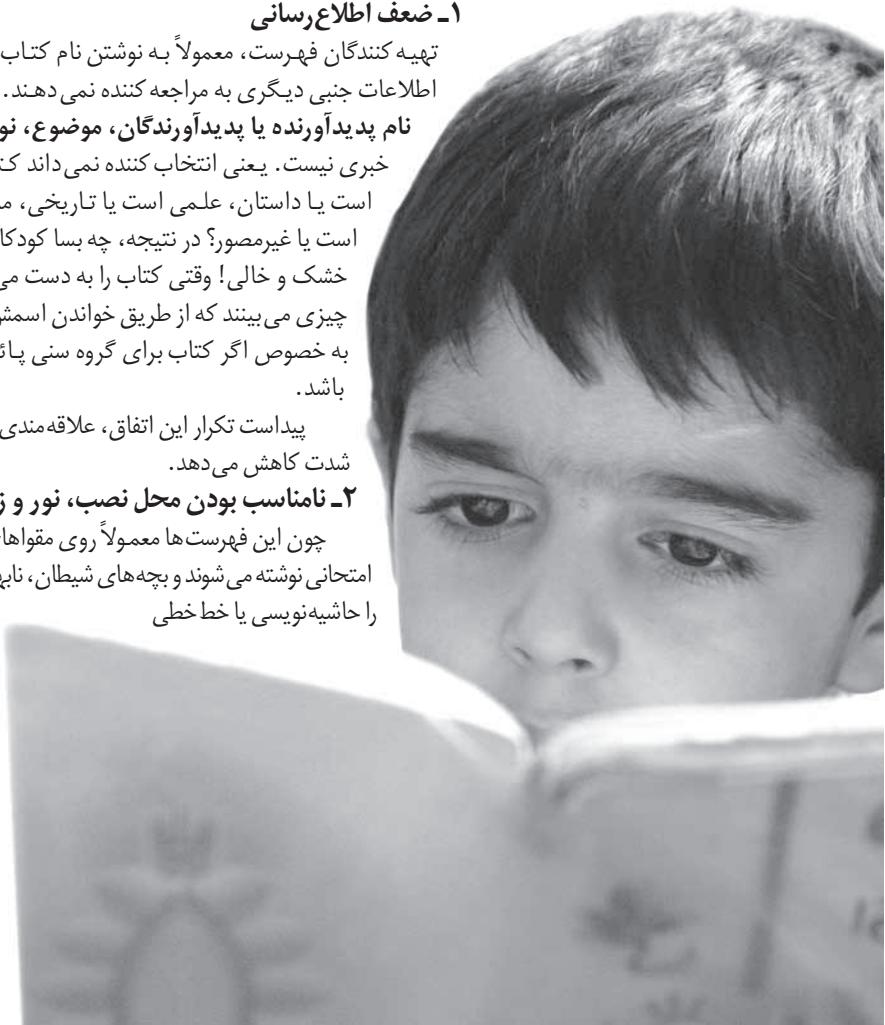
### ۱- ضعف اطلاع‌رسانی

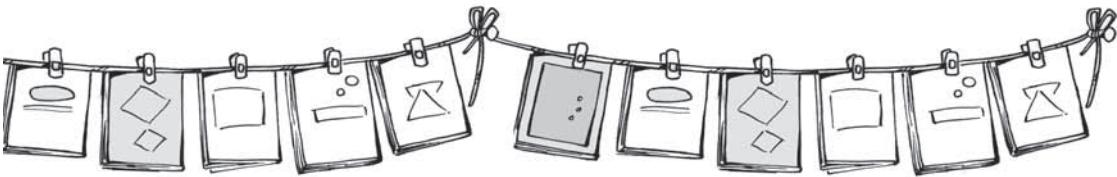
تهییه کنندگان فهرست، معمولاً به نوشتن نام کتاب‌ها اکتفا می‌کنند و هیچ گونه اطلاعات جنبی دیگری به مراجعه کننده نمی‌دهند. در بیش تر این فهرست‌ها، از نام پدیدآورندگان یا پدیدآورندگان، موضوع، نوع اثر و گروه سنی مخاطب خبری نیست. یعنی انتخاب کننده نمی‌داند کتاب‌های شماره‌ی فلان، شعر است یا داستان، علمی است یا تاریخی، مذهبی است یا هنری و مصور است یا غیرمصور؟ در نتیجه، چه بسا کودکانی که پس از انتخاب یک نام خشک و خالی! وقتی کتاب را به دست می‌آورند، آن را کاملاً متفاوت با چیزی می‌بینند که از طریق خواندن اسمش در فهرست تصور می‌کردند؛ به خصوص اگر کتاب برای گروه سنی پائین‌تر یا بالاتر از خودشان هم باشد.

پیدا ساخت تکرار این اتفاق، علاقه‌مندی کودک را به کتاب و مطالعه، به شدت کاهش می‌دهد.

### ۲- نامناسب بودن محل نصب، نور و زاویه‌ی دید

چون این فهرست‌ها معمولاً روی مقواه‌ای بزرگ یا ورق‌های معروف به امتحانی نوشته می‌شوند و بچه‌های شیطان، نابهنجار یا بی احتیاط مدرسه، آن‌ها را حاشیه‌نویسی یا خط‌خطی ناچار آن‌ها را بالاتر از قد و قواره‌ی بچه‌ها نصب می‌کنند و رویشان را هم با لایه‌ای از





پلاستیک جلد می‌پوشانند؛ بی‌آن که بدانند با این روش، استفاده از فهرست به حداقل می‌رسد. چرا که اولاً بچه‌ها، به خصوص کوچک ترها، توان خواندن قسمت‌های بالای صفحات فهرست را ندارند و ثانیاً، انکاس تابش نورهای طبیعی یا مصنوعی راهرو بر سطح پلاستیک روی فهرست، مانع دیده شدن همه‌ی قسمت‌های آن می‌شود؛ به خصوص که بچه‌ها، به خاطر کمبود وقت و شلوغی پای فهرست، امکان تغییر زاویه‌ی دید هم نداشته باشند.

### ۳- بدخطی یا اندازه‌ی نامناسب حروف

بچه‌ها  
در زمانی کوتاه  
و به صورت گروهی  
باید جلوی  
فهرست ناخوانا  
و کم اطلاعات بایستند  
و دنبال کتابی بگردند  
که نمی‌دانند چیست  
و در چه زمینه‌ای است  
و به کدام گروه سنی  
علق دارد!

فهرست‌ها معمولاً به وسیله‌ی یکی از دانش آموزان مثلاً خوش خط مدرسه نوشته می‌شوند. وقتی خوش خطی در بیشتر مدرسه‌های امروز حکم کیمیا را دارد، معلوم است که خط فهرست چه از آب درمی‌آید. نتیجه این که بسیاری از دانش آموزان توانایی خواندن آن را ندارند؛ به خصوص که اندازه‌ی حروف هم متناسب با فاصله‌ی چشم نویسنده‌ی فهرست تا صفحه‌ی موردنظر است نه چشم خواننده تا فهرست روی دیوار! یعنی ملاک او برای ریزی با درشتی حروف به هنگام نوشتن فهرست، فاصله‌ی سی سانتی‌متری چشم خودش با صفحه‌ی روی میز است، نه فاصله‌ی هفتاد تا یکصد سانتی‌متری چشم مراجعه کننده تا فهرست روی دیوار!

### ۴- زمان کم، تجمع زیاد

مراجعةه به فهرست و انتخاب کتاب، بیش تر در زنگ‌های کوتاه تقریبی اتفاق می‌افتد. یعنی بچه‌ها در زمانی کوتاه و به صورت گروهی، باید جلوی فهرست ناخوانا و کم اطلاعات بایستند و دنبال کتابی بگردند که نمی‌دانند چیست و در چه زمینه‌ای است و به کدام گروه سنی تعلق دارد! اگر به این وضع، انکاس نور نامناسب راهرو بر روکش پلاستیکی و هل دادن و کشمکش و بی‌حصلگی کودکانه و نیاز به دستشویی و خوردن تنقلات و امثال آن در زنگ تقریبی را هم بیفراییم، ناسودمندی چنین فهرست‌هایی بهتر درک می‌شود.

به راستی اگر این ده پانزده م屁股 کوچک و بزرگ را بانداشتن عادت به مطالعه، نبودن فضای مناسب کتابخوانی در مدرسه، بی‌توجهی اولیا و مسؤولان کتاب‌خوان به کتاب‌خوانی، محدودیت عنوان کتاب‌ها، سنگینی برنامه‌های درسی و نداشتن کتابدار دلسوز و آگاه را کنار هم بگذاریم، نه هفت‌خوان، که هفت‌خوانی می‌شود که حتی رستم‌های عرصه‌ی مطالعه هم نمی‌توانند به راحتی از آن عبور کنند، چه رسد به کودکان مظلوم و معموق ما در مدارس که مجدوب شبکه‌های گوناگون تلویزیون و انواع و اقسام بازی‌های رایانه‌ای و جاذبه‌های ورزش و تقریب و مهمانی و پارک و هزار دل مشغولی دیگرند.

### چه باید کرد؟

برای رفع یا کاهش این مشکلات، طرح‌های کلی و برنامه‌های بلندمدت و میان مدت زیادی می‌شود نوشت که معمولاً پرتات سنگ در تاریکی است، اما آنچه در عمل مفید می‌نماید و راه برنامه‌ریزی‌های بلندمدت را هم هموارتر می‌کند، کارهای کوچک، ساده و تجربه‌شده‌ای هستند که با امکانات موجود، در حداقل زمان، قابل اجرا بند و عملی شدن آن‌ها به حوالت تاریخی و برنامه‌ریزی کلان و چند دهه فرصت سوزی برای امکانات دست‌نیافتند و بودجه‌ی آن چنانی نیاز ندارد. هر معلم و مدیر متعهد و مسئولیت شناسی با صرف چند ساعت فکر و یک هفته تلاش، می‌تواند تغییر و تحول ملموسی را در فعالیت‌های کتابخانه‌ای حوزه‌ی کارشن پدید بیاورد.



## چند پیشنهاد ساده

نویسنده، راه حل های پیشنهادی را به تناوب، در سال های متفاوت معلمی خود در شهرها و روستاهای کشور، به تناسب شرایط و امکانات موجود، به صورت منفرد یا ترکیبی به اجرا گذاشته و نتایج قابل قبولی گرفته است. طبیعی است که دیگر معلمان ارجمند می توانند، این تجربه ها را تکمیل و اصلاح کنند و راه حل های باز هم بهتری ارائه دهند.

### الف) فهرست نویسی

تهییه فهرست های کلاسی، متناسب با گروه های سنی الف، ب و ج به صورت موضوعی با خط خوش و ترجیحاً تایپ شده، بهتر است این فهرست ها روی ورقه های سوراخ دار کلاسور، تایپ یا نوشته و داخل پاکت های پلاستیکی گذاشته شوند تا سالم و تمیز بمانند. فهرست های کلاسی و کلاسوری می توانند اطلاعاتی اضافه بر نام کتاب را هم داشته باشند و در موقع لازم، مثل ورقه های امتحانی، سرکلاس بین بجهه ها تقسیم شوند تا دانش آموزان، بدون جایی فیزیکی و در آرامش کامل، میز به میز و ردیف به ردیف آن ها را بخوانند و کتاب های انتخابی شان را یادداشت کنند.

در این شیوه، دانش آموز می تواند، چند کتاب یا همه کتاب های مورد علاقه اش را، در یک نوبت فهرست کند و در طول سال، به مرور آن ها را به امانت بگیرد و از مراجعه ی چندباره به فهرست بی نیاز شود.

**موضوعی بودن فهرست، تناسب آن با گروه سنی و فرصت کافی برای انتخاب، به سلیقه های مختلف دانش آموزان پاسخ مثبت می دهد و امکان دسترسی به کتاب های مورد علاقه شان را، به راحتی و با شناخت بیشتر، فراهم می آورد و شور و شوق مطالعه را در آن ها افزایش می دهد. در ضمن، راهرو مدرسه از شلغی و دیوارهایش هم از تخریب با بدنهای حاصل از نصب فهرست ها درامان می ماند.**

### ب) چینش کتاب ها

بهتر است به جای آن که کتاب ها را به روش مرسوم در قفسه ها بچینیم، آن ها را به صورت نمایشگاهی در معرض دید دانش آموزان قرار بدهیم. یعنی به گونه ای که بچه ها بتوانند روی جلد کتاب را بینند. در ضمن، سیستم بسته کتابخانه را هم به سیستم باز تبدیل کنیم تا بچه ها امکان و اجازه ای برداشتن و تورق کتاب ها را، بدون دخالت معلم و مربی یا کتابدار داشته باشند. این راهکار، با توجه به شرایط و امکانات هر مدرسه، قابل تغییر و اصلاح است. مثلاً، اگر محل مستقلی برای کتابخانه وجود داشته باشد، می توان دور تدور اتاق را بمیز و نیمکت های اسقاط و اضافی مدرسه، به صورت «نمایشگاهی دائمی با دو سطح متفاوت» درآورد. (تصویر شماره ۱) از سطوح متفاوت هم می شود برای تقسیم بندی کتاب ها از نظر سنی، موضوعی، و ... استفاده کرد.

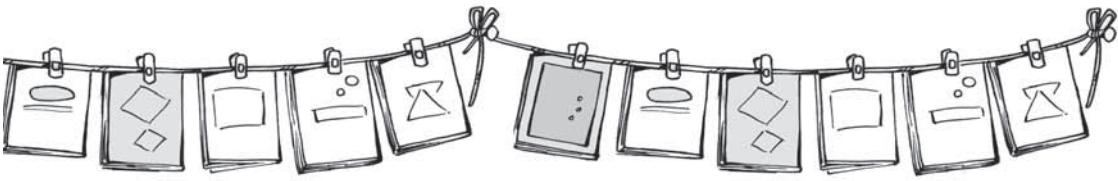
در این شیوه، بچه ها با مراجعه هی مستقیم به کتاب ها، با چگونگی طراحی های متفاوت روی جلد، عنوان های گوناگون آثار و اسامی انبوه پدیدآورندگان (نویسنده، شاعر، مترجم، نقاش و...) آشنایی شوند و با تورق چند دقیقه ای آن ها، به محتوای کتاب ها بی می برند و غیرمستقیم، از طریق مقایسه های عینی، تفاوت های فهرست نویسی، مقدمه چینی، فصل بندی، تصویرگری و نیز؛



سیستم بسته  
کتابخانه را هم  
به سیستم باز  
تبدیل کنیم تا بچه ها  
امکان و اجازه  
برداشتن و تورق  
کتاب ها را  
بدون دخالت معلم  
و مربی یا کتابدار  
داشته باشند

ج ۹۱۷  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵





نوع کاغذ، اندازه‌ی حروف و مانند آن‌ها را در کتاب‌های گوناگون درمی‌یابند. دست آخر هم با انتخاب کتاب مورد علاقه‌شان، سرشار از دریافت‌های تازه، راضی و خشنود باز می‌گردند.

### چند نکته

#### در مناسبت‌های ملی و مذهبی می‌توان روی میز پینگ‌پنگ مدرسه نمایشگاه کوچک موضوعی ترتیب داد

■ در صورتی که عنوان کتاب‌ها بیشتر از فضا باشد، می‌توان هر هفته یا هر ماه یکی دو موضوع را، به صورت مناسبی و غیرمناسبی، انتخاب کرد و کتاب‌های مربوط به آن‌ها را به نمایش گذاشت.

■ در مناسبت‌های ملی و مذهبی می‌توان با کتاب‌های موجود مدرسه یا کتاب‌های امانتی دانش‌آموzan، روی میز پینگ‌پنگ مدرسه یا چند میز کلاسی چسبیده به هم نمایشگاه کوچک موضوعی ترتیب داد.

■ اگر مدرسه میز و نیمکت اضافی یا به اندازه‌ی مورد نیاز نداشته باشد، می‌توان از شیوه‌ی «بند و خت» استفاده کرد. برای این کار، مقداری نخ پلاستیکی تهیه و فاصله‌ی دیوارهای مناسب اتاق یا راهرو را با آن بندکشی می‌کنیم. بعد، کتاب‌ها را از وسط باز می‌کنیم و روی آن‌ها می‌اندازیم. (تصویر شماره‌ی ۲) تنها عیب این روش آن است که بچه‌ها باید برای خواندن نام و دیگر نوشه‌های روی جلد کتاب‌ها، اندکی گردنشان را به سمت چپ کج کنند. برای رفع این اشکال می‌توان کتاب‌ها را با گیره‌های فلزی یا پلاستیکی به صورت عمودی از بند آویزان کرد. (تصویر شماره‌ی ۳) البته این روش هم بی عیب نیست، چرا که برداشتن و نصب دوباره کتاب‌ها برای همه‌ی دانش‌آموzan کمی سخت می‌شود و ممکن است از خیر تورق آن‌ها بگذرد. زیرا اگر بندها را خیلی بالاتر از ارتفاع قدبچه‌ها بیندیم، دستشان به آن‌ها نمی‌رسد و اگر پایین تر بیندیم سرشان به کتاب‌ها گیر می‌کند و ناچار باید برای عبور از زیر بندکتاب‌ها خم شوند و همین حس ناخوشایندی در آن‌ها به وجود می‌آورد که اقبال از گشتن و گذار در میان کتاب‌ها را کم می‌کند. گاهی هم موجب شوخی و شیطنت آن‌ها در «هد» زدن به کتاب‌ها می‌شود! به همین دلیل:

باعث می‌شود:

۱. ارتفاع بند با قد و قواره‌ی بچه‌ها تنظیم شود و بندکشی مانع عبور و مرور نشود.

۲. کتاب‌ها به دلیل چسبیدن به دیوار نوسان نداشته باشند.

۳. امکان بندکشی‌ی بیش از یک ردیف وجود داشته باشد.

۴. هنگام بریدن احتمالی بند، کتاب‌ها وسط اتاق و روی سر و صورت مراجعان نریزند.

۵. در صورت سنجینی کتاب‌ها بتوان بندها را



## توع قطع در کتاب‌های کودکان و نوجوانان

۱۲×۲۰	در یک جمع‌بندی
۱۳×۱۹	کلی، عرض کتاب‌ها از
۱۳×۲۰	۱۲ تا ۲۴ و طول
۱۵×۱۵/۵	آن‌ها از ۱۵ تا ۲۹
۱۵/۵×۱۶	سانتی‌متر متغیر است.
۱۶×۱۶	
۱۶/۵×۲۱/۵	
۱۷×۱۹	■ اگرچه همه‌ی این
۱۷×۱۹/۵	اندازه‌ها استاندارد
۱۷×۲۲/۵	نیست و به
۱۹×۲۷	سه‌ل انگاری ناشر و
۲۱×۲۱	چاپخانه مربوط است،
۲۱×۲۴/۵	اما به حال، چنین
۲۱/۵×۲۸/۵	کتاب‌ها در قفسه‌های
۲۲×۲۲	کتاب را دچار
۲۲×۲۳	مشکلاتی می‌کند که
۲۲×۲۴	بدنایی و کراحت
۲۲×۲۹	منظور، نمونه‌هایی از آن
۲۴×۲۴	است.

## برنامه‌های جنبی

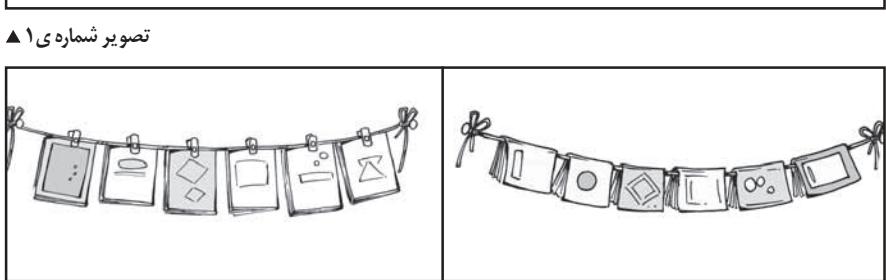
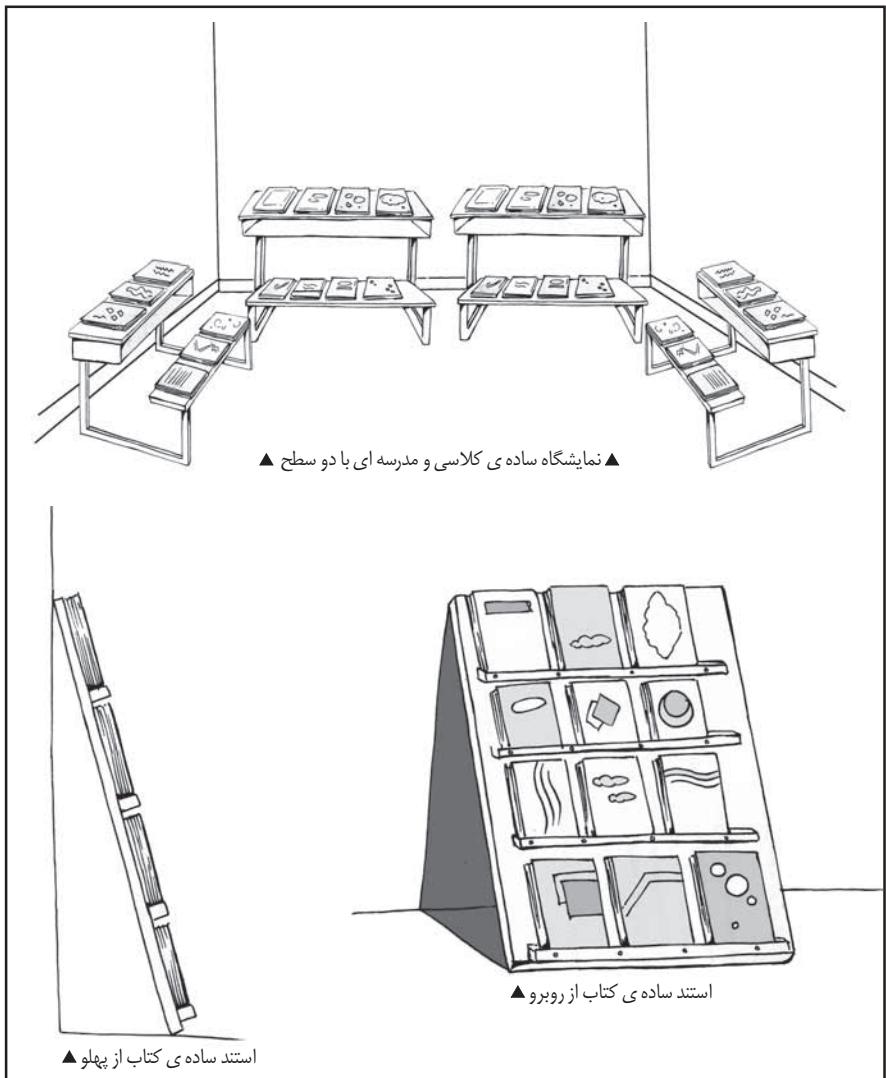
با کمک بچه‌ها و اولیایشان می‌توان عکس و زندگی‌نامه‌ی کوتاهی از شاعران، نویسنده‌گان، مترجمان و تصویرگران کتاب‌های کودکان را تهیه و در معرض دید بچه‌ها نصب کرد. این عکس و شرح حال‌ها اگر درباره‌ی پدیدآورندگانی باشند که کتاب‌هاشان در کتابخانه‌ی مدرسه موجود است، انگیزه‌بخشی بیش تر خواهد داشت. نحوه‌ی ارائه‌ی آن‌ها هم می‌تواند به گونه‌ای باشد که در سال‌های بعد و حتی در مدرسه‌های دیگر هم قابل استفاده باشد. در صورتی که چند مدرسه با هم تقسیم کار کنند، زحمت کار، کاهش و بهره‌وری برنامه‌ها چند برابر می‌شود.

همچنین می‌توان در هر ماه یا فصل، یکی از پدیدآورندگان کتاب را به مدرسه دعوت کرد تا بچه‌ها با آن‌ها آشنا شوند و از طریق پرسش و پاسخ، نیازهای اطلاعاتی خود را بطرف کنند و با شنیدن خاطرات دوره‌ی کودکی و نوجوانی آن‌ها، بفهمند که خودشان هم با اندکی تلاش - در صورت داشتن استعداد - می‌توانند ناشر، شاعر، نویسنده یا هنرمند شوند.

ج ۱۶/۱۷  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

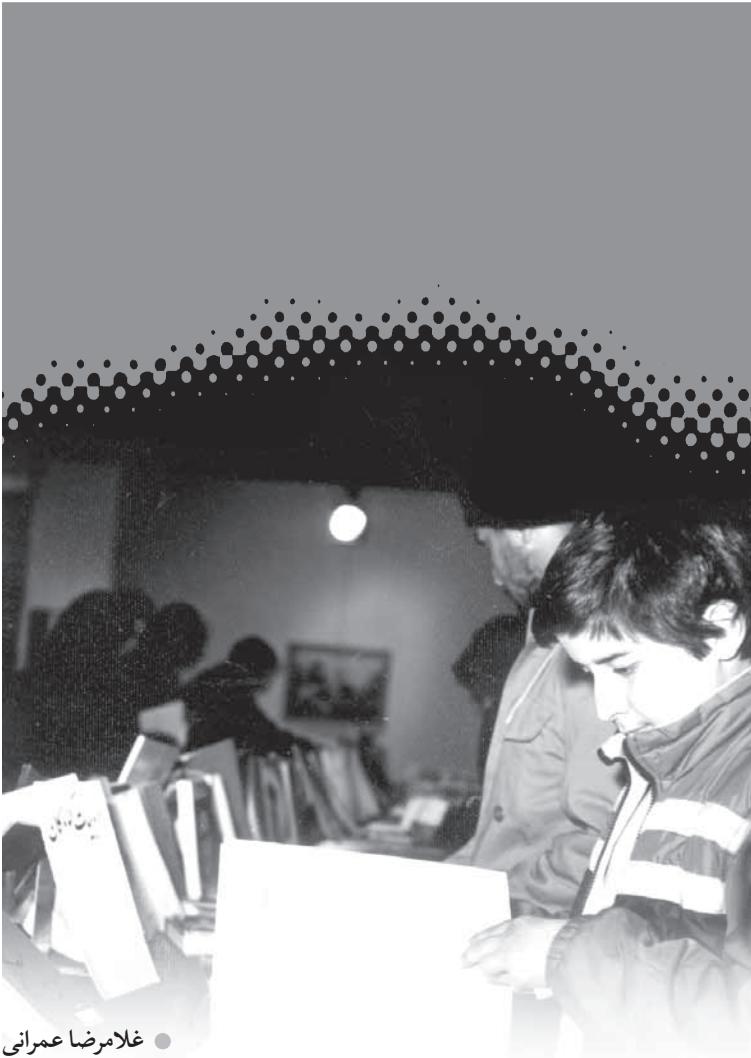


- ### حروف آخر
- طبیعی است که جذابیت این فعالیت‌ها، بستگی زیادی دارد به:
۱. میزان علاقه، ذوق و سلیقه‌ی مسؤولان مدرسه‌ی یا کتابخانه.
  ۲. قدرت استفاده از ظرفیت مشارکت پذیری بچه‌ها و اولیای آن‌ها.
  ۳. دقت در طراحی صحیح عرصه‌های نمایشی از نظر نظم، ظرافت، زیبایی، رنگ و چیدمان.



۱۶/۱۷ ۹۴-۹۵  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۱۱



● غلامرضا عمرانی

## مقدمه‌ای بر شناخت و ضرورت تبیین یا نفی جایگاه کتاب آموزشی

اشاره

کتاب آموزشی چیست؟

همین الان آزمایش کنید: یک قلم و کاغذ به دست بگیرید و راه بیفتید و همین سؤال را از افراد گوناگون بپرسید. مسلمًا با شناختی که همگان از آموزش دارند، تقریباً پاسخی شبیه این خواهند داد: «کتابی که بتواند مبحث را، مفهومی را، دانش یا مهارتی را به کمک تدبیرهای ارتباطی، به گونه‌ای به آموزش گیرنده منتقل کند که هدف اصلی کتاب و پدیدآورنده‌ی آن از انتقال برآورده شود.»

ج ۱۶/۱۷

پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۱۲

منظور از  
کتاب آموزشی  
کتابی است که  
بر «برنامه‌ی رسمی  
آموزش و پرورش»  
منطبق است  
و بنابراین تعریف  
تمامی کتاب‌هایی که  
صیغه‌ی آموزشی دارند  
اما رسماً با این برنامه  
منطبق نیستند  
از شمار آن‌ها  
خارج می‌شوند

ج ۱۷ ۹۶  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۱۳

این پاسخ البته بسیار عالمانه و در این مورد همه‌سونگرانه است؛ چون پاسخ دهنده فردی متخصص و آشنا به حوزه‌ی آموزش است و توانسته است تعريف را در قالبی عرضه کند که همه‌ی جواب آن در نظر گرفته شود.<sup>۱</sup> روشن است که در یک نگاه عام، تمام تعريف‌ها از آموزش، به چنین ویژگی‌هایی اشاره دارند، که در این جماد نیست. چون در این جا نگاه خاصی از آموزش یا به آموزش مطرح است که طبعاً تعريف را نیز تحت الشعاع قرار خواهد داد و خاص خواهد کرد. بنابر این، برای «کتاب آموزشی» و به تبع آن، برای نشر آموزشی که امروزه دیگر نمی‌توان آن را نادیده گرفت، چه تعريف ویژه‌ای می‌توان ارائه داد؟

نگارنده با توجه به بضاعت اندک خود در این زمینه و شناختی نسبی که از رهگذر شرکت در نشسته‌ها و داوری در کتاب‌های حوزه‌ی آموزشی و نگارش سه جلد از مجموعه‌ی راهنمایی‌آموزشی حاصل کرده است، این جا و آن‌جا تعريف‌هایی از این مضمون ارائه داده است تا به کمک آن‌ها، ابعاد موضوع اندکی روشن‌تر شود. خلاصه‌ای از این تعريف‌ها در ادامه می‌خوانید.

### تعريف کتاب آموزشی

مسلم‌اً هر کتابی مطلبی برای در میان گذاشتن با مخاطبان خود دارد و با این هدف نوشته می‌شود که دیگاه‌ها، فنون، روش‌ها و یافته‌های تازه‌ای را که نویسنده اش تجربه کرده است، با دیگران در میان گذارد. مسلم‌اً هر خواننده‌ای نیز از رهگذر خواندن این کتاب، خود به یافته‌ی تازه‌ای دست خواهد یافت. بر این اساس، هر کتابی را می‌توان «آموزشی» نام نهاد.

اما در عین حال، میان این نوع کتاب‌ها که بسیار عام هستند، و نوعی دیگر از کتاب‌ها که نویسنده‌ی آن‌ها تنها با این قصد می‌نویسد که دانش مخاطب ارتقا یابد، تفاوت زیادی هست. کتاب‌های اخیر ممکن است درباره‌ی طرز سلوك با مردم، طرز کشت گندم، شیوه‌ی گفتن شعر یا تعداد ستارگان آسمان باشند و ممکن است نویسنده در بیان مطلب به خطاب هم‌رفته باشد یا در نتیجه‌گیری‌هایش صادق نباشد، اما قصد وی رسم‌آموزش و یادداهن موضوعی باشد به کسانی که آن‌ها را مخاطب خویش می‌داند. کتاب‌های اخیر را رسم‌آموزشی نام نهاد.

اما اگر باز هم این دایره را محدود کنیم، به تعريف مطلوب تری می‌رسیم. بدین معنا که ممکن است در هر محیط سیاسی یا چگرافیایی، کسی با کسانی از طرف جامعه رسم‌آموزیت بیابند که «موضوعی خاص» را به «گروهی خاص» آموزش دهند. موضوع این آموزش می‌تواند فنون تیراندازی، اسب‌سواری، شنا، ساختن کوره‌ی آجرپزی یا طریقه‌ی درست‌اندیشیدن باشد. این یکی را می‌توانیم «آموزش به معنای خاص» بنامیم. حال با توجه به تعريف بالا، منظور از کتاب آموزشی، کتابی است که بر «برنامه‌ی رسمی آموزشی وزارت آموزش و پرورش» منطبق است و بنابراین تعريف، تمامی کتاب‌هایی که صیغه‌ی

**کل تعداد**  
**ناشران ایران**  
**در آغاز سال ۱۳۸۰ ۲۱۷۲ مورد**  
 **فقط بوده است**  
**و اینک**  
**تعداد ناشران**  
**تنها در شهر تهران**  
**به سه هزار مورد**  
**بالغ شده است**

آموزشی دارند و با همین هدف نیز نوشته شده اند، اما رسماً با این برنامه منطبق نیستند، از شمار آن ها خارج می شوند. برای مثال، تمام کتاب های «فرهنگ لغت»، آثار آیازگ آسیموف و مجموعه هایی که طی عنوانین متفاوتی از قبیل «کوه ها»، «دریاهای»، «صحراها» و... نگارش یافته اند از شمول تعریف اخیر خارج می شوند. در اینجا تنها کتاب هایی موردنظر هستند که آن ها را حول محور «برنامه های رسمی وزارت آموزش و پرورش» باقصد «آموزش» می نویسن. کتاب های اخیر را نیز می توان به دو دسته ای عمدۀ تقسیم کرد: **دسته‌ی اول**، کتاب های درسی رسمی که فعلاً متولی آن ها «سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش» است، و **دسته‌ی دوم**، کتاب های مبتنی بر کتاب های درسی اول که وظیفه‌ی خود را عبارت می دانند از: «اشاعه، ترمیم، جبران، توضیح و تشریح اهداف، مطالب و مقاصد کتاب های درسی رسمی و نیز کمک به افزایش دانش و پرورش مهارت های ذهنی و عملی مخاطبان این کتاب ها». منظور ما در تعریف اخیر از کتاب های آموزشی همین کتاب هاست. با عنایت به تعریف فوق، مدتی است که کتاب های دسته‌ی دوم براساس رهنمود و محتوای «مجموعه‌ی راهنمای های تولید کتاب های آموزشی» تولید می شوند یا قرار است از این پس تولید شوند.

کتاب های اخیر - صرف نظر از داوری کلی در باب خوبی و بدی، و فایده ها یا زیان های احتمالی آن ها که فعلاً قصد پرداختن به این مقوله را نداریم - اینک جایگاه و پایگاه ویژه ای یافته اند و دیگر به هیچ رو نمی توان وجود آن ها را انکار کرد یا به آن ها نپرداخت و به سادگی از کتابشان گذشت. زیرا اگر در تولید، نشر و اشاعه‌ی چنین کتاب هایی خیری متصور است، خسروت دارد با پرداختن بدان و توصیف ویژگی های مثبت آن، این خیر را اشاعه داد و اگر بر عکس، چنین کتاب هایی می توانند مشنا شر نیز قرار گیرند، به همان میزان و با همان هدف لازم است به ذکر معايب و نارسایی های آن ها پرداخت و جامعه را از وجود، ظلمهور، بروز و اشاعه‌ی آن ها بر حذر داشت. و اگر فرضاً راه سومی در میان وجود دارد و این کتاب ها می توانند نسبتی از خیر و شر داشته باشند، عمدۀ وظیفه‌ی ما پالایش و تصفیه‌ی شر و کمک به اعتلا و ارتقای خیر موجود در آن هاست.

## کتاب های آموزشی: تحکیم و تخریب؟

پیشتر گفتیم که نمی توان وجود چنین کتاب هایی را انکار کرد، زیرا اگر ارقام و آمار موجود در این زمینه را به یاری بگیریم و بدانیم که هم اکنون در فرهنگ شهر تهران، بیش از سه هزار ناشر به فعالیت چاپ و نشر کتاب اشتغال دارند. و اگر اندکی بیشتر آمارهای موجود را بکاویم، به حقایق جالبی در این زمینه پی می بریم.

کل تعداد ناشران ایران در آغاز سال ۱۳۸۰، از مؤسسات وابسته به دولت تا گم نام ترین متولیان چاپ کتاب، سال نامه، یادنامه، کارنامه ... در دورافتاده ترین شهرهای ایران، براساس مندرجات کتاب «راهنمای ناشران ایران»، فقط ۲۱۷۲ مورد بوده است [زنجیری نوروز پور دیلمی، ۱۳۸۰]. و اینک تعداد ناشران تنها در شهر تهران به سه هزار مورد بالغ شده است. در این میان، ۱۰۵ ناشر آموزشی، تنها در شهر تهران فعالیت دارند. در مورد مصرف کاغذ هم آمار نشان می دهد، اگر یک ناشر متوسط غیر آموزشی، هر سال سه هزار بند کاغذ مصرف می کند<sup>۲</sup>، همین آمار در مورد برخی از ناشران آموزشی به ۱۰۰ هزار بند کاغذ، و برای کل ناشران آموزشی

حوزه‌ی تهران به ۷۵ هزار بند و بیشتر  
هم می‌رسد.<sup>۳</sup>

بدیهی است، وقتی ابعاد موضوعی تا این حد گسترشده باشد، هر صاحب نظری را بر آن می‌دارد تا نسبت به آن کنجکاوی بیشتری به کار بیند و با احساس مسئولیتی در خور مسئله، بدان بنگرد. به این آمار، شمار تمامی داوطلبان شرکت در آزمون سراسری دانشگاه‌ها و مدارس عالی رایفزا باید که امروزه تقریباً همه‌ی آن‌ها یقین دارند، سرنوشت‌شان با سرنوشت کتاب‌های آموزشی به شدت گره خورده است و نمی‌توانند به سادگی از آن‌ها جشم پیوشنند. فراموش نکنید که اولیا و افراد خانواده‌ی داوطلبان را هم به آمار این چشم‌های نگران بیفزایید. کارکنان این بخش از صنعت چاپ و نشر و دست‌اندرکاران پخش و توزیع کتاب‌ها را نیز از قلم نیندازید و نیز اعضای خانواده‌ی آن‌ها را که ممر درامد و گزارن زندگی شان در گرو دوام و بقای همین موضوع است.



لطف کنید و به این آمار یک سیاهه‌ی طولانی دیگر را اضافه کنید؛ سیاهه‌ی افرادی که در تاریکی و سیاهی بازار سودآور این قضیه کمین کرده‌اند و علاوه بر استفاده‌های و سوءاستفاده‌های معمول، به محض انتشار کتابی درخور از این دست، بالاصله چاپ و نشر و پخش و توزیع سریع و سازمان یافته‌ی تقلیلی این کتاب‌ها را آغاز می‌کنند<sup>۴</sup> و از محل همین درامد حلال! معاش اضافی خانواده‌هایشان را تأمین می‌فرمایند.<sup>۵</sup> بدیهی است موضوعی تا این حد گسترشده، به توجه همگانی نیاز دارد تا هم چنان که در ابتدا عنوان شد، در صورت اثبات مناسب بودن چنین جریانی برای رشد و تعالی آموزش، خار و خسک‌های سر راه توسعه‌ی آن‌ها با تمهیدات لازم برداشته شود و به جریان سالم و روان تبدیل گردد.

شاید این حرف تکراری باشد که اگر برای پایش (مراقبت) هر جریانی در طول مسیر آن، برنامه‌ریزی مناسب و قانونمند وجود نداشته باشد، قدر مسلم این است که دیر یا زود به بیراهه و کج راهه با دست کم به بست می‌انجامد و عاقبت هم جز دور زدن باطل در مداری بسته، سودی به کسی نمی‌رساند. رودخانه را که دیده‌ایم و با سیالاب‌های موسمی هم که آشنا هستیم، هرگاه این دو شروع به حرکت کنند، حتی اگر فرض کیم مسیری مشخص و از پیش تعیین شده هم داشته باشند، بسیار اتفاق می‌افتد که بدون پایش لازم در طول مسیر، وقتی به مانع آزاده‌هندۀ یا وقت گیر برخورد می‌کنند، راه خود را از جهتی که آسان تر و آسان یاب‌تر است، کج می‌کنند و از مسیر اصلی فاصله می‌گیرند. یا وقتی به بستری نرم و قابل کاویدن می‌رسند، بی محابا آن را

می‌کنند، می‌ربند و پیش می‌روند. جای تعجب هم ندارد؛ مسیر اخیر راحت‌تر بوده است! در مورد همه‌ی جریان‌های موجود اجتماعی- و کتاب آموزشی هم یکی از آن‌ها- به ویژه آن‌گاه که پای تتعهد هم اندکی بلنگد، این موضوع پیشینه‌ای پرسابقه دارد. ناشری از همین دست را در نظر بگیریم که سود آنی بازار نشر و نیاز کاذب ایجاد شده به وسیله‌ی عوامل مختلف و گوناگون<sup>۶</sup>، راه وی را به سمت و سوی آسان‌یابی منحرف کند. این زاویه‌ی انحراف ممکن است ابتدا بسیار جزئی و حتی قابل چشم‌پوشی باشد، اما وقتی راه خودش را باز کرد، معلوم نیست از کجا یا از ناکجا سر در خواهد آورد. زاویه‌ی انحراف در آغاز همه‌ی ماجراهایی که به تباہی منجر شده‌اند، همیشه اندک و مشمول تسامح بوده است.

### کتاب آموزشی: بدینی یا خوش‌بینی؟

یک واقعیت تاخت این است که اگر کتاب‌های آموزشی را به تنهایی بسنجم، حتی با دیدگاهی منفی، در می‌باییم که خود کتاب‌ها مسبب جدی آثار مخرب نیستند، بلکه وابسته‌های دیگر آن‌ها به این تخریب دامن می‌زنند؛ مؤسسه‌تایی که در کنار چاپ کتاب‌های آموزشی اصرار دارند، همان کتاب‌ها را به وسیله‌ی دیگران مجرب! خودشان در کلاس‌های ویژه‌ی خودشان که تماماً بر مدار کنکور سراسری می‌چرخد، صفحه به صفحه، سطر به سطر و حتی واژه به واژه به خود نسل جوان مشتاق دانشگاه بدهند. بی‌اغراق یکی از آفت‌های مسلم آموزشی در نظام فعلی، آسیبی است که عملکرد همین مؤسسه‌تایی خصوصی بنا شده بر آزمون سراسری دانشگاه‌ها، به وجود آورده‌اند و با اصرار بر ادامه و اشاعه‌ی راه خود، تقریباً کلیه‌ی سرمایه‌گذاری‌های ملی را به بی‌راهه می‌کشانند. براساس وضعیت و جو حاکم بر این مؤسسه‌تایی، می‌توان اکثر نزدیک به تمام کوشش‌های فرهنگی را در زمینه‌ی آموزش فرزندان مملکت به منظور تربیت شهروندانی کارامد و موفق، ناکام تلقی کرد. زیرا نظام فعلی آموزش و پرورش انتظار دارد، پس از پایان تحصیلات متوسطه، شهرومندانی پای به جامعه‌بگذارند که در کنار دانش‌های اساسی بعدی است- دارای نگرش‌های اصولی و بنیادین اعتقادی، فکری، رفتاری، از قبیل ایمان، جامعه‌پذیری، نوع دوستی و عشق به مبانی فرهنگی و تعلق خاطر به سرزمین آبا و اجدادی باشند و علاوه بر آن، مهارت‌های اساسی زندگی را نیز- که برای ورود فرد به جامعه ضروری است- کسب کرده باشند. اما متأسفانه شیوه‌هایی که می‌کوشند تابنا را تنها بر محفوظات دانشی صرف- که نازل ترین سطح اهداف آموزشی است- بگذارند، در حقیقت این روی دیگر سکه‌ی آموزش را ناندیده‌اند. در نتیجه شیوه‌ای نیز که اتخاذ کرده‌اند، به برونو دادی تکبعدي و ناقص منتهی می‌شود که نتیجه‌ی آن را می‌توان به وفور شاهد بود.

همه‌ی این مطالب را گفته‌یم تا به این باور برسیم که چنین جریانی با این حد از گستردگی، نیازمند پایش است و اشتباه نکنیم، منظور ما از پایش، مراقبت همه‌ی سونگرانه و کنترل دقیق و ممیزی آن چنانی نیست.

اما بدیهی است مددگرفتن از خردجمعی برای استفاده‌ی بهینه از فرصت‌های فرهنگی و فکری، و ارتقای ارزش‌های اجتماعی و انسانی، باید سرلوحه‌ی آرمان‌های نشر آموزشی قرار گیرد تا نتیجه‌ی لازم به دست آید.

«سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» که در حال حاضر متولی کتاب‌های درسی

مددگرفتن از خردجمعی برای استفاده‌ی بهینه از فرصت‌های فرهنگی و فکری و ارتقای ارزش‌های اجتماعی و انسانی باید سرلوحه‌ی آرمان‌های نشر آموزشی قرار گیرد تا نتیجه‌ی لازم به دست آید



سراسر ایران است، در یکی دو سال اخیر، خود به این معضل بزرگ که آسیب رسانی کنکور سراسری به نظام آموزشی نام دارد، اشاره کرده، آسیب دیدن نظام آموزشی را از این رهگذر محرز دانسته و از جامعه‌ی روشنفکر و آگاه، درفع این مشکل استمدادنموده است. با درنظر گرفتن این واقعیت که اکنون کم و بیش بر اکثر مؤسسات ناشر کتاب‌های آموزشی- که به هر حال بخشی از بار آموزش را برعهده دارند- چنین جوی حاکم است، می‌توان زنگ هشدار را به صدآورده. از آن‌جا که این روش به محدوده‌ی خاصی ختم نمی‌شود و تبعات آن در آینده تمام افراد را در برخواهد گرفت و بر کل نظام فکری و ذهنی دانش آموز امروز و داشجوی احتمالی فردا تأثیر خواهد نهاد، ضرورت بازنگری منصفانه و دل سوزانه در شیوه‌های گزینش سیاست کلی و نحوه‌ی نوشتمن کتاب آموزشی، و اساس طرح پرسش به گونه‌ای که بتواند اهداف آموزشی کتاب‌ها را برآورده سازد، احساس می‌شود.

یادآوری می‌شود که اگر اهداف سه گانه‌ی دانشی، مهارتی و ارزشی که آموزش و پرورش، تحقق آن‌ها در طول دوره‌ی آموزشی وظیفه‌ی اصلی خویش می‌داند و براساس آن می‌کوشد، برای جامعه‌ی آینده شهروند مناسب تربیت کند، برآورده شوند، یقیناً می‌توان جامعه‌ی سالمی را انتظار داشت که افراد آن وظیفه‌ی خویش را اعتلای نام ایران و پیشبرد آرمان‌های متعالی بشری تلقی می‌کنند. بدیهی است، مقصود از تربیت چنین شهروندانی آن است که به رؤیاها انسانی جامه‌ی عمل بپوشانند و بر ارزش‌های والای بشری تکیه کنند.

با عنایت به آن چه گذشت، انتظار می‌رود کلیه‌ی کتاب‌هایی که مؤسسات و ناشران آموزشی در این حوزه خاص چاپ و منتشر می‌کنند، دارای ویژگی‌هایی باشند که نظام آموزشی مملکت برای تحقق آن‌ها برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری کرده است و دوازده سال از بهترین ایام زندگی فرزندان این سرزمین برای حصول آن‌ها صرف می‌شود.

امروز پنج سال است از آغاز این تمهید نیکو می‌گزد که براساس آن، سازمانی که خود این راه را تمام و کمال رفته است و بار معنوی چاپ و نشر هزاران هزار کتاب، نشریه و جزوی آموزشی را به عنوان پشتونه‌ای مؤثر و مطمئن همراه دارد و خود نیز اکنون یکی از بزرگ‌ترین ناشران درسی و آموزشی محسوب می‌شود<sup>۷</sup>، اعلام آمادگی کرده است که برای تولید کتاب‌های آموزشی مناسب، با

سرمایه‌گذاری فکری و معنوی برای تعیین و تبیین استانداردهای لازم و هدایت پدیدآورندگان این کتاب‌ها، اعم از ناشر، مؤلف و مترجم، با آنان هم‌فکری و همراهی کند. بدیهی است که اگر این سرپرستی و هدایت از روال عادی و معقول خود خارج نشود و به دخالت و امر و نهی نینجامد، جریانی سالم و کارا براساس احترام متقابل و حسن استفاده‌دی دو طرف از تجربه‌های یکدیگر شکل خواهد گرفت. این همکاری در عین آن که لازم است به بهترین وجه به سمت و سوی مسالت و حسن استفاده سوق داده شود، برای هر دو طرف باید امکاناتی فراهم آورد که بتوانند، از ذخیره‌های سرشار توان، استعداد و نیرویی که در هر دو جانب موجود است، به خوبی استفاده کنند.

بخش خصوصی که فعلاً شر آموزشی را برعهده دارد و توان خود را در این عرصه تاکنون دست کم در پاره‌ای موارد به طور ستایش برانگیز<sup>۸</sup> – به اثبات رسانده است، باید در عین استقبال از دست‌های پرتوانی که به قصد کمک به سویش دراز شده‌اند در این هماهنگی و همکاری:

■ از اطلاعات مطلق و بی‌چون و چراجی ناموجه بپرهیزد.

■ خودبازرگانی زودرس و بی‌پشتوانه را در تعامل دوچنانه اصل قرار ندهد.

■ واقع‌بینی را براساس توان سنجی دوسویه بر مشی خویش حاکم سازد.

■ پشتوانه‌ی فکری چهل و چندساله‌ی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی را دست کم نینگارد.

■ تمامی دست‌اندرکارانش را، از جمله ناشران، نویسندهان و مترجمان، به صورتی علمی و مناسب با هدف‌های درازمدت و سیاست‌های آموزشی لازم‌الاجرا مصوب وزارت آموزش و پرورش آشنا سازد.

در برابر، بخش دولتی و در رأس آن سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و به تبع آن دفتر انتشارات کمک‌آموزشی که فعلاً «طرح سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی»، بخش فعالی از آن است، باید در این ارتباط دوسویه به نکته‌های اساسی زیر توجه داشته باشد:

۱. از اعمال دخالت مستقیم به هر صورت و حتی از

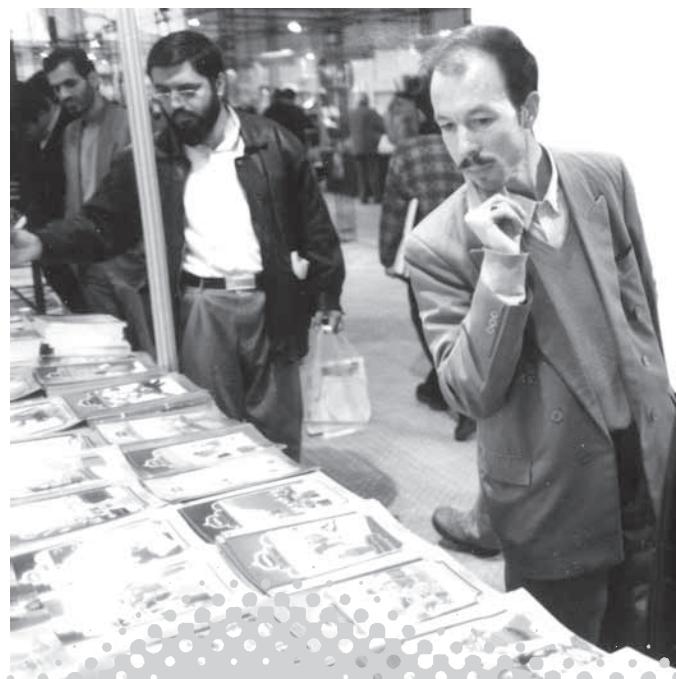
ایجاد شایبه‌ی آن، پیرهیزد.

۲. هدایت جنبی را بر هدایت مستقیم و همه جانبه ترجیح دهد.

۳. به خاطر داشته باشد، اتهام سیطره‌ی مطلق و انحصار بی‌قید و شرط تولید، چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، زمزمه‌ی دائمی معتبرضان است. گریش سیاستی میانه‌می تواند، این چالش را از میان بردارد و زمینه را برای جلب مشارکت‌ها و بهره‌گیری از فرصت‌ها آماده سازد.

۴. سیاست تشوییق نه تنبیه را از طریق برگزاری جشنواره، البته به شکلی فراگیرتر و گسترده‌تر، ادامه دهد، تا تصور نشود که هزینه‌های مصرفی در این راه هدر رفته‌اند؛ زیرا یقیناً هر برهی گم‌شده‌ای که به رمه بازگردد، گرگ‌ها را نومید خواهد کرد.

بخش خصوصی  
توان خود را  
در پاره‌ای موارد  
به طور  
ستایش برانگیز  
به اثبات  
رسانده است



## ◀ زیرنویس

۱. تعریفی که ارائه شد، پاسخ استاد و دوست بزرگوارم، آقای دکتر عبدالحسین آذرنگ است به پرسش «تعریف شما از کتاب آموزشی چیست؟» که در مجله‌ی رشد جوانه، ش ۱۲، آبان ۱۳۸۴ چاپ شده است.

۲. به زبان غیر فنی، یعنی با این مقدار کاغذ می‌توان ۲۳۰ عنوان کتاب به شمارگان هر کدام ۱۰۰۰ جلد در قطع رقیعی به چاپ رساند.

۳. فعلاً بحث سهمیه‌ی کاغذ دولتی را که با نرخی کم‌تر از یک سو در اختیار ناشر آموزشی قرار می‌گیرد، کار می‌گذاریم.

۴. حساب این دسته از افراد را از گردانندگان جریان سالم جدا بدانیم؛ زیرا همیشه، به تعبیر سعدی، در پس هر پیسه‌ای که خالی گمان می‌رود، ممکن است پلنگ خفته باشد.

۵. حیف که شما فرصت ندارید و گرنه ارجاعاتن می‌دادم به مؤخره‌ی کتابی از همین نوع؛ یعنی شبیه پیش‌دانشگاهی ۱ انتشارات مبتکران. ناشر کتاب طی مقاله‌ی مستند و میسوطی، از راز یک نمونه از این تقلب بزرگ پرده برداشته و حدود شش هزار جلد از کتاب‌های تقلیبی را به مدد نیروی انتظامی فقط در چند اینار متقابلان کشف کرده است. آمار فروخته شده‌ها هرگز مشخص نمی‌شود که در میان آن‌ها، علاوه بر کتاب‌های خوب مرکز نشر دانشگاهی و ناشران دیگر، یکی از کتاب‌های برگزیده‌ی سال گذشته‌ی جشنواره‌ی رشد، یعنی «زبان فارسی، راهبردهای یاددهی - یادگیری» نیز مشمول این لطف! شده است.

۶. از جمله می‌توان به تبلیغات رنگ و وارنگ و هزار رنگ رسانه‌های الی ماشالله شخصی و خصوصی، و ملی و دولتی برای تبلیغ خوارک‌های مناسب کنکور سراسری و تعیین دوز (dose) تزریقی، خوارکی و... برخی از اقلام مصرفی کنکوری و اشاعه‌ی جو اضطراب اشاره کرد که به مدد آن، بالقادمی خیرخواهانه! می‌توان جامعه‌ی دانش آموزی و به تبع آن اولیا را ناگهان از شاهراه سالم آموزش، به جانب ناکجا آباد سوق داد و تهیه‌ی توشه‌ی مناسب آن را نیز بر عهده گرفت.

۷. البته به موازات نشر کتاب‌های درسی که آن را رسالت اصلی خویش می‌داند و همین موضوع نیز می‌تواند در آینده موجبات چالش‌ها و فرصت‌های بحث برای کم و کیف و حد و حصر آن را فراهم کند.

۸. این یکی دیگر توصیه‌ی حافظ است که می‌فرماید: «عیب می‌جمله بگفتی، هنرمند نیز بگو.»

## ◀ منبع

رنجبری، محمد و نوروز پور دیلمی، وهرز. راهنمای ناشران ایران. خانه‌ی کتاب. تهران. ۱۳۸۰.

ناشر

حدود شش هزار جلد  
از کتاب‌های تقلیبی را  
به مدد نیروی انتظامی  
 فقط در چند  
انبار متقابلان  
کشف کرده است

# هنر حسن انتخاب واژه‌ها



دکتر غلامعلی حداد عادل

فردوسی در داستان «رستم و اسفندیار» می‌گوید:  
بیینیم تا اسب اسفندیار  
سوی آخور آید همی بر سوار  
و یا باره‌ی رستم جنگ جوی  
به ایوان نهد، بی خداوند، روی

هنر شاعر بزرگ در دو بیت بالا، این است که یک معنی واحد را یک بار برای اسفندیار و یک بار برای رستم، با دو دسته کلمات متفاوت و در قالب دو گروه عبارات به نحوی بیان کرده است که از یک بیت بوعی کم اعتنایی و تحقیر، و از بیت دیگر احترام و علاقه به مشام می‌رسد. آن جا که سخن از اسفندیار است، فردوسی از کلمات «اسب»، «آخور»، «بی سوار» و «آمدن» استفاده می‌کند، و آن جا که سخن از رستم است، به جای همین کلمات «باره»، «ایوان»، «بی خداوند» و «روی نهادن» به کار می‌برد. بگذریم از این که رستم را با وصف جنگ جویی نیز می‌ستاید و اسفندیار را به چنین اوصافی موضوع نمی‌کند. عامه‌ی مردم نیز ضرب المثلی دارند که می‌گویند: «بنشین و بفرما و بتمرگ، هر سه یک معنی دارد، اما هر کدام جایی دارند.»

۱۶/۱۷ ۹۴

پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۲۰

چنان‌چه  
در معنی دقیق  
بسیاری از  
افعال مترادف  
نیک بنگریم  
تصدیق خواهیم کرد  
که بعضی از آن افعال  
از لحاظ بار ارزشی  
خنثاً و بعضی دیگر  
مثبت و بعضی  
منفی‌اند

اگر در تعریف دو کلمه‌ای مترادف یا هم معنی بگوییم: «دو کلمه‌ای مترادف دو کلمه‌ای است که بتوان آن‌ها را در تمام موارد کاربرد، به جای یکدیگر قرار داد»، در آن صورت شاید بتوان گفت که تقریباً هیچ مترادفی در زبان وجود ندارد. البته می‌توان بسیاری از کلمات را مترادف دانست، اما این امر به میزان دقت ما بستگی دارد. اگر در همه‌ی کاربردهای دو کلمه‌ای به ظاهر مترادف باریک شویم، خواهیم دید که انتساب حوزه‌ی کاربردی آن‌ها بر یک دیگر کامل نیست و حتی شاید فی المثل دو کلمه‌ای «خوب» و «نیک» را هم در زبان فارسی نتوان مترادف دانست. این تفاوت ناشی از آن است که بسیاری از کلمات مترادف، هم در اصل معنی با یکدیگر فرقی طریف دارند و هم این که هاله‌ی معنایی گرداگرد هر یک از آن‌ها از حیث وسعت و شدت، هاله‌ی خاصی است که سبب می‌شود، هر کدام از آن‌ها هویت و شخصیت خاص و مستقلی پیدا کند. البته این فرق طریف معمولاً از چشم آنان که صاحب نظر نیستند، مخفی می‌ماند و گاه نیز ضرورتی برای رعایت آن احساس نمی‌شود. اما مسلم است که توجه به چنین تفاوتی از لازم ضروری کارگاه ذهنی نویسنده‌گان بزرگ و ادبیان و شاعران درجه اول است و درک لطایف هنرمندانه‌ی آثار آنان نیز، مستلزم وقف خوانندگان و شنوندگان به همین تفاوت‌های طریف و دقیق است. از اسرار زیبایی و دلپذیری اشعار شاعرانی چون نظامی، سعدی و حافظ این است که به این نکته‌ی مهم توجه بسیار دارند و می‌دانند که: «هر سخن جایی و هر نکته مکانی دارد».

فرق میان کلمات مترادف به جهات گوناگون است. گاه این فرق ناشی از تفاوت در مراتب مقدار و شدت و ضعف است و گاه به تفاوت در مراتب ارزشی مربوط می‌شود. حتی گاهی موسیقی کلمات و آهنگ و آوای که از تلفظ آن‌ها بر می‌خیزد و احوال و احساس‌هایی که بر اثر شنیدن آن‌ها در شنونده و خواننده به وجود می‌آید، سبب تمایز میان کلمات مترادف و رجحان یکی بر دیگری در متن یا بافت خاصی می‌شود. تفاوت موردنظر ما، اسم و فعل و صفت را شامل می‌شود. در دو بیت منقول از فردوسی، «اسپ» و «باره» اسم‌اند و «آمدن» و «روی نهادن» فعل؛ به عبارت دیگر، اسمی که معنای فعل از آن بر می‌آید (مصدر).

چنان‌چه در معنی دقیق بسیاری از افعال مترادف در فرهنگ‌های لغت نیک بنگریم، تصدیق خواهیم کرد که بعضی از آن افعال از لحاظ بار ارزشی، خنثاً و بعضی دیگر مثبت و بعضی منفی‌اند و هرگاه شخصی بخواهد چیزی یا کسی را بدون تحسین یا تقبیح، و با بی‌طرفی توصیف کند، فعل خنثاً به کار می‌برد و در مقام ستایش و پسند و اظهار علاقه و احترام، از فعل با بار مثبت، و در مقام نکوهش و ابراز نفرت، از فعل یا بار منفی استفاده می‌کند. سه صفت معمولی «آگشته»، «آراسته» و «آلوده» مثال خوبی است. بی‌داست که اولی تقریباً بدون بار ارزشی، دومی مثبت و سومی منفی است. چنان‌که می‌گوییم: «دست‌های معلم در پایان درس، آگشته به گردگچ بود»، یا: «قاتل دست خود را به خون مقتول آلوده کرد»، و یا این که: «دست‌های دخترک با دست بندی از طلا آراسته شده بود». در دو جدولی که تنظیم کرده‌ایم، وجود مثبت، منفی و خنثای چند فعل و چند صفت با جایگاه و درجه‌ی آن‌ها مشخص شده است.

جدول ۱

ملاحظات	صفت به معنی منفی کلمه	صفت به معنی مثبت کلمه	صفت به معنی خنثای کلمه
	دچار - مبتلا	برخوردار	دارا
	آلوده	آراسته	آغشته
	انباشته	آکنده - سرشار	پر
معنی منفی (غالباً استعمال عامیانه دارد.)	خپل	فریبه	چاق
	بدعت آمیز	بدیع	نو
در توصیف قد و قامت	دراز	رفیع	بلند
در توصیف قد و قامت	پست - کوتوله	کوته اندام	کوتاه
معنی منفی (استعمال عامیانه دارد.)	کپیده	آرمیده	خوابیده
معنی مثبت ، مجازی است .	کور	روشن دل	نایبنا

جدول ۲

ملاحظات	صفت به معنی منفی کلمه	صفت به معنی مثبت کلمه	صفت به معنی خنثای کلمه
	(چیزی) پیش کسی انداختن	تقدیم کردن	دادن
	نگاهی انداختن	مالحظه کردن نظر کردن	دیدن
	(ناگهان) سبز شدن	ظهور کردن	پیادشدن - پدیدار شدن
	احضار کردن	دعوت کردن	فراخواندن
	هلاک شدن به درک واصل شدن	رحلت کردن فوت کردن	مردن
وجه منفی ، کاربرد عامیانه دارد.	لمباندن - کوفت کردن	میل کردن	خوردن
	(شعر) بافنن	(شعر) سرودن	(شعر) گفتن



تذکر این نکته لازم است که مراد ما از تنظیم این جدول‌ها، صرفاً اجرای تمرینی مقدماتی است و به هیچ‌وجه در مقام استقصاً و استقرای این نمونه‌ها در زبان فارسی نبوده‌ایم و حتی مدعی نیستیم که تنظیم همین جدول‌هم با ذکر نمونه‌هایی دقیق‌تر و مناسب‌تر ممکن نباشد. احتمال نیز می‌توان داد که در شعر و نثر بزرگان و استادان‌هم، گاهی همین کلمات برخلاف آنچه در این جا آمده است به کار رفته باشد که ما آن موارد را البته استثنایی دانیم.

پس از آن‌چه در طرح اصل مطلب گفتیم و دو جدولی که به دست دادیم، اکنون به ذکر چند نکته می‌پردازیم که بعضی در حکم پیشنهاد و بعضی دیگر در حکم تیجه‌اند:

۱. تکرار و تأکید می‌کنیم، توجه به این قبیل تفاوت‌های ظریف و دقیق که معمولاً در کتاب‌های لغت و فرهنگ‌های موجود ذکری از آن‌ها به میان نیامده، مهم و ضروری است و کسانی که می‌خواهند در نگارش فارسی و زبان و ادبیات، قوی‌به هم رسانند و با استفاده از لفظ مناسب معنی، هنرمندانه بر بلاغت کلام خویش بیفزایند، باید به این گونه تفاوت‌ها حساس باشند و بلکه در آن‌ها وسوسای داشته باشند.

مرحوم دکتر قاسم غنی در پاداشت روزانه‌ی مورخ نهم خردادماه ۱۳۲۷، بعد از آن‌که در آمریکا خبر فوت علامه‌ی قزوینی را در ششم خداد دریافت می‌کند، در توصیف دقت نظر او، از جمله می‌نویسد: «اطلاعات او فقط به منظور حقیقت و علم دوستی بود. طالب علم به تمام معنی کلمه بود. به قدری این مرد خاضع و فروتن و ساده و بی‌پیرایه بود که حدی بر آن متصور نیست. نمی‌دانم، از چیزهایی است که از لب کم کسی به اندازه‌ی او شنیده شده است. گمان می‌کنم، شاید، احتمال می‌دهم، به احتمال قوی، و به ظن قوی، به اقرب احتمال، به احتمال قریب به یقین، و امثال آن، از عباراتی بود که دائمآً او شنیده می‌شد و مواردی هم بود که می‌گفت: «به طور قطع و مسلم، به طور حتم، یقیناً به عین الیقین، بدون شک» و امثال آن. در صحبت کردن مانند علمای ریاضی بود. هر لغتی را به جای خود برای معنای مقصود به کار می‌برد و ذره‌ای مماشات و مسامحه نداشت؛ هم در نوشتن و هم در تقریر شفاهی» [غنی: ۱۳۵۹، ۱۵۳].

غفلت از این ظرایف، زبان را از تنوع دور می‌سازد و غنای واژگانی آن را از بین می‌بود. کسانی که بدون توجه به جایگاه در خور هر لفظ، در بیان انواع مقاصد، همیشه و همه‌جا از تعداد محدودی از الفاظ به معانی محدود استفاده می‌کنند، در حقیقت با این یکدست ساختن و یکنواخت کردن، دست خود را می‌بندد و زبان را از انعطاف می‌اندازد و خشن و زخت و خالی از لطف می‌سازند. چنین است که گاه به تعبیراتی نارسا و در عین حال مضحك برمی‌خوریم، وقتی می‌شنویم که کسی می‌گوید: «فالان کس از ضعف برخوردار است»، به جای آن که بگوید: «به ضعف دچار است»، و یا وقتی از «ضعف کامل!» و یا حتی «عیب و نقص کامل»، به جای «ضعف مفرط» یا «عیب و نقص فراوان» تعبیر می‌شود.

۲. برای کسب توانایی لازم در تشخیص تفاوت‌های ظریف معنایی واژه‌ها باید آثار نظم و نثر استادان متقدم را بادقت و حوصله مطالعه کرد و از آنان هنر استخدام لفظ مناسب معنی را آموخت. ذیلاً به نمونه‌هایی اشاره می‌کنیم و پیش‌اپیش مذکور می‌شویم که این نمونه‌ها به جز آن قطه‌ی منسوب به ناصرخسرو، همانند آن دو بیت مقول از فردوسی نیست که در آن‌ها، افعال و صفات مثبت و منفی در کنار هم و دوشادوش آمده باشد تا بتوان مقایسه‌ای صورت داد. اما با

## یکدست ساختن و یکنواخت کردن زبان را از انعطاف می‌اندازند و خشن و زخت و خالی از لطف می‌سازند

سعدي چون می خواهد  
دو شخصیت  
متفاوت و متضاد را  
در برابر هم قرار دهد،  
از تعدادی  
افعال و صفات متضاد  
استفاده می کند  
و مانند نقاشی چیره دست  
چهره‌ی شخصیت‌های  
داستان خود را  
چنان طراحی  
و رنگ آمیزی می کند  
که گویی خواننده  
حکایت نمی خواند،  
بلکه تمثاشاگر فیلمی  
مستند است

تأمل در آن‌ها، می‌توان به هنر حسن انتخاب استادان ادب فارسی در گزینش واژه‌های متنوع، دقیق، ظریف، خوش تراش و خوش آهنگ بی برد.

نخستین نمونه، قطعه‌ای است منسوب به ناصرخسرو در مقایسه‌ی نیک‌بختان و خوب‌رویان و سعادتمدان و منعمان و تیره‌بختان و زشت‌رویان و بیچارگان. در این قطعه، از هنر حسن انتخاب واژه‌ها استفاده شده است. چنان‌که برای رومی زیباروی، کلمه‌ی «چهره» و برای جشی زشت‌رو، «صورت» به کار رفته و از «مایه‌ی» «خوبی چهره‌ی اولی و «علت» زشتی صورت دومی سوال شده است و می‌دانیم که یک معنی «علت» و بلکه معنای اصلی آن، بیماری و ناخوشی است. بیت آخر هم که در آن، «نعمت منعم دریا دریا» و «محنت مفلس کشتنی کشتنی» وصف شده، هنرمندانه است. از جهت آوایی و موسیقی کلمات هم، ذوق فوق العاده‌ای اعمال شده و تا آن‌جا که ممکن بوده در مجاورت قافیه که در آن «صامت‌ش» تکرار می‌شود، الفاظی آمده که همان صامت را دارد و در یک بیت نیز «صامت‌س» آمده است. اگر به کلمه‌ی سرشت در بیت اول و دو کلمه‌ی «کشیش‌کشتنی» در بیت چهارم، و جمله‌ی «مشاشه توگشتی» در بیت پنجم، و «خسیس بهشتی» در بیت ششم، و «کشتی کشتی» در بیت ششم توجه کنیم، این هنرمنایی آشکار می‌شود و البته این قطعه، از این ریزه کاری‌ها بسیار دارد.

بار خدایا اگر ز روی خدایی

طینت انسان همه جمیل سرشنی

چهره‌ی رومی و صورت حبشی را

مایه‌ی خوبی چه بود و علت زشتی؟

طلعت هندو و روی ترک چرا شد

همچو دل دوزخی و روی بهشتی؟

از چه سعید او فتاد و از چه شقی شد

Zahed Mharabi و کشیش کشتی؟

چیست خلاف اندر آفرینش عالم

چون همه رادایه و مشاهه توگشتی

گیرم دنیا ز بی محلی دنیا

برگرهی خربط<sup>۱</sup> و خسیس بهشتی

نعمت منعم چراست دریا دریا؟

محنت مفلس چراست کشتی کشتی؟

نمونه‌ی دوم را از «تاریخ بیهقی»، اثر گران‌سنگ مورخ و ادیب گران‌قدر، ابوالفضل بیهقی انتخاب کرده‌ایم و بخشی از قصه‌ی «بردار کردن حسنک وزیر» را که نزد اهل ادب معروف است، آورده‌ایم: «و پس از آن، شنیدم از ابوالحسن حربالی که دوست من بود و از متخصصان بوسهل، که روز شراب می‌خورد و با او بودم، مجلسی نیکو آراسته و غلامان بسیار ایستاده و مطریان همه خوش آواز. در آن میان فرموده بود تا سر حسنک پنهان از ما آورده بودند و بداشته در طبقی با مکبه برداشتند. پس گفت نوباهه آورده‌اند، از آن بخوریم. همگان گفتند خوریم. گفت بیارید. آن طبق بیاورند و ازو مکبه برداشتند، چون سر حسنک را بدیدیم، همگان متحریر شدیم و من از حال بشدم. و بوسهل بخندید، و به اتفاق شراب در دست داشت به بوستان ریخت، و سر باز



بردند. و من در خلوت دیگر روز او را بسیار ملامت کردم، گفت: ای ابوالحسن تو مردی مرغ دلی، سر دشمنان چنین باید. و این حدیث فاش شدو همگان او را بسیار ملامت کردند بدین حدیث و لعنت کردند. و آن روز که حسنک را بردار کردند، استادم بونصر روزه بنگشاد و سخت غمناک و اندیشه مند بود، چنان که به هیچ وقت او را چنان ندیده بودم و می‌گفت چه امید ماند؟ و خواجه احمد حسن هم بربین حال بود و به دیوان ننسست.

و حسنک قریب هفت سال بر دار بماند چنان که پای هایش همه فرو تراشید و خشک شد، چنان که اثری نماند تا به دستوری فرو گرفتند و دفن کردند. چنان که کس ندانست که سرش کجاست و تن کجاست. و مادر حسنک زنی بود سخت جگرآور، چنان شنودم که دو سه ماه ازو این حدیث نهان داشتند. چون بشنید جزعی نکرد، چنان که زنان کنند. بلکه بگریست به درد، چنان که حاضران از درد وی خون گریستند. پس گفت: بزرگاً مردا

که این پسرم بود! که پادشاهی چون **محمد** این جهان بدو داد و پادشاهی چون **مسعود** آن جهان. و ماتم پسر سخت نیکو بداشت، و هرچه خردمند که این بشنید، بپسندید و جای آن بود» [بیهقی، ۱۳۵۰: ۲۳۶-۲۳۵].

نمونه‌ی سوم از سعدی و گلستان اوست و همان حکایت دو معلم که یکی تندخوبود و دیگری نرم خو که شعر معروف آن یعنی:

### استاد معلم ار بود بی آزار

#### خرسک بازندگوکان در بازار

در زبان فارسی ضرب المثل شده است. در این حکایت، سعدی چون می‌خواهد دو شخصیت متفاوت و متضاد را در برابر هم قرار دهد، از تعدادی افعال و صفات متضاد استفاده می‌کند و مانند نقاشی چیره دست، چهره‌ی شخصیت‌های داستان خود را چنان طراحی و رنگ آمیزی می‌کند که گویی خواننده، حکایت نمی‌خواند، بلکه تماساگر فیلمی مستند است که از مکتب خانه‌ای در قرن هفتم تهیه شده است:

«معلم کتابی را دیدم در دیار مغرب ترش روی، تلخ گفتار، بدخوی، مردم آزار، گدادطبع، ناپرهیزگار که عیش مسلمانان به دیدن این تبه گشتی و خواندن قرائش دل مردم سیه کردی. جمعی پسران پاکیه و دختران دوشیزه به دست چفای او گرفتار، نه زهره‌ی خنده و نه یارای گفتار؛ که عارض سیمین یکی از تپانچه زدی و گه ساق بلورین دیگری را شکنجه کردی. القصه شنیدم که طرفی از خانات نفس وی معلوم کردند، بزدند و براندند. پس آن گه مکتب وی به مصلحتی دادند. پارسا یی سلیم، نیک مرد حلیم که سخن جز به حکم ضرورت نگفته و موجب آزار کس بر زبانش نرفتی. کودکان را هیبت استاد نخستین از سر به در رفت و معلم دومین را اخلاق ملکی دیدند، دیو یک یک شدند. به اعتماد حلم او، علم فراموش کردند. هم چنین اغلب اوقات به بازیچه فراهم نشستندی و لوح درست ناکرده، در [سر] هم شکستندی.

### استاد معلم ار بود بی آزار

#### خرسک بازندگوکان در بازار

بعد از دو هفته، در آن مسجد گذر کردم و معلم اولین را دیدم که دلخوش کرده [بودند] و به

حافظ باقت طبع  
ذوق و سلیقه‌ی بی‌مانند  
و انتخاب الفاظ مناسب  
به این غزل  
استحکامی فولادوار  
و روانی و سلاستی  
آبگونه بخشیده است

مقام خویش آورده. انصاف برنجیدم و لاحول گفتم که دگر [باره] ابليس را معلم ملائکه چرا کردند؟ پیرمردی ظریف جهان دیده بشنید و بخندید و گفت:

پادشاهی پسر به مكتب داد

لوح سیمینش بر کنار نهاد  
بر سر لوح او نبشه به زر:

جور استاد، به که مهر پدر

و بالاخره آخرین نمونه، غزلی است از حافظ که در آن سرای مغان و پیرمغان را توصیف می‌کند و از خطاب و عتابی که پیر با رویی خدناد با وی داشته، سخن می‌گوید. ردیف و قافیه‌ی غزل چنان است که بیشتر اقتضای صفت مفعولی دارد و این خود با قصد حافظ برای توصیف رفتار و گفتار پیر مغان متناسب است. حافظ با قوت طبع، ذوق و سلیقه‌ی بی‌مانند و انتخاب الفاظ مناسب، به این غزل استحکامی فولادوار و روانی و سلاستی آبگونه بخشیده است و پیداست که دو بیت آخر که هیچ ربطی به بافت و ساخت معنایی غزل ندارد، الحقی خود اوست که بنا به مصلحت چونان و صله‌ی ناجوری، ذیل غزل دوخته شده است.

در سرای مغان رفته بود و آب زده  
نشسته پیر و ملایی به شیخ و شاب زده

سبوکشان همه در بندگیش بسته کمر  
ولی ز ترک کله چتر بر سحاب زده

شعاع جام و قدح نور ماه پوشیده  
عذار مغبچگان راه آفتاب زده

عروس بخت در آن حجله با هزاران ناز  
شکسته کسمه و بر برگ گل گلاب زده

گرفته ساغر عشرت فرشته‌ی رحمت  
ز جرعه بر رخ حور و پری گلاب زده

ز شور و عربده‌ی شاهدان شیرین کار  
شکر شکسته، سمن ریخته، رباب زده

سلام کردم و با من به روی خندان گفت  
که ای خمارکش مفلس شراب زده

که این کند که تو کردی به ضعف همت و رای  
ز گنج خانه شده، خیمه بر خراب زده

وصال دولت بیدار ترسمت ندهند  
که خفته‌ای تو در آغوش بخت خواب زده

بیا به میکده حافظ که بر تو عرضه کنم  
هزار صفحه ز دعاها مستجاب زده

فلک جنیبه کش شاه نصرت الدین است  
بیا ببین ملکش دست در رکاب زده

خرد که ملهم غیب است بهر کسب شرف  
ز بام عرش صدش بوسه بر جناب زده

تأثیر پیشوند‌ها

در معنی فعل

بی شباهت به

تأثیر چاشنی

وادویه و نمک

در غذا نیست که

هر چند به مقدار اندک

غذا را چنان خوش طعم

و مطبوع می‌سازد

که گویی اصل غذا

همان است





کسانی که  
از استفاده از  
واژه‌های عربی معمول  
در زبان فارسی  
خودداری می‌کنند  
در حقیقت  
توانایی، ظرافت  
و دقت را  
از زبان خود می‌گیرند

جوان ۱۷/۱۶  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵  
۲۷

۳. یکی از ابزارهایی که در کارگاه بزرگ و متنوع زبان و ادب فارسی موجود است و استادان می‌توانند از آن برای زیباسازی کلمات و جملات و ظرافت بخشی به آن‌ها استفاده کنند و مخصوصاً معنی افعال را به کمک آن رقیق و دقیق سازند، «پیشوند» است که در روزگار ما، نویسنده‌گان بدان کمتر عایت دارند و از آن کمتر استفاده می‌کنند. پیشوندهایی مانند «فرو»، «بر»، «در» و «باز» و امثال آن، گاه در معنی فعل، چنان تأثیر و تغییر ایجاد می‌کنند که نویسنده را از افزودن یک عبارت طولانی بی‌نیاز می‌سازند. تأثیر این پیشوندها در معنی فعل، بی‌شایسته به تأثیر چاشنی و ادویه و نمک در غذا نیست که هر چند به مقدار اندک، اما همان اندک، غذا را چنان خوش طعم و مطبوع می‌سازد که گویی اصل غذا همان است. یکی از نویسندهایی که استادی خود را در استفاده از این ابزار سودمند، به خوبی ثابت کرده است، ابویکر عتیق نیشاپوری، مشهور به «سورابادی» است که قصص قرآن او به اهتمام استاد ارجمند ما، جناب آقای دکتر یحیی مهدوی، در دسترسی فارسی زبان و ادب دوستان قرار گرفته است. در اثبات این مدعای بخشی از قصه‌ی موسی (علیه السلام) را از این کتاب نقل می‌کیم.

«وُيَسْرَلِيْ أَمْرِيْ ... وَآسَانْ كَنْ مَرَا كَارْ مَنْ؛ بَعْنِيْ اِينْ كَارْ رسَالْتْ كَهْ صَعْبَ كَارِيْ اَسْتْ  
بَيْغَامْ بَرْدَنْ بَچَنْ طَاغِيْ وَمَنَاظِرْ كَرْدَنْ باَويْ. وَبَارَگَشَائِيْ گَرْهَيِيْ اِزْ بَيَانْ منْ تَا درِيَاوَنْدَ سَخَنْ منْ.  
گَفْتَهِ اَنَّدْ: مَرَادَ اِزِينْ آنَ اَسْتْ كَهْ كَوْهَ طَعْمَ اِزْ بَيَانْ منْ گَشَادِهِ كَنْ، زِيرَا كَهْ طَامِعَ حَقْ بَنَگَوِيدْ:  
اِزْ آنَ گَفْتَ كَهْ درْ زَفَانْ مَوْسِيْ بَسْتَگِيْ بَودَ اِزْ آنَ وَقْتَ باَزَ كَهْ آتَشَ بَرْ بَيَانْ نَهَادَ وَآنَ، آنَ بَودَ كَهْ درْ  
كَوْدَكِيْ كَهْ درْ خَانَهِيْ فَرَعُونَ بَودَ. وَقَتِيْ فَرَعُونَ اوْ رَأَيْرَگَرْفَتَ، مَوْسِيْ دَوْ دَسْتَ بَهْ رِيشَ فَرَعُونَ زَدَ، وَ  
آنَ رِيشَيِيْ بَودَ كَهْ جَوَاهِرَ وَبَوْاقِيتَ بَافَتَهِ، آنَ رَا فَرَوْ كَنْدَ. فَرَعُونَ خَشَمَ گَفْتَ، اوْ رَا بَرْ زَمِينَ زَدَ وَ  
گَفْتَ: مَنْ هَمِيْ گَفْتَمَ كَهْ وَيِيْ دَشْمَنَ بَجهَهَيِيْ اَسْتَ. اِينَ رَا بَايَادِ كَشَتَ. اِيسِيهِ گَفْتَ: اَيِ بَختَ  
نيَكَ، دَوْ سَالَهَ كَوْدَكِيْ چَهَ دَانَدَ كَهْ مَيْ چَكَنَدَ، وَيِيْ آنَ اَزْ نَادَانِيْ كَرَدَ. فَرَعُونَ گَفْتَ: لَابِلَ كَهْ وَيِيْ  
اِينَ بَهْ قَصْدَ كَرَدَ. اِيسِيهِ گَفْتَ: تَجَرِيْهَ كَنِيدَ تَا بَدَانِيْدَ كَهْ نَهَهَ بَهْ قَصْدَ كَرَدَ. بَفَرَمُودَ تَا طَشْتَيْ سَنْجَدَ وَ  
طَشْتَيْ اَخَغَرَ بَيَاوَرَدَنَدَ درْ پِيشَ مَوْسِيْ بَنَهَادَنَدَ تَا مَوْسِيْ دَسْتَ فَرَا كَدامَ كَنَدَ. مَوْسِيْ خَواَسَتَ كَهْ  
دَسْتَ فَرَا سَنْجَدَ كَنَدَ. جَبَرَتِيلَ فَرَوَآمدَ وَدَسْتَ وَيِيْ رَا سَوَى اَخَغَرَ گَرَدانِيْدَ تَا اَخَغَرَ آتَشَ بَرَگَرْفَتَ وَ  
درْ دَهَنَهِ نَهَادَ. بَيَانَ وَيِيْ بَسَوَخَتَ، بَخْرُوشَيَدَ. فَرَعُونَ رَادَلَ بَرَويِيْ بَسَوَخَتَ، وَيِيْ رَا بَنَواخَتَ. اِزْ آنَ  
وقَتَ باَزَ، بَسْتَگِيْ درْ بَيَانَ مَوْسِيْ بَودَ، تَا آنَ وَقْتَ كَهْ گَفْتَ وَأَحَلَ عَقْدَهُ مِنْ لَسَانِيَ، خَدَائِيْ تَعَالَى  
آنَ رَا اِزْ بَيَانَ وَيِيْ بَرَگَرْفَتَ» [نیشاپوری، ۱۳۶۵-۲۴۷-۲۴۶].

۴. احاطه بر مراتب مثبت و منفی و خنتای واژه‌ها و توانایی سنگین و سبک کردن آن‌ها، مخصوصاً در ترجمه‌ی متون ادبی اهمیت و ضرورت بسیار دارد. چنین تسلطی در زبان بیگانه دیر و دشوار به دست می‌آید و به همین جهت، همواره ترجمه از زبان بیگانه به زبان مادری آسان تر و موفقیت‌آمیزتر از ترجمه از زبان مادری به زبان بیگانه است. هر کس در زبان مادری خود با چم و خم واژه‌ها و مورد استعمال و استفاده‌ی دقیق و درست آن‌ها آشناتر است تا در زبان بیگانه‌ای که بعداً فرا گرفته است. ترجمه‌ی شعر از یک زبان به زبان دیگر، از جمله به همین علت، معمولاً دشوار و گاه ناممکن است. زیرا شعر عرصه‌ی خودنمایی واژه‌های آکنده از احساس است که هر کدام مانند سیمی از سیم‌های تار و ستور در جای خود به صدادرمی‌آیند و احساس خاصی را در

**احاطه بر  
مراتب مثبت و منفی  
و خنثای واژه‌ها  
و توانایی سنتگین  
و سبک کردن آن‌ها،  
مخصوصاً  
در ترجمه‌ی متون ادبی  
اهمیت و ضرورت  
بسیار دارد**

شنونده برمی‌انگیزند. یافتن معادل کاملاً برابر واژه‌های شاعرانه‌ی یک زبان در زبانی دیگر، یا ناممکن است یا دشوار.

اگر می‌بینیم که ترجمه‌ی بعضی از مترجمان، در میان انبوهای معمولی و یا ناخوشایند، چونان گوهری می‌درخشد و ماندگار می‌شود، این توفيق را نباید تنها نتيجه‌ی تسلط آنان بر زبان خارجی بدانیم، بلکه مهم‌تر از آن باید احاطه‌ی آنان را به زبان مادری شان تصدیق و تحسین کنیم.  
**۵. همین جا باید بگوییم،** کسانی که از استفاده از واژه‌های عربی معمول در زبان فارسی خودداری می‌کنند و خود را با افراط در فارسی گرایی به تکلف می‌اندازند، در حقیقت توانایی، ظرافت و دقت را از زبان خود می‌گیرند. هیچ یک از ادبیان پزرج صداسله‌ی اخیر، که دوران اوج و اعتلای نثر فارسی است، عربی ستیز و عربی گریز نبوده‌اند. آنان خوب می‌دانسته‌اند که استفاده‌ی بجا و بموضع از کلمات عربی مرسم و معمول در زبان فارسی، زبان آنان را غنی‌تر و قوی‌تر می‌سازد و به شعر و نثرشان لطافت، ظرافت و دقت بیشتری می‌بخشد.

**۶. گاه اتفاق می‌افتد که مترجمان و یا نویسنده‌گان، در ترجمه‌یا وضع یک اصطلاح، آگاهانه یا ناآگاهانه واژه‌هایی به کار می‌برند که بار ارزشی مطلوب یا ناطلابی نسبت به مفهوم یا مصادق آن اصطلاح در خواننده القا می‌کند. مترجمی که اصطلاح «ایده‌آلیسم» را به جای «اصالت معنی» یا «اصالت تصور» را به «پندارگرایی» ترجمه کرده، دانسته یا ندانسته چنین کاری کرده است. درست است که پندار در فارسی به معنی اندیشه و ادراک هم به کار رفته و شعار از رواج افتاده‌ی «پندارنیک»، گفتار نیک، کدار نیک یا هم شاهدی بر این معنی است، اما غالباً و معمولاً «پندار» به معنی خیال موهوم و بی‌اصل و اساس در مقابل شناخت درست و حقیقی به کار رفته و می‌رود و لفظی تحقیرآمیز<sup>۳</sup> است. اطلاق «پندارگرایی» بر ایده‌آلیسم که یک مکتب فلسفی است، به قول اهل اصطلاح، خالی از قصد انشا و صدور یک حکم ارزشی<sup>۴</sup> نبوده است. در روزنامه‌نگاری و تحریر مقالات خبری برای رسانه‌ها، معمولاً نویسنده‌گان سعی می‌کنند با استفاده از همین هنر حسن انتخاب واژه‌ها، موضوع سیاسی خود و یا حزب و دولت خود را به نحوی ظرفی اعلام و اعمال کنند. مثلاً در حالی که رادیویی جمهوری اسلامی ایران از مبارزان فلسطینی در برای اشغالگران قسس با عنوان «رمزنگان فلسطینی» یاد می‌کند، رادیویی آمریکا آن‌ها را «ستیزه‌جویان فلسطینی» می‌نامد.**

چنین است نام‌گذاری اشخاص، اشیا، کالاهای و مغازه‌ها که اگر با عنایت به بار ارزشی مثبت کلمات صورت گیرد، همواره در هر نوبت که آن نام به کار رود، در واقع صاحب نام به نحو ضمنی تحسین و تمجید شده است.

**۷. با اندکی تأمل می‌توان دانست که همه‌ی افعال و نام‌ها، مراتب و درجاتی را که در این نوشته ذکر کردیم، ندارند. فی المثل اسم‌ها و صفت‌هایی که اصولاً برای تحسین و تمجید و یا برعکس، برای تحقیر و تقبیح وضع شده‌اند، چنان نیستند که برای آن‌ها بتوان لفظی مترادف یافت که برخلاف آن معنا دلالت کند. مثلاً برای صفت «زیبا» نمی‌توان لفظ دیگری با همین معنی پیدا کرد که خنثاً و یا منفی باشد، و یا برای صفت «کوتاه» می‌توان لفظ «پست» را با بر ارزشی منفی به کار برد، اما یافتن لفظ دیگری به همین معنی با بار ارزشی مثبت، شاید دشوار باشد. تحقیق در خصوصیات ماهوی واژه‌هایی که این چنین محل تشكیک‌اند و آن‌هایی که این درجه‌بندی را برئی تابند، خود ممکن است موضوع مقاله‌ی دیگری باشد.**

**۸. حسن انتخاب در واژه‌ها که موضوع اصلی این مقاله است، در ضرب المثل‌ها هم مصدقاق**

دارد. ضربالمثلهای داریم هم مضمون و هم معنی که تفاوت آن‌ها در همین بار ارزشی مثبت و منفی است. به عنوان مثال، می‌توان از دو ضربالمثل: «برای یک بی‌نماز در مسجد را نمی‌بندند» و «با یک گل بهار نمی‌شود» یاد کرد که اولی بار منفی و دومی بار مثبت دارد. شعر زیر نیز شاهد مقصود ماست:

### روشن شود هزار چراغ از فتیلهای یک داغ دل بس است برای قبیلهای

اسم‌ها و صفت‌هایی  
که اصولاً برای  
تحسین و تمجید  
و یا بر عکس  
برای تحقیر و تقبیح  
وضع شده‌اند  
چنان نیستند که  
برای آن‌ها بتوان  
لفظی متراffد یافته  
که برخلاف آن معنا  
دلالت کند

که در آن، هر دو مصروف ضربالمثل است، اما اولی مثبت است و دومی منفی. در ترجمه‌ی ضربالمثل‌های نیز رعایت این دقیق و ظرافت واجب است. گاهی در بحث‌ها و نوشته‌های سیاسی فرهنگی این ضربالمثل به کار می‌رود: «کسی که در خانه‌ی شیشه‌ای زندگی می‌کند، سنگ‌اندازی نمی‌کند.» معادل فارسی این ضربالمثل این است: «آن را که خانه‌ی نئین است، بازی نه این است» که پیداست تا چه اندازه از آن نمونه‌ی فرهنگی ایرانی ترو ادیانه‌تر است. بی‌توجهی به تفاوت طریف ضربالمثل‌ها گاهی ممکن است نتایج نامطلوبی به بار آورد و کسی که می‌خواهد با استفاده از یک ضربالمثل، مناسب‌خوانی کند، حرف نامناسبی بزند و موجب استهزا و رنجش دیگران شود.

۹. سرانجام، آخرین نکته‌ی این است که می‌توان در زبان فارسی کوششی آغاز کرد برای تدوین فرهنگ لغات متراffد که در آن، این گونه تفاوت‌های ظریف و مهم معنایی با استفاده از کاربرد به جای هر لغت نشان داده شود. چنین فرهنگی برخلاف فرهنگ‌های معمولی که بیشتر به کار خارجیان فارسی آموز می‌آید، برای خود فرهنگی زبانی مفید و آموزند است. البته دست یازیدن به چنین کاری موقوف آن است که نخست فرهنگ جامعی بر پایه‌ی بهترین روش‌های دانش فرهنگ‌نویسی و با رجوع به متون و منابع درجه اول دیرینه و امروزین زبان فارسی صورت پذیرد و این خود، کاری است که زبان فارسی سال‌هاست چشم انتظار آن است.

### ◀ زیرنویس

۱. خربط: کنایه از احمق و نادان.

۲. این قطعه از صفحه‌ی ۵۰ دیوان اشعار ناصرخسرو و به تصحیح سید نصرالله تقی و از انتشارات امیرکبیر (تهران، ۱۳۵۵) نقل شده، اما در دیوان مصحح مینوی و محقق نیامده است و به همین جهت مأن را منسوب به ناصرخسرو دانسته‌ایم. قرائت معنایی نیز حاکی از آن است که نمی‌توان به انتساب آن به ناصرخسرو مطمئن بود. از جانب آقای دکتر حسن حبیبی که مرا به این قطعه رهنمایی شدند، سپاس‌گزاری می‌کنم.

3. pejorative

4. value pejorative

### ◀ منبع

\* برگرفته از مجموعه گفتارها درباره‌ی زبان معیار و نمونه‌هایی از زبان معیار، مربوط به گزارش طرح پژوهشی زبان فارسی معیار در متن آموزشی، سیما وزیرنشا، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، اردیبهشت ماه ۱۳۸۴.

۱. غنی، قاسم. یادداشت‌های دکتر قاسم غنی (ج ۳). لندن. ۱۳۵۹.

۲. بیهقی، ابوالفضل. تاریخ بیهقی. به تصحیح دکتر اکبر فیاض. انتشارات دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی مشهد. ۱۳۵۰.

۳. نیشاپوری، ابویکر عتیق. قصص قرآن مجید. به اهتمام یحیی مهدوی. انتشارات خوارزمی. تهران. چاپ دوم. ۱۳۶۵.



# ویژگی‌های کتاب‌های کمک‌آموزشی نمطلوب!!

● منصور ملک عباسی

## اشاره

یکی از روش‌های شناخت برخی مفاهیم و یا موضوعات، شناخت مقاهیم تضاد آن هاست.

نقل است که: «**شُعْرُفُ الْأَشْيَاءِ بِهِ أَمْدَادُهَا**»: هر شیء با ضد خود شناخته می‌شود.

برای شناخت کتاب کمک‌آموزشی مطلوب، می‌توان از طریق معروفی و شناخت کتاب نامطلوب کمک‌آموزشی وارد شد. کتاب نامناسب کمک‌آموزشی در موارد زیر به بیراهه رفته است: هدف‌ها، رویکردهای یاددهی- یادگیری، محتوا، تمرین‌ها و فعالیت‌ها.

بدیهی است، نامناسب بودن یا هدفمند بودن کتاب‌های کمک‌آموزشی، امری نسبی است.

در بازار کتاب‌های مذکور، به نسبت میزان انحراف کتاب از هدف‌ها، رویکردهای یادگیری، محتوا و تمرین‌ها، تولید حاصل، از مطلوبیت صحت فاصله‌ی می‌گیرد.

حال با توجه به اشاره‌ی کوتاه، وارد بحث اصلی و تبیین شاخصه‌های چهارگانه می‌شویم.

ج ۱۶/۱۷

پاییز و زمستان ۱۳۸۵



## ۱. تعیین هدف‌ها

مهم‌ترین عنصر در تدوین کتاب کمک‌آموزشی، انتخاب هدف‌های آن است.

از ویژگی‌های کتاب نامطلوب کمک‌آموزشی، نداشتن هدف‌های مشخص دانشی، نگرشی و مهارتی است. بدین معنی، کتاب مناسب باید به سه حیطه‌ی داش، نگرش و مهارت توجه داشته و از تعادلی در این زمینه برخوردار باشد. برخی از کتاب‌های کمک‌آموزشی، به شدت داشش زده‌اند، و در بعضی مهارت‌زدگی دیده می‌شود، یا از هرگونه ایجاد نگرش و بینش در مخاطبان خود غافلند.

ویژگی دیگر این گونه کتاب‌های نامطلوب، بی‌توجهی آن‌ها به هدف‌های کلان آموزش و پرورش و نظام آموزشی کشور است؛ هدف‌هایی همچون: مثبت‌اندیشی، تقویت اعتماد به نفس، تقویت روحیه‌ی مشارکت، و پرورش یادگیرنده‌ی مادام‌العمر. به هر حال، هر نظام آموزشی دارای هدف‌های خاص و مشخص، حتی در حوزه‌های درسی است که در تألیف و تدوین این کتاب‌ها، بدان‌ها توجهی نشده است.

ویژگی دیگر، فقدان سطح‌بندی و بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی است. بدین معنی که کتاب مطلوب، با توجه به ناهمگونی مخاطبان سعی دارد، از سطح‌بندی علمی مشخصی پیروی کند که مخاطب خود را با هر حدی از توانمندی ذهنی و مهارتی بهره‌مند سازد.

## کتاب کمک‌آموزشی اگر مبتنی بر هدف‌ها و محتوای کتاب‌های درسی نباشد و به آموخته‌های قبلی مخاطبان خود پیوند نخورد ه باشد نامطلوب محسوب می‌شود

### ۲. رویکردهای یاددهی - یادگیری

ممکن است این گونه کتاب‌ها از رویکرد فعال در روش‌های یاددهی - یادگیری خود استفاده نکرده و هیچ فضای زمینه‌ای را برای سهیم شدن یادگیرنده در تولید مفهوم فراهم نیاورده باشند. زمانی مخاطب به مطالعه‌ی کتاب کمک‌آموزشی و ادامه‌ی آن علاقه‌مند می‌شود که احساس کند، در برخی از موارد به او اجازه‌ی حضور، فکر کردن، درگیرشدن، اظهارنظر کردن و... داده شده است. به عبارت دیگر، این گونه کتاب‌ها به نظریه‌های «ساخت‌گرایی»<sup>۱</sup> عنایتی ندارند.

نکته‌ی دیگر این که کتاب‌های نامطلوب کمک‌آموزشی، از روش‌های متعددی برای ارائه‌ی پیام خود کمک نمی‌گیرند و یکنواختی روش‌های یاددهی، حالت خسته‌کننده‌ای را القا می‌کند.

و بالاخره، در تدوین این گونه کتاب‌ها، چندان توجهی به ایجاد انگیزه‌های درونی در مخاطب نمی‌شود.

### ۳. محتوا

کتاب کمک‌آموزشی، اگر مبتنی بر هدف‌ها و محتوای کتاب‌های درسی نباشد و به آموخته‌های قبلی مخاطبان خود پیوند نخورد ه باشد، نامطلوب محسوب می‌شود. محتوای کتاب کمک‌آموزشی هدفمند باید به یادگیری معنی دار کمک کند. محتوا باید به گونه‌ای باشد که به دانش‌های ضروری داشت آموز مدد رساند. اگر محتوا در برخی قسمت‌ها در حیطه‌ی مهارتی است، مهارت‌هایی را که به درد مخاطب می‌خورد، هدف قرار دهد. اگر هم به نگرش‌ها توجه دارد، نگرش‌های ارزشمند را مطرح کند.

محتوایی که نتواند به هدف‌های مهم کتاب درسی مدد رساند و سطوح متفاوت مخاطب را پوشش دهد، کتاب کمک‌آموزشی نامطلوبی قلمداد می‌شود.

بدینه‌ی است، گروهی از مخاطبان نیازمند محتوای جبرانی هستند، گروه دیگری به محتوای تکمیلی علاوه دارند تا به تعمیق مفاهیم برسند، و گروه سومی بیشتر به توسعه‌ی دانش، مهارت و نگرش در ارتباط با هدف‌های کتاب درسی فکر می‌کنند. کتاب مطلوب باید برای همه‌ی این خواسته‌ها، پاسخ‌های مناسبی در قالب محتوا داشته باشد.

محتوای آموزشی کتاب‌های کمک‌آموزشی نامطلوب معمولاً با هوش‌های چندگانه و زمینه‌های هوش مخاطبان (گاردنر) بیگانه است.

گروهی  
نیازمند محتوا  
جبرانی هستند  
گروه دیگری  
به محتوا تکمیلی  
علاقه دارند  
تا به تعمیق مفاهیم  
برسند  
و گروه سومی  
بیشتر به توسعه‌ی  
دانش، مهارت  
و نگرش  
در ارتباط با هدف‌های  
کتاب درسی  
فکر می‌کنند

از دیگر ویژگی‌های کتاب نامطلوب کمک آموزشی در بعد محتوا، کتابی است که حوزه‌های دیگر علوم را به خود راه نداده است. زیرا محتوا مطلوب، محتوای است تلفیقی و در ارتباطی افقی که به حوزه‌های دیگر علوم، همچون ریاضی، علوم اجتماعی، علوم طبیعی، ادبیات و... مدد می‌رساند. اصطلاحاً، از دامنه و توالی<sup>۲</sup> مناسب و متعادلی از حوزه‌های متفاوت معرفتی بهره‌مند است.

#### ۴. فعالیت‌ها و تمرین‌ها

چه کتابی از بعد فعالیت‌ها، تمرین‌ها، پروژه‌های پیشنهادی و... یک کتاب مطلوب کمک آموزشی محسوب می‌شود؟ و برعکس، در تدوین و تألیف کتاب کمک آموزشی، اگرکدام موارد مورد غفلت قرار گیرند، کتاب نامطلوبی تولید شده است؟ در پاسخ به طور خلاصه می‌توان

گفت، کتاب مطلوب کتابی است که:

■ فعالیت‌ها و تمرین‌های با محتوا ارتباط داشته باشند.

■ برای یادگیری بعدی ایجاد آمادگی کند.

■ به تثیت و تعمیق یادگیری کمک کند.

■ در ارائه و پیشنهاد پروژه‌ها و فعالیت‌ها، خلاقیت و بروز آن را در فراغیران مدنظر داشته باشد.

■ در زندگی عملی فراغیران به نوعی کاربرد داشته باشد.

■ تنها حافظه سنج و حافظه محور نباشد.

■ تمرین‌ها و فعالیت‌های باشیش به تفاوت‌های فردی و سطوح متعدد نیاز مخاطب توجه داشته باشد.

برخی تمرین‌ها و فعالیت‌ها در حد یادگیری در سطح انتظارات اولیه‌ی

کتاب درسی مربوط هستند، برخی در سطحی عمیق ترند و برخی دیگر، در

سطحی پیشرفتنه (محیط‌های توسعه‌یابنده) تطلبیم شده‌اند.

■ از دیگر ویژگی‌های کتاب مطلوب کمک آموزشی، توجه به تنوع

فعالیت‌های یادگیری و دور بودن از حالت کلیشه‌ای است؛ فعالیت‌هایی

همچون: ارائه‌ی پاسخ در قالب شعر، نگارش متن و گزارش کشیدن

نقاشی، انجام آزمایش، پرس‌وجو، انجام تحقیق‌های میدانی و

کتابخانه‌ای، و مدل سازی.

■ وبالاخره، در کتاب مطلوب کمک آموزشی، رویکرد فعالیت‌ها باید

حرکت از کمیت به سمت کیفیت باشد: بدین معنی که ارائه‌ی

فعالیت‌ها مبتنی بر منابع، آزمایش، کار با رایانه و... باشد.

شایسته است، قبل از نهایی شدن و تولید کتاب کمک آموزشی،

از مشاوران و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی در فرایند تولید نظرخواهی

شود.

۱۶/۱۷ ۹۰  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵



#### ◀ زیرنویس

1. Constructivism
2. Scope & Sequence





۱۶/۱۷ نویسنده  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۳۳



# تدوین مطالب آموزشی برای همه: سازشکاری همه جانبه

نویسندها: جان بل، راجر گاور<sup>۱</sup>

ترجمه و تصحیح: باک دادوند<sup>۲</sup>

## اشارة

در سال‌های اخیر، مستله‌ی کتاب‌های آموزشی زبان مورد بحث و بررسی‌های فراوانی قرار گرفته است. این بحث‌ها عمدهاً بین دو گروه اصلی است: ۱. گروهی که با اصل کتاب‌های آموزشی مخالف هستند و چنین کتاب‌هایی را ابزاری می‌دانند که مقامات مالی گروهی خاص را تأمین می‌سازند، اما در عوض خلاقيت و نبوغ معلمان و دانش‌آموزان را نابود می‌کنند. ۲. گروه دیگری که عقیده دارند، چنین کتاب‌هایی که به صورت حرفاً تهیه و تدوین شده و مراحل آزمایشی لازم را پشت سر نهاده‌اند، به معلمان امکان می‌دهند که وقت ارزشمند خود را، به جای تهیه‌ی مطالب مورد نیاز، در بهبود کیفیت آموزش بهکار گیرند. البته کسانی که در حمایت از کتاب‌های آموزشی سخن می‌گویند، معمولاً همان‌هایی هستند که در این بین منافعی دارند؛ مانند: نویسندها، ناشران و توزيع‌کنندگان کتاب.

بعضی‌ها هم، گرچه به اهمیت کتاب‌های آموزشی اذعان دارند. اما بر این باورند که خیلی از کتاب‌های موجود از کیفیت مطلوبی برخوردار نیستند؛ نه فقط به خاطر این‌که بیشتر آن‌ها با عجله و فقط برای مقاصد تجاری تهیه شده‌اند، بلکه چون بسیاری از این کتاب‌ها بر پایه‌ی دانسته‌ها و یافته‌های علمی درباره‌ی آموزش و یادگیری زبان نیستند، بنابر این قادر نخواهند بود که پاسخ‌گوی نیازهای دانش آموزان باشند.

خود ما به عنوان نویسنده‌گان کتاب‌های آموزشی، نقش به سازی‌ای را برای این‌گونه کتاب‌ها در کلاس درس قائل هستیم. در واقع، اگر غیر از این فکر می‌کردیم، نوشتن چنین کتاب‌هایی برای ما غیرممکن می‌شد. کتاب‌ها متابعی مفیدی را در اختیار معلمان می‌گذارند و در صورتی که به نحو انعطاف‌پذیری مورد استفاده قرار گیرند، می‌توانند نیازهای گوناگون کلاس‌های متفاوت را رفع کنند.

## خیلی از کارشناسان بر این باورند که کتاب‌های آموزشی موجود فقط ساختاری کلی ارائه می‌دهند و برای استفاده‌ی گروه‌های خاص باید تغییراتی در آن‌ها اعمال شود

۱۶/۷/۹۵  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۳۵

عاقلانه نیست که خیلی از پرسش‌هایی را که در زمینه کتاب‌های آموزشی مطرح شده‌اند و می‌شوند، نادیده بگیریم. برخی از مهم‌ترین سوالات به شرح زیر می‌باشد:

۱. اگر یکی از اهداف آموزشی در کلاس درس این باشد که به خلاقیت اهمیت داده شود، چگونه می‌توانید اطمینان حاصل کنید که استفاده از این کتاب‌های آماده، باعث سلب مسئولیت از معلمان و دانش آموزان نمی‌شود؟

۲. با وجود این که هیچ کتابی نمی‌تواند در آن واحد پاسخ‌گوی تمامی نیازهای دانش آموزان متفاوت باشد، آیا می‌توانید با استفاده از مطالب مکمل، کتاب‌های موجود را با نیازهای خاص دانش آموزان خود تطبیق دهید؟

۳. اگر زبان مورد استفاده در کتاب‌های آموزشی نمونه‌ای از کاربردهای سنتی از زبان در چنین کتاب‌هایی باشد و ارتباط چندانی با استفاده‌ی واقعی از زبان نداشته باشد، آیا اطمینان دارید زبانی را که خود استفاده می‌کنید تا حد امکان بیانگر کاربردهای واقعی زبان است؟

۴. اگر ساختار و محتوای کتاب خسته‌کننده و تکراری باشد، چگونه می‌توانید آن را به گونه‌ای ارائه دهید که از چنین حالتی خارج شود؟

از نقطه نظر آموزشی، یکی از تهدیدات استفاده از کتاب‌هایی که در حجم وسیع و برای مخاطبانی از سراسر دنیا تهیه می‌شوند، این است که بسیاری از نکات فرهنگی ارائه شده برای خیلی از دانش آموزان قابل فهم نیستند. در حقیقت، چنین مطالبی فقط برای استفاده‌ی یک گروه خاص با فرهنگ مختص به خود نیستند و مخاطبانی از فرهنگ‌های مختلف را هدف قرار می‌دهند.

## بحث تطبیق دادن مطالب

با توجه به گسترش کتاب‌ها و مطالب تهیه شده در ابعاد جهانی، واضح است که چنین کتاب‌هایی نیازها و توقعات دانش آموزان، معلمان و مدارس در خیلی از کشورها بروط نمی‌کنند. در واقع، خیلی از کارشناسان بر این باورند که کتاب‌های آموزشی موجود فقط ساختاری کلی ارائه می‌دهند و برای استفاده‌ی گروه‌های خاص، باید تغییراتی در آن‌ها اعمال شود. این راهکار، راهکاری منطقی است. علی‌رغم بسیاری واکنش‌ها نسبت به نقش محدود کننده کتاب‌های

آموزشی موجود، این کتاب‌ها را می‌توان به عنوان عاملی برای تحریک خلاقیت معلمان به کار گرفت. البته همه‌ی این مسائل در گرو رابطه‌ای است که معلم می‌تواند، و یا به او اجازه داده می‌شود، چنین منابعی داشته باشد. در واقع این کتاب‌ها ابزارهایی هستند که فقط با حضور معلم جان می‌گیرند.

## یک مثال

چند سال قبل از ما خواسته شد تا کتابی برای دانش آموزان بالغ در سطح متوسط بنویسیم. فرض بر این بود که معلمان دارای مهارت‌های لازم برای ارائهٔ فعالیت‌های خواندن و صحبت کردن و نیز شنیدن در کلاس و استفاده‌ی می‌تکرانه از کتاب هستند. ساختارهای کلیدی که راجع به آن‌ها به توافق رسیدیم، عبارت بودند از:

۱. انعطاف‌پذیری: ماهه دنبال آن دسته تمرين‌هایی بودیم که از لحاظ آموزشی مفید باشند. البته، این نکته نیز برای ما مهم بود که معلم در اجرای این تمرين‌ها احساس آزادی عمل کند و در صورت نیاز، برخی از فعالیت‌ها را براساس نیاز دانش آموزان جایه‌جا، تکمیل و یا حتی حذف نماید.
۲. از متن ساختگی تأثیرگذاری واقعی: با توجه به نیازهای دانش آموزان در سطح متوسط، قصد داشتیم به جای ارائهٔ متون ساختگی، «نمونه‌هایی واقعی» از زبان موردنظر را تهیه کیم.
۳. محتوای رغبت‌انگیز: می‌خواستیم که متون انتخاب شده، دانش آموزان را به صورت شخصی و با علاقه، به محتوای خود مشغول کنند. در عین حال انتظار داشتیم، متون مذکور به عنوان مرجعی برای یادگیری زبان مورد استفاده قرار گیرند. در نهایت به این نتیجه رسیدیم که هدف بسیاری از کتاب‌ها جلب رضایت معلمان است: البته آن‌ها هم به ندرت مطالبی را برمی‌گزینند که برای دانش آموزانشان خسته کننده باشد. به طور کلی، احساس می‌کردیم که مهم‌ترین عامل در انتخاب یک متن، ایجاد انگیزه در دانش آموزان برای صحبت کردن یا نوشتن است. این امر ما را به طور اجتناب‌ناپذیری به سمت انتخاب بسیاری از موضوعات تکراری و لی جذاب قدیمی (از جمله، ارتباطات، پوشاش، پول و...) سوق داد. البته ما می‌باید جنبه‌های تازه‌ای از این موضوعات را هم مورد بررسی قرار می‌دادیم.

۴. زبان واقعی: می‌خواستیم که نمونه‌های متون شفاهی، تا حد ممکن واقعی و از مردم عادی (ونه بازیگران) گرفته شده باشند. به نظر می‌رسید که در این سطح، قراردادن دانش آموزان در معرض چنین نمونه‌هایی برای ایجاد انگیزه در آن‌ها، بسیار مؤثر است. در این صورت، شکل‌هایی از زبان که دانش آموزان در سطح مقدماتی با آن‌ها آشنا شده باشند، اکنون به صورت طبیعی تر، در ترکیب با نمونه‌های جدیدتر و در قالب مکالمه‌ها و فعالیت‌های واقعی به آن‌ها ارائه می‌شود.

مهم‌ترین عامل  
در انتخاب یک متن  
ایجاد انگیزه  
در دانش آموزان  
برای صحبت کردن  
یا نوشتن است



**۵. راهکارهای تحلیلی:** راهکارهای متفاوتی را برای آموزش مباحث دستوری در نظر گرفتیم. اما در عین حال، توجه خاصی به این نکته داشتیم که دانش آموزان باید خود به طور تحلیلی برخی مسائل را درک کنند. زیرا گروه هدف ما، دانش آموزان بالغی بودند که می توانستند به طور تحلیلی و ریز، با بحث های دستور زبان برخورد کنند.

**۶. تأکید بر تکرار و دوره:** احساس کردیم که در این سطح باید به جای ارائه‌ی بیش از حد نکات ساختاری، توجه خود را بر تکرار و دوره متمرکز کیم. فرض ما این بود که دانش آموزان با خبلی از نکات دستوری آشنایی دارند و آن‌ها را در سطوح پایین تر فراگرفته اند.

**۷. تمرين‌های فردی:** هدف ما در این مقطع، ارائه‌ی تمرين‌های فراوان و در عین حال انفرادی بود.

## چهار مهارت زبانی (شنیدن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن) باید با یکدیگر ادغام شوند

**۸. مهارت‌های ترکیبی:** بر این اعتقاد بودیم که چهار مهارت زبانی (شنیدن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن) باید با یکدیگر ادغام شوند. در حقیقت، کاربرد زبان مستلزم استفاده از ترکیبی از مهارت‌های گوناگون است. حداقل امر این است که مهارت‌های شنیدن و سخن گفتن از یک طرف، و مهارت‌های خواندن و نوشتن از طرف دیگر، به هم وابسته‌اند. هم‌چنین، بر این باور بودیم که محتوای مطالب درسی باید کمی از سطح کنونی فراتر رود تا بدین وسیله، شرایط لازم و کافی برای یادگیری مطالب جدید فراهم آید.

**۹. تعادل در روش‌ها:** قصد ما این بود که به یک نقطه‌ی تعادل در استفاده از روش‌های متفاوت دست یابیم. برای مثال، در استفاده از مهارت‌های زبانی ما بر آن بودیم که تعادلی بین مهارت‌های چهارگانه (شنیدن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن) ایجاد کنیم. هم‌چنین، می خواستیم بین تمرين‌های هدایت شده و تمرين‌های آزاد، سطحی از تعادل به وجود آوریم.

**۱۰. احترام حرفه‌ای:** هدف ما ارائه‌ی کاری بود که در آن رضایت حرفه‌ای خود را احساس کنیم و در عین حال آن قدر از لحاظ آموزشی قابل اعتماد باشد که به آن افتخار کنیم.

## فشارها

ناشران همواره به بازار فروش خود توجه دارند و از هزینه‌های جانبی پرهیز می‌کنند. ما همیشه بودجه‌ی کافی برای چاپ رنگی تصاویر در اختیار نداشتیم. هم‌چنین، گاهی احساس می‌شد که ناشران توجه بیشتری به ظاهر کتاب دارند تا مفید بودن آن در طولانی مدت. فشارهای زیاد ناشران در زمینه‌های حجم کتاب، تعداد درس‌ها و تعداد صفحات هر درس، به همراه تعداد ساعت‌کار مورد نیاز و نکات گرامری گنجانده شده در کتاب، باعث شد که ما واقعیات‌های کار خود را بهتر دریابیم. البته این محدودیت‌ها، توسط آزادی ما در انتخاب مطالب و ساختارهای کلی کتاب جبران می‌شد.

با وجود این، نیازهای مؤسسات انتشاراتی محدودیت‌های ارزنده‌ای را بر کار ما اعمال می‌کرد. از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: تناسب مطالب تهیه شده با اهداف مورد نظر، جذاب بودن موضوعات برای دانش آموزان، مفید و به روز بودن مطالب و سهولت استفاده از آن‌ها، ایجاد شرایط لازم برای پیشرفت دانش آموزان توسط مطالب تهیه شده، کیفیت چاپی مناسب، و پایین بودن قیمت نهایی. به علاوه، تمامی بخش‌های کتاب از جمله کتاب کار، نوارها و کتاب راهنمای معلم باید به راحتی قابل دسترسی باشند.

ما به این نتیجه رسیدیم که معلمان بیشتر خواستار استفاده از آن دسته کتاب‌هایی هستند که اصول آموزشی آن‌ها برایشان قابل قبول باشند. چنین کتاب‌هایی در محله‌ی اول باید جدید و در عین حال آشنا به نظر آیند. ضمناً، معلمان بسیار پرمشغله‌اند و به دنبال کتاب‌هایی هستند که به آمادگی قبلی فراوان نیاز نداشته باشند. در عین حال، حاوی مطالب مفید و جذاب باشند و مهارت‌های ارتقاطی دانش‌آموzan را بهبود بخشنند. روش تدریس شفاف و خط مشی انعطاف‌پذیر، از دیگر عواملی هستند که معلمان در انتخاب کتاب‌های آموزشی در نظر می‌گیرند. دانش‌آموzan نیز خواستار کتاب‌هایی هستند که برای آن‌ها جذاب و مناسب باشد و به یادگیری آن‌ها کمک کنند. زبان استفاده شده در متون باید برای آن‌ها قابل فهم و در عین حال تازه باشد. هم‌چنین، وجود یک سلسله مطالب تکمیلی هم‌چون کتاب کار، ضروری به نظر می‌رسید.



### نتیجه گیری

با وجود این که گزارش فوق گزارشی شخصی است، می‌توان آن را نمایانگر مشکلاتی دانست که بیشتر گروه‌های تألیف کتاب با آن‌ها روبرو هستند. بحث تطبیق دادن محتوای متون کتاب‌های آموزشی با نیازهای دانش‌آموzan متفاوت براساس محدودیت‌های موجود، دست‌یابی به یک نقطه‌ی تفاهم بین تمامی گروه‌های ذهنی نفع که در این مقاله به آن اشاره شد، در واقع نوعی هنر است و در صورتی که همه‌ی طرف‌ها کمی از موضع خود کوتاه بیایند، به راحتی ممکن می‌شود. ما می‌دانیم که از سبیاری از آمال و خواسته‌های خود کوتاه آمدیم و کسانی نیز که از این کتاب استفاده خواهند کرد، مجبور خواهند بود که چنین کنند. از طرف دیگر هم، خوش شناسی بودیم که ناشرانمان به عقاید و تصمیمات ما درباره انتخاب محتوا و روش تدریس احترام می‌گذاشتند.

اگر قرار باشد که در پایان نتیجه گیری کنیم، بهتر است بگوییم که تطبیق دادن محتوای متون کتاب‌های آموزشی با توجه به محدودیت‌های موجود، اجتناب‌ناپذیر، ولی سودمند است. حداقل برای ما چنین بود. بدون چنین تغییراتی، مطالب تولیدی ما بدون شکل از کیفیت مطلوبی برخوردار نمی‌شد.

دانش‌آموzan نیز  
خواستار  
کتاب‌هایی هستند  
که به یادگیری آن‌ها  
کمک کنند

جوان ۹۱/۱۶  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵



### ◀ زیرنویس

1. Jan Bell, Roger Gower
2. babak.dadvand@gmil.com

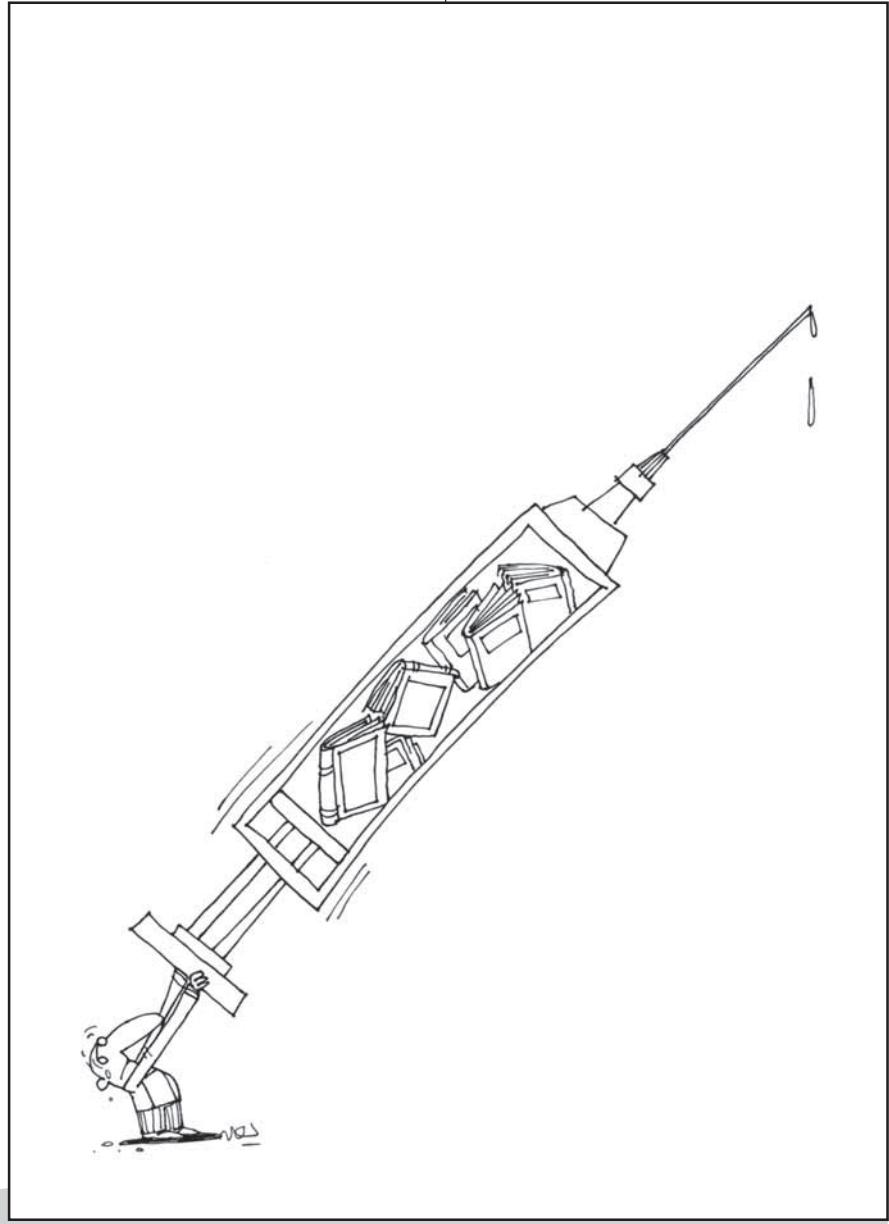
### ◀ منبع

Materials Development in Language Teaching. Edited by Brian Tomlinson, Cambridge University Press, 2002, pp. 116-129.

۱۶/۱۷ ۹۷

پاییز و زمستان

۳۹





# بصري نظم دهنده های با استفاده از تسهيل يادگيري پايدار

سید امير رون

## اشاره

من گويند: «يک تصویر، گويا تر از هزار کلمه است.» اگرچه اين عبارت معروف افراد آميريز است، اما بيشك استفاده از تصویر در کنار کلمات، به مخاطب برای درک آسان تر مطلب و عمق بخشیدن به يادگيري اش کمک مي کند. اين مقاله به راهها و روش هاي پرداخته است که به وسيلي آنها می توانيم، اطلاعات گوناگون و بسياري را در کتاب هاي آموزشي و تربويتي طوري مرتب و ارائه کنيم که مجموعه آنها مانند تصویر كامل، در يك يادو صفحه قابل روئيت باشد؛ به طوری که با يك نگاه بتوان به اطلاعات زيادي که در بخش هاي متفاوت يك كتاب آموزشي و تربويتي به صورت مشروح آمدده است دست یافت، آنها را ياد گرفت و يا به حافظه سپرد. معمولاً در اين «نظم دهنده های بصري»<sup>۱</sup> از کلمات کليدي همراه با رابطه هاي تصويري ساده مانند: خط، پيکان و یا نماد هندسي استفاده می شود. البته لازم نiest که نگارنده نقاش، يا هنرمند باشد تا بنوانيد اين رابطه هاي تصويري را خلق کند.

## نظم دهنده های بصری

پنج نظم دهنده بصری مهم و رایج که می توان به راحتی در ارائه محتوای آموزشی و

تربیتی از آن ها استفاده کرد، عبارتند از:

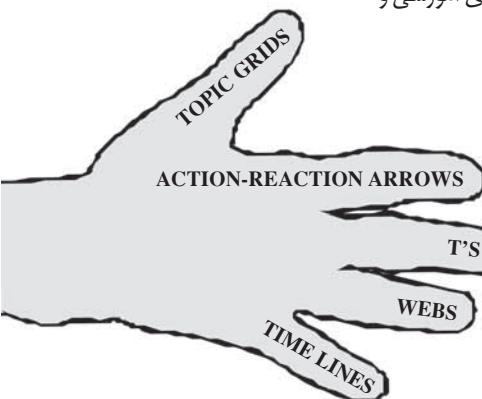
۱. شبکه های شطرنجی موضوع<sup>۲</sup>

۲. بیکان های عمل - عکس العمل<sup>۳</sup>

۳. نمودارهای «تی» شکل<sup>۴</sup>

۴. نمودارهای شبکه ای پیچیده<sup>۵</sup>

۵. نمودارهای خطوط زمان<sup>۶</sup>



برای مثال، تصویر یک دست و پنج انگشت آن که در رو برو آمده است، به ما کمک می کند پنج نوع نظم دهنده بصری را به خاطر بسپاریم. همان طور که می بینید، هر یک از انگشتان دست معرف یکی از نظم دهنده های بصری است:

### ۱. شبکه های شطرنجی موضوع

از آن جایی که این شبکه ها ساختار منطقی و فشرده ای دارند، می توان آن ها را به عنوان روش مؤثری در تنظیم و مرتب کردن اطلاعات گوناگون و با حجم زیاد، به کار گرفت. درست همان طوری که انگشت شست دست در گرفتن و نگهداشتن اشیای زیادی، دست ها را یاری می دهد، شبکه های شطرنجی نیز به ما کمک می کند، برای تسهیل یادگیری، تعداد بی شماری اطلاعات مرتبط به یکدیگر را در مقوله های گوناگون ارائه کنیم.

برای نوشتن یا وارد کردن اطلاعات در چارخانه ها، ابتدا اسم موضوع کلی را بالای شبکه های شطرنجی می نویسیم. این نام در حکم «عنوان» است. سپس، اولین چارخانه های بالای سمت راست را خالی می گذارید و در مربع های ردیف بالا از راست به چپ، نام زیرمجموعه های موضوع کلی را درج می کنیم. از آن جا که شبکه های شطرنجی، موضوعات مربوط به هم را دسته بندی یا به اجزای کوچک تر تقسیم می کند، تمام اقلامی که در مربع های ردیف بالا نوشته می شوند، باید بخش هایی از موضوع کلی یادسته بندی و طبقه بندی کلی باشند. این امر بیانگر آن است که تمام این عنوان ها را می توان با یکدیگر مقایسه کرد.

تعداد عنوان های ردیف بالا را از دو تا هر چند عنوان که مورد نیاز است، می توان بسط داد.

برای مثال در درس ادبیات انگلیسی، مفاهیم، فنون و صناعات ادبی، از شاعران متفاوت را در

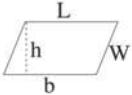
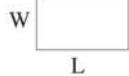
یک شبکه های شطرنجی موضوعی همان طور که در ادامه آمده است، می توان با یکدیگر مقایسه کرد.

جدول ۱. شعرهای درباره حیوانات

عنوان شعر	مرگ قو	سگ ها و گرگ ها	موش و گربه زاغ و کبک	سؤال
لحن شعر چیست؟			دکتر حمیدی شیرازی	شاعر
مضمون شعر چیست؟				
استعاره ها کدامند؟				

استفاده از شبکه های شطرنجی موضوعی، در تمام حوزه ها و سطوح آموزشی و تربیتی و حتی برای یادگیری ریاضیات، می تواند مفید باشد. برای مثال، با استفاده از جدول ۲ می توان به مخاطب برای یادگیری پایدار برخی از فرمول های هندسه یاری رساند.

جدول ۲ . برخی مفاهیم هندسه

متوازی الاضلاع	دایره	مثلث	مستطیل	
$A = bh$	$A = \pi r^2$	$A = \frac{1}{2}bh$	$A = LW$	چگونه مساحت آن را محاسبه می کنید؟
مساحت = قاعده ضرбدر ارتفاع	مساحت = عدد پی ضربدر مجذور شعاع	مساحت = نصف قاعده ضربدر ارتفاع	مساحت = طول ضربدر عرض	معنای فرمول چیست؟
$P = 2l + 2W$	$C = 2\pi r$	$P = a + b + c$	$P = 2L + 2W$	چگونه محیط (پیرامون) آن را محاسبه می کنید؟
$P =$ پیرامون $A =$ مساحت $b =$ قاعده $h =$ ارتفاع $L =$ طول $W =$ عرض	$A =$ مساحت $r =$ شعاع $C =$ محیط (پیرامون)	$A =$ مساحت $b =$ قاعده $h =$ ارتفاع $P =$ محیط (پیرامون) $a, b, c =$ اضلاع	$A =$ مساحت $L =$ طول $W =$ عرض $P =$ پیرامون	هریک از حروف لاتین که عامل متغیر هستند، معرف چه چیزی می باشند؟
				یک شکل به عنوان مثال برای هر یک رسم کنید.

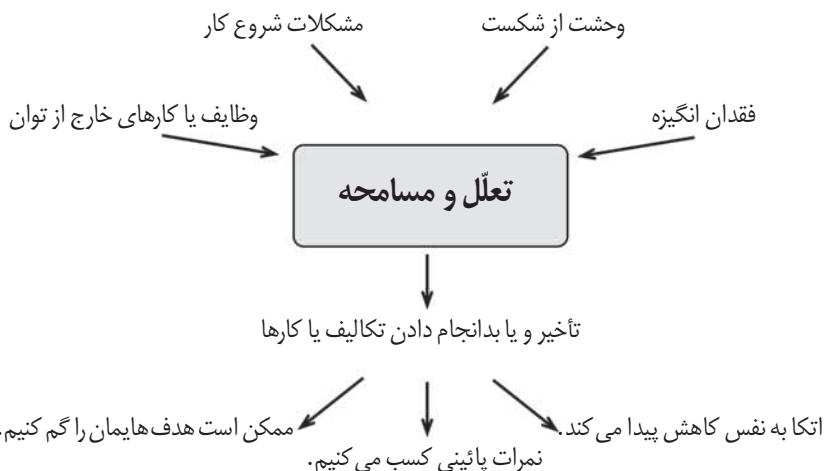
### مهم ترین مزیت های شبکه های شطرنجی از این قرار وند:

- مطالبی که در چندین صفحه یا بخش از کتاب آمده اند، به صورت شبکه در یک یا دو صفحه به صورت ادغام و خلاصه می آیند که چکیده های مطالب و اطلاعاتی را که می خواهیم مخاطب کسب کند، ارائه می دهد.
- مطالعه های شبکه های شطرنجی بسیار مؤثرتر و مفیدتر از مرور کامل صفحه های کتاب ها

است. مخاطب وقتی که بعد از مطالعه‌ی شبکه‌ی شطونجی موضوع در امتحانی شرکت می‌کند، می‌تواند تمام اطلاعاتی که در آن نوشته شده است، به عنوان مرجعی تصویری، در ذهن خود به تصویر بکشد و در واقع، هم جزئیات و هم کل مطالعه کرده است، به خاطر بیاورید.

## ۲. پیکان‌های عمل- عکس العمل

پیکان‌هایی که نشان دهنده‌ی عمل و عکس العمل هستند، به خصوص هنگامی که می‌خواهیم رابطه‌ی علت و معلول را در مورد موضوعی نشان دهیم، نظم دهنده‌ی بصری مؤثری محسوب می‌شوند. اگر مجدداً به تصویر دست نگاه کنید که به عنوان یکی از ابزارهای خاص به ما کمک می‌کند تا پنج نوع نظم دهنده بصری را به خاطر بسپاریم، می‌بینیم که درست همان طور که انگشت سبابه برای اشاره به شخص یا شیئی به کار گرفته می‌شود، طرح یا نمودار عمل- عکس العمل، از پیکان‌ها استفاده می‌کند تا جهت یک عمل (علت) را به سمت عکس العمل آن (معلول) نشان دهد. پیکان‌های عمل- عکس العمل را در مورد تمام موضوعاتی که دارای رابطه‌های علت و معلول هستند، می‌توان به کار گرفت. زیرا این پیکان‌ها، برای نشان دادن رابطه‌ای علت و معلول، می‌توانند به هر جهتی (بالا، پائین، زوایا و غیره) اشاره کنند. توجه کنید که چگونه پیکان‌های عمل- عکس العمل در نمودار ۱، علت‌ها و معلول‌ها (پیامدها)‌ی تعلل و مسامحه را نشان می‌دهند.

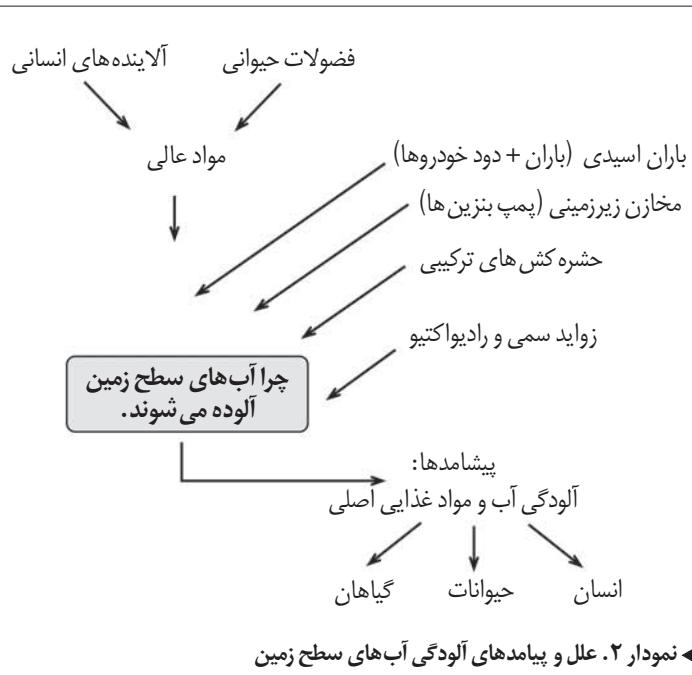


نمودار ۱. علت‌ها و معلول‌های تعلل و مسامحه

پیکان‌هایی  
که نشان دهنده‌ی عمل  
و عکس العمل هستند  
نظم دهنده‌ی  
بصری مؤثری  
محسوب می‌شوند

نمودار ۲ نیز علل و پیامدهای آلدگی آب های سطح زمین را که در درس محیط زیست به آن ها اشاره شده است، نشان می دهد.

**۳. نمودارهای «قی» شکل**  
اگر بخواهیم فقط دو موضوع یا خصوصیات دو شخص یادو شی را با هم مقایسه کنیم و یا یک مقاله‌ی بحث انگیز یا متقاعدکننده بنویسیم، نمودارهای قی شکل، نظم دهنده‌های بصری مناسبی هستند. اگر به تصویر دستی که قبل از آن اشاره کردیم، دوباره نگاه کنیم، می‌بینیم که نظم دهنده‌ی بصری «T»، هم طراز با انگشت



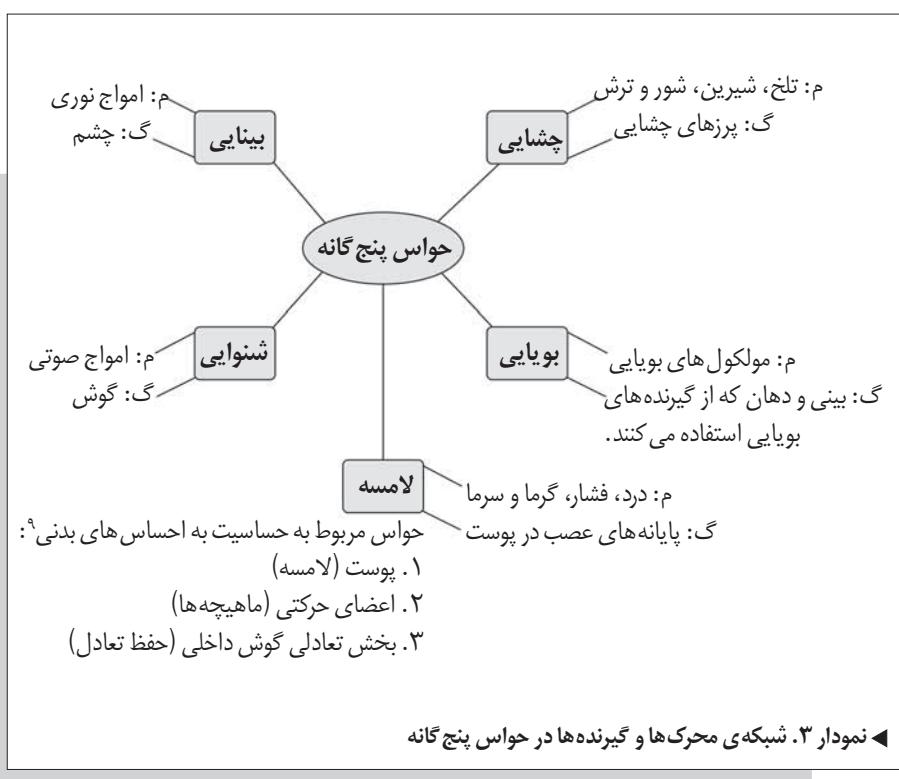
میانی دست در نظر گرفته شد، زیرا انگشت میانی دست نیز، در واقع درست در میانه‌ی سایر انگشتان قرار گرفته است. می‌توانیم نمودار «T» شکل را به عنوان یک معادله‌ی متوازن هم در نظر بگیریم. زیرا هرگونه اطلاعاتی که در یک طرف این نمودار می‌نویسید، معمولاً معادل اطلاعاتی است که در طرف دیگر آن برای مقایسه نوشته می‌شود. به جدول ۳ توجه کنید و ببینید، چگونه اطلاعاتی که در یک طرف نمودار «T» نوشته شده‌اند، با اطلاعات متضاد طرف دیگر آن توازن دارند.

مخالف	موافق
<ul style="list-style-type: none"> <li>* تحصیلات دانشگاهی، تأثیر بسیار ناچیزی در پیدا کردن شغل مناسب دارد.</li> <li>* باید از مخارج و هزینه‌هایی که برای تحصیل پرداخته می‌شود، جلوگیری کنیم.</li> <li>* می‌توان از کمک هزینه‌های دانشجویی استفاده کرد.</li> <li>* پرهزینه و گران است.</li> <li>* اتلاف وقت است.</li> <li>* وقت کافی برای زندگی عادی و اجتماعی باقی نمی‌ماند.</li> <li>* به اضطراب و تنفس فرد افزوده می‌شود.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* ادامه دادن تحصیلات دانشگاهی سرانجام به پیدا کردن شغلی با درآمد بیشتر منجر می‌شود.</li> <li>* سن و سال بیشتر، باعث انگیزه‌ی بیشتر و تجربه‌ی افزون تر زندگی می‌شود.</li> <li>* به هدف بلندمدت خود می‌رسیم.</li> <li>* اشخاص جدیدی را ملاقات می‌کنیم.</li> <li>* فرصت چالش‌های ذهنی وجود دارد.</li> </ul>

جدول ۳. موافقان و مخالفان بازگشت به دانشگاه

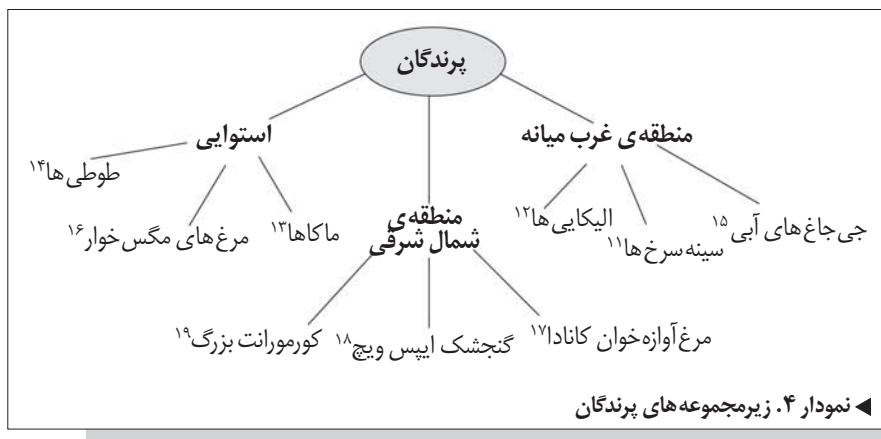
#### ۴. نمودارهای شبکه‌ای پیچیده

نمودارها را می‌توان به شکل‌های متفاوت ترسیم کرد. در شکل دست، انگشت چهارم یا انگشت‌تری نماد این نظم‌دهنده‌ی بصری است. نمودار هر شبکه‌ی پیچیده، نوعاً با ترسیم یا نگارش ایده‌ای اصلی در مرکز شبکه شروع می‌شود. این ایده‌ی مهم را می‌توان به یک انگشت‌تری تشییه کرد که در انگشت چهارم دست قرار دارد. جنین نموداری به خوبی در خدمت تفکر خلاقانه قرار می‌گیرد و اغلب هنگام توفان مغزی، برای ارائه‌ی محتوای فعال به بهترین وجه قابل استفاده است. نمودار شبکه‌ای <sup>۴</sup> حواس پنج گانه را با نمادهای محرک‌ها<sup>۷</sup> (م) و گیرنده‌ها<sup>۸</sup> (گ) ترسیم کرده است.



بعضی از نمودارهای شبکه‌ای از یک طبقه‌بندی کلی به عنوان موضوع اصلی شروع و سپس به زیرمجموعه‌ها یا اجزای متفاوت منشعب می‌شوند. طرح این نوع نمادها شبیه به فلوچارت<sup>۱</sup> است و روش خوبی برای محدود کردن یک موضوع یا نشان دادن رابطه‌ی

بین زیرمجموعه‌های یک طبقه‌بندی کلی محسوب می‌شود. در نمودار شبکه‌ای<sup>۴</sup>، موضوع اصلی «پرندگان» به عنوان یک طبقه یا دسته‌ی کلی هستند.



## ۵. خطوط زمان

خطوط زمان را می‌توان ساده‌ترین نظام دهنده‌ی بصری دانست؛ گرچه احتمالاً به اندازه‌ی سایر نظام دهنده‌های بصری استفاده ندارد. به همین دلیل در شکل دست، انگشت کوچک، نماد این نظام دهنده‌ی بصری تلقی می‌شود. استفاده از خطوط زمان و تغییر آن‌ها محدودیت دارد، زیرا اطلاعاتی که به وسیله‌ی خطوط زمان شرح داده می‌شوند، مشمول مرور زمان خواهد شد. این گذشت زمان می‌تواند سپری شدن ثانیه‌ها، دقایق، روزها، سال‌ها و قرن‌ها یادوران‌ها باشد. ساختار نمودار خطوط زمان بسیار ساده و واضح است. خطوط زمان، واقعی رابه ترتیب زمان و به وسیله‌ی یک خط مستقیم نشان می‌دهند که به طور عمودی یا افقی رسم می‌شوند. اگر لازم است بدانید، واقعی گوناگون یا مراحل متفاوت یک فرایند چه وقت رخداده‌اند، نمودار خط زمان نظام دهنده‌های بصری مفیدی هستند. مثلاً در درس زیست‌شناسی، هنگامی که در مورد فرایندی مطالعه می‌کنید که به سرعت و طی دقایق، ساعت‌ها یا روزها تغییر می‌کند، استفاده از نمودار خطوط زمان مفید خواهد بود. در نمودار ۵، خطوط زمان، رشد جنبین را طی هفت‌هی اول باروری نشان می‌دهند.

ج ۱۶/۱۷

پاییز و زمستان ۱۳۸۵



جنین در این زمان به اندازه‌ی یک نقطه یا نهضجاق است.	جنین در رحم می‌گیرد و یک سلول، مولد جفت مورولا به و پرده‌های تقدیبه کننده و محافظه را تشکیل می‌دهد.	یک یافته‌ی جنبینی <sup>۲۲</sup> تبدیل می‌شود.	جنین به رحم می‌رسد و در این حالت مورولا <sup>۲۱</sup> نامیده می‌شود.	للاح / حاملگی تخمک بارور <sup>۲۰</sup> ، و تقسیم توده‌ی سلوول‌ها شروع می‌شود.		
روز اول	روز دوم	روز سوم	روز چهارم	روز پنجم	روز ششم	روز هفتم

◀ نمودار ۵. خطوط زمان هفت‌هی اول رشد جنبین

در کلاس‌های درس تاریخ، استفاده از نمودار خطوط زمان بسیار مهم محسوب می‌شود، زیرا محتوای این درس راجع به تاریخ‌ها و وقایع است. مثلاً اگر در مورد سلطنت در ایران از سال ۹۰۷ تا سال ۹۹۶ مطالعه می‌شود، نمودار خطوط زمان شما به صورت نمودار ۶ خواهد بود.

۹۰۷ ..... اسماعیل یکم
۹۳۰ ..... تهماسب یکم
۹۸۴ ..... اسماعیل دوم
۹۸۵ ..... محمد خدابنده
۹۹۶ ..... عباس یکم

#### ◀ نمودار ۶. نمودار خطوط زمان مربوط به پادشاهان ایران

در نمودار ۶، خطوط زمان به صورت عمودی ترسیم شده‌اند، اما به راحتی می‌شود آن‌ها را به صورت افقی هم رسم کرد. فواصل بین خطوط زمان هر دو پادشاه به طول مدت سلطنت آن‌ها اشاره می‌کند. خطوط حوادث زمان می‌توانند دارای کلماتی کلیدی باشند. این کلمات به حوادث مهمی اشاره می‌کنند که طی هر دوره اتفاق افتاده‌اند. همان‌طور که وقایع سال صده‌ی ۹۰۰ رامطالعه می‌کنید، می‌توانید نمودار فوق را بسط دهید. در خاتمه می‌توان چنین نتیجه گرفت که نمودار خطوط زمان، هرگاه که می‌خواهید ترتیب زمانی اطلاعاتی را بدانید و یا از مراحل گوناگون یک فرایند آگاه شوید، به عنوان نظم‌دهنده‌های بصری بسیار مناسب هستند.

#### جمع‌بندی

در این مقاله با نظم‌دهنده‌های بصری متعددی آشنا شدیم که به عنوان نویسنده یا طراح می‌توانیم، برای سازماندهی اطلاعات گوناگون و یادگیری سریع مخاطب، از آن‌ها استفاده کنیم. به کمک تصویر یک دست و پنج انگشت آن، پنج نوع نظم‌دهنده‌ی بصری: شبکه‌های شطرنجی موضوع (انگشت شست)، پیکان‌های عمل - عکس العمل (انگشت اشاره)، نمودارهای «تی» شکل (انگشت میانه)، نمودارهای شبکه‌ای بیچیده (انگشت انگشتی) و نمودارهای خطوط زمان (انگشت کوچک) در این نوشتار شرح داده شده‌اند. شبکه‌های شطرنجی موضوع، برای تنظیم و مرتب کردن اطلاعات گوناگون و زیاد، بسیار مناسب هستند. از پیکان‌های عمل - عکس العمل، برای تشریح رابطه‌ی علت و معلول در مورد موضوع خاصی استفاده می‌شود. نمودارهای «T» شکل، بهترین ابزار برای تجزیه و تحلیل و نشان دادن وجهه مشابه و متقاضی بین دو ایده یا نظر هستند. نمودارهای شبکه‌ای بیچیده، مفیدترین وسیله برای نشان دادن رابطه‌های بین مفاهیم و عقاید گوناگون هستند و به عنوان پیش‌نویس برای نوشتن مقاله کارایی زیادی دارند. زیرا به راحتی می‌توان ساختار

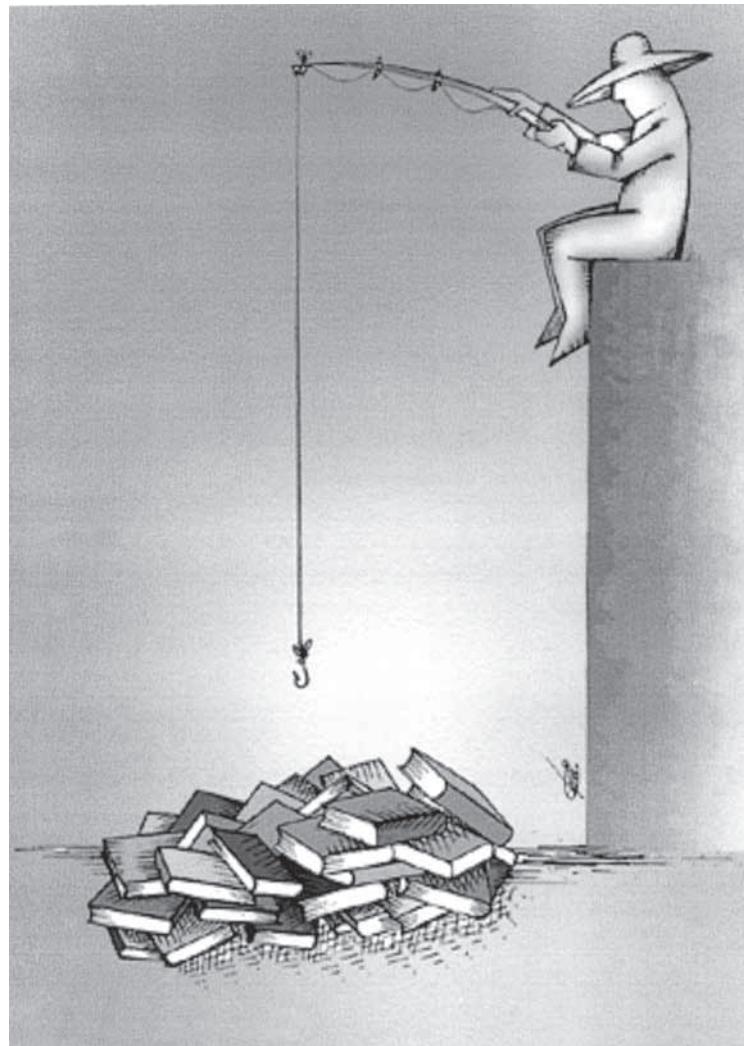
آن ها را تغییر داد. به علاوه، طرح و شکل نهایی آن ها قابل پیش بینی نیست و بسیار تغییرپذیر هستند. و سرانجام خطوط زمان به ما کمک می کنند، به زمان وقوع وقایع و چگونگی رابطه ای وقایع با یکدیگر پی ببریم.

## ◀ زیرنویس

1. Visual organizers
2. Topic Grids
3. Action-Reaction Arrows
4. T'S
5. Webs
6. Time lines
7. Stimuli
8. Receptors
9. Somesthetic Senscs
10. Flow chart
11. Robins
12. Wrens
13. Macaws
14. Parrots
15. Blue Jays
16. Humming Birds
17. Canada Warbler
18. Ipswich Sparrow
19. Great Cormorant
20. Zygote
21. morula
22. blastocyst
23. trophoblast

## ◀ منابع

۱. اشرف العقلابی، احمد رضا و فاضلی، فاطمه. «معجزه‌ی تقویت مهارت‌های یادگیری». انتشارات بصیر. تهران. ۱۳۷۸.
۲. مهاجر، «میادی سواد بصری». انتشارات سروش. تهران. ۱۳۸۱.
3. Phyllis, Sherwood; Robinson, Carol and Hellger, Regina. study Skills for Learning Power. 1998.
4. Loftus, Elizabeth. Memory: Surprising new insights into how we remember and why we forget. Reading, Mass: Addison - Wesley. 1990.



۱۶/۱۷ نویسنده  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۴۹

# آماده کردن دانش آموزان برای امروز و فردا



نویسنده: الیوت آیزنر

مترجم: محمد جعفر جوادی

## اشاره

ضرورت تدوین یک برنامه‌ی درسی به منظور آماده کردن دانش آموزان برای آینده، در نگاه اول غیرقابل انکار است؛ زیرا، آموزش تنها به زمان حال تعلق ندارد. دانش آموزان در آینده در دنیایی متفاوت با امروز زندگی خواهد کرد و مدارس باید بتوانند آن‌ها را برای زندگی در آن عصر آماده کنند.

اگرچه این ضرورت غیرقابل انکار به نظر می‌رسد، چه کسی می‌تواند بگوید که آینده چگونه خواهد بود؟ پیش‌بینی سبک‌های زندگی، آرایش اجتماعی و مشکلاتی که باید با آن‌ها مقابله کرد، بسیار دشوار است. چه کسی ۰ ۵ سال پیش می‌توانست چالش‌هایی را پیش‌بینی کند که امروزه بزرگسالان با آن‌ها روبرو هستند؟ در واقع، بعضی از عمدت‌ترین نقاط ضعف سیاست‌های آموزشی از این باور ناشی می‌شود که هدف‌ها و محتوای آموزش را می‌توان بر اساس این آماده‌سازی، توجیه و از آن دفاع کرد. این ترجیع‌بند که «یک روز به این چیزها نیاز خواهی داشت»، ترجیع‌بند آشنایی است که در مدرسه و پشت میز آشپزخانه شنیده می‌شود. متأسفانه، سفارشی از این نوع، نمی‌تواند دانش آموزان را به تحصیل برانگیزد و یا

آن هارا به این کار ترغیب کند.

اگر آینده‌ی ناشناخته، مبنای درستی برای تدوین برنامه‌ی درسی و آموزش نیست، پس مبنای درست چه می‌تواند باشد؟ به نظر من، با توانمندکردن دانش‌آموزان برای مقابله با شرایط حاضر، می‌توان آن هارا به بهترین وجه برای آینده آماده کرد.

برنامه‌ی درسی مدارس که برآماده سازی شاگردان مبتنی است، از لحاظ نظری یا عقلی نامربوط است و یا همچون مانع است که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند، برای ارتقا به کلاس‌های بالاتر، از روی آن جهش کنند. بسیاری از چیزهایی که امروزه در مدارس انجام می‌دهیم، نوعی جهش از روی مانع است.

آنچه مورد نظر من است، فرایندی از آموزش است که برای دانش‌آموزان واقعاً معنی دار باشد و آن هارا با مسائل و افکاری به چالش پکشید که هم برای آن‌ها جالب باشد و هم از لحاظ نظری، مبرہ و مورد نیاز. من این فرایند را با توجه به عمق درگیری آن با زندگی دانش‌آموز، مورد قضاوت قرار خواهم داد.

البته مردم، صرف نظر از برداشت آن‌ها از آینده، درباره این که چه چیز برای یادگیری دانش‌آموزان در حال حاضر مهم است، عقاید مختلفی دارند. برای مثال، بسیاری از مریبان بر رشد و توسعه‌ی تفکر انتقادی ارزش می‌گذارند، ولی بعضی از والدین با این هدف، به دلیل مغایرت آن با ارزش‌هایی که در خانه ترویج می‌شود، مخالف‌اند. به هر حال، نکته‌ی قابل توجه این است که حتی اگر موافق باشیم که آموزش باید به زمان حال توجه کند، این نکته‌ی که برای زمان حاضر، آمادگی مناسب‌کدام است، موضوعی است که مورد مناقشه قرار دارد. یعنی در یک نظام مردم سالار، معمولاً وضع موجود و مطلوب یکی است. آخرین چیزی که مورد نیاز است، یک برنامه‌ی درسی است که با شرایط هر فرد انتطباق داشته و در آن، مجموعه‌ای از اهداف برای هر فرد مشخص شده باشد. تنوع به غنی‌شدن منجر می‌شود و تنوع در مدارس متبوع‌گنی برای فرهنگ ماست. در عین حال، اجازه می‌خواهیم در مورد بعضی از اهداف مناسب برای کشورمان به اظهار نظر بپردازیم.

## ۱. مدارس چه چیزهایی را باید تدوین کنند؟

۱. داوری کردن: بهترین راه آماده کردن دانش‌آموزان برای آینده، توجه به زمان حاضر به نحوی است که دانش‌آموزان را برای مقابله با مسائلی که پیش از یک جواب درست دارند، توانمند کنند؛ مسائلی که بسیار مطرح هستند و از طریق فرمول‌ها، الگوریتم و قواعد موجود قابل حل نیستند. آن‌ها به ممارست‌هایی نیاز دارند که عالی ترین توانمندی‌های انسان، یعنی داوری و قضاوت فردی را پرورش دهد.

قضاوت کردن، ترجیح دادن صرف نیست، بلکه توانایی استدلال کردن درباره‌ی انتخاب‌هایی است که به عمل می‌آوریم. قضاوت خوب، به دلایل خوب نیازمند است. این استعداد و هوشمندی انتقادی که داوری خوب را موجب می‌شود، از مهم‌ترین توانایی‌هایی است که مدارس می‌توانند در دانش‌آموزان پرورش دهند.

به منظور پرورش این کیفیت در دانش‌آموزان، ضروری است برنامه‌ی درسی شامل مسائل باشد که این قضاوت را امکان‌پذیر کند. این مسائل، نیازمند ژرف‌اندیشی است و به راه حل تحلیلی

استعداد  
و هوشمندی انتقادی  
از مهم ترین  
توانایی هایی است  
که مدارس می توانند  
در دانش آموزان  
پرورش دهند

چندگانه‌ای منجر می‌شود. توجه داشته باشید که من به جای «راه حل، از «راه حل تحلیلی» نام می‌برم. مسائل دارای ابعاد گستردگی، معمولاً باید از ابعاد متفاوت مورد بررسی قرار گیرند و تنها می‌توان آن‌ها را به طور موقت حل و فصل کرد. اکثر نظرات و رأی‌های دادگاه عالی آمریکا، توجیه کننده‌ی یافته‌های این دادگاه هستند، ولی راه حلی که در دوره‌ای از تاریخ یک ملت قابل قول است، در دوره‌ی دیگر نمی‌تواند مناسب باشد. باید به دانش آموزان آموخت که ژرف‌اندیشی و قضاویت کردن باید با یکدیگر همراه شود.

۲. تفکر انتقادی: توانایی دیگری که ضروری است در مدارس و دانش آموزان پرورش یابد، توانایی نقد افکار و لذت بردن از کاوشی است که فرد می‌تواند داشته باشد. به منظور افزایش این توانایی، باید به دانش آموزان افکاری ارائه شود که ارزش کاوشگری داشته باشد. چندین دهه پیش، جروم بروونر از سه سؤال برای راهنمایی تدوین برنامه‌ی درسی خود استفاده کرد و نام آن را «یک واحد درسی» گذاشت. سؤالات این واحد درسی عبارت بودند از: چه چیز انسان، نشان دهنده انسانیت است؟ چه طور به این راه سوق داده شده است؟ و چه طور می‌توان او را بیشتر در این جهت سوق داد؟ هریک از این سه سؤال را می‌توان در کلاس، مورد کاوش و بحث قرار داد، به شرط این که با سن دانش آموزان تناسب داشته باشد.

افکار نیرومند، افکاری هستند که می‌توانند دانش آموزان را به جانب مقصدی هدایت کنند. تفکر مربوط به تحول تصادفی و انتخاب طبیعی، رابطه‌ی بین فرهنگ و شخصیت، و محافظت از حقوق اقلیت در دولتی که در آن اکثریت حکومت می‌کند، مثال‌هایی هستند که دانش آموزان می‌توانند، به طور انتقادی مورد بحث، کاوش و تفسیر قرار دهند. هر یک از این افکار نیز پایان ناپذیر است. دانش آموزان وظیفه دارند، در این معانی تلویحی و ضمنی کنکاش کنند و استفاده از آن‌ها را برای زمان حال - و نه آینده - مورد توجه قرار دهند.

۳. سوادآموزی معنی دار: سوادآموزی معمولاً به معنی توانایی خواندن و نوشتن است. گاهی، مهارت حساب کردن یا عددنویسی نیز به آن اضافه می‌شود. ولی، منظور من از این مفهوم به مراتب فراتر است. سوادآموزی، مستلزم توانایی رمزگردانی یا رمزگشایی معانی در اشکال نمادین به کار رفته در فرهنگ هر جامعه است. برای مثال، انسان می‌تواند در توانایی تجربه کردن و به دست آوردن معنی از موسیقی، هنرهای بصری یا از حرکات موزون، فرد باسوادی باشد.

غنى شدن زندگى ما به توانایي به دست آوردن انواع مختلف معانى بستگى دارد. مدارسى که بعضى از اشکال فرهنگ، مانند هنرها را نادideh می گيرند، دانش آموزانی را فارغ التحصيل می کنند که «نیمه سواد» هستند؛ دانش آموزانی که برای آن ها، هنر و سیله‌ی لذت جوبي دیگران است. البته، اين دانش آموزان ممکن است به هنرهای عامه پسند، عکس العمل نشان دهند، ولی نمى توان پيش بیني کرد که به اشکال کلاسيك تر و بيقچide که نشان دهنده سطوح بسیار بالاي دستاوردهای هنري هستند نيز تأثیر پذيری نشان خواهند داد. توانایي تجربه‌ی هنرهایي از اين نوع، مستلزم آموزش است.

چون نمى خواهيم که نکته‌ی مهم‌تر را از قلم بیندازم، تأکيد می کنم که ما با تعریف گستردگی از سوادآموزی، می توانیم حوزه‌هایی را شناسایی کنیم که در برنامه‌ی درسی مدارس وجود ندارند. برنامه‌هایی که عمدتاً بر کاربرد رایج زبان یا استفاده‌ی قراردادی از اعداد تمرکز دارند، می توانند توانایی دانش آموزان را در دست یابی به تجارت معنی دار در مقایسه با سایر اشکال ارائه‌ی مفاهیم، محدود کنند.

استفاده از اشکال متفاوت ارائه‌ی مفاهیم، موجب برانگیختن، و رشد و بهبود شیوه‌های تفکر می‌شود. هر برنامه‌ی درسی که این منابع را شامل نشود، رشد و توسعه‌ی ذهن انسان به بالاترین ظرفیت خود را، مورد غفلت قرار داده است. اگرچه، مغز انسان در درجه‌ی اول یک عضو زیستی است، ذهن انسان عمده‌تاً تحت تأثیر فرهنگ قرار دارد. فراهم کردن فرصت‌های گوناگون در برنامه‌ی درسی مدارس به منظور مواجهه‌ی دانش آموزان با اشکال متفاوت ارائه‌ی مفاهیم، نه تنها معنی خاص هر یک از این اشکال را موجب می‌شود، بلکه به رشد ذهن نیز کمک می‌کند.

به منظور توسعه‌ی بیشتر این فکر، حتی می‌توان گفت که هدف اصلی آموزش این است که نوجوانان بتوانند، خود را بسازند و یا نحوه‌ی توسعه‌ی ذهن خود را یاد بگیرند. سوادآموزی فرهنگی نه تنها به تفريح و سرگرمی می‌انجامد، بلکه «بازآفرینی» ذهن را نیز به دنبال دارد. آن‌چه ما در سراسر زندگی بازآفرینی می‌کنیم، خود یا خویشتن خودمان است.

**۴. همکاری و تشرییک مساعی:** هدف دیگر مدارس که می‌تواند تفاوت عمده‌ای را در زندگی دانش آموزان در زمان حاضر موجب شود، فراهم کردن فرصت‌هایی برای یادگیری کارکردن با دیگران به صورت گروهی، همکارانه و در هماهنگی با آن هاست. ما تمایل داریم، به مدارس به عنوان مؤسسه‌ی فکر کنیم که عملکردهایی انفرادی دارند. ولی هم‌چنین نیاز داریم که درباره‌ی مدارس به عنوان مکان‌هایی فکر کنیم که به دانش آموزان در یادگیری همکاری با دیگران به خصوص با دانش آموزانی که به لحاظ فرهنگی با آن‌ها متفاوت هستند، کمک می‌کنند. آن‌چه باید از آموزش توقع داشته باشیم، هم شکوفایی فردی است و هم بگانگی و پیوستگی با دیگران. منظور من از شکوفایی فردی این است که مدارس آن‌چه را که خصیصه‌ی فردی هر دانش آموز از لحاظ شخصی و ثمریخشی وی است، در او پرورش دهند. مدارس باید برای پیشبرد تحقق استعداد، قابلیت‌ها و گرایش‌های خاص و متفاوت هر دانش آموز اقدام کنند. مدارس باید تا حد امکان، به دانش آموزان در شناسایی نقاط قوت آن‌ها کمک کنند و این امکان را فراهم آورند که استعدادهای خود را بارور سازند.

همین طور مدارس باید به دانش آموزان کمک کنند تا یاد بگیرند که چگونه با دیگران در طرح‌های مهم مشارکت داشته باشند. فریند همکاری و مشارکت با دیگران، به پیدایش افکار جدید و رشد مهارت‌های اجتماعی موردن توجه در یک جامعه‌ی مردم‌سالار منجر می‌شود. مدارس باید فرصت‌های فراوانی را برای این فعالیت‌ها فراهم آورند و اشکالی از یادگیری را تشویق کنند که موجب پیشبرد تحقق بخشیدن به این فعالیت‌ها شود. آموزش در واقع، بیش از یک امر فردی است. در دوره‌ای که به نظر می‌رسد حس تعاقب به اجتماع در جامعه‌ی ما در حال از بین رفتن است، فراهم کردن فرصت برای حسر و نشر مردم از طریق کارهای گروهی در مدارس از اهمیت خاصی برخوردار است.

**۵. خدمت‌گزاری:** مدارس امروز، که با کار مشترک و گروهی مرتبط است، ایجاد شرایطی است که در آن دانش آموزان

به منظور  
افزایش توانایی  
باید به دانش آموزان  
افکاری ارائه شود  
که ارزش کاوشگری  
داشته باشند



**سودآموزی  
مستلزم  
توانایی رمزگردانی  
یا رمزگشایی معانی  
است**

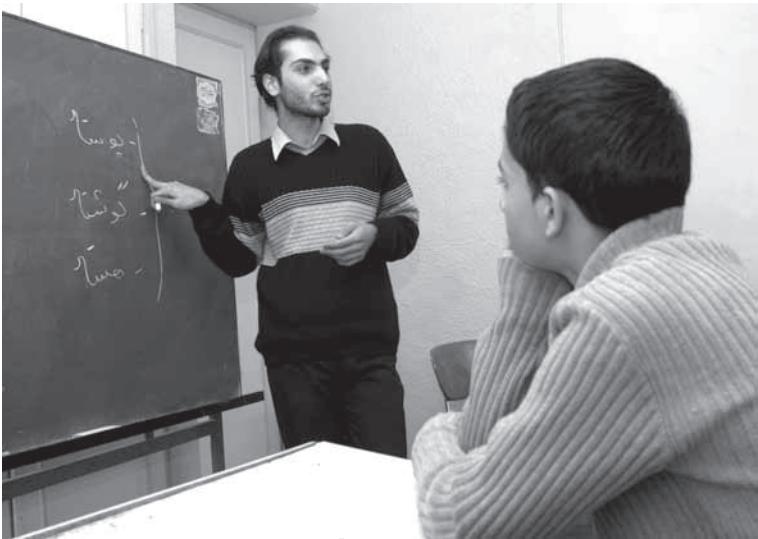
بتوانند سهم خود را در اجتماع ایفا کنند. مدرسه باید فراتر از پیشرفت فردی و پاسخ‌گویی به آرزوها و جاه طلبی‌های فردی عمل کند. کمک افراد به جامعه کاملاً قابل درک است و این کار نه تنها به شکل اجتماعی شدن مناسب است، بلکه به عنوان یک فضیلت اخلاقی نیز قابل طرح است. یادگیری خدمت‌گزاری در این راستا جلو می‌رود. صرف نظر از برنامه‌های رسمی یادگیری خدمات، مدارس باید برای همه‌ی دانشآموزان فرصت‌هایی فراهم آورند تا مراکز فرهنگی، مؤسسات اجتماعی، سازمان‌های پژوهشکاری و سایر منابع اجتماعی کمک‌رانی ارتباط پیدا کنند. ما چنان سرگرم نمرات آزمون‌ها شده‌ایم که غالباً، اهمیت پرورش شهر و دان مسئولیت‌پذیر از لحاظ اجتماعی را که مایل هستند، سهم خود را در رفاه اجتماعی جامعه ایفا کنند و می‌دانند که این وظیفه را چگونه انجام دهند، ناچیز می‌شماریم. این هدف نیز برای مدارس امروزی کاملاً مناسب است.

### مدارس چگونه باید باشند

برای دست‌یابی به هدف‌هایی که مطرح کردم، ضروری است مفهوم کاملاً متفاوتی از آموزش داشته باشیم. نمرات آزمون‌ها باید در مواجهه با برونو داده‌ای معنی دار آموزشی، عقب‌نشینی کنند. تازمانی که مدارس به نمرات آزمون‌ها به عنوان معرف اصلی پیشرفت دانش آموزان و کیفیت آموزشی آن‌ها نگاه می‌کنند، دشواری‌های بسیاری در توجه مجدد به موضوعات اصلی آموزش خواهیم داشت.

در اینجا، مسئله این نیست که آیا پاسخ‌گویی<sup>۲</sup> و مسئولیت‌پذیری وجود دارد یا نه. همه‌ی ما مسئولیت‌پذیر هستیم. سؤال اصلی، چگونگی این امر است. ما به رویکردی نیاز داریم که از اندازه‌گیری فراگیرتر باشد و نسبت به چیزهای طریقی که مهم به حساب می‌آیند، حساسیت نشان دهد. داشتن این رویکرد، مستلزم برداشت کاملاً متفاوتی از یادگیری به منظور درک میزان مناسب بودن آن است. چرا که هدف‌های اصلی مدرسه، در خارج از بافت آن تحقق پیدا می‌کنند. هدف اصلی آموزش، توانایی داشتن شاگردان برای موفقیت در مدرسه نیست، بلکه کمک به آن‌ها برای موفقیت در زندگی در خارج از مدرسه است. مدارس باید بر فعالیت‌هایی تکیه کنند که دانش آموزان بتوانند در انجام آن‌ها امکان انتخاب داشته باشند.

هم چنین، ضروری است برنامه‌های مدارس خود را طوری اصلاح کنیم که بتوانیم پاسخ‌گویی مضامین مهمی باشیم که رئوس آن‌ها در بالا آورده شده‌اند. آن‌چه امروزه در مدارس انجام می‌دهیم، بازتابی است از طبقه‌بندی‌های سنتی که در واقع به عنوان سازوکارهای گزینش و انتخاب موضوعات به کار می‌رود. ضروری است که این سنت‌ها را مورد سؤال قرار دهیم. الزام دانش آموزان به توجه به موضوعاتی که ما انتخاب می‌کنیم، چه توجیهی دارد؟ آیا همه‌ی دانش آموزان به درس حساب نیاز دارند؟ در مورد درس شیمی چه طور؟ آیا باور داریم دروسی که به دانش آموزان می‌آموزیم، موجب پرورش ذهن آن‌ها می‌شود؟ آیا فکر می‌کنیم این درس‌ها برای وظایف بعد از مدرسه دانش آموزان مناسب هستند؟ آیا این درس‌ها را از آن‌دو می‌آموزیم که موجب رضایتمندی و ارضای دانش آموزان می‌شوند؟ ضروری است سوالاتی از این نوع را مطرح کنیم و پاسخ‌های دقیق و متفکرانه‌ای برای آن‌ها بیابیم. وقتی پاسخ‌گویی به این سوالات، ضروری



## استفاده از اشکال متفاوت ارائه‌ی مفاهیم موجب برانگیختن و رشد و بهبود شیوه‌های تفکر می‌شود

می‌توانند، درستی راه‌هایی را که انسان‌ها فکر می‌کنند و در خلال تاریخ زندگی خود در این سیاره فکر کرده‌اند، توجیه کنند. ممکن است نخواهیم کلیه‌ی ابعاد ذهن انسان را که قابل پرورش است، مورد توجه قرار دهیم، ولی باید توجه خود را به گزینه‌های ممکن معطوف سازیم و انتخاب‌های خود را با توجه به دلایلی که قابل توجیه باشد، تعیین کنیم. آماده کردن دانش آموزان برای فردا، وقتی به بهترین شکل انجام می‌گیرد که آموزش امروزی را معنی دار کنیم. پرورش ذهن، نوعی دستاورده و موفقیت فرهنگی است که در آن، مدرسه نقش مهمی را به عهده دارد. اگر از این پیشنهادها حمایت کنیم، آن گاه در می‌باییم که اصلاحات واقعی در مدارس، به یک تغییر در «پارادایم» نیاز دارد؛ تغییری که در آن از برتری نسبت به دیگران به جانب توجه کافی به استعدادهای بالقوه‌ی انسان سوق پیدا کنیم و با پرورش این استعدادها، نه تنها جهان، بلکه خودمان را نیز به شکل جدیدی درآوریم.

### ▪ زیرنویس

۱. الیوت آیزنر، استاد تعلیم و تربیت و هنر در دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه استنفورد است. آخرین کتاب او در سال ۲۰۰۲ با عنوان «هر و پرورش ذهن» (چاپ دانشگاه بیل) به بازار عرضه شده است.
2. accountability
3. Michael Polanyi
4. Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden city, Ny: Doubleday & company, P.4.

### ▪ منبع

- محله: Educational Leadership، ترجمه جلد ۶۱، شماره ۴، دسامبر ۲۰۰۳ و ژانویه ۲۰۰۴.  
ناشر: انجمن نظارت و توسعه برنامه درسی آمریکا (ASCD).



# ضرورت تعیین مبانی دست غلط در زبان

ابوالحسن نجفی

## اشاره

زبان‌شناسان نقش‌های گوناگونی برای زبان بر شمرده‌اند که آن‌ها را به اجمال می‌توان این‌گونه دسته‌بندی کرد:

۱. نقش‌های اصلی: ایجاد ارتباط با دیگران؛

۲. نقش‌های فرعی، شامل: ایجاد تکیه‌گاه اندیشه، حدیث نفس، و ایجاد زیبایی هنری.<sup>۱</sup>

نقش اصلی زبان، یعنی ایجاد ارتباط با دیگران، تئیجه‌ی اجتماعی بودن انسان است؛ یعنی اجتماعی بودن نیاز به رابطه را پدید می‌آورد. برآوردن این نیاز، خود محتاج وسیله‌ای مشترک در میان انسان‌هاست و این وسیله‌ی مشترک همان زبان است. بنابراین، زبان نهادی است اجتماعی و در هر امر مربوط به زبان، از جمله پژوهش‌های زبانی، باید به این نکته و لوازم آن توجه داشت.

روشن است که صورت اولیه‌ی زبان گفتاری بوده و خط و به تبع آن، صورت نوشتنی بعد از آن، به سبب نیازهایی که گفتار از برآوردن آن‌ها عاجز بوده است، ایجاد شده و سپس، به مرور، تفاوت‌هایی بین گفتار و نوشتن پدید آمده است.

موضوع علم زبان‌شناسی، در ابتدا زبان گفتار بود. زبان‌شناسان ابتدا به سطح آوایی زبان توجه داشتند و با گذشت زمان، به دیگر سطوح آن پرداختند. به عبارت دیگر، در زبان‌شناسی همواره از زبان نوشتن غفلت شده و زبان نوشتن در این علم در درجه‌ی دوم اهمیت قرار گرفته است؛ در حالی که عمدتی پیش‌رفت بشر در علم و تمدن، متکی به زبان نوشتن بوده و دستاوردهای انسانی به واسطه‌ی آن به نسل‌های بعد انتقال یافته است.

۱۶/۱۷ نویسنده  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۵۶

ضرورت  
تعیین مبانی  
دست غلط  
در زبان

## زبان‌شناسی و داوری درباره‌ی زبان

عده‌ی از زبان‌شناسان معتقدند که وظیفه‌ی زبان‌شناس صرفاً مشاهده و توصیف و کشف قواعد زبانی است. به زعم ایشان، زبان‌شناس نباید با اطلاعاتی که از مطالعه‌ی زبان به دست می‌آورد، به تجویز و توصیه‌ی زبانی پردازد و درباره‌ی درست و غلط زبانی داوری کند. درباره‌ی این نظر چند نکته قابل طرح است: اول این که می‌توان پرسید: آیا خود این نظر تجویز و توصیه نیست؟ دوم این که اگر کار علم فقط توصیف باشد، پس علم، از جمله زبان‌شناسی، به چه کار می‌آید؟ و آیا مثلاً روان‌شناس و جامعه‌شناس هم فقط باید توصیف و مشاهده کنند یا باید از مشاهده برای تغییر و بهبود موضوع دانش خود بهره گیرند؟ دیگر آن که، با توجه به اجتماعی و اشتراکی بودن زبان، آیا می‌توان آن را هر طور که خواست تغییر داد و به کار برد؟ و آیا این باعث اختلال در نقش ارتباطی زبان نمی‌شود؟

گروهی از زبان‌شناسان نیز می‌گویند که «زبان درست»، «زبان مردم» است. باید پرسید: منظورشان کدام مردم و چه گروهی از آنان است؟

اصولاً چنین داوری‌هایی به پژوهش آماری نیاز دارد. البته یکی از منابع قواعد درست و غلط در زبان، همان زبان مردم یا زبان گفتار است: اما با توجه به عمدتی «مردم» موردنظر و مطالبی که با آن نوع زبان ادا می‌شود. به علاوه، درباره‌ی زبان فارسی باید توجه داشت که این زبان محدود به تهران و حتی ایران نیست.

شايد کسانی بگويند که در موادری، رعایت نکردن قواعد زبان (به معنای عام آن و با توجه به همه‌ی سطوح آن) و به تعبیری، «غلط سخن گفتن»، مانع ارتباط نمی‌شود و مخاطب پیام را درمی‌يابد. در پاسخ باید گفت که اين حکم درباره‌ی زبان شفاهی و در سطحی ترين لایه‌ی ارتباط ممکن است صدق کند، ولی در سطوح عميق تر ارتباط و نيز در دیگر نقش‌های زبان (ایجاد تکيه‌گاه اندیشه، حدیث نفس، و ایجاد زیبایی هنری) مطمئناً چنین نیست. به علاوه، مثلاً اگر کسی به جای «تشکر می‌کنم» بگوید «مشکر می‌کنم»، مخاطب او پیامش را در می‌يابد، اما می‌فهمد که او، مثلاً یا قصد شوخی دارد یا به زبان فارسی تسلط ندارد. نتيجه آن که سخن گفتن بدون توجه به قواعد آن (البته با توجه به سطح کلام، قصد گوينده، وضعیت...) موجب اختلال در ارتباط، از جمله سوءتفاهم، و ابهام و تناقض می‌شود. گذشته از این، رعایت نکردن قواعد زبان، علی‌الخصوص در نوشتن، اقتصادی نیست. امروزه آثاری منتشر می‌شوند که خوانده باید بخش عده‌ی آن‌ها را چندبار بخواند تا منظور نویسنده را دریابد و این اصطلاحاً لحاظ اقتصادی «به صرفه» نیست؛ زیرا موجب اتلاف وقت مخاطب می‌شود. هم‌چنین، باید توجه داشت که برای بیان مطالب دقیق و طریق، مثلاً در حوزه‌ی علم و فلسفه، حتماً باید به قواعد زبان پای بند بود.

## معیار درست و غلط در زبان فارسی

در بحث از درست و غلط در زبان، در میان فرهنگ‌هایی که میراث ادبی کهن دارند و غیر آن‌ها، تفاوت هست. در زبان فارسی، زبان امروز اهل آن صورت تحول یافته‌ی زبان متون کهن

**سخن گفتن**  
**بدون توجه**  
**به قواعد آن**  
**موجب اختلال**  
**در ارتباط**  
**از جمله سوءتفاهم**  
**و ابهام و تناقض**  
**می شود**

است. به علاوه، بسیاری از عناصر زبان و فرهنگ امروز فارسی، همان‌هایی است که در این متون ثبت و ضبط شده است. لذا در بحث «درست و غلط در زبان»، یکی از معیارهای حفظ پیوند با این بیشینه است و کنار گذاشتن آن، تنها به جهت مصلحتی خاص، مثلاً بیان مطالب علمی جدید، جایز است.

به طور خلاصه، منابع کشف قواعد درست و غلط در زبان فارسی از این قرار است:

(الف) زبان کهن، براساس معتبرترین آثار هزار و دویست سال گذشته؛

(ب) زبان گفتار امروز؛

(ج) زبان نوشtar امروز.

با توجه به این منابع، قواعد کلی درست و غلط در زبان فارسی این گونه قابل دسته‌بندی هستند:

۱. اگر کلمه یا عبارت یا ساختی در هر سه منبع مذکور به کار رفته باشد، باید آن را صحیح شمرد؛

۲. اگر کلمه یا عبارت یا ساختی فقط در منبع الف به کار رفته باشد، منسوخ است، اما در صورت ضرورت می‌توان از آن استفاده کرد؛

۳. اگر کلمه یا عبارت یا ساختی فقط در الف و ب یا فقط در الف و ج به کار رفته باشد، صحیح است؛

۴. اگر کلمه یا عبارت یا ساختی در ب و ج به کار رود، ولی در الف به کار نرفته باشد، درست است؛

۵. اگر کلمه یا عبارت یا ساختی فقط در ب به کار می‌رود، صحیح است؛ مگر در مواردی معدهود که توصیه می‌گردد از آن استفاده نشود؛

۶. اگر کلمه یا عبارتی فقط در ج به کار رود، ولی در الف و ب به کار نرفته باشد، غلط است؛ و بیشتر چنین صورت‌هایی نتیجه‌ی کار مترجمان خام دست و بی‌مایه است.

نکته آن که، کاربرد این قواعد مقید به سطح و سبک زبان مورد استفاده است. یعنی ممکن است واژه یا عبارت یا ساختی بر طبق این قواعد در کل درست باشد، اما کاربردش در یک یا چند سطح یا سبک زبان درست نباشد.

آن چه ذکر شد معیارهای درست و غلط در زبان فارسی رایج در میان مردم بود، اما معیارهای زبان فصیح فارسی، یعنی زبان افراد تحصیل کرده‌ی فرهیخته و با فرهنگ، انگلیکی با این معیارها تفاوت دارد. این زبان به جهت نقش خاصش، یعنی بیان ظرایف و دقایق فکری و معنوی و هنری، علاوه بر معیارهای مذکور، نیازمند ملاک‌هایی دیگر است؛ و آن ملاک‌ها را باید پس از مطالعه و بررسی دقیق و همه‌جانبه و با توجه به نظر جمعی صالح نظرران و متخصصان تعیین کرد. با این همه، اگر منابع مذکور نیاز به بیان مطالب نوظهور را، که عمده‌ای در حوزه‌ی علوم و فلسفه و ادبیات مصدق می‌باشد، برخی اورند، باید به ساخت واژه و ترکیب متولّ شد؛ مثل مصادر برساخته که از «اکسیژن» ساخته‌اند: اکسیدان، اکسایش، اکسیده.

## ◀ زبان متون آموزشی

با توجه به آن چه گذشت، به نظر

می‌رسد که در تعیین زبان متون آموزشی، به ویژه در دوره‌های پیش از دانشگاه، باید محتاط‌تر بود؛ همان‌طور که در انتخاب قطعات ادبی اختیاط می‌شود و آن‌ها که فصیح‌تر و ظریف‌تر و استوار‌ترند، برگزیده می‌شوند. در این نوع متون، باید از مشکوکات زبانی پرهیز کرد. زبان این نوع متون باید تا حد امکان، فصیح، دقیق، روشن، مطابق با قواعد زبان فارسی، به دور از نوآوری‌های تثبیت نشده، و البته در حد فهم خوانندگان باشد.

در تعیین  
زبان متون آموزشی  
باید از  
مشکوکات زبانی  
پرهیز کرد

## ◀ پی‌نوشت

۱. برای توضیح بیشتر بنگرید: نجفی، ابوالحسن. مبانی زبان‌شناسی و کاربرد آن در زبان فارسی. نیلوفر. تهران. ۱۳۷۴. ص ۴۱-۳۴.

## ◀ منبع

برگرفته از مجموعه گفتارهای درباره‌ی زبان معیار و نمونه‌هایی از زبان معیار، مربوط به گزارش: «طرح پژوهش زبان فارسی معیار در متن آموزشی»، سیما و وزیریا، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، اردیبهشت ماه ۱۳۸۴.

# از همایش تا جشنواره

معنی‌شناسی چند واژه



● محمود معافی

## اشاره

امروزه واژه‌هایی چون: همایش یا مجمع دینی، کنگره، سمینار، سمپوزیوم، گردهمایی، نشست، کنفرانس، پانل، جشنواره و همایش را زیاد می‌شنویم، می‌بینیم یا در آن‌ها شرکت می‌کنیم. گاهی هم این اصطلاحات را به جای هم به کار می‌گیریم یا غلط به کار می‌بریم. اما به راستی هرگز به معانی این اصطلاحات فکر کرده‌ایم؟ بد نیست معانی آن‌ها را با هم مرور کنیم.

۱۶/۱۷ ۹۱۹

پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۷۰

## هایشی یا مجمع دینی

این واژه ترجمه‌ی کلمه «Congregation» است. در «فرهنگ انگلیسی-فارسی آریانپور» مقابله این واژه چنین آمده است: «جماعت، گردآمدگی، گردآوری، جلسه‌ی عبادت، و سازمان مذهبی.» هایش یا مجمع دینی در کشور ما انواع متفاوت دارد؛ نظیر نماز‌جماعت، هیئت‌های مذهبی، مراسم عبادی و سیاسی نماز جمعه، جشن‌های آیینی، سخنرانی‌های مذهبی، مجالس روضه‌خوانی، مولودی‌خوانی و ...

در «فرهنگ لغات و بستر» حداقل ۱۱ معنا برای آن ذکر شده است:

۱. جماعت گروه؛

۲. اجتماع افرادی که با هدف پرستش خدا و یا شنیدن موضعه‌ی دینی، دور هم جمیع می‌شوند و گاهی عضو یک سازمان یا یک فرقه‌ی مذهبی هستند؛

۳. گروهی از افراد که به طور مرتب یکدیگر را به منظور خاصی ملاقات می‌کنند؛

۴. گروهی از پیروان یک فرقه‌ی دینی که در یک مکان جغرافیایی خاصی زندگی می‌کنند؛

۵. عمل دور هم جمیع شدن در یک زمان خاص و یا شکل و حالت دور هم جمیع شدن؛

۶. اجتماعات مذهبی خاصی که اعضای آن از اصول معنی پیروی می‌کنند و به آن وفادارند، برای مثال کاتولیک‌های رومی و یا اجتماع اعضای برجسته‌ی یک سازمان مذهبی؛

۷. گروهی از صومعه‌ها که با هم متحد می‌شوند و از نظم و معتقدات خاصی پیروی می‌کنند، مثل فرقه‌ی کشیشان ژزوئیت و یا پیروان سن برناور.

۸. مجموعه‌ی نوعی از حیوانات یا اشیاء؛

۹. گردهمایی مشourtی رؤسای دانشگاه‌های انگلیس؛

۱۰. جلسات ارشادی پروتستان‌های اسکاتلند؛

۱۱. همه‌ی افرادی که در یک محله زندگی می‌کنند و تابع یک کشیش محلی هستند.

در «فرهنگ بزرگ سخن» زیر نظر دکتر حسن انوری (۱۳۸۱)، این واژه چنین معنی شده است: «دور هم جمیع شدن کسانی در جایی برای انجام امری.» کنگره و گردهمایی نیز از دیگر معانی مشابه آن است.

## کنگره

این واژه ترجمه‌ی کلمه «Congress» است. در فرنگ انگلیسی-فارسی آریانپور، این واژه چنین ترجمه شده است: «کنگره، اینجمن، مجلس، مجمع، اجتماع، مجلس قانون گذاری آمریکا.» در فرنگ لغات و بستر نیز چنین آمده است:

۱. جمیع افراد به دور هم و یا گردهمایی افراد برای هم اندیشی؛

۲. گردهمایی سران کشورها و یا وزرا و امور خارجه، سفرا و نمایندگان دولت‌های خارجی برای بحث و گفت‌وگو و تصمیم‌گیری در مورد مسائل بین‌المللی، برای مثال کنگره‌ی وین و یا مجلس کنگره‌ی آمریکا که اجتماعی از نمایندگان ایالات گوناگون است.

۳. سازمانی که به منظور تحقق اهداف معینی و توسط نمایندگان گروه‌های ذی نفع طراحی شده است، برای مثال انجمن اولیا و مربیان که جلسات ماهانه و سالانه دارند؛

۴. گردهمایی خاص اعضای یک گروه (برای مثال وکلای دادگستری)، و نشست اعضا

**سینیار در مقایسه با گردهمایی یا همایش دارای بعد ملی بیشتری است**

یک حزب و یا یک انجمن (برای مثال هفتاد و یکمین نشست جمهوریخواهان). فرهنگ بزرگ سخن آن را چنین معنی کرده است: «گردهمایی گروهی به منظور بحث درباره‌ی موضوعی علمی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی و مانند آن‌ها». کنگره‌هی هم بعد ملی دارد و هم بعد بین‌المللی. میزان مشارکت در کنگره‌ها بیش از سینیارهاست. به طور کلی جنبه‌ی سیاسی آن بر سایر جنبه‌های می‌چرید.

**سینیار**

در فرهنگ انگلیسی - فارسی آریانپور، «Seminar» این گونه ترجمه شده است: جلسه‌ی بحث و تحقیق در اطراف یک موضوع، کفرانس، دوره‌ی جلسات بحث و تحقیق، و محل ملاقات و جلسات بحث و گفت‌وگو. در فرهنگ وبستر نیز چنین آمده است:

۱. گروهی از دانشجویان دوره‌های پیشرفته که زیر نظر استاد خود روی یک موضوع تحقیق می‌کنند و حاصل مطالعات خود را به صورت گزارش، سخن‌رانی و یا بحث و گفت‌وگو به اطلاع یکدیگر می‌رسانند؛

۲. یک دوره‌ی درسی در سطح پیشرفته؛

۳. برنامه‌ی گردهمایی؛

۴. مکانی برای گردهمایی؛

۵. گردهمایی با هدف بحث و ارائه‌ی اطلاعات.

در فرهنگ بزرگ سخن، این واژه چنین تعریف شده است:

«مجموعه سخن‌رانی‌هایی که درباره‌ی موضوعی خاص در مدتی معین و مکانی مشخص ایجاد می‌شود. سینیار در مقایسه با گردهمایی یا همایش دارای بعد ملی بیشتری است.

**سمپوزیوم**

در فرهنگ انگلیسی - فارسی آریانپور، «Symposium» این چنین ترجمه شده است: «مجلس مذاکره‌ی دوستانه، مقالات گوناگون درباره‌ی یک ضیافت، تهیه‌ی مقالات گوناگون درباره‌ی یک موضوع، مجموعه عقاید درباره‌ی یک موضوع، و بحث و تبادل نظر.» در فرهنگ لغات وبستر نیز چنین آمده است:

۱. گردهمایی‌های افراد یا گروهی که هدف آن مبادله‌ی آزاد افکار و عقاید است؛

۲. نوعی همایش که در آن چندین سخن‌رانی نظر خود را در زمانی کوتاه و در ارتباط با یک موضوع خاص بیان می‌کند؛

۳. مجموع نظرات افراد درباره‌ی یک موضوع خاص که فردی آن‌ها را جمع‌آوری و به‌طور دوره‌ای منتشر می‌کند.

در فرهنگ بزرگ سخن، معنی این واژه چنین آمده است: «گردهمایی گروهی از متخصصان به منظور بررسی یک موضوع خاص علمی.» به نظر می‌رسد، برخلاف موضوعات مطرح در سینیارها و یا همایش‌ها، مسائل مطرح در سمپوزیوم بعد تخصصی‌تری دارد. برای مثال سمپوزیوم جراحی مغز و یا سمپوزیوم غذی سازی اورانیوم.

### ■ گردهمایی یا همایش

در فرهنگ انگلیسی-فارسی آریانپور، «meeting» چنین ترجمه شده است: «مقالات، اجتماع، انجمن، جلسه، جمع و تلاقي.» در فرهنگ لغات وبستر نیز چنین آمده است:

- ۱. عمل و یا فرایند دور هم جمع شدن افراد به صورت اتفاقی و یا برنامه ریزی شده؛
- ۲. سازمانی که کنترل و نظارت دائمی چیزی را بر عهده دارد؛
- ۳. اجتماع افراد برای خدا؛

۴. همایش پیروان یک دین در مکانی خاص به قصد عبادت؛

۵. انجمن دوستان و یا طرفداران یک موضوع خاص، برای مثال دوستداران محیط زیست؛

۶. اجتماع اعضا یک صنف، برای مثال صنف ناشر؛

۷. محل ملاقات نجاران و بنایان.

در فرهنگ بزرگ سخن، این واژه چنین تعریف شده: «اجتماع گروهی از افراد به منظور دیدار، مشورت، بحث و تبادل نظر یا تصمیم گیری.»

### ■ نشست

در فرهنگ انگلیسی-فارسی آریانپور، «Session» این گونه ترجمه شده است: «جلسه، نشست و مجلس.» در فرهنگ لغات وبستر چنین ترجمه شده است: «جلسه‌ی سازنده و کاری یک گروه، برای مثال مجلس شورای یک کشور، و یا جلسات مرتب اداری که ممکن است به صورت روزانه و هفتگی برگزار شود.» در فرهنگ بزرگ سخن نیز چنین آمده است: نشستن چند نفر در یکجا برای گفت‌وگو، گردهمایی، معاشرت، سکونت. جلسه‌ی شب شعر و یا مجلس قصه‌خوانی، از انواع نشستهای ادبی محسوب می‌شوند.

### ■ کنفرانس

در فرهنگ آریانپور، «Conference» چنین ترجمه شده است: «مشاوره، کنکاش، گفت‌وگو، مذاکره، مقایسه و تبادل نظر. در فرهنگ لغات وبستر نیز نزدیک به نه معنی برای آن



ذکر شده است:

۱. عمل مشورتی افراد با یکدیگر با هدف مبادله افکار، عقاید، بحث، گفت‌وگو و کنکاش در ارتباط با یک موضوع خاص؛
۲. نظرخواهی از یک فرد و یا یک گروه در ارتباط با موضوع و یا موضوعات خاص؛
۳. گردهمایی نمایندگان ملت‌های مختلف به منظور بحث روی مسائل بین‌المللی و با هدف تدوین یک خط مشی مشترک؛
۴. گردهمایی اعضای دو مجلس قانون‌گذاری، برای مثال مجلس شورای اسلامی و مجلس خبرگان رهبری؛
۵. ملاقات اعضای یک جناح از مجلس که به حزب خاصی تعلق دارند؛ به منظور اتخاذ روابه‌ای مشترک؛
۶. اجتماع نمایندگان مؤسسات آموزشی و ورزشی، برای مثال ناشران کتاب‌های آموزشی و یا نمایندگان انجمن‌های رزمی کار؛
۷. همایش واعظان دینی در یک کشور به منظور بحث در مورد مسائل مشترک، برای مثال مبلغان کلیسا؛
۸. اجتماع نمایندگان شرکت‌هایی که در یک حوزه خاص فعالیت دارند، با هدف تدوین خط مشی مشترک، برای تولید تولیدکنندگان مواد پتروشیمی؛
۹. ارائه‌ی نتایج مطالعه در یک موضوع خاص توسط گروهی از دانش‌آموزان و با نظرارت معلم مربوطه.

فرهنگ بزرگ سخن آن را چنین شرح داده است:

۱. مجموعه مطالبی که کسی یا گروهی درباره موضوعی خاص و به صورت سخن‌رانی بیان می‌کنند؛
۲. سخن‌رانی؛
۳. گردهمایی و دیدار عده‌ای در یک جلسه برای بحث درباره موضوعی.

#### پانل

- در فرهنگ آریانپور، حداقل ۲۵ معنابرای «Panel» ذکر شده است؛ از عرق‌گیر اسب بگیرید تا نزدیک حائل، اعضای هیئت منصفه، و فهرست افرادی که برای انجام خدمتی آماده شده‌اند. در فرهنگ لغات وبستر نیز چنین آمده است:
۱. برنامه‌ای که شامل فراخوان افرادی به عنوان داور و حکم در یک موضوع خاص است.
  ۲. فهرستی از افرادی که برای انجام یک خدمت (مشاوره‌ای، تحقیقی) دعوت شده‌اند.

۳. گروهی از افراد متخصص و ماهر در یک حوزه علمی و یا حوزه‌های متفاوت که برای بحث پیرامون یک موضوع دعوت شده‌اند. برای مثال، اگر موضوع رشد بی‌رویه‌ی جمعیت باشد، از افرادی در حوزه‌ی جغرافیا، اقتصاد، جامعه‌شناسی و یا مذهب می‌توان دعوت کرد. این افراد ممکن است که دلایل خود را بر له و یا علیه این موضوع ارائه کنند، و یا ابعاد مسئله را از زوایای متفاوت شرح دهند.
۴. برگزاری پانل بحث‌شیوه‌ای است که در تلویزیون و یا رادیو رواج دارد. در این شیوه از سه

زمان خاصی  
که به بزرگداشت  
فرد برجسته‌ای  
و یا رخداد مهمی  
اختصاص داده شده  
جشنواره است

## جشنواره

در فرهنگ آریانپور، «Festival» چنین ترجمه شده است: جشن، سور و شادمانی. در فرهنگ لغات و بستر نیز چنین آمده است:

- ۱. زمان برگزاری جشنی خاص که معمولاً با یک سلسله مراسم و آداب خاصی همراه است و امکان دارد، مذهبی، اجتماعی، هنری، فرهنگی و یا تاریخی باشد. برای مثال، جشن میلاد رسول اکرم (ص)، جشن انقلاب، جشن خرمن یا گندم، جشن هولی در هند و یا جشن فانوس در چین.
- ۲. زمان خاصی که به بزرگ داشت فرد برجسته‌ای و یا رخداد مهمی اختصاص داده شده است.
- ۳. برنامه‌ای از رخدادهای فرهنگی، همراه با معرفی آثار بهتر در یک شاخه‌ی ادبی یا هنری که هر سال و یا هر دو سال به مدت دو یا سه روز و یا یک هفته برگزار می‌شود؛ مثل جشنواره‌های فیلم، تئاتر، تصویرگری، عکس یا جشنواره‌ی انتخاب کتاب یا مطبوعات. هدف‌های این جشنواره‌ها عبارت اند از:

- ارائه و تبیین سیاست‌ها، هدف‌ها، برنامه‌ها و انتظارات سازمان یا نهاد برگزارکننده در حوزه‌ی تولید آن نوع آثار؛
- فراهم آوردن امکان تبادل نظر و تجربیات میان اندیشمندان، صاحب‌نظران و پدیدآورندگان آثار در راستای تدوین راهبردها و استانداردهای تولید اثر مناسب؛
- شناسایی شاعران، نویسندها، تصویرگران، ناشران، هنرمندان برتر شاخه‌های گوناگون در حوزه‌ی تولید.

از جمله‌ی این جشنواره‌ها، جشنواره‌ی انتخاب کتاب‌های برتر آموزشی «دفتر انتشارات کمک آموزشی» معاونت پژوهشی وزارت آموزش و پرورش است که برای:

- بهبود کیفیت کتاب‌های آموزشی از بعد محتوایی و تصویرگری؛
- قدردانی از خدمات نویسندها، تصویرگران و ناشران؛
- معرفی آثار برتر در زمینه آموزشی و تصویرگری.

در جشنواره‌ها ممکن است که نمایشگاهی از آثار فرهنگی، هنری و یا کشاورزی برای مدعوین نیز تدارک دیده شود.

در فرهنگ بزرگ سخن این واژه چنین تبیین شده است: «مراسم معمولاً فرهنگی، هنری و یا علمی که به منظور بزرگ داشت یک شخصیت یا رویداد، و شناساندن آثار هنری و مانند آن‌ها برگزار می‌شود.»

پانل  
جلسه‌ی  
داوری  
درباره‌ی  
یک موضوع  
خاص است

## جمع‌بندی

۱. به طور کلی، اصطلاحات همایش، گردهمایی و سمینار، مفاهیمی نزدیک به هم دارند.
۲. مجتمع دینی انواع متفاوتی دارند و اصطلاح مناسب برای هریک از این مجالس، به هدف جلسه بستگی دارد.
۳. کنگره، اجلاس و یا مجتمع هم‌اندیشی، به یک موضوع خاص، سیاسی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و یا بین‌المللی می‌پردازد. کنگره‌ها معمولاً جنبه‌های بین‌المللی دارند و بهتر است از این اصطلاح زمانی استفاده شود که مشارکت افرادی از همه‌ی استان‌ها و یا نامایندگانی از کشورهای منطقه، قاره و یا جهان فراهم شده باشد. مسائلی که در کنگره‌ها مطرح می‌شوند، هم‌دارای ابعاد ملی هستند و هم‌دارای ابعاد بین‌المللی.
۴. سمینار، جلسه‌ی بحث و تحقیق در اطراف یک یا چند موضوع اصلی و یا چندین موضوع فرعی است که معمولاً ذیل موضوعات اصلی طبقه شده‌اند. در حاشیه‌ی سمینار ممکن است پانل بحث و گفت‌وگو و نمایشگاه کتاب نیز برگزار شود. عمومیت موضوعات مطرح در سمینار بیشتر از همایش یا گردهمایی است.
۵. سمپوزیوم، همایش یا سمیناری است که در آن، موضوعات تخصصی تری مطرح می‌شوند؛ موضوعاتی که فهم آن‌ها برای افراد سایر رشته‌ها دشوار است؛ مثل سمپوزیوم جراحان مغز.
۶. همایش یا گردهمایی جلسات ارائه‌ی مقاله درباره‌ی یک موضوع خاص است. عمومیت همایش، در مواردی از سمینار کمتر است.
۷. کنفرانس، جلسه‌ی بحث و گفت‌وگو و مشورت درباره‌ی یک موضوع برای دست یابی به یک راه حل مورد توافق است.
۸. پانل جلسه‌ی داوری درباره‌ی یک موضوع خاص است. داوران معمولاً افرادی متخصص هستند که در یک حوزه‌ی علمی یا حوزه‌های متفاوت اما مرتبط به موضوع اصلی، دارای ایده و نظر هستند.

۱۶/۱۷ نویم  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵



## منابع ◀

۱. فرهنگ دانشگاهی انگلیسی-فارسی آریانپور، جلد اول و دوم (۱۳۵۸). انتشارات امیرکبیر، تهران.
۲. فرهنگ بزرگ سخن (۱۳۸۱). زیرنظر دکتر حسن انوری. انتشارات سخن. تهران.
۳. طرح سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی (۱۳۸۴). دفتر انتشارات کمک‌آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران.
4. Webster's Third New International Dictionary, Merriam, Webster Inc publishers Spring field, MALL02.



۱۶/۱۷ نویسندگان  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۶۲



# باهم نوشتن

• ترجمه‌ی: هادی عظیمی

## اشاره

این مقاله حاصل نظرات شخصی جمعی از نویسندهان کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی است که در آکسفورد انگلستان گردید. پاسخ آن‌ها به پرسش‌نامه، و مکاتبه با آن‌ها، مبنای اصلی این مقاله را تشکیل می‌دهد. از این روش می‌توان در بیشتر درس‌های دیگر هم استفاده کرد.

یکی از قوانین اصلی نگارش گروهی، ایجاد ارتباط بین نویسندهان است. این کار باعث می‌شود، علاوه بر شناخت شیوه‌های متفاوت اعضای گروه، هر یک از اعضا با پیش‌زمینه‌ی فکری دیگری آشنا شود. اعضای این گونه گروه‌ها نقاط مشترک بسیاری دارند که باعث می‌شود، شروع کار در هر دو زمینه‌ی شناختی و پیش‌زمینه‌ای به خوبی انجام پذیرد.

یکی از اعضای گروه نویسندهان می‌گوید: «باهم نوشتن یعنی همین که با هم پشت یک میز بنشینیم. گاهی تمام عصر را دور هم می‌نشینیم و بدون هیچ گونه تعارف و مزاح، فقط به کار مشغول می‌شویم. هر لحظه که ایده‌ای به ذهن‌تان خطرور کند، می‌توانید آن را تدوین کنید، اما روند حقیقی نگارش در جمیع اتفاقات می‌افتد.

هر کدام از ما طرح اولیه‌ی یک درس را (در اتاق‌های مجزا) آماده می‌کنیم و اگر مشکل خاصی وجود داشته باشد، با هم‌دیگر مشورت می‌کنیم. سپس با هم می‌نشینیم و طرح اولیه‌ی یکدیگر را می‌خوانیم و انتقاد می‌کنیم. گاهی یک تغییر کوچک کافی است و گاه به تغییرات اساسی نیاز است. در این زمینه سلیقه‌ی شخصی مطرح نیست.

یکی دیگر از این نویسندهان می‌گوید: «عموماً طرح ثابتی وجود ندارد. نگارش به صورت انفرادی است و تنها طرح کلی باید مورد موافقت قرار گیرد. البته اعضا باید اعتماد به نفس داشته باشند و از غرور هم دوری کنند. در این صورت می‌توان به طور مثبت به انتقادها نگاه کرد. هنگام نهایی کردن هر نوشته، یک نفر مسئولیت بیشتری بر عهده خواهد داشت.

البته مشکلاتی نیز وجود دارد. ناهمانگی بین اعضاء، تفاوت سلیقه‌ها، سبک‌های متفاوت

نگارش شخصی، زمان زیاد برای تصمیم‌گیری و غیره. اما به طور کلی، مزیت‌ها بر معایب برتری دارند: تنوع عقاید و ایده‌ها، وسعت اطلاعات و منابع، و اطمینان از این که اگر تصمیمی گرفته شد، حتماً به نتایج ارزشمندی خواهد رسید.»  
برای با هم نوشتن دو روش کلی وجود دارد.

### روش اول:

نوشتن  
لذت‌بخش است  
چون  
کاری خلاقانه است  
اما می‌تواند  
مأیوس کننده نیز باشد

■ در کارگاه اولیه، اعضاء در مورد موضوعات، کاربردها، مهارت‌ها، دستور، واژگان و طرح کلی هر درس به اتفاق نظر می‌رسند. سپس درس‌ها به طور مشخص به اعضا واگذار می‌شوند.  
■ نویسنده‌گان به محل‌های خود باز می‌گردند و کار نگارش را آغاز می‌کنند. در پایان نگارش، درس‌ها برای عضو هماهنگ کننده فرستاده می‌شوند تا آن‌ها را بررسی کند. بعد هم به مشاوران سپرده‌های شوند تا پیشنهادات آن‌ها نیز در نظر گرفته شوند.  
■ پس از سه ماه، اعضای گروه همراه با عضو هماهنگ کننده و مشاوران، دوباره گرد هم می‌آیند تا تفاوتات کلی در مورد هر درس حاصل شود.

### روش دوم:

■ پس از آن که اعضاء در مورد مهارت‌ها، کاربردها، موضوعات، واژگان و طرح کلی درس‌ها به توافق رسیدند، کار هم‌زمان روی طرح کلی چند درس آغاز می‌شود که شامل نگارش ساختار اصلی، مجموعه‌ای از ایده‌ها، و پیشنهاداتی برای متن (و نه جزئیات) است. سپس هر عضو، درسی را انتخاب می‌کند و آن را می‌نویسد و برای شنیدن نظرات، به دیگران وامی گذارد. در ادامه، در صورت لزوم آن را دوباره می‌نویسد.

■ کتاب به دو نیمه‌ی اول و دوم تقسیم می‌شود و جلسات بزرگ تر به منظور بحث درباره‌ی طرح درس، موضوعات، سرفصل‌ها و متن برگزار می‌گردد و بعد کار بازنویسی طرح‌های اولیه آغاز می‌شود. در این مرحله نیز حاصل کار هر نویسنده، توسط نویسنده‌گان دیگر مورد بررسی و نقد قرار می‌گیرد.  
■ یک نفر مسئول نگارش طرح نهایی می‌شود و شخص دیگری مسئولیت نوشتن تمرین‌ها، و نگارش زبانی منابع، و دیگر عناصر جزئی را بر عهده می‌گیرد.  
به یاد داشته باشیم:

نوشتن لذت‌بخش است، چون کاری خلاقانه است. اما می‌تواند مأیوس کننده نیز باشد، چون گاه نمی‌توان چیزی نوشت. و نوشتن نشاط‌آور است، وقتی همراه با گوشش باشد؛ آن گاه که انگشتاتنان نمی‌توانند به سرعت افکارتان حرکت کنند!

◀ منبع

Adapted and translated from: Prowse, P. (2002). How Writers Write: Testimony from Authors, in Tomlinson, B. (2002). Material Development in Language Teaching. Cambridge University Press.



# مطالعه نکاتی درباره

• محمدحسین معتمدراد

## اشاره

در عصری به سر می‌بریم که با وجود ارتباطات وسیع و مدرن و اطلاع‌رسانی قوی، هنوز خواندن و مطالعه جایگاه ویژه‌ای دارد. هر کسی در هر مقام و موقعیتی، بخشی از اوقات خود را صرف مطالعه می‌کند. با این حال، میزان انس و توجه به کتاب، در گروه‌های سنی متفاوت است. کودکان بیشتر به رنگ‌ها و تصویرها توجه دارند و بر آن اساس با کتاب انس می‌گیرند، و فشر جوان و نوجوان، غالباً تمايل بیشتری به خواندن کتاب‌های قصه و داستان دارند. بعضی از آن‌ها نیز به آثار علمی-پژوهشی رو می‌آورند. این مقاله، ضمن ارائه تعریف مطالعه، به هدف‌ها، عوامل و آسیب‌های آن نیز می‌پردازد.

۱۶/۱۷ نهم  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵



## تعریف و معنای لغوی مطالعه

واژه‌ی «مطالعه» برگرفته از «مطالعة» عربی، در باب «مفاعلة» و ریشه‌ی آن «طلَّع»، به معنای «آگاه شدن» است. معنای لغوی مطالعه عبارت است از:

- نگریستن به هر چیزی برای واقف شدن به آن؛
- تأمل، تفکر و اندیشه؛
- چیزی به کسی نوشتن برای واقف شدن او؛
- نظر به دقت؛
- واقف گردیدن به چیزی؛
- نگریستن برای وقوف یافتن بر آن؛
- پیوسته در چیزی نگریستن.

### مطالعه نگریستن و دقت نظر برای فهمیدن بیشتر است

اما معنای اصطلاحی مطالعه در حد معنای عام آن، گسترده‌ی نیست:

- مطالعه حرکتی است که سبب انتقال پیام می‌شود. امری است که طی آن، تنها با استفاده از قدرت و توان اندیشه، آگاهی حاصل می‌آید و موجبات کمال و ارتقای درک به مرحله‌ی بالاتری فراهم می‌شود. به گفته‌ی فیلسوف انگلیسی، فرانسیس بیکن: «ابتدا مطالعه ذات آدمی را به کمال می‌رساند، و بعدها، خود انسان با تجربه و تمرین به مرحله‌ی کمال می‌رسد.» و باز می‌گوید: «کتاب را بخوان تا مایه‌ی تأمل، سنجش و اندیشه‌یدن تو باشد.»
- مطالعه، نگریستن و دقت نظر برای فهمیدن بیشتر است؛ به عبارت دیگر، کشف مجهولات و راهیابی به معلومات.
- مطالعه، جستجوی گام به گام براساس نیازهای روزمره است.

## هدف‌های مطالعه

مطالعه کردن باید سیر منطقی داشته باشد. یعنی مطالعه کننده خواندن را با هدف‌های روشنی شروع کند تا به اتلاف وقت منجر نشود. در یک تقسیم‌بندی کلی می‌توان هدف‌های مطالعه را به این شرح عنوان کرد:

- (الف) آموختن و دستیابی به اطلاعات مورد نیاز.
- (ب) تحصیل افکار نو و معلومات جدید.
- (ج) نقد اندیشه‌ها.
- (د) سرگرمی و تفریح، و رفع خستگی و کسالت.

## عوامل مؤثر در مطالعه

(الف) خانواده: نخستین مکانی که کودک با آن ارتباط مستقیم پیدا می‌کند و شخصیت کودک در آن شکل می‌گیرد، محیط خانواده است. کودکانی که در محیط خانواده، خود را با مطالعه سرگرم می‌کنند، قطعاً والدینشان به مطالعه گرایش داشته‌اند. درصد احتمال پیشرفت و موفقیت این کودکان در جامعه به مراتب بیشتر است.

بنابراین در محیط خانواده، ابتدا والدین خود باید بخشی از اوقاتشان را به کتاب خواندن

اختصاص دهنده فرهنگ کتابخوانی را جایز باید. یعنی شرایط مطالعه در خانه فراهم آید و کتاب وارد زندگی شود تا فرزندان نیز در این بستر فرهنگی مهیا، به مطالعه رو آورند. بسیاری از کارشناسان و صاحب نظران بر این باورند که خانواده کانون کسب و علم و معرفت است و منشأ مطالعه را باید در خانواده جست. کتابخوانی در خانواده نه تنها موقعیت‌های شغلی، اجتماعی و اقتصادی افراد آن را متحول می‌سازد، بلکه نوع تفکر و گرایش‌های آنان را در رابطه با مسائل اخلاقی، مذهبی و برنامه‌ریزی در امور جاری نیز متحول می‌سازد. در ادامه، چنانچه والدین توصیه‌های زیر را مدنظر قرار دهنده، در استمرار فرهنگ مطالعه در خانواده تأثیر به



**سزاپی خواهد داشت:**

۱. به موضوعات مورد علاقه و گرایش‌های فرزندان توجه نمایند.
۲. فرزندان را به مطالعه‌ی هدفمند ترغیب کنند.
۳. هدف‌های مطالعه را برای فرزندان شرح دهند.
۴. مراحل مطالعه (مطالعه‌ی اجمالی و سریع، تفصیلی و دقیق، بررسی و ارزیابی، علامت‌گذاری و یادداشت‌برداری، بازنگویی و بازنگویی، عمل و به کارگیری) را برای فرزندان برشمارند.
۵. انواع مطالعه (مطالعه‌ی فردی و گروهی، عمومی و تخصصی) را برای فرزندان بیان کنند.
۶. آداب مطالعه (رعایت شرایط فیزیکی، روحی، زمانی و مکانی) را به فرزندان بیاموزند.

**منشأ مطالعه را  
باید  
در خانواده جست**

**(ب) محیط زندگی: عوامل محیطی (کتابخانه و دوستان کتابخوان) تأثیری**

شگرف بر شخصیت کودک، رشد و نمو او دارد.

**(ج) امکانات ارتباطی و اطلاع‌رسانی: صداوسیما، اینترنت،**

ماهواره، روزنامه‌ها، مجلات و سینما، هر کدام در

بازارندگی یا تحریک و تشویق انسان به مطالعه

مؤثرند.

**(د) دولت: توجه**

دولت‌مردان به امر مطالعه حائز

اهمیت است، دولت می‌تواند

نقش مؤثری در ایجاد کتابخانه



در سطح کشور، به ویژه در مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها ایفا کند و شرایطی را به وجود آورد که مردم به سوی مطالعه گرایش بیش تری پیدا کنند. ایجاد انواع نمایشگاه‌های کتاب در مناطق گوناگون کشور، تربیت کتابداران مجرّب و علاقه‌مند، و تربیت معلمان، مدرس‌ان و استادان با تجربه‌ای که اهل مطالعه و تحقق باشند، می‌تواند از دیگر اقدامات دولت به شمار آید.

### آسیب‌های مطالعه

از عوامل رشد و پیشرفت در مطالعه، شناخت موانع و آسیب‌های مطالعه و تلاش در جهت برطرف کردن آن‌هاست. برخی از آسیب‌هایی که می‌توان برای مطالعه پیش‌بینی کرد عبارتند از:

- بی‌نظمی در مطالعه و پراکنده‌خوانی؛
- بی‌علاقگی به مطالعه و قدان انگیزه برای آن؛
- بی‌توجهی به موضوع و هدف‌های مطالعه؛
- دلسُردي و وازدگی از مطالعه در اثر خواندن کتاب‌های نامناسب؛
- فقدان تمکز حواس؛
- رعایت نکدن آداب و شرایط مطالعه (مانند مکان مناسب، وضعیت هوا، نور، وضع نشستن، فاصله‌ی میان چشم‌ها با کتاب، زمان مطالعه و...);
- بی‌توجهی به اصول و روش‌های مطالعه؛
- ناآگاهی از سیر مطالعاتی.

از عوامل رشد  
و پیشرفت در مطالعه،  
شناخت موانع  
و آسیب‌های مطالعه  
است

- ج ۱۷/۱۶
- پاییز و زمستان ۱۳۸۵
- ۷۳

### منابع ◀

۱. خادمی، دکتر عین‌الله. مطالعه‌ی روشنمند (آشنایی با روش‌ها و فنون مطالعه صحیح). انتشارات پارسیان. چاپ دوم. ۱۳۸۰.
۲. سلیمی باهر، حسین. گامی به سوی مطالعه. انتشارات یاس‌نبی. چاپ اول. ۱۳۸۰.
۳. محدثی، جواد. روش‌ها. نشر معروف. چاپ نهم. ۱۳۸۰.
۴. دهخدا، علی‌اکبر. لغت‌نامه. ج ۴۵. ص ۹۱۶.



چند نکته درباره‌ی

# واژگان پایه و نسبت آن با الگوی زبان آموزشی

دکتر شهین نعمت‌زاده

این نکته که زبان کتاب‌های درسی زبان مناسبی نیست، امر وزره بسیار بدیهی است و حتی برای کسانی نیز که در حوزه‌های مربوط به زبان فارسی و مسائل آموزشی تخصصی ندارند، در نخستین تورق دریافتی است. دست‌اندرکاران تألیف کتاب‌های درسی و همچنین مؤلفان و کارشناسانی که در همایش آموزش زبان فارسی تکابن (تابستان ۷۸) شرکت کرده بودند نیز، در طول همایش بر این نکته تأکید داشتند.

از آن جا که واژه‌هم بخشی از زبان است، نامناسب‌بودن زبان شامل نامناسب‌بودن واژه‌ها هم می‌شود. به عبارت دیگر، اگر واژه‌های کتاب‌های درسی با زندگی و ذهن دانش‌آموز ارتباط نداشته باشد، بخشی از ارتباط کتاب با مخاطب مختلف می‌شود. از این جاست که اهمیت این گفته‌ی گلاور<sup>۱</sup> و همکارانش که معتقدند: «قلب هر زبان، واژه‌های آن زبان است»، بر ما آشکار می‌شود. واژه از جهتی دیگر نیز در شناخت‌شاسایی اهمیت می‌یابد، زیرا از طریق آن است که با برچسب‌زندن بر فعالیت‌های ذهنی، مانند اندیشه و حافظه، دست‌نیافرتنی ترین مقاومیت را هم می‌توان زبانی کرد. علاوه بر جنبه‌ی کیفی واژه‌ها، کمیت آن‌ها نیز مهم است. از این‌رو در آموزش، پاسخ به سوالات گوناگونی در این‌باره اهمیت می‌یابد؛ سوالاتی چون: از چه تعداد واژه‌آموزش داده شود؟ و در نهایت هر سال، چند واژه به آن‌ها افزوده شود تا روند افزایش منطقی باشد.

هم‌چین باید به شیوه‌ی توزیع واژه‌ها در کتاب درسی توجه کرد: «واژه‌ها به چه ترتیبی ظاهر شوند؟» «به چه میزان تکرار شوند؟» و «کجا تکرار شوند؟» این‌ها سوالات مهمی هستند که باید در پی پاسخ آن‌ها بود. مجموع این پرسش‌ها و پرسش‌های متعدد دیگری از این نوع و کوشش برای یافتن پاسخ آن‌ها سبب شده است که از بیش از نیم قرن پیش به این سو، ضرورت پرداختن به موضوع مهمی چون «واژگان پایه» در برنامه‌ریزی آموزشی مطرح شود.

واژگان پایه عبارت است از میانگین واژه‌های آشنا و مشترک هر گروه سنی، در حقیقت واژگان پایه نوعی بانک اطلاعاتی واژگانی است که مشخص می‌کند، در هر گروه سنی و یا منطقه‌ای چه تعداد واژه مشترک است. آن را نمی‌توان تعیین کرد، بلکه می‌توان تخمین زد. واژگان پایه باید مرتب روزآمد شود. یعنی تاریخ مصرف دارد و حتی پس از انجام پژوهشی گستردگی برای دست‌یابی به بانک اطلاعاتی واژگان پایه، باید به راهکارهای روزآمدسازی آن فکر کرد. به عبارت دیگر ما هنوز نمی‌دانیم پنج میوه یا پنج رنگ یا پنج صفتی که دانش آموزان ایرانی در پایه‌ی اول دبستان می‌دانند و می‌شناسند، کدام است؛ واژگان پایه این اطلاعات را به ما خواهد داد.

سابقه‌ی پژوهش درباره‌ی واژگان پایه در دنیا را باید در سابقه‌ی آموزش زبان دوم جست و جو کرد. اولین فهرست‌های واژگانی، برای تحقیق هدف‌های آموزش زبان دوم تهییه شود. به عبارت

گلاور و همکارانش  
معتقدند:  
«قلب هر زبان  
واژه‌های آن زبان است»

ج ۱۶/۱۷  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۷۴

**سابقه‌ی  
وازگان پایه در جهان  
به ۸۰ سال می‌رسد  
اما در ایران  
پیشینه‌ی  
این نوع پژوهش‌ها  
به ۳۰ سال می‌رسد**

دیگر، این سؤال برای متخصصان آموزش زبان دوم مطرح شد که دو هزار واژه‌ی مهم و پرکاربرد زبان کدام اند تا خواندن و نوشتن همان‌ها را به زبان آموز بیاموزند. از این نظر، سابقه‌ی واژگان پایه در جهان به ۸۰ سال می‌رسد و عمدۀ کارها هم در این زمینه در زبان انگلیسی انجام شده است. اما در ایران پیشینه‌ی این نوع پژوهش‌ها به ۳۰ سال می‌رسد.

نکته‌ی مهمی که باید به آن توجه شود این است که بخشی از واژگان پایه جهانی است. بحث جهانی‌ها در این حوزه به مباحث شناختی و جهان شناختی مربوط می‌شود؛ یعنی به واژگان مشترک پایه در زبان‌های دنیا. در همه‌ی زبان‌های دنیا واژه‌هایی برای اعضاي بدن، میوه‌ها، خویشاوندان و افعال مربوط به اعضاي بدن وجود دارد که کودک در سال‌های اولیه‌ی رشد با آن‌ها آشنایی شود. ممکن است تعداد این واژه‌ها و ظرفات‌های معنایی و مصداقی آن‌ها در جوامع گوناگون با هم تفاوت داشته باشد، اما به هر حال این مقولات و حوزه‌ها میان همه‌ی کودکان مشترک هستند. یعنی با وجود همه‌ی تفاوت‌های منطقه‌ای و قومی، برای آن‌ها می‌توان، معدل و محدوده‌ای نسبی در نظر گرفت.

فرهنگ بیشترین تأثیر را بر واژه‌ی می‌گذارد؛ البته منظور از فرهنگ در اینجا بیشتر محیط و تحولات اجتماعی است. مثلاً اهالی شمال ایران در مقایسه با مردم جنوب، واژه‌های بیشتری برای مرکبات و برنج دارند، اما در مناطقی چون کرمان و به و چهرم، تعداد واژه‌هایی که برای انواع خرما وجود دارد، بیشتر است. طبیعتاً بخشی از زبان کودک را محیط او می‌سازد. این بحث از بعضی جنبه‌ها برمری گردد به همان بحث معروف زبان و تفکر، و نسبتی زبانی و جبر زبانی که نخستین بار، ساپیر<sup>۲</sup> و ورف<sup>۳</sup> مطرح کردند و هنوز هم موافقان و مخالفان دارد.

پایگاه و طبقه‌ی اجتماعی هم از عوامل مؤثر بر حوزه‌ی واژگان است. به گفته‌ی جامعه‌شناسان زبان، تحول پذیرترین بخش زبان، واژگان آن است. واژگان از عوامل گوناگونی مثل: سن، جنس، شغل، تحصیلات، و پایگاه و طبقه‌ی اجتماعی تأثیر می‌پذیرد. واژه‌های داشن آموزانی که از خانواده‌های مرفه می‌آیند، به لحاظ نوع و حتی وسعت، با واژه‌های داشن آموزان دیگر تفاوت دارد. به همین دلیل، در نمونه‌گیری برای طرح واژگان پایه، شهر بزرگ و شهر رستا تفکیک می‌شوند.

هم‌چنین، این تفکیک برای مناطق دوزبانه و برجسب جنس نیز صورت می‌گیرد. واژگان پایه اگر به بانک اطلاعاتی مقوله‌بندی شده و سازمان یافته‌ای تبدیل شود و صرفاً فهرست الفابی و بسامدی نباشد، در تدوین مton آموزشی استفاده‌های فراوانی خواهد داشت. البته آموزشی کردن واژگان پایه یا کاربردی کردن آن، مقوله‌ای متفاوت با استخراج واژگان پایه است. این امراز دو راه ممکن می‌شود:

■ مشخص کردن جایگاه ویژه‌ی آن در نظام طراحی شده برای زبان آموزشی؛

■ آموزش کارشناسان و مؤلفان برای استفاده از محتوای بانک اطلاعاتی واژگان پایه.

## زیرنویس

1. Glaver 2. E.Sapir

3. B.worf

## منبع

برگرفته از مجموعه گفتارها درباره‌ی زبان معیار و نمونه‌هایی از زبان معیار مربوط به گزارش طرح پژوهشی زبان فارسی معیار در متن آموزشی، سیما وزیری، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، اردیبهشت ماه ۱۳۸۴.



# نقش چندگانه‌ی کتاب‌های کمک‌آموزشی

شکوه تقذیسیان

## اشاره

در مقاله‌ی قبل، به سابقه‌ی تولید کتاب‌های کمک‌آموزشی و حل المسائل، اشاره‌ی کوتاهی شد. «طرح سامان بخشی کتاب‌های آموزشی» یا کمک‌آموزشی، چند سال است که در «دفتر انتشارات کمک‌آموزشی»، سکان هدایت این جریان را در دست گرفته است. یکی از هدف‌ها و انگیزه‌ی طرح، کمک‌ردن دغدغه‌های کارشناسان و مستولان آموزش و پژوهش، در رویارویی با چاپ کتاب‌های غیراستاندارد کار، حل المسائل وغیره بوده است که یقیناً می‌تواند، در انحراف مسیر روش‌های یاددهی- یادگیری مؤثر باشد.

۱۶/۱۷ نهم  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵  
۷۲

استفاده‌های نابجا از  
کتاب‌های کار  
زمانی صورت می‌گیرد  
که معلم  
نقش خود را  
به کتاب‌های کار  
تفویض کند  
و برایش کیفیت  
اهمیتی  
نداشته باشد

● نقش کتاب‌های آموزشی بسیار مهم و راه‌گشا خواهد بود، اگر:  
معلم هنگام تدریس، با موقعیت‌های مناسب کلاسی آشنا باشد، لزوم استفاده از این گونه کتاب‌ها را در زمان مناسب تشخیص بدهد، و از تمرین‌های مندرج در کتاب به موقع و بجا استفاده کند. به این منظور بهتر است، از بین کتاب‌های کار، کتابی را انتخاب کند که دور از کلیشه‌های مرسوم، از پژوهی‌های نوین آموزشی و راهبردهای خلاقانه در جهت یادگیری، برخوردار باشد. هم‌چنین، از تمرین‌ها و تکلیف‌های موردی این کتاب‌ها، می‌تواند در مراحل ارزش‌یابی تکوینی، کارهای گروهی و تکلیف‌های خلاقیتی استفاده کند.

استفاده‌های نابجا از کتاب‌های کار زمانی صورت می‌گیرد که معلم، نقش خود را به کتاب‌های کار تفویض کند و برایش کیفیت کتاب، و تمرین‌ها و زمانی که صرف انجام آن‌ها می‌شود، اهمیتی نداشته باشد. برای مثال، در درس علوم تجربی، معلمی که می‌خواهد اجرای تمرین‌های یک کتاب کار یا آموزشی را توصیه کند، باید قبل از این زمینه مطالعه کرده باشد و در ارتباط با مبحثی که مطرح شده است، فعالیت مناسب درس را در کتاب پیدا کرده باشد، تا در موقعیت مناسب و با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی بچه‌ها، فعالیت‌های موردنظر را به کار گیرد. البته در همه‌ی درس‌ها، جست‌وجوی فعالیت مناسب و نو در کتاب‌های کار، به خلاقیت و واگرایی کودکان از مطالب یکنواخت و تکراری کمک کند.

● در یکی از سفرهای گروهی سردبیران مجلات رشد، به یکی از استان‌های کشور، صحبت کارشناسی را شنیدم که از موازی بودن بعضی از کتاب‌های آموزشی و کمک درسی، با کتاب‌های کاری که «دفتر تالیف کتاب درسی» تهیه کرده و در اختیار دانش آموزان و معلمان قرار داده است، گله داشت. او می‌گفت: «در بسیاری از کتاب‌های کمک آموزشی، نوآوری و خلاقیت مشاهده نمی‌شود. آن چه هست، تشابه تمرین‌های کتاب‌های آموزشی یا کمک آموزشی، با تمرین‌ها و برنامه‌های رسمی و مورد اجرا در کلاس است. به همین دلیل که تعداد زیادی از بچه‌ها، از زیادی تکلیف و تکرار بودن تمرین‌ها در زحمت هستند و با میل و رغبت، تن به انجام تکلیف نمی‌دهند.»

او می‌گفت: «مثلاً بچه‌ها از دو صفحه‌ای که در کتاب درسی خود می‌خوانند، بایستی چندین صفحه، مشابه و موازی همان محتوا را، در کتاب کار یا کمک آموزشی که معلم تعیین کرده است، تکلیف انجام دهند که این جربان به دلزدگی و پایین آمدن سطح کیفی تمرین‌ها می‌انجامد.»

● موضوع دیگری که مورد سوال قرار می‌گیرد، این است که: آیا همه‌ی بچه‌های یک کلاس، باید به طور یکسان تمرین و تکلیف انجام دهند؟ آیا برنامه‌ی منسجمی برای طبقه‌بندی کردن تمرین‌ها و تکلیف‌ها، پیش‌بینی کرده‌ایم؟ آیا دانش آموزی که در درک یک مفهوم علمی مشکلی ندارد، باید همان تمرینی را انجام دهد که دانش آموزی دیگر، با توان علمی کمتر و دیرفهمی بیشتر؟!

کلیشه‌های تکراری تکلیف و تمرین، شاید حلقه‌ی مفقوده‌ی آمار مطالعه‌ی اندک دانش آموزان باشد؛ البته «شاید»! شاید هم یکی از عوامل این نقیصه است. معمولاً

دانش آموزان، در دوره‌ی ابتدایی با کتاب‌های غیردرسی آشنا می‌شوند. اگر در این کتاب‌ها، تازگی و نوآوری و جذابیت‌های مورد علاقه‌ی خود را پیدا کنند، مطالعه‌ی کتاب برایشان مفید و لذت‌بخش می‌شود و اولین تجربه‌های مطالعه‌ی کتاب‌های علمی در آنان، به ثمر می‌نشینند.

متاسفانه، در بسیاری از کتاب‌های کمک آموزشی، زیبایی‌های تصویرگری و گرافیک کمتر مشاهده می‌شود. در حالی که در این گروه از کتاب‌ها باید ایده‌های نو و راهکارهای بدیع و تازه‌ای بینیم، تا پذیریم که این‌ها مکمل کتاب‌های درسی دانش آموزان هستند و به تقویت دانش و بینش کودکان کمک می‌کنند.

● یکی دیگر از ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی مناسب، قابل استفاده بودن آن برای مخاطب، فارغ از وابستگی به مرتبی و معلم است. تمرین‌ها، مفاهیم و عنوان‌های باید در عین تازگی، از سادگی و روانی برخوردار باشند. تا دانش آموز باهوش یا دارای توان متوسط، بتواند نیاز یادگیری و ضعف‌های درسی خود را برطرف سازد.

● در مدرسه دانش آموز با مفاهیم علمی در کتاب‌های درسی آشنا می‌شود و احتمالاً بدون ابهام آن‌ها را یاد می‌گیرد. تمرین و تحقیق می‌کند، به خاطر می‌سپارد، و می‌آموزد. در این جا نقش کتاب آموزشی و کار می‌تواند، بازخورد گرفتن از دانسته‌ها و داده‌هایی باشد

کلیشه‌های تکراری  
تکلیف و تمرین  
شاید حلقه‌ی  
مفهوده‌ی آمار  
مطالعه‌ی اندک  
دانش آموزان باشد



که دانش آموز در فرایند یاددهی - یادگیری از آن ها بهره مند شده است. گاهی در بعضی از کتاب های کار و یا آموزشی، تمرین ها و فعالیت هایی مطرح می شوند که از سطح معمولی کلاس بالاترند. این بخش از محتوای کتاب آموزشی، ضامن ایجاد خودآگاهی و شناخت در مخاطب است.

مسئولیت مهم سامان بخشی کتاب های آموزشی دفتر انتشارات کمک آموزشی، نقشی است بسترساز، با رویکردی پژوهشی و نگاهی آینده نگر که بیشتر از همیشه، به کارشناسی ارزنده‌ی برنامه ریزان و نوآوران عرصه‌ی آموزش نیاز دارد.

چه خوب است که مؤلفان کتاب های کمک آموزشی و آموزشی، به جای ارائه‌ی کارهای کلیشه‌ای و تکراری، کتاب هایی تألیف کنند که زاییده‌ی فکر و فرهنگ خودمان باشد. زیرا روش‌هایی که امروزه مشاهده می کنیم، قبلاً در کشورهای دیگر تولید و اجرا شده است، و وقتی به ما می رسد، مانند جویباری می شود که در دشتی وسیع حاری بوده، کم کم به زمین فرو رفته، و اکنون به گل تبدیل شده و از آن چیزی جز یک لایه باقی نمانده است.

گاهی از این لایه هم شناختی به وجود نمی آید. در حقیقت، روش وارداتی اصل و نسبی را گم می کند. خوب است در کار تأثیف و نشر کتاب های آموزشی و کمک آموزشی، مسئولیت پذیرتر باشیم.

## مؤلفان کتاب های کمک آموزشی و آموزشی، کتاب هایی تألیف کنند که زاییده‌ی فکر و فرهنگ خودمان باشد



۱۶/۱۷ شهریور

پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۷۹

## چکیده‌ی یافته‌های یک پژوهش



# تصویرسازی کتاب‌های آموزشی دبستانی

فاطمه حدادی

### اشاره

«بررسی تصویرسازی کتاب‌های آموزشی دوره‌ی ابتدایی» عنوان رساله‌ای است که شیرین شیخی، باراهنماهی دکتر سید محمد فدوی، در سال تحقیقی ۱۳۸۴-۸۵ در دانشکده‌ی هنرهای زیبادانشگاه تهران به انجام رسانده است. در این رساله‌آمده است: «کودک، مخاطب اصلی کتاب‌های آموزشی در دوره‌ی ابتدایی است. در فضای کشور ما، کودک باید مورد عنايت بیشتری قرار گیرد. نیازها و مهارت‌های او و آماده‌سازی اش برای زندگی آینده، موضوع‌هایی هستند که باید مورد توجه جدی قرار گیرند. اگر ۱۵ هزار سال پیش مهتمترین رسانه‌ی بشر برای پیام دادن به دیگران، تصویرسازی بود، امروز می‌بینیم که بعد از آغاز دوره‌ی خط و زبان، بشر نیازمند تماس با دیگران از طریق تصویر است. گویا رجوعی به دوره‌ی آغاز یادگیری بشر داریم.»  
به این سبب تصویر، جلوه‌ی ابزاری برای یادگیری و سرشار کردن ذهن و روان کودک است.  
تصویر آموزشی یک وجه تخصصی هم دارد: ما با تصویر آموزشی، مخاطب را به آموزش دعوت می‌کنیم یا می‌خواهیم احساسات، ذهن و منطق اورا با سوال مواجه‌سازیم؛ پس در این جاتصویر درست مثل یک امر مكتوب برای آموزش عمل می‌کند. در کتاب‌های گروه سنی بالا، تصویر، نمک مطلب است، اما در گروه سنی کودک و نوجوان، لازمه‌ی مطلب تصویر است و باید مطلب را با تصویر به آن‌ها آموزش داد. در کلاس اول، تصویر عین متن است، چون در آغاز می‌خواهیم از تصویر بهره‌برداری آموزشی کنیم و معلم کار را با آن آغاز می‌کند.»  
در ادامه‌ی این خلاصه از پایان‌نامه، ضمن تبیین تفاوت کتاب‌های آموزشی با غیرآموزشی، به تأثیر تصویرسازی در پرورش تخیل و یادگیری متون آموزشی پرداخته شده است.

## تصویرگری کتاب براساس نیاز مخاطب و هدف که متن کتاب است تولید می شود

ج ۱۷ ۹۴  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

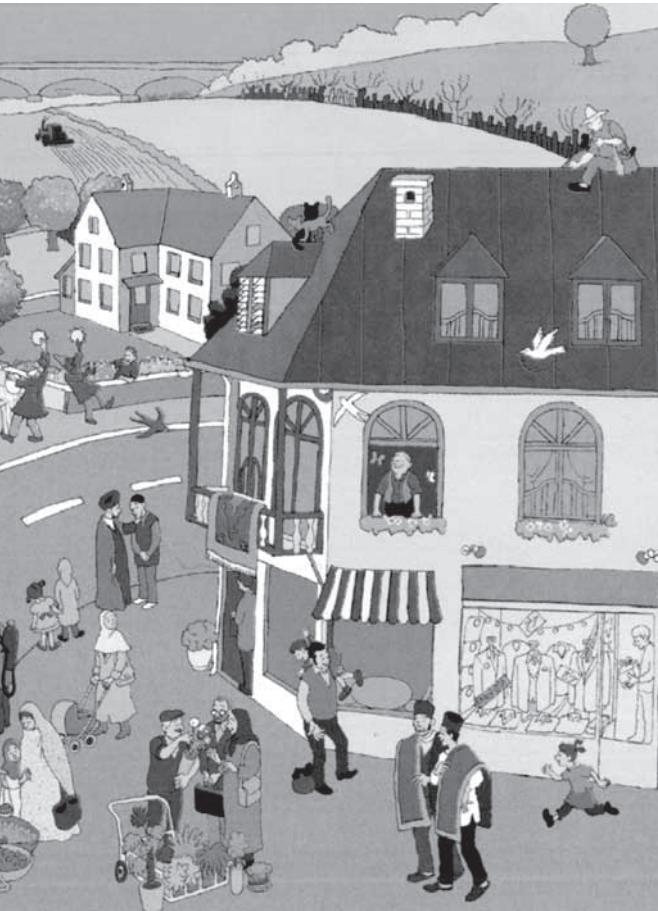
۸۱

### تفاوت تصویرگری کتاب‌های آموزشی با غیرآموزشی (داستانی)

تصویرگری کتاب‌های آموزشی و غیرآموزشی هر دو زیرشاخه‌ی گرافیک قرار دارند. گرافیک هنری است در خدمت جامعه که جنبه‌ی کاربردی دارد. وجه مشخصه‌ی گرافیک از نقاشی، تفاوت بین مخاطبان آن‌هاست. در تصویرسازی، پایه و اساس کار «موضوع» است و بیان موضوع نقش عمدۀ‌ای را بازی می‌کند. همه‌ی امکانات و ویژگی‌های لازم برای ایجاد یک اثر تصویرگرانه در خدمت موضوع قرار می‌گیرند. از مجموعه آثار تصویری در طول تاریخ، اثر تصویرگرانه‌ای نمی‌توان یافت که فقد موضوع مشخص باشد. این در حالی است که هدف نهایی در نقاشی، زیبایی و بیان حالات درونی و پنهان جان آدمی است. تغییر و تحولی که در فرم و رنگ توسط نقاش ایجاد می‌شود، نتیجه‌ی دریافت‌های شهودی او از عالم مثال و کشف و شهود او از تصویر مثالی اشیاست که در قالب محسوسی ارائه می‌گردد. در تبیحه، هر چه سیر و سلوک و تعالی هنرمند در مرتبه‌ی بالاتری باشد و از شناخت بیش تری برخوردار باشد، آثار او بی‌شایه‌تر خواهد بود.

تصویرگری کتاب براساس نیاز مخاطب و هدف که متن کتاب است، تولید می‌شود. از آن جا که هدف کتاب‌های درسی و غیردرسی متفاوت است، کارکرد متفاوتی هم دارند. نوع تصویرگری هر موضوع هم می‌تواند متفاوت و خاص باشد. پس تفاوت اصلی و عمدۀ می‌تواند، موضوع متن و مخاطب متن باشد. یعنی تصویرگر کتاب‌های آموزشی بر تفهیم هدف آموزشی متن تأکید دارد. اما تصویرگر کتاب‌های غیرآموزشی با تصویر، تخیل متن داستان را گستردۀ تر می‌کند و احیاناً نکات مهم‌هم داستان را روشن تر و به طور کلی متن را توسط تصویر جذاب تر و گیراتر می‌سازد. همان طور که کودک در روز به سه و عده غذای کامل برای رشد نیاز دارد، اما در عین حال به شکلات، بستنی و تنقلات هم نیازمند است، اگر کتاب‌های آموزشی را در زمده‌ی غذای روح کودک به حساب آوریم، کتاب‌های غیرآموزشی را باید جزو تنقلات و خوارکی‌های غیر غذایی کودک بگنجانیم. طبیعتاً کودک همیشه به تنقلات و خوارکی بیش تر رغبت نشان می‌دهد و همین ضرورت ایجاب می‌کند که ما کتاب‌های آموزشی را هرچه زیباتر و جذاب‌تر به کودک ارائه دهیم تا به استفاده از آن‌ها تشویق شود.

با کمی دقت به موضوعات متنوع تصویرگری که شاید شامل ده‌ها رشته و مطلب جداگانه باشد، می‌توان تا حدودی به اهمیت و لزوم تنوع شیوه‌ی بیان آن‌ها پی‌برد. بی‌شک تصویرسازی برای متن کتاب پژوهشکی، با تصویرهای فنی کتاب مکانیک و تصویرهای کتاب تاریخ، کتاب جغرافیا، سیاحت‌نامه، یک اثر ادبی، کتاب آموزشی دوران تعلیمات مدرسه‌ای، جزوه‌ی ورزشی، عکاسی یا مدل و لباس، یک قصه‌ی زیبا و لطیف کودکانه، مجموعه‌ی اشعار و... بسیار متفاوت است. تخیل عنصر اصلی تصویرگری متن‌های داستانی و شعر است و ارائه‌ی اطلاعات، عنصر اصلی تصویرگری در متن‌های علمی. ما در نگارش و تصویرگری تخیلی از پیشینه‌ای دراز برخورداریم و در نگارش و تصویرگری غیرتخیلی، تقریباً همیشه از منابع ترجمه استفاده کرده‌ایم. تصویرگری که برای کتاب‌های آموزشی کشیده می‌شود، جنبه‌ی آموزشی قوی‌تری دارد. یعنی تصویرگر باید توجه داشته باشد که نویسنده‌ی متن چه هدفی را دنبال می‌کند و می‌خواهد چه چیزی را به مخاطب یاد بدهد. بنابراین، در تصویرگری کتاب‌های آموزشی باید از حواسی پرهیز کرد. در کتاب‌های آموزشی، معمولاً تصویر باید به موضوع کتاب مربوط باشد. در این جا دیگر



حرف از انتظار کشیدن، به تخیل میدان دادن و تطبیق یا عدم تطبیق تخیلات کودک با تصویر مطرح نیست؛ مگر آن که به یک مقوله‌ای علمی از زاویه‌ای عاطفی و احساسی با ابعاد داستانی نگریسته شده باشد. دست تصویرگر در قسمت‌هایی همانند شعر یا داستان، با توجه به تخیل آمیزبودن آن‌ها، سیار باز است. ولی برای مثال، در کتاب‌های ریاضی و علوم نمی‌شود از عناصر گوناگون به فراوانی استفاده کرد. البته در مورد آن‌هایی می‌توان به نوعی فانتزی متولّ شد تا

مطلوب بیشتر در ذهن بماند. نکته‌ی اساسی این است که در تصویرگری این گونه متن‌ها باید از اضافه‌گویی پرهیز کرد، زیرا باعث فراموشی مطلب اصلی می‌شود.

بنابراین در متون آموزشی باید بیش تر به جنبه‌های یاددهی - یادگیری توجه کرد. جنبه‌ی سرگرمی و ترئینی بودن کتاب‌های آموزشی برای هر مخاطب، کمتر از دیگر کتاب‌های است، اما برای بعضی از مخاطبان مانند دانش آموزان اول ابتدایی، به منظور رفع خستگی و تقویت قوه‌ی تخييل، می‌توان از ريزنش های فراوانی از حیوانات مورد علاقه‌ی آن‌ها یا تصویرهایی از طبیعت، مانند گل استفاده کرد.

تصویرگری کتاب آموزشی یک حوزه‌ی کاملاً تخصصی است و هر تصویرگر موفقی نمی‌تواند تصویرگر کتاب آموزشی باشد؛ حتی اگر جوایز گوناگون بین المللی را گرفته باشد. نوع نگاه آموزشی در کتاب، فراگیر بودن مخاطب و اصل ایجاد در تصویر، از مشخصات انحصاری تصویرگری کتاب آموزشی است. این بدان معناست که تصویرگران برای ورود به این حوزه باید دوره‌های دشواری مثل درک اندیشه‌های نویسنده‌گان متن را پشت سر بگذارند. اگر در کتاب داستان تصویرگر مفهوم متن را درک نکند و تنها یک برداشت شخصی ارائه دهد، خطایی رخ نداده است، حال آن که در کتاب آموزشی، صحت یک اتفاق علمی خدشه‌دار می‌شود. تصویرگر و نویسنده‌ی کتاب آموزشی باید به طور دقیق در کنار هم پیش بروند و این یک واحد اجباری برای کلاس‌های آموزشی تصویرگری کتاب آموزشی به شمار می‌رود.

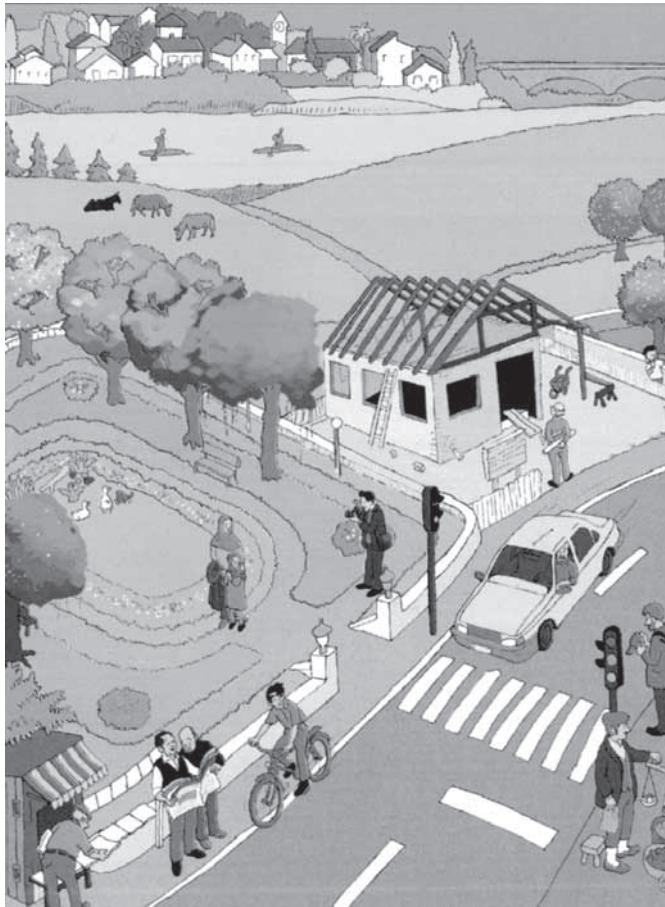
ما در کتاب‌های داستانی اصلی داریم که مربوط به جلوتر حرکت کدن تصویرگر نسبت به متن است. گاهی نیز ممکن است، تصویرگر نگاه روایتی و تخیل انگیز خود را به منظور گسترش

**تصویرگر  
و نویسنده‌ی  
کتاب آموزشی  
باید به طور دقیق  
در کنار هم  
پیش بروند  
و این**

**یک واحد اجباری  
برای کلاس‌های  
آموزشی تصویرگری  
کتاب آموزشی  
به شمار می‌رود**

**تصویرهای  
کتاب آموزشی  
باید به یاری  
نویسنده بستابند  
و تا آن جا که  
ممکن است  
متن را  
به گونه‌ای دقیق و  
واقع گرایانه  
نشان دهند**

رویداد ادبی، به متن اضافه کند. اما در تصویرگری کتاب آموزشی حرکت تصویرگر و نویسنده کاملاً پابه‌پای یکدیگر صورت می‌گیرد؛ هر چند استثنائاتی به ویژه در متون فارسی می‌تواند وجود داشته باشد. تصویرهای کتاب آموزشی باید به یاری نویسنده بستابند و تا آن جا که ممکن است، متن را به گونه‌ای دقیق و واقع گرایانه نشان دهند. اگر هدف، درک و فهم بیشتر کودک از کتاب است، باید ترتیبی اتخاذ کنیم که تصویر و متن از نظر کیفیت در یک سطح باشند. به علاوه، نویسنده و



تصویرگر باید از کلیشه‌سازی پرهیز کند. تصویرگری که می‌خواهد درباره کتاب‌های آموزشی تصویر بکشد، باید اطلاعات علمی خود را تکمیل کند. تصویرگری برای کتاب آموزشی و غیرآموزشی متفاوت است و هر یک محدودیت خاص خود را دارد. ممکن است در ادبیات داستانی، میان تصویرگر و نویسنده رابطه‌ای وجود نداشته باشد، ولی در کتاب آموزشی وجود این رابطه ضروری است.

**آیا ممکن است در تصویرسازی علمی و آموزشی تخیل هم وجود داشته باشد؟**

در تصویرگری علمی عنصر خیال کاملاً حذف نمی‌شود، بلکه خیال بر مبنای داده‌های علمی و مستدل شکل می‌گیرد. برای مثال، به تصویر درآوردن یک ایستگاه فضایی ماورای کره‌ی زمین که هنوز تحقیق نیافته، نیازمند تخیل تصویرگر بر مبنای شواهد و مدارک علمی است. می‌دانیم که در تصویرسازی آموزشی نگاه علمی جایان دارد. با این که تخیل تنها عنصر داستان و شعر به شمار می‌رود، اما ممکن است در تصویرسازی علمی آموزشی، تخیل هم وجود داشته باشد؛ البته نه به اندازه‌ی تخیل در داستان و شعر. یعنی در تصویرگری کتاب‌های آموزشی، تخیل تا آن جا می‌تواند راه باید که واقعیت علمی را تحریف نکند و هیچ یک از نشانه‌های تصویری اثر، برخلاف آن واقعیت نباشد. به عبارت دیگر، با واقعیت اشیا یا پدیده‌ها منطبق باشد.

برای مثال، در یک تصویر علمی از ابر یا آسمان، نمی‌توان آسمانی قهوه‌ای با زرد کشید، مگر این که لحظه‌ای از غروب یا طلوع باشد که گوشه‌ای از آسمان به دلیل وجود خورشید به زردی مایل شود. و گرنه تصویرگر موظف است، آسمان را آبی تصویر کند. یا در تصویرهای کتاب



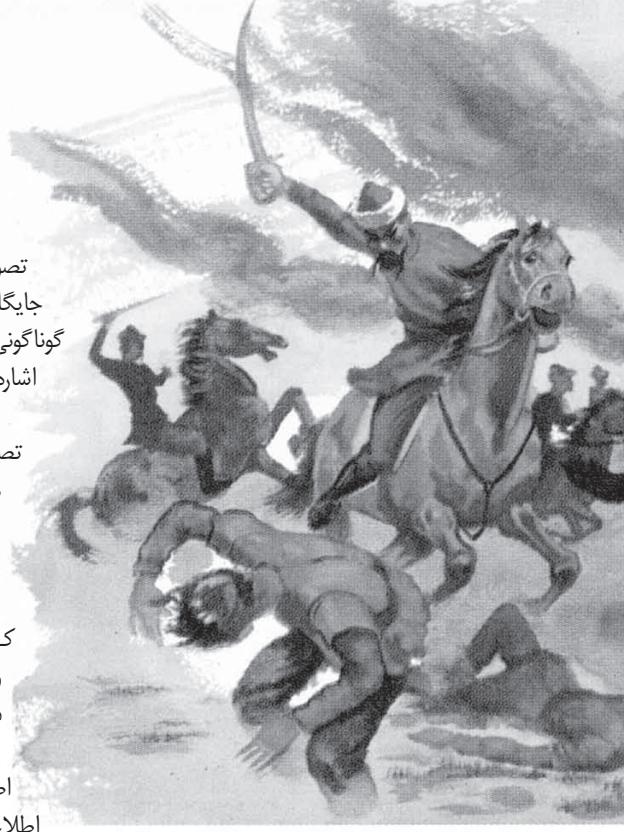
«سفر شگفت‌انگیز به درون بدن»،  
تخیل تا آن جا پیش می‌رود که  
سفینه‌ای به درون بدن می‌رود و از  
طريق خون به همه جای بدن سر  
می‌زند. تا اینجا تخیل است، اما  
دیگر نمی‌توان جای کبد و قلب را  
عرض کرد یا به جریان خون  
وظیفه‌ی دیگری محول کرد.  
بنابراین، تخیل اگر در این حد معقول  
در تصویرسازی آموزشی به کار رود،  
قابل قبول است و حتی سبب  
یادگیری کودک و لذت او از آموختن  
علم خواهد بود. به علاوه باعث  
می‌شود، کودک از مطالب آموزشی  
گریزان نباشد و کتاب‌های آموزشی را به  
اندازه‌ی کتاب‌های داستان و شعر دوست  
داشته باشد. متأسفانه در اکثر موارد، انتکای تصویر به متن‌های آموزشی باعث می‌شود، جنبه‌ی  
زیبایی‌شناسی تصویر در درجه‌ی دوم قرار بگیرد؛ برخلاف داستان و شعر که زیبایی در درجه‌ی  
اول قرار دارد. چون محتوای آموزشی مهم‌تر از جنبه‌ی زیبایی‌شناسی است. البته به دلیل گوناگونی  
موضوعات در کتاب‌های آموزشی، نوع تصویرگری هر کتاب متفاوت می‌شود؛ همان‌طور که نوع  
تصویرگری در کتاب فارسی با کتاب‌های علوم، جغرافیا، ریاضی و... فرق دارد. شاید کتاب  
فارسی تنها کتابی باشد که به دلیل نزدیکی به ادبیات و شعر، در آن می‌توان از عنصر تخیل به  
میزان زیاد استفاده کرد.

تصویرسازی  
به حکم یک  
رسانه‌ی دیداری  
نقش خاصی را  
ایفا می‌کند  
زیرا تصویر خوب  
یک رسانه‌ی  
آموزشی با قدرت  
است

### تأثیر تصویرسازی در یادگیری متنون آموزشی

معمولًاً مایلیم که حرف‌ها و بیام‌های یکدیگر را در درجه‌ی اول از طریق چشم دریافت  
کنیم. سپس ترجیح می‌دهیم، از طریق گوش (شیدن) مخاطب قرار بگیریم و در مرحله‌ی سوم،  
به خواندن و مطالعه‌ی متن رومی آوریم. این امر قدرت عجیب نقاشی و تمایل انسان به دیدن را  
بیان می‌کند. خواندن زبان تصویری، علاوه بر آن که به سواد و مکتب رفتن نیاز ندارد، سریع التأثیر  
است. اصولاً رسانه‌های دیداری درک و فهم افراد را آسان می‌کنند. تصویرسازی، به حکم یک  
رسانه‌ی دیداری، نقش خاصی را ایفا می‌کند، زیرا تصویر خوب، یک رسانه‌ی آموزشی با قدرت  
است.

اهمیت تصویر برای بچه‌ها، به مراتب بیشتر است، زیرا آنان زودتر از بزرگسالان تحت  
تأثیر رنگ‌ها و ترکیبات آن‌ها قرار می‌گیرند. به علاوه، در مقایسه با بزرگسالان حسی ترند و از راه  
چشم راحت‌تر از مطالعه و درک مطلب، پیام‌پذیری دارند. میل به تصویرخوانی در بچه‌ها، به دلیل  
تجربه و توان کمی که در مطالعه دارند، بیش‌تر از میل به مطالعه‌ی متن است. در فناوری آموزشی،



تصویرسازی برای انتقال مفاهیم علمی،  
جایگاه ویژه‌ای دارد. این موضوع دلایل  
گوناگونی دارد که در اینجا به پاره‌ای از آنها  
اشاره می‌کنیم.

■ مهم ترین نکته این است که از تصویر برای نمایش یک ارتباط استفاده می‌شود، نه برای تشریح اطلاعات. زیرا تصویر وقتی مؤثر است که در زمینه‌ای معنادار قرار داده شود و داشت آموز بتواند با آن ارتباط برقرار کند. به همین سبب، تصویر با ویژگی‌های سنی، روحی و محیطی داشت آموز ساختیت کامل دارد.

■ در تصویرسازی، همواره نکات اصلی مورد توجه واقع می‌شوند. زیرا اطلاعات جنبی و اضافی، و تصویرهای

مفصل، مانع دریافت هدف اصلی می‌شوند. به همین سبب، تصویر تا حد امکان باید ساده و بدون پرداختن به جوانب باشد. تصویر به گونه‌ای طراحی می‌شود که هم بر اطلاعات اصلی موردنظر تأکید داشته باشد و هم اطلاعات بیشتری ارائه دهد؛ زیرا اصولاً یادگیری وقتی آسان می‌شود که تصویر، اطلاعاتی بیشتر از محتوا ارائه دهد.

■ تصویر داشت آموز را در زمینه‌ی تمام تجربه‌هایی که داشته است، به تفکر و ایده دارد؛ زیرا او برای توجیه و تشریح تصویر، به تجربه‌های قبلی خود رجوع می‌کند.

■ تصویر سبب آشنازی داشت آموز بازیابی‌ها می‌شود و علاقه‌ی او را به زیباشناسی افزایش می‌دهد.

■ تصویر قدرت تخیل داشت آموز را پرورش می‌دهد و امکان تصور حضور او را در موقعیت‌های گوناگون و پدیده‌های خاص فراهم می‌آورد. این امر به خصوص در مورد محیط‌هایی که در وضعیت معمولی نمی‌توان آنها را مشاهده کرد و عوامل فضا، زمان یا مکان در دسترس معلم نیستند، مصدق بیشتری دارد؛ مانند مشاهدات فضایی، زیردریایی، موجودات بسیار ریز میکروскопی و ....

■ تصویر با پرورش قدرت تخیل، احساس داشت آموز را به گونه‌ای برمی‌انگیزد که خود را کاملاً در محیط قرار دهد و هدف‌های تصویر را به خوبی حس کند. تصویر حس کنجکاوی و علاقه‌ی داشت آموزان را به موضوعات خاص برمی‌انگیزد و با تنواع‌های ویژه، شور و اشتیاق بیشتری به محیط کلاس می‌بخشد و داشت آموزان را به مشاهده، مطالعه و تحقیق ترغیب می‌کند.

■ تصویر با یادآوری تجربه‌های گذشته، زمینه‌ی مطالعه‌ی جزئیات موضوع را فراهم می‌آورد و سواد دیداری داشت آموزان را افزایش می‌دهد.

## تصویر وقتی مؤثر است که در زمینه‌ای معنادار قرار داده شود و داشت آموز بتواند با آن ارتباط برقرار کند

■ تصویر با ارائه‌ایده‌ها و مفاهیمی که در آن‌ها از طریق ارائه‌ی کتبی یا شفاهی مشکل است، نکات مبهم را روشن می‌کند و سبب می‌شود که به نکات اصلی، به صورت متمرکز پرداخته شود. در نتیجه، به فهم ساده‌تر و دقیق‌تر مفاهیم علمی کمک می‌کند.

■ تصویر امکان مقایسه بین پدیده‌ها و مشاهدات علمی را فراهم می‌آورد و به تشخیص شباخته‌ها و تفاوت‌های آن‌ها کمک می‌کند.

■ تصویر کنگکاوی کودک را برای درک رابطه‌های میان اجزای تصویر و رابطه‌های میان نوشتہ و تصویر بر می‌انگیزد.

■ تصویر حس واقع‌بینی و واقع‌گرایی و تمایلات هنری کودک را تقویت می‌کند و نارسانی‌های وصفی و واژگانی نوشتہ را از بین می‌برد.

■ تصویر کودک را در مسیر شیوه‌های جدید و قابل درک تصویرسازی، گرافیک و نقاشی قرار می‌دهد و او را به نقاشی وامی دارد.

■ مهم‌ترین مسئله و مرحله در تولید تصویر، ارتباط بین نویسنده و مصور است و برقراری تفاهم کامل و هم‌سو بین ایشان. نویسنده و تصویرگر باید یکدیگر را درک کنند، به پیشنهادها و نظرات یکدیگر گوش دهند و در صورت لزوم، از داوری شخص ثالثی که می‌تواند ناشر یا یک متخصص باشد، استفاده کنند. هم‌سلیقگی تصویرگر و نویسنده به مقدار زیادی راه را برای به وجود آوردن اثری موفق هموار می‌سازد. زیرا به دلیل همین هماهنگی اولیه، تصویرگر با مقدار زیادی از خواسته‌های نوشتۀ نشده‌ی نویسنده آشناست و درک فضای خود به خود از این طریق حاصل می‌شود و به بیننده هم به خوبی انتقال می‌یابد.

## نتیجه‌گیری

تصویرسازی ابزار قدرتمندی برای انتقال مفهوم است و انتقال مفاهیم آموزشی، نقش مهمی در پیشرفت دانش بشری دارد. بنابراین، تصویرسازی علمی، سهم قابل ملاحظه‌ای در پیشرفت دانش دارد و خود هم گام با پیشرفت دانش، بیشافت می‌کند. روش یاددهی در کتاب‌های آموزشی، فراگیر بودن مخاطب و اصل ایجاز در تصویر، از مشخصات انحصاری تصویرگری کتاب آموزشی است. لازم است تصویرگر هدف مفهوم متن را به طور کامل دریابد و دارای اطلاعات علمی باشد. رابطه‌ی میان تصویرگر و نویسنده بسیار مهم است و باید به طور دقیق در کتاب هم پیش بروند. تخیل، گرچه تنها عنصر در تصویرگری کتاب‌های داستان و شعر است، اما در کتاب‌های آموزشی تا آن جا می‌تواند راه باید که واقعیت علمی را تحریف نکند. این خود می‌تواند سبب یادگیری سریع کودک و لذت او از آموختن علمی شود تا از مطالب آموزشی گریزان نباشد و کتاب‌های آموزشی را به اندازه‌ی کتاب‌های داستان و شعر دوست بدارد.

در کشور ما تصویرسازی علمی، هم‌بای تصویرسازی متون داستانی، رشد نکرده است. کافی است سری به دانشگاه‌های هنر بزنیم! آیا تصویرسازی علمی در این مراکز مورد توجه قرار می‌گیرد؟ اگر دانشگاه محلی برای تربیت نیروی متخصص جامعه است، تربیت تصویرگران ادبیات مستند و غیردانستاني، یا به قولی غیرتخیلی، کجا باید انجام شود؟ به نظر می‌رسد، اشکال اصلی در برنامه‌ریزی‌های صورت گرفته برای آموزش رشته‌های تصویرسازی و گرافیک است، زیرا در واحدهای درسی این رشته‌ها، تنها تصویرسازی تخیلی و داستانی مدنظر قرار گرفته است، در



حالی که امروزه در بسیاری از کشورهای جهان، تصویرسازی کتاب‌های آموزشی امری کاملاً تخصصی است و در مراکز آموزشی خاص به آموزش رشته‌های هنری بین رشته‌ای می‌پردازند. به همین سبب است که توانسته‌اند، برابر با نیازها و هدف‌های کتاب‌ها، از متخصصان مناسب بهره ببرند.

از سوی دیگر، در ادبیات کودکان و نوجوانان ایران در دوره‌ی جدید، به ادبیات غیرتخیلی و پرداختن به کتاب‌های مفهومی، اطلاعاتی و علمی، توجه کافی نشده است. همان گونه که پرداختن به کتاب‌های علمی در ادبیات کودکان و نوجوانان ایران، از آبשخور ترجمه سیراب می‌شود، فراهمه آوری تصویرهای علمی و غیرتخیلی نیز به همین سرچشمۀ وابسته شده است. ناشران ایرانی، کمتر به فرایند گردآوری اطلاعات علمی یا نگارش کتاب‌هایی از این دسته توجه نشان داده‌اند. روی آوری به ادبیات ترجمه‌ای، به دلیل نبودن کبی (حک مؤلف)، نیازهای مقطوعی آنان را برآورده کرده است و همین رویکرد به ناگزیر متوجه تصویرگری نیز شده است. کمتر هنرمند تصویرگری، برای صورسازی یک کتاب علمی یا اطلاعاتی،

سفرارش دریافت کرده است. به سبب حذف این رویکرد، تصویرگران ایرانی نیز از توجه به آن دور شده‌اند، به گونه‌ای که در نخستین رویکردهای جشنواره به ادبیات مفهومی یا غیرتخیلی، آثار فرستاده به دفتر جشنواره، همچنان نگاهی به ادبیات شعری و داستانی دارد و حتی پدیده‌های علمی را نیز با رویکردی آشکار به نگاه شاعرانه یا برداشت‌های حسی و تخیلی دنبال کرده‌اند.

تصویرسازی علمی و آموزشی، کاری تخصصی است. تصویرسازی که مفاهیم کالبدشناسی بدن انسان را به تصویر می‌کشد، نمی‌تواند مفاهیم زیست‌شناسی مولکولی را به همان خوبی طراحی کند. بسیاری از تصویرسازان بزرگ دانشمندانی بودند که به تصویرسازی روی آوردند. اگر می‌خواهیم تصویرسازی علمی داشته باشیم، به افرادی نیاز داریم که علاوه بر تسلط بر تصویرسازی، با مفاهیم علمی نیز آشنایی داشته باشند. هر ساله کارگاه‌های گوناگونی در سراسر جهان برگزار می‌شوند که علاوه بر آموزش مبانی طراحی و تصویرسازی، آشنایی با مفاهیم علمی و حتی کالبدشکافی جانوران را نیز جزو برنامه‌های آن‌ها قرار می‌دهند. برگزاری این کارگاه‌ها و دعوت از متخصصان خارجی، آغاز خوبی برای تصویرسازی علمی در کشور ما خواهد بود.



# جامعه‌پذیری کتابخوانی دانشآموزان تهرانی

منظور ترکمان پری

## اشاره

پژوهشی کلی تحقیق «ارزش‌یابی طرح سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی دوره‌ی ابتدایی»، تحت موضوع پژوهشی «جامعه‌پذیری کتابخوانی در ایران: بررسی تجربی و ارزش‌یابی‌های اثربخشی سیاست‌ها و فعالیت‌های ترویج مطالعه‌ی کتاب‌های آموزشی در میان دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی شهر تهران»، در سال ۱۳۸۴، توسط دکتر محمود شهابی و به سفارش «دفتر انتشارات کمک‌آموزشی» انجام پذیرفت. در این پژوهش سعی شده، تصویری جامع از فرایند جامعه‌پذیری کتابخوانی در میان دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی و اولیای آن‌ها در شهر تهران ترسیم و کلیه‌ی عوامل مؤثر بر آن شناسایی شود. در این جا خلاصه‌ای از مؤلفه‌های اصلی این تحقیق، شامل: چارچوب پژوهش، خلاصه‌ی افته‌ها، پیامدهای نظری و عملی، و پیشنهاداتی برای تحقیقات آینده، مطرح می‌شود.

۱۶/۱۷  
۹۰۰  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵



## کلیات پژوهش

وضعیت نابه سامان عرضه و تقاضای کتاب‌های آموزشی تا مدت‌ها موضوع نگرانی بسیاری از دل سوزان و کارشناسان آموزش و پرورش بود. یعنی تولید غیراستاندارد کتاب‌های آموزشی از یک طرف، و مصرف کتاب‌های آموزشی غیراستاندارد از طرف دیگر، به یکی از دعده‌های اصلی مسئولان تعلیم و تربیت کشور بدل شده بود. تا این که «طرح سامان بخشی کتاب‌های آموزشی» از سال ۱۳۷۸ توسط دفتر انتشارات کمک‌آموزشی به اجرا درآمد. این طرح با بررسی کتاب‌های آموزشی دوره‌ی ابتدایی، کار خود را آغاز کرد و دو جشنواره، یکی در سال ۱۳۷۹ و دیگری در سال ۱۳۸۳ برگزار کرد. اما برای دست‌اندرکاران طرح سامان بخشی کتاب‌های آموزشی همواره این سؤال مطرح بوده که این طرح تا چه حد توانسته است، در دو فرایندی عرضه و تقاضای کتاب‌های آموزشی، به طور مؤثر و مفیدی مداخله کند و تا چه حد انتظارات محیران طرح را تأمین کرده است. تحقیق حاضر به منظور یافتن پاسخ‌های مناسب برای یکی از این دو فرایند یعنی فرایند تقاضا یا مصرف کتاب‌های آموزشی از سوی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی شهر تهران و اولیای آن‌ها صورت گرفته است.

جامعه‌ی آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های چهارم و پنجم مدارس دولتی و غیرانتفاعی مناطق آموزشی شهر تهران بودند. نمونه‌گیری به صورت خوش‌ای چند مرحله‌ای طبقه‌بندی شده انجام گرفت و حجم نمونه براساس فرمول کوکران، ۴۵۴ دانش‌آموز و ۴۵۴ ولی دانش آموز (جمعاً ۹۰۸ نفر) تعیین شده. برای تدوین چارچوب نظری و ترسیم مدل تحلیلی تحقیق، چهار نظریه‌ی: رفتار مصرفی، جامعه‌پذیری، کتاب‌خوانی، باز تولید فرهنگی، و استفاده و خشنودی رسانه‌ای با هم‌دیگر تلقیق شدند. پرسش نامه‌های تحقیق در مدارس منتخب شهر تهران توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شدند. در ادامه، خلاصه‌ای از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش ارائه می‌گردد.

### ۱. رفتار جست‌وجوی کتاب‌های آموزشی از سوی دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها

یکی از انتظارات «دفتر انتشارات کمک‌آموزشی» و «دبیرخانه‌ی طرح سامان بخشی کتاب‌های آموزشی» از اجرای طرح سامان بخشی این بوده است که دانش‌آموزان و اولیای آنان، هنگام خرید کتاب‌های آموزشی، به توصیه‌ی داوران یا کارشناسان وزارت آموزش و پرورش بیش از سایر توصیه‌ها توجه کنند. نتایج تحقیق حاضر نشان داد، اولیای دانش‌آموزان هنگام خرید کتاب‌های آموزشی به ترتیب به این منابع توجه می‌کنند: توصیه‌ی معلم به فرزندشان در سال تحصیل جاری، تشخیص شخصی، توصیه‌ی معلمان سال قبل، استفاده‌ی فرزند بزرگ ترشان در سال‌های گذشته، توصیه‌ی اقوام و بستگان، فهرست کتاب‌های معرفی شده در انتهای کتاب‌های درسی، معرفی کتاب‌های آموزشی در کتاب‌نامه‌ی رشد، و معرفی کتاب‌های آموزشی در مطبوعات و مجلات کشور.

بنابراین، توصیه‌های کارشناسان وزارت آموزش و پرورش در مورد کتاب‌های آموزشی مناسب که در انتهای کتاب‌های درسی، در کتاب‌نامه‌ی رشد و مطبوعات و مجلات کشور اعلام شده‌اند، در مقایسه با سایر منابع اثراگذار روی انتخاب و خرید کتاب‌های آموزشی، از اهمیت کمتری

اولیای دانش‌آموزان  
عمدتاً کتاب‌هایی را  
برای فرزندان خود  
می‌خرند که  
توانایی علمی آن‌ها را  
در درس‌های  
ریاضی و علوم  
تقویت کند

۱۶/۱۷ ۹۵  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۸۹

برخوردار بوده اند. به علاوه، دو متغیر میزان آموزش فرهنگی مستقیم و غیرمستقیم دانش آموزان از سوی والدین، به ترتیب بیشترین سهم را در تغییرات متغیر واپسی، یعنی انتخاب و خرید کتاب های آموزشی براساس توصیه های کارشناسان وزارت آموزش و پژوهش دارا بوده اند. یعنی والدینی که فرزندان خود را بیشتر در معرض آموزش فرهنگی مستقیم و غیرمستقیم قرار می دهند، بیش از سایر والدین به توصیه های وزارت آموزش و پژوهش هنگام انتخاب و خرید کتاب توجه می کنند. هم چنین، سه متغیر: ییدن کتاب نامه رشد توسط دانش آموزان، خواندن مجلات رشد دانش آموزی، و میزان ارتباط والدین با مدرسه، هر سه روی پذیرش مرجعیت وزارت آموزش و پژوهش هنگام انتخاب و خرید کتاب های آموزشی مؤثر بوده اند.

## ۲. رفتار خرید کتاب های آموزشی از سوی دانش آموزان و اولیای آنان

۲-۱. دانش آموزان عمدتاً برای جبران ضعف خود در درس های ریاضی و علوم کتاب های آموزشی را خریداری می کنند.

۲-۲. اولیای دانش آموزان نیز عمدتاً کتاب هایی را برای فرزندان خود می خرند که توانایی علمی آن ها را در درس های ریاضی و علوم تقویت کند.

۲-۳. اکثر دانش آموزان براساس فهرست کتاب های آموزشی معرفی شده در انتهای کتاب های درسی، فهرست کتاب های آموزشی در کتاب نامه رشد و عناوین آگهی شده در مجلات و مطبوعات کشور، دست به انتخاب و خرید کتاب های آموزشی خود نمی زنند.

۲-۴. خانواده های تهرانی مورد مطالعه، جمعاً ۲۱۱ کتاب آموزشی در سال تحصیلی ۸۳-۸۴ برای فرزندان خود در پایه های تحصیلی چهارم و پنجم دوره ای ابتدایی خریداری کرده اند. اکثر اولیای دانش آموزان در سال تحصیلی ۸۳-۸۴، به طور میانگین ۴/۴ کتاب آموزشی برای فرزندان خود خریده اند.

۲-۵. هریک از خانواده های تهرانی در سال تحصیلی ۸۳-۸۴، به طور متوسط ۶۸۴۷۰ ریال صرف خرید کتاب های آموزشی برای فرزندان خود کرده اند.

۲-۶. تعداد کتاب های خریداری شده توسط اولیا، بیش از تعداد کتاب های آموزشی خریداری شده توسط خود دانش آموزان است.

۲-۷. اولیای جوان تر بیش از سایر اولیا برای فرزندان خود کتاب های آموزشی می خرند.

۲-۸. والدینی که فرزندان خود را بیشتر در معرض آموزش فرهنگی مستقیم قرار می دهند، بیش از سایرین برای فرزندان خود کتاب های آموزشی می خرند.

## دانش آموزان

در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۸۴

به طور میانگین ۴/۴ کتاب آموزشی برای فرزندان خود خریده اند



**میانگین کتاب‌های آموزشی مطالعه شده توسط دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۸۴ عبارت است از کتاب ۷/۲**

- ۲-۹. هرچه موقعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده‌ی دانش‌آموز بالاتر می‌رود، تعداد کتاب‌های آموزشی خریداری شده توسط والدین هم افزایش می‌یابد.
- ۲-۱۰. هرچه تعداد مجلات رشد مطالعه شده توسط دانش‌آموزان افزایش می‌یابد، تعداد کتاب‌های آموزشی خریداری شده توسط والدین هم افزایش می‌یابد.
- ۲-۱۱. والدینی که روزنامه می‌خوانند، در مقایسه با والدینی که روزنامه نمی‌خوانند، کتاب‌های آموزشی بیشتری خریداری می‌کنند.
- ۲-۱۲. دانش‌آموزانی که عضو کتاب‌خانه‌ی مدرسه‌ی محل تحصیل خود هستند، بیش از دانش‌آموزانی که عضو کتاب‌خانه نیستند، کتاب‌های آموزشی خریداری می‌کنند.
- ۲-۱۳. دانش‌آموزان پایه‌ی تحصیلی پنجم ابتدایی، بیش از دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی، کتاب‌های آموزشی خریداری می‌کنند.
- ۲-۱۴. هرچه موقعیت اجتماعی- اقتصادی خانواده‌ی دانش‌آموزان بالاتر می‌رود، مبلغ هزینه شده برای خرید کتاب‌های آموزشی نیز افزایش می‌یابد.
- ۲-۱۵. هرچه تعداد مجلات رشد مطالعه شده توسط دانش‌آموزان افزایش می‌یابد، مبلغ هزینه شده برای خرید کتاب‌های آموزشی نیز افزایش می‌یابد.

**۳. رفتار مطالعه‌ی کتاب‌های آموزشی از سوی دانش‌آموزان**

- ۳-۱. اکثر دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۸۳-۸۴ کتاب‌های آموزشی را مطالعه کرده‌اند.
- ۳-۲. میانگین کتاب‌های آموزشی مطالعه شده توسط دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ عبارت است از ۷/۲ کتاب.
- ۳-۳. با ورود دانش‌آموزان به پایه‌های تحصیلی بالاتر، تعداد کتاب‌های آموزشی مورد مطالعه‌ی آنان نیز افزایش می‌یابد و در مجموع، دانش‌آموزان تهرانی در پنج پایه‌ی تحصیلی دوره‌ی ابتدایی، به طور متوسط ۱۲ کتاب آموزشی مطالعه می‌کنند.
- ۳-۴. دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی چهارم و پنجم ابتدایی شهر تهران هر هفته به طور متوسط، ۳/۶ ساعت صرف مطالعه‌ی کتاب‌های آموزشی می‌کنند. این دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۸۴-۸۳، به طور متوسط ۱۰/۸ کتاب از کتاب‌خانه‌ی مدرسه امانت گرفته‌اند.
- ۳-۵. وجود کتاب‌خانه در مدارس باعث افزایش تعداد کتاب‌های آموزشی مطالعه شده از سوی دانش‌آموزان می‌شود.
- ۳-۶. هرچه تعداد مجلات رشد مطالعه شده توسط دانش‌آموزان بالا می‌رود، تعداد کتاب‌های آموزشی مطالعه شده توسط آن‌ها نیز افزایش می‌یابد.
- ۳-۷. هرچه میزان ارتباط اولیای دانش‌آموزان با مدرسه‌ی محل تحصیل فرزندشان افزایش می‌یابد، تعداد کتاب‌های آموزشی امانت گرفته از کتاب‌خانه‌ی مدرسه توسط دانش‌آموز افزایش می‌یابد.

۴. ارزش‌یابی دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها از میزان اثربخشی کتاب‌های آموزشی خریداری شده
- ۴-۱. حدود نیمی از اولیای دانش‌آموزان در حد زیاد و خیلی زیاد از کیفیت کتاب‌های آموزشی



خریداری شده راضی هستند.

۴-۲. حدود نیمی از دانش آموزان نیز تأثیر مثبت مطالعه‌ی کتاب‌های آموزشی بر پیشرفت تحصیلی خود را در حد زیاد و خیلی زیاد می‌دانند.

۴-۳. بیش از ۵۸ درصد از اولیای دانش آموزان، تأثیر مثبت کتاب‌های آموزشی بر پیشرفت تحصیلی فرزندان خود را در حد زیاد و خیلی زیاد می‌دانند.

۴-۴. آن دسته از اولیای دانش آموزان که ارتباط بیشتری با مدرسه‌ی محل تحصیل فرزند خود دارند، بیش از سایرین از کتاب‌های آموزشی خریداری شده برای فرزند خود راضی هستند.

۴-۵. آن دسته از اولیای دانش آموزان که ارتباط بیشتری با مدرسه‌ی محل تحصیل فرزند خود دارند، بیش از سایرین به تأثیر مثبت کتاب‌های آموزشی خریداری شده بر پیشرفت تحصیلی فرزندان خود اعتقاد دارند.

۴-۶. آن دسته از اولیای دانش آموزان که فرزندان خود را در معرض آموزش فرهنگی مستقیم قرار می‌دهند، بیش از سایرین به تأثیر مثبت کتاب‌های آموزشی خریداری شده بر پیشرفت تحصیلی فرزندان خود اعتقاد دارند.

بیش از  
۵۸ درصد از  
اولیای دانش آموزان  
تأثیر مثبت  
کتاب‌های آموزشی  
بر پیشرفت تحصیلی  
فرزن丹 خود را  
در حد زیاد  
و خیلی زیاد می‌دانند

## ۵. عملکرد تحصیلی دانش آموزان

۵-۱. معدل تحصیلی دانش آموزان که معلمان آن‌ها کتاب‌های آموزشی مناسب را در کلاس درس به آن‌ها معرفی کرده‌اند، بالاتر از دانش آموزانی است که معلمان آن‌ها چنین کاری نکرده‌اند.

۵-۲. نتایج بررسی به عمل آمده نشان داد که هرچه ساعت‌های مطالعه کتاب‌های آموزشی افزایش می‌یابد معدل تحصیلی دانش آموزان نیز بالا می‌رود.

۱۶/۱۷ ۹۰

پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۹۲

## پیامدهای نظری تحقیق

۱. توجه و اتكای خانواده‌های تهرانی به منابع شفاهی، شخصی و ارتباطات بین شخصی به

منظور کسب اطلاعات در مورد کتاب‌های آموزشی مناسب، نشان‌دهنده‌ی استمرار فرهنگ شفاهی در میان مردم ایران است. قرار گرفتن منابع اطلاعاتی کتبی رسمی، هم‌چون کتاب‌نامه‌ی رشد، فهرست کتاب‌های آموزشی معرفی شده در انتهای کتاب‌های درسی و آگهی‌های مندرج در مجلات و مطبوعات کشور، در انتهای فهرست منابع اطلاعاتی برای انتخاب و خرید کتاب‌های آموزشی، مؤید این ادعاست. به علاوه، دانش آموزان نیز براساس فهرست کتاب‌های آموزشی معرفی شده در انتهای کتاب‌های درسی و فهرست مندرج در کتاب‌نامه‌ی رشد و آگهی‌های مندرج در مجلات و مطبوعات کشور، دست به انتخاب و خرید کتاب نمی‌زنند.

۲. این تحقیق بار دیگر نشان می‌دهد، خانواده‌ی ایرانی هم‌چنان نقش مهم و اساسی در جامعه‌پذیری کودکان به طور اعم، و جامعه‌پذیری کتاب‌خوانی آن‌ها به طور اخص بازی می‌کند. دو متغیر میزان آموزش فرهنگی مستقیم و غیرمستقیم دانش آموزان از سوی والدین، هم روی میزان قبول مرجعیت وزارت آموزش و پرورش در تعیین کتاب‌های مناسب تأثیرگذار بوده اند و هم روی تعداد کتاب‌های آموزشی خریداری شده. دو متغیر مذکور، به نحوی منعکس کننده‌ی نقش سرمایه‌ی فرهنگی خانواده‌ها در توسعه‌ی فعالیت‌های ترویج مطالعه نیز هستند. در تحقیق حاضر، این امر در مورد سرمایه‌ی اقتصادی خانواده‌ها نیز تأیید شد. به این معنی که هم تعداد کتاب‌های آموزشی خریداری شده و هم معدل تحصیلی دانش آموزان در خانواده‌های متعلق به طبقات اجتماعی بالاتر، بیشتر از سایر خانواده‌های است. یافته‌های تحقیق مؤید نظریه‌ی کتاب‌خوانی کرای کمپ و نظریه‌ی سرمایه‌ی فرهنگی پیر - بود دیو است.

۳. مدرسه و معلمان، نقش مهمی در افزایش میزان مطالعه‌ی دانش آموزان و افزایش موفقیت تحصیلی آنان ایفا می‌کنند. به طوری که دانش آموزان عضو کتاب‌خانه‌ی مدرسه، بیش از سایر دانش آموزان کتاب‌های آموزشی می‌خرند. از این گذشتہ، وجود کتاب‌خانه در مدارس باعث افزایش تعداد کتاب‌های آموزشی مطالعه شده از سوی دانش آموزان می‌شود.

۴. میزان ارتباط اولیای دانش آموزان با مدرسه نیز نقش مهمی در فرایند جامعه‌پذیری کتاب‌خوانی ایفا می‌کند؛ به طوری که هرچه این ارتباط بیشتر باشد، پذیرش مرجعیت وزارت آموزش و پرورش در تعیین کتاب‌های آموزشی مناسب از سوی اولیای دانش آموزان، تعداد کتاب‌های علمی امانت گرفته از کتاب‌خانه‌ی مدرسه توسط دانش آموز، میزان رضایت از کتاب‌های آموزشی خریداری شده، و باور آن‌ها به تأثیر مثبت مطالعه‌ی این کتاب‌ها روی پیشرفت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد.

۵. خواندن مجلات رشد دانش آموزی روی میزان پذیرش مرجعیت وزارت آموزش و پرورش در تعیین کتاب‌های آموزشی مناسب اثرگذار است. به علاوه، هرچه کودکان بیشتر اهل مطالعه‌ی مجلات رشد و روزنامه باشند، کتاب‌های آموزشی بیشتری هم از والدین خود دریافت می‌کنند.

## پیامدهای علمی یا توصیه‌های اجرایی تحقیق

۱. با وجود این که منطق «جريان دو مرحله‌ای اطلاعات» بر الگوی مصرف کتاب‌های آموزشی دانش آموزان و اولیای آنان حاکم است، به نظر می‌رسد برای معرفی کتاب‌های آموزشی مناسب به دانش آموزان، وزارت آموزش و پرورش در درجه‌ی اول باید روی نقش رهبری فکری و



مرجعیت معلمان مدارس سرمایه‌گذاری کند. چرا که نتایج تحقیق نشان می‌دهند، مصرف کنندگان ایرانی کتاب‌های آموزشی، مستقیماً از توصیه‌های مندرج در کتاب‌نامه یا فهرست کتاب‌های آموزشی انتهای کتاب‌های درسی و یا آگهی‌های مندرج در مطبوعات و مجلات کشور تاثیر نمی‌پذیرد. بنابراین، سیاست معرفی کتاب‌های آموزشی در کتاب‌نامه‌ی رشد و در انتهای کتاب‌های درسی و مطبوعات کشور، هم‌چنان باید تداوم یابد. اما برای اثربخش شدن آن‌ها باید از ظرفیت‌ها و اقتدار معلمان مدارس به عنوان رهبران فکری دانش‌آموزان در این زمینه، نهایت بهره‌برداری را به عمل آورد.

۲. با توجه به این که خرید کتاب‌های آموزشی، براساس نتایج تحقیق، تا حد زیادی به توانایی مالی خانواده‌های تهرانی بستگی دارد، لازم است تدبیری اتخاذ شود تا از طریق راه‌های جایگزین (مثلًاً اعطای بن‌های ویژه‌ی کتاب‌های آموزشی به دانش‌آموزان و یا تقویت کتاب‌خانه‌های مدارس کشور)، برابری آموزشی در میان دانش‌آموزان متعلق به طبقات مختلف اجتماعی، ایجاد و تقویت شود.

۳. از سیاست‌های تشويقی برای ترغیب دانش‌آموزان به عضویت در کتاب‌خانه‌ی مدرسه و مطالعه‌ی کتاب‌های موجود در آن‌ها استفاده شود. ضمن این که تأسیس و تجهیز کتاب‌خانه‌های مدارس نیز باید به‌طور جدی در دستور کار مسئولان ذکر قرار گیرد.

۴. راهکارهایی برای تعمیق و توسعه‌ی همکاری بین خانه و مدرسه (اولیای دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس) اتخاذ شود تا هم اولیای دانش‌آموزان از تجربیات موفق یکدیگر در ترویج کتاب‌خوانی در میان فرزندان خود بهره ببرند، و هم وزارت آموزش و پرورش سیاست‌های تشويقی و ترویجی خود را از همین ماجرا دنبال کند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که آموزش فرهنگی مستقیم و غیرمستقیم دانش‌آموزان در سال‌های اولیه‌ی جامعه‌پذیری در خانواده، نقش مهمی در شکل‌گیری فرهنگ مطالعه در کودکان ایفا می‌کند. در جلسات اولیا و مریبان لازم است، این یافته‌ی تحقیقی مورد تأکید قرار گیرد و مهارت‌های خود والدین در این زمینه تقویت شوند.

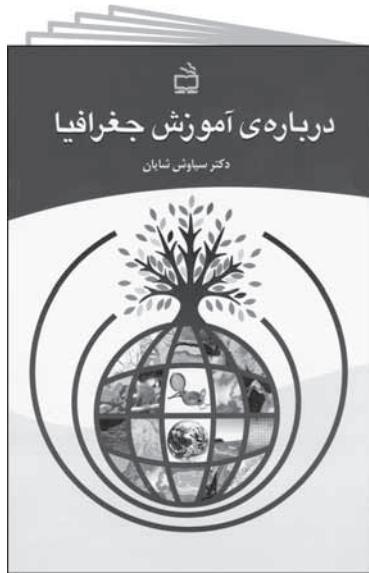
## پیشنهاداتی برای تحقیقات آینده

۱. لازم است تحقیق مشابهی روی جامعه‌ی آماری معلمان دوره‌ی شهر تهران صورت گیرد تا پس از آن بتوان وارد حوزه‌ی عرضه‌ی کتاب‌های آموزشی شد و رفتار و نگرش ناشران، مؤلفان و مترجمان را نیز درخصوص طرح سامان‌بخشی، مورد تحقیق قرار داد.
۲. با توجه به الگوی مطالعه‌ی تجربی که در تحقیق حاضر ارائه شده است، انجام مطالعات مشابهی در مورد کتاب‌های آموزشی دوره‌های راهنمایی و متوسطه نیز پیشنهاد می‌شود.



۱۶/۱۷ نویسنده  
۱۳۸۵ پاییز و زمستان

۹۵



# نقد کتاب

## درباره‌ی آموزش جغرافیا

● عطیه سادات صابری

جوان ۱۶/۱۷  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۹۶

### اشاره

جغرافیا علمی است که رابطه‌ی انسان با محیط را آموزش می‌دهد. برای ادامه‌ی این ارتباط به طور سالم و در طول نسل‌ها، قبل از هر چیز باید ویژگی‌های محیط جغرافیایی را به خوبی بشناسیم و کاستی و کمبودهای آن را درک‌کنیم. سیاوش شایان در کتاب «درباره‌ی آموزش جغرافیا» کوشیده است، این مهم را در دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی بیان کند.

## نقد کتاب

در نخستین نگاه به متن کتاب «درباره‌ی آموزش جغرافیا»، قبل از هر چیز، سادگی نثر آن جلب توجه می‌کند و چنانچه مؤلف خود نیز در صفحه‌ی ۱۰۹ کتاب اشاره‌ی کند: «هنر در سادگی، زیبایی و جذابیت است.» باید اذعان داشت که این هنر در کتاب وی به نحو اعلا وجود دارد. به علاوه، چاپ مطبوب، ویرایش مناسب و جلد زیبای آن در خور توجه است. کتاب را صاحب‌نظری تألیف کرده است که از کتاب‌های درسی تا مقالات علمی در باب جغرافیا را، در متون مخصوص کودکان و نوجوانان، به دقت مطالعه و بررسی کرده است. در نتیجه، این کتاب حاصل سال‌ها تجربه‌ی ناب او در باب آموزش جغرافیا است.

کتاب درباره‌ی آموزش جغرافیا بیشتر برای دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی و راهنمایی مناسب است و با توجه به مطالب مهم برای آموزش دانش‌آموزان این دوره‌ها تدوین شده است؛ اگرچه اغلب مثال‌ها در مورد مطالب درسی دوره‌ی ابتدایی است. مؤلف در مقدمه‌ی کتاب هدف‌های آموزشی آن را چنین برشمرده است:

- آگاهی از سرزمین‌ها و سایر نقاط جهان؛
- در چراجی تفاوت‌های مکانی؛
- بررسی روابط علت و معلولی؛
- تبیین استدلال منطقی و رفتار فضایی؛
- تبیین استدلال انسانی و نحوی ارتباط انسان با محیط طبیعی؛
- نشان دادن ارتباط جغرافیا با سایر علوم.

همه‌ی موارد بالا در دو نکته‌ی «شناخت محیط» و «استدلال» می‌توان خلاصه کرد. اگر استدلال را تمسک فکر به معلومات به منظور کشف مجهولات [حافظنی، ۱۳۷۷: ۳۰] بدانیم، نویسنده معلومات را به صورت داده‌های علوم انسانی و علوم تجربی (محیطی و علوم ریاضی) ارائه داده است (ص ۱۳). اما باید توجه داشت که معمولاً در کتاب‌های جغرافیایی نیز مانند کتاب‌های بسیاری از علوم انسانی، کمتر از مقوله‌ی ریاضیات و تأثیر آن در بالابدن قدرت استدلال بهره گرفته می‌شود. با این که: «ریاضیات به اعلای درجه، زبان علمی است و همه‌ی دانش‌ها سعی دارند، هرچه بیشتر از این زبان استفاده کنند» [تولسی، ۱۳۷۶: ۱۵۷]، اما باید پیذریم که دانش‌آموزان با زبان ریاضیات در جغرافیا چندان آشنا نیستند و یا ریاضیات را، علمی کاربردی‌تر از جغرافیا می‌دانند، یا هر دو را سخت و غیرمفید می‌شناسند.

مهم‌تر آن است که زبان ریاضیات، تهییه و تحلیل مدل‌های این‌به دانش‌آموزان می‌شناساند. در این کتاب، گرچه از عواملی مانند سیستم گردش آب در طبیعت، ورودی و خروجی مزروعی کشاورزی (ص ۱۷)، مدل و مکات در آموزش جغرافیا (صفحات ۴۹-۵۳) مطالبی آمده است، اما در نقل این مطالب بیشتر به نحوی توصیفی، گرافیکی و مکات مدل‌ها توجه شده است و به آن چه که دانشمندان مطرح کده‌اند و طبق آن، خداوند جهان را به زبان ریاضیات آفریده، اشاره‌ای نشده است. البته در این جا منظور از ریاضیات، ریاضیاتی است که با آمار ابتدایی (مثل میانگین) همراه باشد. در تعریف آمار آورده‌اند: «علمی است که مشخصات جامعه‌ها را به صورت کمی ولی با در نظر گرفتن اوضاع کیفی آن‌ها مورد بررسی قرار می‌دهد» [منصورفر، ۲: ۱۳۸۰]. می‌توان مشکلات کمبود آب، آلودگی هوا، ... را در قالب ریاضیات و آمار بسیار ابتدایی و خوشایند برای

در نخستین نگاه  
به متن کتاب  
قبل از هر چیز  
садگی نثر آن  
جلب توجه می‌کند



دانش آموزان مطرح کرد. در این صورت، چون استدلال جغرافیایی مبتنی بر مشاهده‌ی کیفیات مکان است و جغرافی دان «براساس واقعیت‌هایی که مستقیماً مشاهده می‌کند (جغرافیای میدانی)، به نتیجه‌گیری می‌پردازد» [آسایش و مشیری، ۱۳۸۱، ۶۰]، زبان ریاضیات و آمار برای دانش آموز قابل درک و جذاب می‌شود.

البته نباید از نکات مثبت کتاب، مانند نحوه‌ی آموخت اصطلاحات و جهت‌های جغرافیایی، و به خصوص این نکته که «شمال بالا نیست» و نیز ساختن قطب‌نما با استفاده از سوزن، آهن‌ربا و چوب پنهه (در دسترس ترین وسایل برای جهت‌یابی و ترسیم شمال و جنوب با سوزن - ص ۲۶) چشم پوشید. به خصوص آن که در دوره‌ی متوسطه، دانش آموزان در شناخت جهت‌های جغرافیایی، خواندن نقشه و تشخیص ویژگی‌های مکان ناتواند و در این مورد به کمک نیاز دارد. حتی بعضی دانش آموزان تفاوت اقیانوس‌ها و قاره‌ها را حداقل براساس رنگ مخصوص آن‌ها در نقشه، درنمی‌یابند و تعریف مشخصی از حدود قاره‌ها و جهت‌های جغرافیایی آن‌ها ندارند.

توجه به جغرافیای میدانی، طرح چشم انداز و طرح سؤالاتی پیرامون محیط‌های متفاوت جغرافیایی (ص ۳۴)، شناخت محیط زندگی اطراف خود، گردش علمی (ص ۴۱)، نحوه‌ی گزارش نویسی (ص ۴۸)، توجه به معیارهای ترکیبی در شناخت محیط‌های جغرافیایی (منطقه‌بندی، ص ۷۵-۷۷)، مثال گنج برای آموخت نقشه و آموخت پنهان جهت‌های جغرافیایی، ص ۸۶) توضیح شکه‌بندی نقشه‌ها و تعیین خطوط الفبا و حروف برای نام گذاری افقی و عمودی نقشه‌ها (ص ۱۱۳-۱۴)، از جمله نکات مثبت کتاب هستند. البته ضعف‌هایی نیز وجود دارند که برای رفع آن‌ها پیشنهاد می‌شود:

۱. در آموخت جغرافیا با استفاده از جانوران و گیاهان، مناسب بود ابتدا و به‌طور غیرمستقیم، جغرافیایی‌زیستی و اهمیت آن در شناخت مناطق براساس جانوران و گیاهان مطرح می‌شد. البته با توجه به میران آگاهی معلمان جغرافیا از این رشته‌ی جغرافیایی، بیان غیرمستقیم و نه چندان تخصصی کافی به نظر می‌رسد (ص ۷۷).

۲. در توضیح مسالک و اهمیت آن‌ها در ایجاد و پیشرفت نقشه، مناسب بود نمونه‌هایی از این کتاب‌ها و نقشه‌های قدیمی جغرافی دانان بزرگی مانند ادریسی و ابن حوقل توضیح داده می‌شد (نمونه‌هایی از این نقشه‌ها برای دانش آموزان نیز مفید است تا به محدودیت آگاهی از جهان آن روز بی‌بزند، ص ۸۹).

۳. توضیحاتی که پیرامون آموخت نقشه با رشد فکر و همکاری متخصصین علوم تربیتی داده شده، بسیار به جا و قابل قبول است (ص ۹۱-۹۲)، اما بهتر بود که نمونه‌هایی از اساتید فن مانند ژان پیازه شرح داده می‌شد.

۴. بیان مقیاس نقشه به دو صورت کسری و ترسیمی آمده است (ص ۱۱۶). بهتر بود

**بهتر بود  
که نمونه‌هایی  
از اساتید فن  
مانند ژان پیازه  
شرح داده می‌شد**

**بهتر بود  
در بیان مفاهیم مدل  
به جای زبان ریاضی  
از زبانی ساده  
و قابل فهم  
برای دانش آموزان  
استفاده می شد**

توضیحات بیشتری به خصوص درباره مقیاس های ترسیمی و چگونگی تعیین فواصل در آن ها داده می شد، زیرا داشن آموزان دیرستانی مقیاس ترسیمی و نحوه محاسبه با آن را (علی رغم سادگی) نمی دانند.

۵. با استفاده از منابع جدیدتر (از سال ۱۹۸۸ میلادی) مؤلف می توانست، نکات تازه ای را در حوزه های گوناگون جغرافیایی مطرح سازد.

۶. لایه ای پنهان این کتاب سعی دارد، ایدئولوژی خاصی را به مخاطب انتقال دهد که از آن نباید غافل ماند. از خصیصه های ایدئولوژی، نگرش به زمان حال، بصیرت به آینده، جهت گیری علمی، و محتوای ساده و عامه فهم [شکوبی، ۱۳۸۲] است. باید پذیرفت که کتاب در این مورد موفق بوده و سعی کرده است، با دید سیستمی و منطقه ای، این مهم را برآورده سازد. اما مناسب بود، با مثال هایی مانند دو منطقه ای شهری، یکی در مرکز و دیگری در حاشیه، زمینه ها، عوامل اجتماعی اقتصادی، ویژگی های آب و هوای محلی، حمل و نقل، صنایع، و انتشار مکانی در سطوح متفاوت [Guldmann & yeal, 2001: 157] مورد بررسی قرار می گرفت و مدل های ساده ای در این باره بیان می شد.

### نتیجه گیری

متن ساده هی کتاب، مثال های روش و کاربردی، توجه به نقشه و چگونگی آموزش جهت ها و مکان های جغرافیایی، دید تربیتی، توجه به منطقه بندی، گردش علمی و استدلال مکانی، از نکات مثبت و مهم کتاب درباره آموزش جغرافیاست. زیرا اگر داشن آموزان در دوره های ابتدایی و راهنمایی با این مفاهیم به خوبی آشنا شوند، در دوره های متوسطه بهتر مفاهیم جغرافیایی را درک می کنند و توانایی انجام استدلال های مهم جغرافیایی را به دست می آورند. این خود سرآغازی می شود برای درک دانش آموز از کاربردی بودن علم جغرافیا.

در این کتاب بهتر بود در بیان مفاهیم مدل، به جای زبان ریاضی، از زبانی ساده و قابل فهم برای دانش آموزان دوره های ابتدایی و راهنمایی استفاده می شد و به خصیصه های ایدئولوژی جغرافیایی (مثل احترام به محیط زیست) و تلفیق مطالب با علوم تربیتی، توجه بیشتری صورت می گرفت تا به دانش آموزان در درک استدلال جغرافیایی یاری می شد.

ج ۱۷/۹  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵  
۹۹

### منابع

۱. آسایش، حسین و مشیری، سید رحیم. روش شناسی و تکنیک های تحقیق علمی در علوم انسانی با تأکید بر جغرافیا. قومس. تهران. چاپ ششم. ۱۳۸۱.
۲. توسلی، غلام عباس. نظریه های جامعه شناسی. سمت. تهران. چاپ ششم. ۱۳۷۶.
۳. حافظنیا، محمد رضا. مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی. سمت. تهران. ۱۳۷۷.
۴. سبیعی، احمد. تگارش و ویرایش. سمت. تهران. چاپ دوم. ۱۳۷۹.
۵. شکوهی، حسین. اندیشه های نو در فلسفه جغرافیا (۲) گیتاشناسی. تهران. ۱۳۸۲.
۶. منصور فر، کریم. روش های آماری. دانشگاه تهران. چاپ پنجم. ۱۳۸۰.
7. Guldmann, Jean - michel and Kim, hag-yeal, (Modeling Air Quality in urban Areas, A Cell - Based statistical Approach, Geographical Analysis, Ohio state, USA, vol 33, No2, (April 2001).

## معرفی مجموعه راهنمای تولید کتاب‌های آموزشی



● بهروز راستانی

# همچون کوهیخ

### اشاره

«راهنمای تولید کتاب‌های آموزشی»، این جزوه‌های کم برگ و کوچک، ضروری‌ترین اطلاعات در مورد چگونگی نشر کتاب‌های آموزشی را به مؤلفان، مترجمان و ناشران ارائه می‌دهند؛ سرنخ‌هایی که مسیر عمل را تصحیح می‌کنند و مانع دوباره‌کاری‌ها می‌شوند. چیزی شبیه کوهیخ: کوچک به نظر می‌رسد، اما تا اعماق حضور دارد. آنان که این ابزار کار امداد را به کار بسته‌اند، کار خود را دقیق‌تر و سهولت‌تر به انجام رسانده‌اند. همین دقیقت و سهولت، راه را برای ابتکار و خلاقیت باز می‌گذارد.

ترددیدی نیست که تدوین و تنظیم این مجموعه خالی از اشکال نیست. برخی از شماره‌های آن غنی‌ترند و برخی کم‌مایه‌تر. با این همه، نفس تولید این راهنمایها در سطح ملی ارزشمند است و غنای هرچه بیشتر آن‌ها وابسته است به نظرات و انتقادات همکارانی که آن‌ها را واقعاً در عمل به کار بسته‌اند و به کار می‌بندند.

۱۶/۱۷ نویسنده  
پاییز و زمستان ۱۳۸۵

۱ ◆ ◆

سرانجام، تعداد «مجموعه راهنمایی کتاب‌ها و موارد آموزشی ۲۵» به ۲۵ شماره رسید و اکنون در سه گروه می‌توان آن‌ها را دسته‌بندی کرد:

● **زبان و ادب فارسی:** فارسی دوره‌ی ابتدایی (ش ۱۳)، فارسی دوره‌ی راهنمایی (ش ۱۴)، زبان فارسی دوره‌ی متوسطه (ش ۱۵)، ادبیات فارسی دوره‌ی متوسطه (ش ۱۶)، و تاریخ ادبیات، آرایه‌ها، عروض، قافیه و نقد ادبی دوره‌ی متوسطه (ش ۱۷).

● **علوم: چهارفایا** (ش ۲)، تاریخ (ش ۳)، ریاضی دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی (ش ۵)، ریاضی دوره‌ی متوسطه (ش ۲۴)، علوم تجربی دوره‌ی ابتدایی (ش ۷)، مطالعات اجتماعی (ش ۸)، تعلیمات اجتماعی (ش ۹)، علوم اجتماعی (ش ۱۰)، روان‌شناسی (ش ۱۱)، اقتصاد (ش ۱۲)، و تربیت‌بندی (ش ۴).

● **آموزش‌های فنی و حرفه‌ای: حرفة و فن (ش ۱۸)،** فنی و حرفه‌ای نظری (ش ۱۹)، فنی و حرفه‌ای عملی (ش ۲۰)، فنی و حرفه‌ای کارداش (ش ۲۱)، کشاورزی شاخه‌ی کارداش (ش ۲۲) و کشاورزی شاخه‌ی فنی و حرفه‌ای (ش ۲۲).  
ششین شماره‌ی این مجموعه نیز به زبان خارجی اختصاص دارد. هر یک از این راهنمایی‌ها موضوعی، نکات راه‌گشایی را در اختیار مؤلفان، مترجمان و ناشران کتاب‌های کمک‌آموزشی و کمک‌درسی قرار می‌دهد. چنان‌چه طرح «چند تالیفی کتب درسی» در وزارت آموزش و پرورش در همه‌ی موضوعات درسی به اجرا دارد، همین راهنمایها در تألیف کتاب‌های درسی جدید نیز باری دهنده خواهند بود.

در میان این مجموعه راهنمایها، تنها شماره‌ی اول آن از نظر ساختار با سایر شماره‌ها متفاوت است. اولین شماره به شرح کامل طبقه‌بندی این کتاب‌ها اختصاص دارد. توضیح آن که نخستین گام—یا به عبارت بهتر نخستین خوان—در سامان‌بخشی به نشر کتاب‌های آموزشی، تدوین طبقه‌بندی جامعی از این نوع کتاب‌ها بود. متولیان «طرح سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی»، پس از ماه‌ها تحقیق و بررسی و دریافت نظرات دست‌اندرکاران و اندیشمندان حوزه‌ی نشر این کتاب‌ها، طی جلسات و نشسته‌های متعدد، موفق به انجام این مهم شدند. در واقع، این طبقه‌بندی برایند آرای صاحب‌نظران حوزه‌ی نشر کتاب‌های آموزشی است؛ اگرچه هنوز هم، محدودی از فعلان این حوزه، بر

طبقه‌بندی‌های دیگری پای می‌فشنند. خلاصه‌ای از طبقه‌بندی کتاب‌های آموزشی را در جدول ۱ ملاحظه کنید.

جدول ۱ . انواع و زیرمجموعه‌های کتاب‌های آموزشی

انواع	زیرمجموعه	توضیحات
درسی		براساس برنامه‌ی درسی خاص، با هدف و چارچوب زمانی معین، و متناسب با پایه، رشته و شرایط ذهنی و سنی یادگیرندگان، چاپ و تدریس می‌شوند.
	دانش افزایی دانش آموزان	ماهیت دایرة‌المعارفی دارند. بر انتقال اطلاعات در یک حوزه یا موضوع خاص تأکید می‌کنند. اطلاعاتی فراتر از چارچوب کتاب و برنامه‌ی درسی ارائه می‌دهند.
کمک‌آموزشی	پرورش مهارت‌های فرایندی، عملی، پروژه‌ای و هنری دانش آموزان	فرصت‌هایی برای پروراندن برخی مهارت‌ها، کارهای دستی و هنری مخاطبان فراهم می‌آورند.
	دانش افزایی، مهارتی و روشی برای معلمان و کارشناسان	به دانش افزایی معلمان در علوم محض و یا علوم تربیتی در زمینه‌های یادگیری و تدریس، در چارچوب هدف‌های برنامه‌ی درسی می‌پردازد.
	کار و فعالیت‌های یادگیری برای دانش آموزان	مجموعه‌ای از فعالیت‌های برگرفته از هدف‌های برنامه‌ی درسی هستند که یادگیری مؤثر دانش آموز را تقویت و برنامه‌ی درسی را تکمیل می‌کنند.
کمک درسی	تمرين به منظور ثبت، تقویت آموخته‌های دانش آموزان و آموزش جبرانی دانش آموز فرست ایجاد می‌کنند.	
	سنگش و ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان	به منظور ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان توسط معلمان و در جهت مجموعه هدف‌های آموزشی و پژوهشی، در یک دوره یا واحد درسی تدوین و تألیف می‌شوند.
	فعالیت محور در چارچوب برنامه‌های درسی خاص	به یاری آن‌ها، دانش آموزان مفاهیم، نگرش‌ها و مهارت‌های از طریق فعالیت‌های فردی و گروهی کسب می‌کنند، گرچه از کتاب‌های درسی مستقل هستند، اما با هدف‌های برنامه‌ی درسی خاص (مثل آموزش علوم) کاملاً سازگارند.



سایر راهنمایی‌های این مجموعه، گرچه از نظر موضوع متفاوت هستند، در تدوین و تنظیم همه‌ی آن‌ها از ساختار یکسانی پیروی شده است. همین ساختار از پیش‌مشخص، به نویسنده یا مترجم کمک می‌کند، به راحتی به پاسخ پرسش‌های خود درخصوص ملاک‌ها و ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی (اعم از درسی، کمک‌آموزشی و کمک‌درسی) دست یابد. ساختار مشترک مورد بحث به قرار زیر است:

ساختار یکسان مجموعه راهنمایی‌های  
تولید کتاب‌های آموزشی

- هدف‌های کلی برنامه‌ی درسی ...
- هدف‌های آموزشی کتاب درسی ...:
  - (الف) حوزه‌ی شناختی
  - (ب) حوزه‌ی مهارتی
  - (ج) حوزه‌ی نگرشی
- انواع کتاب‌های آموزشی در درس (حوزه‌ی درسی) ...
- ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی درس (حوزه‌ی درسی) ...:
  - (الف) ویژگی‌های عمومی
  - (ب) ویژگی‌های اختصاصی
- موضوعات و مفاهیم برنامه‌ی درسی ...\*
- جدول‌های ارزش‌گذاری بر ویژگی‌های عمومی و اختصاصی کتاب‌های آموزشی درسی (حوزه‌ی درسی) ...
  - \* در برخی از راهنمایی‌ها، فهرست موضوعات و مفاهیم برنامه‌ی درسی وجود ندارد و موضوعات و مفاهیم درسی ذیل عنوان هدف‌های آموزشی کتاب درسی آمده است.

اینک بیینیم، چگونه راهنمای تولید کتاب‌های آموزشی به کار نویسنده یا مترجم می‌آید:

**(الف) پاسخ به پرسش‌ها**

این مجموعه، پاسخ‌های روشنی به پرسش‌هایی از این دست می‌دهد:

- آیا اثری که قرار است تألیف یا ترجمه شود، در ارتباط یاد راستای هدف‌های کلی برنامه‌ی درسی موردنظر قرار دارد؟  
شایان توجه است، این که اثری در تحقق هدف‌ها موفق بوده است یا نه،

# پیش دبستانی

۲۵-

## ویژگی های کتاب های آموزشی

### زبان فارسی

(دوره آموزش متوسطه)

جموعه راهنمای تولید کتاب های آموزشی - ۱۵

## ادبیات فارسی

(دوره آموزش متوسطه)

مجموعه راهنمای تولید کتاب های آموزشی - ۱۶

## تاریخ ادبیات

آرایه ها، عروض، قافية و نقد ادبی

(دوره آموزش متوسطه)

مجموعه راهنمای تولید کتاب های آموزشی - ۱۷

موضوع پرسش دیگری است و به منظور ارزش یابی مطرح می شود. در اینجا مؤلف یا مترجم می خواهد مطمئن شود که در راستای هدف های برنامه ای درسی گام برمی دارد.

### ● مخاطب اثر کیست و قرار است چگونه ارتباطی با او برقرار شود؟

پاسخ به این پرسش، با مراجعه به فهرست انواع کتاب های آموزشی در درس موردنظر و تعیین نوع اثر به دست می آید. کتاب های کمک آموزشی مشخصاً می باید به دانش افزایی و پرورش مهارت ها پردازند. پس هرگونه تکرار صرف مطالعه درسی، ارزش و اعتبار آن ها را به عنوان کتاب کمک آموزشی زایل می سازد. کتاب های کمک درسی نیز بر تقویت یادگیری مخاطبان و سنجش پیشرفت تحصیلی آنان تمرکز دارند. از همین روست که کتاب های حل المسائل، کتاب هایی که از نیاز دانش آموز به انجام تکالیف برای رفع تکلیف ارتقا می کنند و با ارائه ای طرز حل مسائل کتاب درسی، به فرایند تدریس و یادگیری لطمه می زنند، در زمرة کتاب های کمک درسی قرار نمی گیرند.

گذشته از این، هنگامی که مؤلف تصمیم می گیرد، کتابی که در دست نگارش دارد چه نوع کتابی باشد، در واقع خودبه خود در مورد ویژگی های اختصاصی اثرش تصمیم گرفته است. ضروری ترین این ویژگی ها در راهنمای تولید کتاب های آموزشی آمده است و البته نویسنده می تواند، حسب میل و علاقه هی خود و یا خصوصیت های دیگری که خود تشخیص می دهد، به آن ها ویژگی های دیگری نیز بیفزاید.

در هر صورت، وقوف نویسنده در لحظه لحظه کارش از این که برای چه کسی می نویسد و قصد دارد چگونه ارتباطی با او برقرار کند، هم چون قطب نمایی دائمآ او را هدایت می کند.

### ● اثر در دست تألیف یا ترجمه، کدام جنبه های سه حوزه ای شناختی، مهارتی و نگرشی از هدف های آموزشی کتاب درسی را پوشش می دهد؟

حفظ موازن میان این سه حوزه در تأثیف کتاب آموزشی، به آن

## ب) عمل آگاهانه

برخی نویسنده‌گان کتاب‌های آموزشی، تنها با اتکا به شم معلمی خود و سال‌ها تجربه‌ی آموزشی، بایدها و نبایدهای کار خود را به درستی تشخیص می‌دهند و آثار ارزشمندی پدید می‌آورند. اما این گونه تألیف آگاهانه نیست و از این‌رو، اثر یکنواخت از آب درنی آید و بعضی ضرورت‌ها از چشم دور می‌مانند. یا هنگامی که تحقیق ویژگی خاصی در کتاب از نویسنده انتظار می‌رود، از عهده‌ی انجام آن برنمی‌آید.

برای مثال انتظار می‌رود، کتاب تمرین برای تثییت آموخته‌ها و

ویژگی «چند وجهی» یا «چند بعدی» می‌بخشد. کتابی که صرفاً در باب آشنایی با قواعد و نکات دستوری نگارش یافته است، تنها حوزه‌ی شناختی را پوشش می‌دهد. این کتاب، حتی اگر در زمرة کتاب‌های موفق آموزشی قرار گیرد، اثری «تک وجهی» به شمار می‌رود. اما اگر در پناه آموزش قواعد و نکات دستوری، مهارت مخاطب را در نوشتن (حوزه‌ی مهارتی) تقویت کند و موجبات علاقه‌مندی او را به کاربرد صحیح مهارت‌های زبانی در زندگی (حوزه‌ی نگرشی) فراهم آورد، بی‌شک اثری «چند وجهی» خواهیم داشت.

● برای تالیف یا ترجمه‌ای جذاب و پرطرف‌دار، چه موضوع یا موضوع‌هایی اولویت دارند؟

گرچه در انتخاب موضوع برای تألیف و ترجمه، نظرداشتن به فهرست موضوعات و منابع برنامه‌ی درسی یا موضوعات ذیل هدف‌های آموزشی که در راهنمای تولید کتاب‌های آموزشی مندرج است، می‌تواند مفید باشد، اما برای هیچ مؤلف یا مترجمی، هرگز پرسش فوق مطرح نمی‌شود. آن که دست به قلم می‌برد، از قلی روی موضوع کار کرده است، متابع آن را می‌شناسد و سال‌هایی را به تحقیق و تعمق در باب آن پرداخته است. گویی موضوع او را برگزیده است، نه او موضوع را، و می‌دانیم، فقط آن که موضوعی را عمیقاً آموخته است، چنان‌چه دستی به قلم داشته باشد، قادر است اثری جذاب در آن خصوص عرضه دارد.

# پیش دبستانی

۲۵-

## ویژگی های کتاب های آموزشی

### زبان فارسی

(دوره آموزش متوسطه)

جموعه راهنمای تولید کتاب های آموزشی - ۱۵

## ادبیات فارسی

(دوره آموزش متوسطه)

مجموعه راهنمای تولید کتاب های آموزشی - ۱۶

## تاریخ ادبیات

آرایه ها، عروض، قافية و نقد ادبی

(دوره آموزش متوسطه)

مجموعه راهنمای تولید کتاب های آموزشی - ۱۷

تقویت آموزش جبرانی: «جريان یادگیری را طوری هدایت کند که دانش آموز به خلاقیت در پاسخ دهی توجه کند» [مجموعه راهنمای تولید کتاب آموزشی، ش ۱۵ : ۱۸].  
تجلى این ویژگی در کتاب آموزشی مستلزم عمل آگاهانه است؛ مستلزم آگاهی از بایدها و نبایدهایی است که موجبات توجه دانش آموز را به خلاقیت در پاسخ دهی فراهم آورند.  
از جمله، برای برخی پرسش ها یا مسئله ها باید بیش از یک پاسخ در کتاب وجود داشته باشد و برای برخی پرسش ها یا مسئله ها اصلاً «نباید» پاسخی مطرح شده باشد.

بنابراین، راهنمای تولید کتاب های آموزشی، با ارائه های ویژگی های هر یک از انواع کتاب های آموزشی، نویسنده این کتاب ها را به سمت باید و نبایدها سوق می دهد. البته می دانیم که تشخیص و رعایت محدودیت ها و آزادی ها، یا جبر و اختیاری که در انجام عمل وجود دارد، شرط لازم برای آگاهانه بودن انجام آن عمل است، اما کافی نیست. هنگامی کافی خواهد بود که نویسنده حاصل کار خود را به محک تجربه نیز آزموده و تأثیر آن را روی گروهی از مخاطبان مشاهده کرده باشد.

...



۱۶/۱۷ ۹۷  
پاییز و زمستان  
۱۳۸۵

۱۰۲



**Bureau of Educational Aids  
Publishing, the Organization of  
Research and Educational  
Planning**  
(Ministry of Education)

“**Javaneh**” is an educational, analytical and research magazine which is published quarterly. It aims is giving information, disseminating research findings and interchanging ideas between scholars and publishers regarding supplementary textbooks and educational aids development process.

Considering objectives of the ministry of education, publishers try to improve their knowledge and job's experience continually. Through this magazine, they also try to promote by using their existing potentials.