

## ارسال آثار فراخوان

فصلنامه‌ی آموزشی تحلیلی پژوهشی «جوانه»، از کلیه‌ی صاحب‌نظران، نویسندگان، 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 زیباشناسی 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. نیازسنجی آموزشی و مخاطب‌شناسی
۸. ارزیابی 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 آینده‌ی 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 دانش‌آموزان

# رشد جوانه ۲۱۹۰

فصلنامه‌ی سامان بخشی کتاب‌های آموزشی  
وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی



دفتر انتشارات کمک آموزشی

مدیر مسؤول: علیرضا حاجیان‌زاده  
سردبیران: جواد محقق / سید امیر رَوَن  
مدیر داخلی: محمدحسین معتمد‌راد  
ویراستار: بهروز راستانی  
طراح گرافیک: عبدالحمید سیامک‌نژاد  
سال انتشار: زمستان ۱۳۸۶  
شمارگان: ۳۰۰۰ نسخه

نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی  
پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک آموزشی  
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱  
تلفن: ۰۲۱-۸۸۳۰۶۰۷۱ دورنما: ۰۱۴۷۸-۸۸۳  
آدرس اینترنتی: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)  
پست الکترونیکی: [samanketab@roshdmag.ir](mailto:samanketab@roshdmag.ir)

# ماجرای مرد همسایه!

● جواد محقق

زمانی که نوجوان بودم، یکی از همسایه‌ها به خانه‌ی ما آمده بود و در اتاق، با پدرم صحبت می‌کرد. من پسر بزرگ خانه بودم و طبق معمول، وظیفه‌ی پذیرایی از میهمانان پدر را برعهده داشتم، ناچار حرف‌هایشان را هم می‌شنیدم.

مرد همسایه می‌گفت: «می‌خواهم زنم را طلاق بدهم، اما نمی‌دانم چه باید بکنم. آمده‌ام شما راهنمایی ام کنید!»

پدر نصیحت می‌کرد که: «حالا چرا طلاق؟ مثل دوتا آدم عاقل بنشینید و باهم حرف بزنید. اگر هم خودتان نمی‌توانید باهم آرام و منطقی حرف بزنید، طبق دستور اسلام، دونفر را وکیل کنید تا به نیابت از شما با هم حرف بزنند و تصمیم بگیرند و شما طبق نتیجه‌ای که آن‌ها گرفته‌اند، عمل کنید.»

مرد همسایه می‌گفت: «نمی‌شود آقا! فایده‌ای ندارد. این زن به درد زندگی نمی‌خورد. چون اصلاً به حرف من گوش نمی‌کند. هرچه هم نصیحتش می‌کنم، فایده‌ای ندارد!»

پدر می‌گفت: «طلاق آخرین راه حل است. تنها کار حلالی است که خداوند دوستش ندارد! شما سال‌ها با هم زندگی کرده‌اید. چند تا بچه‌ی قدونیم قد دارید. ماشاءالله دخترتان باید این روزها عروس بشود.»

خلاصه از مرد، انکار ادامه‌ی زندگی با زن بود و از پدر، اصرار به سازش. کارد و بشقاب‌های میوه را که چیدم و بیرون آمدم، صدای پدر را شنیدم که می‌گفت: «زبان محبت را هم امتحان کن!»

مرد همسایه جواب داد: «من اصلاً به او کم‌محبتی نمی‌کنم آقا! می‌گویید نه؟ از خودش پرسید.» پدر گفت: «گاهی برایش رخت و لباس یا طلا و جواهر هم بخر! دلش نرم می‌شود.» گفت: «خریده‌ام آقا! ولی تأثیری نکرده است!»

پدر ادامه داد: «گاهی یک شاخه‌ی گل از صد تا توپ و تشر بیشتر کار می‌کند.» مرد با کلافگی گفت: «این کار را هم کرده‌ام آقا! جواب نمی‌دهد که نمی‌دهد!»

وقتی با کاسه‌ی خربزه وارد اتاق شدم. پدر از مرد همسایه پرسید: «اصلاً بگو ببینم! تو چه چیزی از او می‌خواهی که به حرفت گوش نمی‌دهد؟ شاید توقعی داری که در توانش نیست!» مرد گفت: «ای آقا! این چه حرفی ست که می‌زنید! این کار از عهده یک بچه‌ی نه، ده‌ساله هم بر می‌آید. چطور برای او سنگین است؟»

حالا دیگر علاوه بر پدر، من هم حساس شده بودم و می‌خواستم هرچه زودتر آخر و عاقبت این ماجرا را بشنوم و بدانم. برای همین وقتی استکان‌های چایی را جمع کردم و از اتاق بیرون آمدم، لای در را باز گذاشتم و توی راهرو نشستیم. پدر آهسته گفت: «می‌توانم بپرسم آن کار ساده‌ای که از خانم می‌خواهی و انجام نمی‌دهد، چیست؟»

مرد همسایه گفت: «چیز عجیب و غریبی نیست آقا! من به او می‌گویم نماز بخوان و او نمی‌خواند!» و ادامه داد که: «من دیگر نمی‌توانم با یک آدم تارک الصلوة زندگی کنم!»

پدر با تعجب گفت: «من که سر در نمی‌آورم. مگر روزی چند دقیقه صرف خواندن نماز کردن، چقدر

# فهرست

## سخن‌رانی‌ها

- ۴ خوب خواندن و خوبی‌ها را خواندن  
مهندس مهدی نوید
- ۶ انس با کتاب در مدرسه  
دکتر علی اکبر اشعری
- ۸ تجهیز کتاب‌خانه‌ها  
دکتر محسن پرویز
- ۱۰ سامانه‌ی هدایت کتاب‌های آموزشی  
علیرضا حاجیان زاده

## مقالات

- ۱۴ تلنگری تازه به زخمی کهنه  
غلامرضا عمرانی
- ۲۴ بازخوانی یک پرونده‌ی قدیمی - ۲  
علاء نوری
- ۳۲ تصویرگری کتاب‌های آموزشی  
دکتر محمود معافی
- ۴۴ ساختن دانش و تمرین نوشتن  
میشل بروسارد / آرزو علمی
- ۵۴ نگاهی به رویکرد جامع‌گرایانه‌ی قرآن حکیم  
در انتقال محتوای آموزشی و تربیتی  
سید امیر رون
- ۶۶ پیشنهادی برای تدوین برنامه‌ی کار تألیف کتاب آموزشی  
احمد غلام حسینی
- ۷۰ اصول راهنمای تهیه‌ی بسته‌ی آموزشی  
حمیدرضا شرف بیانی

## نقد و بررسی

- ۷۸ سازمان‌دهی فکری، شکلی و چاپ (نقد و بررسی مجموعه  
راهنماهای تولید کتاب‌های آموزشی)  
محمد حسین معتمدراد

## چکیده‌ی پژوهش

- ۸۸ بررسی مشکلات ترجمه‌ی ادبیات کودکان  
فاطمه حدادی

صعب‌وسخت است که زنی بخواند حتی به قیمت از هم پاشیدن زندگی‌اش به آن تن ندهد! این مشکل که باید با همان رخت و لباس و گل و محبت حل می‌شود! چطور می‌توان تا مرز طلاق کش آمده است؟»

مرد با قیافه‌ی حق به‌جانبی گفت: «من هم یک ساعت است دارم همین را به شما می‌گویم و شما ملتفت نمی‌شوید!»

پدر با تردید پرسید: «خانم چه دلیلی برای نماز نخواندن دارد؟ اصلاً حرف حسابش چیست؟» مرد سری تکان داد و گفت: «ای آقا! دلیلش کجا بوده؟ اصلاً حرف حساب سرش نمی‌شود. همه‌اش بهانه است!» پدر پرسید: «همان بهانه‌ای که می‌آورد، چیست؟ آن را بگو!»

مرد گفت: «می‌گویند تو بخوان! تا من هم بخوانم!!»



من این داستان را، بی‌اغراق، در بیش از هشتاد شهر این کشور، در سخنرانی یا گفت‌وگو، برای مدیران و معلمان نقل کرده‌ام و افزوده‌ام که: مثل کتاب‌خوانی فرزندان و دانش‌آموزان ما، مثل آن زن و مرد همسایه است. بچه‌ها به ما مدیران و معلمان یا پدران و مادران می‌گویند: «تو بخوان! تا ما هم بخوانیم!»

به راستی بچه‌ای که هرگز پدر و مادرش را در حال کتاب‌خریدن، به کتاب‌فروشی رفتن، از کتاب‌خانه آمدن و کتاب خواندن نمی‌بیند، چرا باید به این مهم عادت کند؟ وقتی بچه‌ها در جمع‌های خانوادگی نمی‌بینند عمو و عمه و دایی و خاله‌هایشان درباره‌ی شاعران، نویسندگان، دانشمندان و کتاب‌هایی که از آن‌ها دیده یا خوانده‌اند سخن بگویند؛ از کجا باید به اهمیت کتاب و کتاب‌خوانی بی‌برند؟ . . . ادامه در صفحه ۲۳

# خوب خواندن خوبی‌ها را خواندن

متن سخن‌رانی مهندس مهدی نوید، معاون وزیر  
و رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در مراسم افتتاحیه‌ی  
ششمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد

درود می‌فرستیم به روان پاک حضرت امام (ره) و شهدای گران‌قدر انقلاب اسلامی و آرزوی سلامت و موفقیت داریم، برای رهبر فرزانه‌ی انقلاب و خدمت‌گزاران صادق و صدیق نظام. حضور یکایک شما عزیزان و میهمانان گرامی و ناشرین محترم - به‌ویژه مشاور محترم رییس جمهور و مسئولان محترم نهادها و دستگاه‌ها - خیرمقدم عرض می‌کنم و از همراهی و مشارکت شما عزیزان صمیمانه متشکرم.

در جهان امروز، تحولات فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی به شکل جدایی‌ناپذیر با پیامدهای حاصل از پیشرفت دانش و فناوری به هم آمیخته‌اند و هر روز به واسطه‌ی تغییرات سریع و گسترده در علم و فناوری، چهره‌های تازه به خود می‌گیرند. در چنین شرایطی، تعلیم و تربیت نسلی دین‌باور، اندیشمند و توانا، نیازمند فهم دقیق تغییر و تحولات و شرایط زمان - برنامه‌ریزی هوشمندانه مبتنی بر آخرین یافته‌های علمی و پژوهشی - به‌ویژه با نگاه آینده‌پژوهانه - استفاده‌ی بهینه از فرصت‌ها و امکانات، برخورداری از نیروهای کارآمد و مجرب می‌باشد و تحقق این مهم، به عزم ملی و مشارکت، هماهنگی و همکاری تمامی نهادها و مراکز آموزشی و فرهنگی و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نسل جوان نیاز دارد.

به‌بیان دیگر، بهره‌مندی از تمام امکانات، تجربیات و ظرفیت‌های موجود در جامعه و فراهم آوردن زمینه‌ی مشارکت‌جویی و مشارکت‌پذیری همگان در فرایند تعلیم و تربیت، با رعایت استانداردها و مبانی و اصول آموزشی و تربیتی، نه تنها یک انتخاب بلکه یک ضرورت انکارناپذیر است و باید زمینه‌ی تحقق آن را بیش از پیش در جامعه فراهم آورد. این ضرورت، در آموزش و پرورش که ایجاد تحول در آن به مطالبه‌ی برحق مقام معظم رهبری و فرهیختگان و اندیشه‌ورزان جامعه تبدیل شده، از اولویت و حساسیت خاصی برخوردار است.

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶



از این منظر، جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد فرصت مغتنمی است تا تولید کنندگان و توزیع کنندگان علم و دانش گردهم آیند و با هم‌گرایی و هم‌افزایی نیروها و امکانات، زمینه‌ی رشد و تعالی نسل جوان را بیش از گذشته فراهم آورند. وزارت آموزش و پرورش با برگزاری این جشنواره درصدد است تا با انتخاب و تولید مفاهیم آموزشی و تربیتی مناسب و معتبر، کودکان و نوجوانان را در «خوب خواندن» و «خوبی‌ها را خواندن» کمک کند و زمینه‌ی رشد و تعالی همه‌جانبه و متعادل آنان را در پرتو تعالیم انسان‌ساز مکتب توحید مهیا سازد. بی‌شک در این مسیر پرتلاطم نیازمند همراهی و هم‌سویی شما ناشرین محترم هستیم که خوش‌بختانه این رویکرد مورد استقبال ناشرین بخش خصوصی هم قرار گرفته و سال به سال بر همکاری و هماهنگی فیما بین افزوده می‌شود. یکی از عواملی که می‌تواند تعامل اثربخش ما را تقویت کند، وفاداری به آرمان‌ها و اهداف آموزشی و تربیتی و رعایت استانداردهاست. مجموعه‌ی این استانداردها توسط سازمان پژوهش منتشر شده است. در این‌جا شما عزیزان را به نقد و بررسی این استانداردها و تکمیل و تعالی آن‌ها فرا می‌خوانم تا پس از اتفاق نظر بر آن مبانی و استانداردها، امکان هم‌افزایی ظرفیت، بیش از گذشته فراهم آید. مجدداً از حضور و همکاری شما تشکر می‌کنم.



# انس با کتاب در مدرسه

متن سخن رانی علی اکبر اشعری، مشاور فرهنگی رئیس جمهور در مراسم  
افتتاحیه‌ی ششمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد

بسم الله الرحمن الرحيم. هفته‌ی کتاب فرصتی است برای مرور کارهای انجام شده و این که مجموعه‌ی فعالیت‌ها در معرض نقد و بررسی قرار گیرند، تا مسئولان با در اختیار گرفتن نتایج مباحث بتوانند برنامه‌های آتی خود را بهتر برنامه‌ریزی کنند.

من وقتی معلم بودم فکر می‌کردم، چه باید کرد تا دانش آموز، وقتی به آخر سال رسید، کتابش را به گوشه‌ای پرت نکند و بگوید راحت شدم. تلاش کردم در تدریس از روشی دیگر استفاده کنم. به جای این که من مطالب را به او یادآوری کنم، او را راهنمایی کنم تا خودش مطالب را از لابه‌لای کتاب‌ها پیدا کند و در کلاس به صورت کنفرانس ارائه دهد. سعی داشتیم، کنجکاوای دانش آموزان را نسبت به برخی از مسائل تحریک کنیم.

بعدها وقتی به «انتشارات سروش» آمدم، فکر کردم چه باید کرد تا انبار مملو از کتاب که طی سال‌ها گرد آمده و به سرمایه‌ی مادی قابل توجهی تبدیل شده است و کسی از کتاب‌هایش بهره نمی‌گیرد، خالی شود و کتاب‌های آن به دست اهلهش برسد.

به عنوان ناشر سعی کردیم ببینیم، مردم برای خواندن به دنبال چه کتاب‌هایی می‌گردند. دریافتیم که آن‌ها علاقه دارند، کتاب زیبا باشد و بتوانند با صفحات آن انس پیدا کنند، کوشیدیم طراحی کتاب‌ها زیبا باشد و از نویسندگان خواستیم، کتابی که تولید می‌کنند، هم متناسب با نیاز جامعه باشد. و هم مخاطب را به طرف خودش جذب کند.

وقتی موفق شدیم کتاب‌های خوبی را چاپ کنیم، دیدیم فقط نویسنده و ناشر از این کتاب خبر دارند. حالا باید راهی پیدا می‌کردیم که مردم متوجه چاپ این کتاب‌ها بشوند. به فکر تبلیغات افتادیم و چون پشتوانه‌ی «سروش» صدا و سیما بود، تصمیم گرفتیم از تیزر تبلیغاتی کتاب استفاده کنیم. تبلیغات که صورت گرفت، دیدیم مردم تماس می‌گیرند که فلان کتاب را از کجا می‌توانیم تهیه کنیم. به دلیل عمر کوتاه کاری من در انتشارات سروش، نتوانستیم این مشکل را حل کنیم.

بعد که به کتاب‌خانه ملی آمدم، با خودم گفتم، چه کنم تا تعداد مراجعین به کتاب‌خانه‌ی ملی که شاید روزانه ۱۰۰ تا ۱۵۰ نفر بود، به چند هزار نفر برسد.

فکر کردیم بیاییم موانع کتاب‌خوانی را برطرف کنیم، مخاطبین اصلی ما دانشجویان و استادان هستند که وقتی کتاب‌خانه‌ی ملی دایر است، آن‌ها سر کلاس حضور دارند و وقتی آن‌ها تعطیل می‌شوند، ما هم تعطیل می‌شویم. آمدیم ساعت کاری روزانه‌ی کتاب‌خانه را از ۸ صبح تا ۱۰ شب اعلام کردیم و روزهای تعطیل سال را، به جای ۵۰ تا ۶۰ روز، به سالی ۳ روز رساندیم. پس از دو سال، تعداد مراجعه‌کنندگان ما به ۱۰ برابر رسید. کسی هم به عنوان قرائت‌خانه به آن‌جا نمی‌آمد، چون دوستان ما نمی‌گذارند کسی کتاب به سالن ببرد، بلکه از منابع همان‌جا استفاده می‌کنند.

این نکات را عرض کردم تا خدمت شما بگویم، ما تا به حال بحث‌های کارشناسی زیادی

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۶

داشته ایم، برای این که موانع کتاب‌خوانی را در جامعه شناسایی کنیم. حالا وقت آن رسیده است که این گفت‌وگوها و نظریات را جمع کنیم و چون مجموعه‌ی دست‌اندرکاران همدلی دارند، با هم بنشینیم راهی برای اجرا بیابیم. تجمعی از تمام کسانی که با کتاب سروکار دارند تشکیل بدهیم و با هم رایزنی کنیم. همه‌ی پژوهش‌هایی را که انجام داده‌ایم، کنار هم بگذاریم و راهکار مناسبی پیدا کنیم. لازم است، همه‌ی دوستان عضو نهادهایی که با نشر و تبلیغات کتاب سروکار دارند جمع شوند تا ببینیم، این تجربه‌ی جدید چه بازدهی خواهد داشت.

اما در میان بحث‌ها و گفت‌وگوها در این زمینه، نکته‌ای که همه‌ی کارشناسان در مورد راه‌های گسترش فرهنگ کتاب‌خوانی به آن اشاره دارند و برادر عزیزم، آقای محقق نیز به آن اشاره کردند، این است که کتاب‌خوانی باید از سنین پایین عادت داده شود. باید شرایطی فراهم آورد تا خلوت و شیرینی مطالعه در همان سنین کودکی درک شود. مثلاً ممکن است به صدا و سیما پیشنهاد کنیم، در بعضی از برنامه‌ها و سریال‌های تلویزیونی، کتاب را به عنوان یکی از ضروریات زندگی مطرح کنند. یا این نکته را مطرح کنیم که یکی از راه‌های خوب پر کردن اوقات فراغت، مطالعه‌ی کتاب است.

با کسانی که در جمع ما نیستند، صحبتی نداریم. صحبت ما با خودمان است. من می‌گویم، وقتی فرهنگ کتاب‌خوانی در کشور ما شکل می‌گیرد که دانش‌آموز، آخر سال یا آخر ترم، کتابش را به گوشه‌ای پرت نکند و با کتاب انس بگیرد. با این روش که معلم سر کلاس به دانش‌آموزان تمام مسائل را از الف تا ی بگوید و تکلیفی هم به او بدهد، و یا با مطالعه‌ی کسالت‌آور استرس‌زای شب امتحان، نمی‌توان در جامعه فرهنگ مطالعه به وجود آورد.

پیشنهاد ما این است که معلم در واقع نقش راهنما را ایفا کند و دانش‌آموز را به سمت کتاب‌خانه‌ها و آزمایشگاه‌ها راهنمایی و هدایت کند.

کشف حقیقت لذتی دارد که وصف کردنی نیست. هر کتاب باید دریچه‌ای باشد تا انسان را به فضاهای بزرگ‌تر بعدی هدایت کند.

به هر حال خواستیم، نکته‌ای را که باید در یک جمع فرهیخته گفت، در جمع شما بگوییم: «انس با کتاب را در مدرسه جدی بگیریم.»



# تجهیز کتابخانه‌ها

متن سخن رانی دکتر محسن پرویز

معاون فرهنگی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی در مراسم افتتاحیه‌ی

ششمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد

بسم الله الرحمن الرحيم. حضور در این جشنواره و در جمع عزیزان را توفیقی برای خودم می‌دانم و چند جمله‌ای درباره‌ی اقداماتی که در نظر است برای تقویت کتابخانه‌های مدارس انجام شود، عرض می‌کنم و به نوعی از ناشرین و مؤلفین برای پدید آوردن آثار مناسب تقاضای کمک می‌کنم. احتمالاً بعضی از دوستان در جریان اقدامات اخیر وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی قرار دارند. یکی از اقدامات این وزارت خانه در دوره‌ی جدید فعالیت‌ها، تجهیز کتابخانه‌ی مدارس و مساجد و سایر نهادهای کشور و هم‌چنین کتابخانه‌ی ملی است.

می‌دانید که مدت‌هاست، کتابخانه‌های کشور نوسازی و بهسازی نشده‌اند. سال گذشته، وقتی مطرح کردیم که قصد داریم حجم خرید کتاب را از حدود ۹۰۰ میلیون تومان سال پیش به حدود ۶-۵ میلیارد تومان برسانیم و کتابخانه‌ها را تجهیز کنیم، بعضی از عزیزان ناشر به ما اعتراض کردند که مگر کتابخانه‌ها این همه گنجایش دارند. امسال که در خدمت دوستان هستیم، ۹ میلیارد خرید داشتیم که شش برابر بیشتر از سال قبل از مسئولیت بنده است. این کار بزرگی بود که عملی شد و بحمدالله حجم کتابی که در بازار وجود داشت، پاسخ‌گو بود.

امسال نشست‌هایی با سایر همکاران در نهادهای گوناگون از جمله مهم‌ترین آن‌ها، آموزش و پرورش و مدیران کل استانی داشتیم و براساس مذاکرات، طرحی در ستاد در حضور آقای اشعری و عزیزانی از آموزش و پرورش، وزارت کشور و صدا و سیما مطرح شد که طبق آن، تمامی مدارس کشور به کتابخانه مجهز شوند. قرار شد تا پایان امسال تا جایی که ممکن است، این کار را انجام دهیم. در بعضی استان‌های کشور، مثل فارس، هرمزگان و ایلام این کار را نهایی کرده‌ایم و یا در حال نهایی کردن هستیم و به نظر می‌آید که دست‌کم یک سوم استان‌های کشور می‌توانند از این امر بهره‌مند شود.

برای اجرای طرح، دوره پیش روی ما بود: یکی این که ما کتاب را بخریم و به صورت متمرکز توزیع کنیم. دیگر این که در استان‌ها نمایشگاه برپا کنیم تا سازمان‌ها و نهادهای استان‌ها از نمایشگاه کتاب بخزند.

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶





چند روز پیش دیدم که یکی از کارشناسان عزیز در روزنامه‌ای نوشته بود که این کار خوب است، ولی چون از مدارس می‌خواهیم که بیایند و کتاب انتخاب کنند و مدارس کارشناس ندارند، طرح موفق نخواهد بود. من راستش از این تفکر کارشناسی حیرت‌زده شدم. فکر کردم، ما اگر خودمان انتخاب کنیم، می‌گویند یک عده آدم نشست‌اند و دارند برای کل کشور تصمیم می‌گیرند. اگر نمایشگاه بگذاریم تا خودشان انتخاب کنند، می‌گویند کارشناس نداریم. دیگر نمی‌دانم چه باید بکنیم! فکر می‌کنم راه منطقی این است که به هر حال، مدیر مدرسه یک نفر آدم کتاب‌شناس پیدا کند که از طرف مدرسه بیاید و کتاب انتخاب کند.

مطلبی که یکی دو جای دیگر هم گفتم، موجب نگرانی می‌شود، این است که ناشران نتوانند هم‌پای نیازهای ما، آثار را منتشر کنند. حجم خرید بسیار بالاست. طبق برآورد ما، نزدیک به ۲۰ تا ۲۵ میلیارد تومان هزینه می‌شود. تقاضای ما از ناشران این است که آمادگی داشته باشند. ما به اتفاق مهندس نوید تصمیم گرفتیم، کتاب‌های برگزیده‌ی این جشنواره را در حجم بالایی خریداری کنیم و در اختیار مدارس قرار دهیم. این کار را می‌شود در یکی از استان‌ها به صورت آزمایشی انجام داد تا ببینیم که بازخوردش چه خواهد بود.

تصمیم ما برای تجهیز کتاب‌خانه‌های مدارس جدی است و ان‌شاءالله تا قبل از پایان سال به صورت آزمایشی در چند استان انجام می‌شود. برگزاری جشنواره‌ی رشد، اقدام پسندیده‌ای است که اگر نتایج آن به طور مستند به ما عرضه شود، می‌تواند در فهرست خرید کتاب، هم قرار گیرد و به نوعی پاداش ناشرین و کسانی باشد که زحمت می‌کشند.



# سامانه‌ی هدایت کتاب‌های آموزشی

متن سخن رانی

علیرضا حاجیان زاده مدیرکل دفتر انتشارات کمک آموزشی و دبیر  
ششمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد در مراسم افتتاحیه

بسم الله الرحمن الرحيم. در مراسم تقدیر از برگزیدگان ششمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد، حضور گران قدر اندیشمندان و فرهیختگان اهل قلم، صاحب‌نظران، نویسندگان و مدیران حوزه‌ی نشر کتاب‌های آموزشی، کارشناسان و مدیران حوزه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، مسئولان وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، مشاور محترم رییس جمهور و رییس کتاب‌خانه‌ی ملی ایران، مسئولان وزارت آموزش و پرورش و سایر میهمانان ارجمند را گرامی می‌دارم و از حضورتان در این محفل علمی و آموزشی، تشکر و قدردانی می‌کنم.

با توجه به پیشرفت‌های علمی و افزایش سطح دانایی جامعه‌ی اسلامی و تقاضای جوانان و نوجوانان دانش‌پژوه برای یادگیری فراتر، وجود منابع آموزشی متنوع و متکثر، به‌عنوان مکمل برنامه‌های آموزشی و کتب درسی، زمینه‌ای را ایجاد می‌کند تا هر دانش‌آموزی متناسب با ذائقه، استعداد و علائق خویش به مطالبات علمی و آموزشی‌اش دسترسی داشته باشد. یکی از عرصه‌های تحول در نظام آموزش و پرورش کشور، ایجاد سامانه‌ای مناسب برای رشد و توسعه‌ی دانش و ترویج ارزش‌های دینی با بهره‌مندی از «علم دینی» است.

این تحول عمیق، در سایه‌ی رویکرد برنامه‌محوری در نظام آموزشی اندیشه‌مدار و

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۱۰

خردورز، و رویکرد فرهنگی تربیتی مصون ساز با تقویت هویت دینی و ملی، میسر است. در این راستا، توسعه‌ی رسانه‌های آموزشی و توجه به نقش و کارکرد همه‌ی ابزارها و منابع در قالب «بسته‌ی آموزشی» ضروری می‌نماید.

رشد و توسعه‌ی فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی در سال‌های اخیر، نقش و جایگاه آموزش‌های غیر رسمی را در فرایند یاددهی-یادگیری، غیرقابل انکار کرده است، چنان‌چه کارکرد آن‌ها در بسیاری از عرصه‌های آموزشی، سهمی برابر با آموزش‌های رسمی یافته است. به همین دلیل، اگر کتاب‌های آموزشی در بازار نشر، طی فرایندی برنامه‌ریزی شده و مطابق با معیارها و موازین علمی و آموزشی در جهت اهداف آموزشی و تربیتی منتشر شوند و مورد حمایت قرار گیرند، می‌توانند نقش بسزایی در تأمین منابع مطالعاتی مورد نیاز دانش‌آموزان و معلمان داشته باشند.

در این‌جا لازم است یادآور شوم، ایجاد نیازهای کاذب موجب تقاضای کاذب شده و برخی ناشران را به سمت و سوی پاسخ‌گویی به این نیاز سوق داده است. از این رو، برای سامان‌دهی حوزه‌ی نشر، علاوه بر ارائه‌ی استانداردها و معیارها، مبادی تولید نیازهای کاذب که از جمله‌ی آن‌ها روش‌های سنجش برای ورود به آموزش عالی و موارد مشابه است، نیاز به اصلاح و تحول دارد. از طرف دیگر، ایجاد سامانه‌ی مناسب برای خرید کتاب، تجهیز کتاب‌خانه‌های مدارس و سایر کتاب‌خانه‌های عمومی کشور، و هم‌چنین برگزاری نمایشگاه‌های کتاب می‌تواند، در جریان حمایت از تولید آثار مناسب و هم‌سو با برنامه‌ی آموزشی و تربیتی کشور قرار گیرد.

طرح سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی از هفت سال پیش در وزارت آموزش و پرورش

## ۱۶ عنوان کتاب در رتبه‌ی برگزیده امتیاز لازم را کسب کردند



۲۱۹۱۹۰

زمستان ۱۳۸۶

۱۱

به اجرا گذاشته شده است. مسئولان این طرح، با تبیین سیاست‌ها و استانداردهای کتاب‌های آموزشی و اعلام نیازهای آموزش و پرورش به ناشران، به شناسایی کتاب‌های مناسب و مرتبط با برنامه‌ی درسی می‌پردازند و از طریق معرفی چنین کتاب‌هایی در قالب کتاب‌نامه‌ی رشد که در واقع، فهرست توصیفی کتاب‌هاست و نیز انتشار عناوین آن‌ها در پایان کتاب‌های درسی مرتبط، از آن‌ها حمایت می‌کنند. جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد نیز که در ششمین نوبت برگزاری، به کتاب‌های دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی تحصیلی اختصاص یافته است، به منظور ارزشیابی کتاب‌های موجود و انتخاب و معرفی کتاب‌های برگزیده، و تشویق و حمایت از پدیدآورندگان کتاب‌های آموزشی که بیشترین نقش را در راستای تحقق اهداف برنامه‌های آموزشی داشته‌اند، شکل گرفت. توضیح و تبیین سیاست‌ها، هدف‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش در حوزه‌ی کتاب‌های آموزشی برای ناشران این حوزه، و فراهم آوردن امکان تبادل نظر میان پدیدآورندگان کتاب‌های آموزشی و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی، از جمله اهداف این جشنواره است.

«دفتر انتشارات کمک آموزشی» وزارت آموزش و پرورش که عهده‌دار مسئولیت اجرای طرح سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی و برگزاری این جشنواره است، کار خود را برای اجرای ششمین جشنواره، با فراخوان کتاب‌های آموزشی که در فروردین ماه سال جاری اعلام شد، آغاز کرد. هیئت‌های داوری جشنواره، متشکل از کارشناسان متخصص و آشنا با نیازهای برنامه‌ی درسی از «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی»، معلمان با تجربه و آگاه از نیازهای مخاطبان به معرفی «معاونت آموزش و پرورش عمومی»، استادان مرتبط با حوزه‌ی درسی از مراکز علمی و دانشگاهی، و نمایندگان تشکل‌های ناشران، در ۲۱

**۴۳ عنوان**  
**کتاب شایسته‌ی**  
**تقدیر**  
**تشخیص داده شدند**



۲۱۹۱۹۳  
زمستان ۱۳۸۶

۱۲

حوزه‌ی درسی، کار بررسی و داوری کتاب‌ها را براساس آیین‌نامه مصوب، طی پنج ماه فعالیت فشرده به انجام رساندند و نتایج نهایی را اعلام کردند.

در هر حوزه‌ی درسی، رتبه‌های اول به عنوان کتاب‌های برگزیده معرفی شدند و علاوه بر ۱۶ عنوان کتاب که در رتبه‌ی برگزیده امتیاز لازم را کسب کردند، ۴۳ عنوان کتاب نیز شایسته‌ی تقدیر تشخیص داده شدند. در نتیجه در این مراسم، مجموعاً ۵۹ عنوان از آثار برگزیده و تقدیری و هم‌چنین ۶ ناشر برگزیده مورد تشویق قرار می‌گیرند. علاوه بر عناوین یاد شده، از میان ۱۷۰۸ عنوان کتاب ثبت شده در دبیرخانه‌ی جشنواره، ۷۹۶ عنوان کتاب که قریب به ۵۰ درصد کتاب‌های موجود را شامل می‌شود، مناسب تشخیص داده شدند و به کتاب‌نامه‌های رشد راه یافتند. فهرست آن‌ها در پایان کتاب‌های درسی نیز درج خواهد شد.

از جمله دستاوردهای این جشنواره، توصیف وضع موجود بازار نشر و مشخص شدن کمبود کتاب‌های آموزشی متناسب با برنامه‌ی درسی، در حوزه‌های تربیت بدنی، هنر، علوم اجتماعی، جغرافیا، تاریخ، عربی، حرفه و فن، آمادگی دفاعی و تعلیم و تربیت دینی و قرآن مربوط به دوره‌های تحصیلی ابتدایی و راهنمایی برای دانش‌آموزان و معلمان است که تلاش مضاعف پدیدآورندگان و ناشران را برای رفع این کمبودها می‌طلبد.

در ششمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی، یک میزگرد تخصصی نیز با حضور کارشناسان ذربط و جمعی از ناشران و پدیدآورندگان کتاب‌های آموزشی برگزار شد و معیارها و استانداردهای تدوین شده، مورد نقد و بررسی قرار گرفتند و مقرر شد، این‌گونه نشست‌ها و هم‌اندیشی‌ها میان ناشران و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش به صورت دوره‌ای و مستمر ادامه داشته باشد.

ما امیدوار هستیم، با همدلی، هم‌فکری و همکاری میان ناشران و وزارت آموزش و پرورش و هم‌چنین، سامانه‌ای که برای هدایت استفاده‌کنندگان از کتاب دنیال خواهد شد، در آینده‌ای نه‌چندان دور شاهد ارتقای کیفیت تولید در عرصه‌ی نشر کشور و بهینه‌سازی مصرف کتاب‌های آموزشی در سطح دانش‌آموزان و مدارس کشور باشیم. و در نتیجه، این‌گونه کتاب‌ها در فرایند یاددهی‌یادگیری جایگاه اصلی خود را پیدا کنند. من در این‌جا لازم می‌دانم، از تمامی همکارانم در ستاد برگزاری جشنواره که با تلاش خستگی‌ناپذیر، این پدیده‌ی مقدس را در نظام تعلیم و تربیت کشور استقرار بخشیدند، اعم از اعضای کمیته‌های اجرایی، اعضای هیئت‌دوران و هنرمندان و نویسندگان، تشکر و قدردانی کنم.

هم‌چنین از همکاری و مساعدت دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، معاونت محترم آموزش و پرورش عمومی، ریاست محترم سازمان و بخش‌های تابعه، شرکت چاپ افست، خبرنگاران مطبوعات و صدا و سیما، جمهوری اسلامی، عوامل فنی و خدماتی و تمام ناشران گران‌قدری که با این حرکت اصیل همدلی و همراهی داشتند، تشکر و سپاس‌گزاری می‌نمایم.

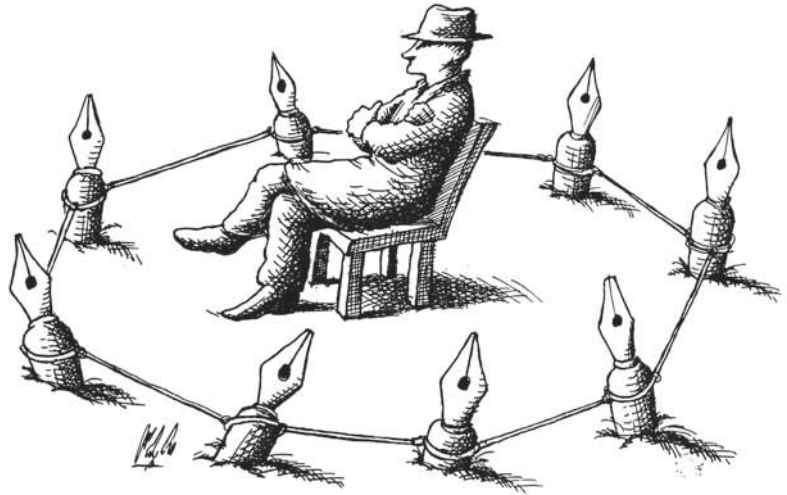
والسلام علیکم ورحمة الله و برکاته.

از میان ۱۷۰۸ عنوان  
کتاب ثبت شده  
در دبیرخانه‌ی  
جشنواره  
۷۹۶ عنوان کتاب  
به کتاب‌نامه‌های رشد  
راه یافتند

۲۱۹۱۹۰

زمستان ۱۳۸۶

۱۳



# تَلنگری تازه

## تَلنگری تَلنگری

### کهنه کهنه کهنه

# به زخمی کهنه کهنه

● غلامرضا عمرانی

یاد خوشش به خیر، پیرمرد خوش مشرب همسایه‌ی دوران کودکی ما که به تازگی برای نوه‌ی بزرگش اتومبیل خریده بود. نوه‌اش کارمند اداره بود و متأهل و فرزندانی رشید و بزرگ و برآمده داشت. هر روز پیرمرد منتظر می ماند تا نوه از اداره برگردد، نهارش را نوش جان کند، لمی بدهد به قیلوله‌ای و... پس از آن یکی دو استکان چای. و حالا نوبت پیرمرد می رسید که سالانه سالانه با چندین و چند یا الله و سرفه و تنحنح، راه پشت بام را پیش بگیرد و از آن بالا سر به حیاط نوه‌اش فرو کند و کلفتشان، سکینه خاتون را با رعایت اصول علم صرف و نحو در باب منادا و احتیاط در تلفظ درست ضمه‌ی نخست و فتحه‌ی دوم و... به صدای جلی از آن جا مخاطب قرار دهد با این الفاظ که:

«سکینه خاتون، لطف کنید و به حاج محمد قلی میرزا، نوه‌ی محترم بنده سلام برسانید و خدمتشان عرض کنید که پدر بزرگ با آرزوی خیر فراوان التماس دعا دارد که اتومبیلشان را پس از بازدید آب و روغن و هر پنج لاستیک مربوطه و اطمینان از صحت و سلامت ترمز و کلاچ، با احتیاط کامله هندل بزنند و روشن کنند و پس از آن که اتومبیل درجا مدتی کار کرد و گرم شد، لباس بپوشند و آرام و با احتیاط سوار شوند و به بازار تره بار تشریف ببرند و در صورتی که بادمجان اعلا موجود باشد و قیمت نیز مطابق نرخ مصوب، دو کیلو نیم اتباعی بفرمایند و با احتیاط برگردند و اتومبیل را به داخل گاراژ منزلشان بیاورند و با رعایت اقدامات ایمنی خاموش کنند.»

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۱۴

این ماجرا هر بعد از ظهر تکرار می شد و تنها تفاوت آن با روز قبل، در دو کیلو و نیم بادمجان بود که گاهی یک کیلو و نیم سیب زمینی و گاهی یک کیلو و دو پیست و پنجاه گرم پیاز یا چیزی از این قبیل به جای آن می نشست. هر بار هم که سکینه خانم عرض می کردند که می دانند که ایشان چه می خواهند و خواهش داشتند که از استماع آن سخن رانی دور و دراز پرطمأنینه و تکراری معاف شوند، ایشان در پاسخ می فرمودند که بهتر است سکینه خاتون خاموش شوند و این فضولی ها و چون و چراها به ایشان نیامده است و حتماً چنین می باید و این طور می شاید و ضرورت دارد که عین سخنان ایشان به نوهی عزیز، باز گو شود.

البته گاهی پیش می آمد که سکینه خاتون، هنگام انتقال این الگوریتم پریچ و خم پرانشعاب به ارباب خودشان، حرفی را یا عبارتی را جا می انداخت یا سریع ادا می کرد که در آن صورت اگر پیرمرد می شنید، حساب سکینه خاتون با کرام الکاتبین بود. کم ترین تنبیهش آن بود که پس از استماع مجدد آن سخن رانی مطول و مطمئن، می بایست برای اطمینان از حسن انجام کار، پیش از انتقال، آن را دو سه بار خدمت ارباب بزرگ، مثل درس های برخی از مدارس ما، پس می داد و وقتی موبه مو از حفظ می شد، آن گاه در پی انجام مأموریت محوله می رفت.

گفتم «مثل درس های برخی از مدارس ما» و یادم آمد که ما نیز گاهی درست مثل آن خدایامرز عمل می کنیم؛ سخنی را که می شود بدون سفارش و پیغام و پسغام و حضور سکینه خاتون ها و نیاز به وجود اتومبیل و هندل زدن و گرم کردن و تذکار «ابتیاع دو کیلو و نیم بادمجان فرد اعلا»، به کوتاهی تمام در دو سه واژه مختصر کنیم، طومارها از آن فراهم می آوریم دل آشوب، خسته کننده، کسالت آور و ملالت بار که جز ایجاد بیزاری در مخاطب وظیفه ای دیگر ندارد و نمی شناسد. مثلاً به فرض:

الف) اگر معلمیم، طوماری مفصل از اهداف، مفاهیم و... کتاب درسی، در قالب تست، تمرین و... به خورد دانش آموز می دهیم و هفت طبقه ی زمین و زمان و آیات قرآن و سایر کتاب های آسمانی و کتاب های پیش تست و پس آزمون و سرخ و زرد و وزیری و رقی و گنج نامه و هدف نامه و درس نامه و... الی ماشاءالله را گواه می گیریم که الا و بلا «حد همین است سخن دانی و زیبایی» را، و اگر خدای ناکرده یک سرمو از این همه اهداف و ویژگی ها کم شود یا میان راه کم شود، دانش آموز روزی روزگاری از قافله ی هستی عقب خواهد ماند و چنین و چنان خواهد شد، اما در عوض چنین و چنان نخواهد شد؛ و چه شود اگر چنین شود و اگر چنان نشود!

ب) اگر مدرسیم، و به ویژه اگر مدرس میانی و مدرس خوشه ای هستیم و مثلاً می خواهیم درباره ی کتاب های درسی برای همکاران توضیحاتی بدهیم، به قیمت رنج دادن خودمان و آزار رساندن به مخاطبان، باز هم طوماری مفصل تر از اهداف، مفاهیم و... فراهم می آوریم و تازه در این میان، به اشارتی و کنایاتی، پنهان و آشکار، می کوشیم مدرسان اصلی و مؤلفان را، به جرم هایی از قبیل:

- نداشتن تخصص و تجربه و مهارت تدریس؛
- پرداختن به تئوری های صرف؛
- پیروی بی رویه از جزوه های دانشگاهی؛
- تاسی بی منطق از الگوهای بومی نشده ی خارجی؛

**در این وارونه سازی  
اهداف، اصول و...  
معلمی یا مدرسه ای  
موفق تر قلمداد  
می شود  
که تعداد پلی کپی های  
درسی و مشقی  
دانش آموزانش  
بر سایر مدارس  
و معلمان بچربد!**

و ده‌ها چه و چه دیگر، متهم کنیم و با رنگین‌تر ساختن سفره‌ی اهداف، اصول و مفاهیم، و سنگین‌تر ساختن کفه‌ی تجربه بر علم - که این یکی رسماً باج دادن به مخاطب است تا ما را بی‌چون و چرا بپذیرد - کوله‌باری تحمل‌ناشدنی از این برف انبار مفاهیم و... را بر او تحمیل کنیم و خود را در چشم وی بیاراییم؛ و باز بر همان مدار گردش روزگار، تأکیدها از چپ و راست که چه‌ها شود، اگر چنین شود و اگر چنان نشود!

پ) اگر در شمار بزرگانیم، افزون بر مبادی و مبانی فوق، با تکیه بر آمار و ارقام رسمی و نیمه‌رسمی و گزارش‌های روزانه و ماهانه و هفت‌گانه و... و پرس و جوهای افت‌وخیز تحویلات و داده‌ها و شاخص‌های کمی و کیفی و ده‌ها بیلان، پروپوزال و...، چیزی و چیزهایی هم بر آن‌ها که دیگران گفته‌اند و نگفته‌اند، می‌افزاییم و باری بر بارهای دیگر و دغدغه‌ای بر دغدغه‌های دیگر و «قصه‌ی دغدغه»‌ها<sup>۱</sup> را هم چنان دراز و درازتر می‌کنیم و دست آخر هم تأکید روی تأکید که چه‌ها شود، اگر چنین شود و اگر چنان نشود!

ت) اگر از گروه مؤلفان و دست‌اندرکاران مستقیم کتاب‌های درسی هستیم و داغ «آتش به جان شمع فتد کاین بنا نهاد» را بر پیشانی داریم، دیوارمان از همه کوتاه‌تر است و دغدغه‌هایمان بیشتر؛ می‌فرمایید چرا؟ پس گوش کنید:

۱. در جلسه‌ای شرکت کرده‌ای که به مناسبتی درباره‌ی کتاب درسی منعقد شده است و یک نفر از گروه‌های سه‌گانه‌ی فوق در آن موضوع داد سخن می‌دهد. درست درباره‌ی کتابی که خودت جزو مؤلفان آن هستی، از لسان مبارک ایشان، چیزهایی از قبیل تاریخچه‌ی تدوین کتاب، پیشینه‌ی علمی، رویکردها، اهداف، اصول، مفاهیم، درباره‌ی سطر به سطر و واژه‌واژه‌ی آن می‌شنوی که گاهی فکر می‌کنی، تمامی این مسائل مربوط به کتاب دیگری است، یا تو اشتباهاً در جلسه‌ای جز آن که باید، شرکت کرده‌ای. گاهی نیز سخن‌ران و استاد جلسه - که نیت سویی هم ندارد و انصافاً می‌خواهد کتاب را معرفی کند - تحت تأثیر جو حاکم بر جلسه و افاضات حاضران، چنان «اسب فصاحتی می‌دواند» که تو سعی می‌کنی از کمی دانش و معلومات خودت در این زمینه - که خود آن را پرورانده و به این‌جا رسانده‌ای - اندک اندک در صندلی خودت و در دریای افکار خودت فرو بروی و مدام به خودت یادآوری کنی که شگفتا در این دریای موج و سیل سیال و سراج وهاج، اعنی کتاب درسی مانحن فیه چنین زخارف الوان و ذخایر شایگانی بوده است و من، خود تاکنون ندیده‌ام! و ناگزیر بر چنان حدت ذهن و جودت فکری آفرین بگویی که از آن کتاب چنین گوهرها استخراج کرده است و یاللعجب، انگار صید نهنگ از استخر!

۲. مقاله‌ای در فلان کتاب، روزنامه یا مجله، اگرچه بیشتر به قصد تخریب، درباب همان کتاب می‌خوانی و به ذهن وقاد نویسنده‌اش درود و آفرین می‌فرستی که از «باید»‌ها و «نباید»‌های کتاب چنان طومار مفصلی استخراج و استنتاج کرده است که تو، خود، چراغ به دست، در روز روشن یک از هزار آن را نتوانی استقرا و استقصا کرد.

۳. کتابی تازه از قطار دُم‌دُم پایان‌ناپذیر کتاب‌های ظاهراً «آموزشی» (!) می‌خوانی که براساس همان کتاب درسی نوشته‌اند و آن‌گاه به قلت معلومات خودت در برابر دریای دانش نویسنده‌ی آن کتاب پی می‌بری که بر آن ذیلی نگاشته‌اند و چنان طوماری از اصول و مفاهیم و اهداف و... آن کتاب استخراج کرده‌اند که مو بر اندام تو و معلم و دانش‌آموز و اولیای وی

**گاهی در کتاب درسی به دلایلی دانستنی‌هایی می‌آید که فی‌نفسه ارزش و اعتبار یا ضرورت ندارد**

۱۳۹۱

زمستان ۱۳۸۶

۱۶



راست می کند.

۴... و دست آخر، سرو کارت به معلمی می افتد از خانواده‌ی معلمان شریف دل سوزی که می خواهند سنگ تمام بگذارند و بهانه به دست کسی ندهند، یا نه، «قصه‌ی دغدغه»‌ی همان معلم یا همانندان شریف او را در طوماری سرشار از شکوه و گلایه از مفاهیم فراوان همان کتاب درسی می خوانی و آن گاه درمی یابی که بر تو و او چه می رود و عده‌ای از بابت همین که بر تو و او می رود، چه بارها که بسته اند و می بندند و خواهند بست؛ و حالا تو می مانی و این طومار دور و دراز «اگر»ها و «مگر»ها:

**یکم:** آن که کتاب بعدی «آموزشی» را می نویسد، چون الگوی پیشین را روبه روی خویش دارد، برای آن که از تهمت رونویسی نجات یابد، می کوشد تا ده‌ها هدف و مفهوم دیگر بر هدف‌های کتاب جعل کند و بیفزاید و براساس آن‌ها، کتاب خویش را بپردازد و پس از این کشف کشف از دریای ذخایر کتاب، فصلی درباره‌ی بطلان بی شک و شبهه‌ی باقی کتاب‌هایی که پیش از او پرداخته اند و پس از او خواهند پرداخت، بنگارد و پنبه‌ی همه را یک جا بزند و ... پیدا کنید تعداد اهداف و مفاهیم کتاب‌های بعدی و بعدی را، و بر همین منوال، قیاس کنید حال معلم بعدی و بعدی را و خانواده را و دردی را که دانش آموز باید میان این دو سه سنگ آسیا بکشد.

**دوم:** مقدار کاغذی که در این میانه - در این سرزمین - برای نوشتن کتاب‌های تقریباً همانند آموزشی به هدر می رود و ماحصل همه‌ی آن‌ها - بی که حتی یک راه تازه بگشاید - تکیه بر حافظه است یا به تعبیر باستانی دیگر باره احیا شده به وسیله‌ی برخی از این کتاب‌های آموزشی: **الدرس حرف و التکرار الف.**

**سوم:** هر مدرسه نوظهوری که بخواهد فقط «نسل از ما بهتران» تولید کند، ناگزیر پیش از شروع هر سال تحصیلی مأموران ریز و درشت خرید خودش را برای جمع آوری این گنج‌های شایگان، یعنی کتاب‌های آموزشی، از هر جای این سرزمین به پای تخت گسیل می دارد تا این اوراق زر را، به هر بهایی که باشد، به تعداد دانش آموزان تهیه کند و بابت هزینه‌ی گزاف آن‌ها، خانواده‌ها را در مضیقه قرار دهند و منت پذیر تهیه و تدارکشان نیز بگردانند. تعیین کنید مقدار هزینه‌ی نجومی تحمیل شده بر خانواده‌ها را.

**چهارم:** اقدام سرشار از حسن نیت (!) اخیر، موجی می آفریند و آن موج مدارس دیگر را به قصد هم چشمی به کام می کشد و نیز خانواده‌ها و دانش آموزان دیگر را.

برخی از مدارس - و البته فقط برخی از آن‌ها که چون «غیرانتفاعی» اند، گویی آیین‌نامه‌های آموزشی ویژه‌ای هم دارند که در جایی دیگر میان آسمان و زمین تدوین شده است و ربطی به آموزش و پرورش رسمی این مرز و بوم ندارد - بر این اساس به خود حق می دهند که چنین کنند - که باز هم البته **فرخی سیستانی**، هزار



جای تأسف این جاست  
که کتاب آموزشی  
و نشر آموزشی  
نگاهش به جای  
استقلال  
در عمل به نمونه‌های  
صادر از آن مرجع  
باشد  
و با الگوبرداری از آن  
راه را برای ورود  
سیل تست‌هایی از این  
دست آب و جارو  
و آماده کند

۱۳۸۶-۲۱۹

زمستان ۱۳۸۶

۱۷

سال قبل، همین روزها را می‌دیده‌ام که فرموده است: «چنین کنند بزرگان چو کرد باید کار» - و بر آن‌ها حرجی هم نیست. اما برخی از ادارات و نواحی و مناطق تابع مقررات عمومی آموزشی نیز، بیشتر به قصد خیر عقب‌نیفتادن از قافله‌ی علم، بعضی از متولیان و نمایندگان و تهیه‌کنندگان همین کتاب‌ها را به عنوان قیم خود برمی‌گزینند و اختیار امتحان‌های گاه‌وبی‌گاه و ریز و درشت و پی‌درپی مناطق و نواحی را به کف با کفایت آنان می‌سپارند و البته نام این ملغمه‌ی کم‌دی تراژدی را آزمایش مستمر می‌گذارند، و تو خود حدیث مفصل بخوان از این مجمل!

در این وارونه‌سازی اهداف، اصول و... معلمی یا مدرسه‌ای موفق تر قلمداد می‌شود که تعداد پلی‌کپی‌های درسی و مشقی دانش‌آموزانش بر سایر مدارس و سایر معلمان بچربد و دیگر، با این شیوه‌های «این منم طاووس علیین شده و از خم رنگ‌ها دگر گونه برآمده»، سخن نغز «اگر هوشمندی یک انداز و راست» شیخ اجل، کهنه و نادرست جلوه می‌کند؛ چرا که «صد انداختن» مهم است، چه باک



اگر «هر صد خطا» باشد؟ مهم آن است که به تعبیر زیبای قرآن، از هیئت آن، بوی «کمثل الحمار یحمل اسفارا» برآید و در این میانه که را پروای «ثم لم یحملوها»؟ پنجم: برخورد با مسئولانی که مسئول اند و نمی‌دانند که مسئول اند و با خیالی راحت و بی‌دغدغه مدعی هم می‌شوند و با سینه‌ی سپر کرده، به کارنامه‌ی درخشانشان می‌افزایند که در ظل ممدود توجهات آنان، هیچ‌کس مقصر نیست و همه آزادند که کتاب چاپ کنند و ممیزی هم در کار نیست و بادبروت‌هایی از این دست؛ و پیغام آن کودک دبستانی که امروزش فدای فردایی نامعلوم می‌گردد، از زبان سعدی این‌که:

### این باد بروت و نخوت اندر بینی

#### آن روز که از عمل بیفتی، بینی

و بالاخره، خودخوری‌های مسئولانی که مسئول اند و می‌دانند که مسئول اند و می‌خواهند بر اساس مسئولیت خویش انجام وظیفه کنند، ولی موانعی بر سر راه عمل خویش می‌بینند و برعکس موانع را از پیش پای دیگران رفع شده می‌یابند و در این میان، جز خودخوری کاری از آنان ساخته نیست. راه‌حل‌ها و رهنمودهایشان هم در این بی‌تکلیفی راه به جایی نمی‌برد. و دست آخر راه‌حلی‌هایی که به یاری آن‌ها می‌توان این دغدغه‌ها را برطرف ساخت:

۱. دسته‌بندی مطالب کتاب درسی به بخش‌های: الف) دانستنی‌های واسطه، ب) دانش‌های ساکن یا راکد، ج) دانش‌های متروک و مهجور، د) دانش‌های عمومی و پایه<sup>۲</sup>.
۲. برنامه‌ریزی سالم و منطقی برای ارائه‌ی مطلوب‌ترین روش تدریس و برای ضروری‌ترین بخش دانش و آموزش.

### الف) دانستنی‌های واسطه

گاهی در کتاب درسی به دلایلی، دانستنی‌هایی می‌آید که فی‌نفسه ارزش و اعتبار یا ضرورت

ندارد، اما نیامدن آن نیز نقض غرض است. زیرا ممکن است پایه‌ای برای اطلاعات یا مهارتی ضروری باشد. برای مثال، دانستن نام و نسب و اولاد و احفاد معاصران حافظ به هیچ‌رو اهمیت ذاتی ندارد، اما چون شناخت و دریافت نمادها و مفاهیم شعر حافظ منوط به دانستن کشاکش‌ها، کشمکش‌ها و گیرودارهای میان معاصران اوست و همین هاست که ریا و نفاق را بر خطه‌ی پر آشوب فارس دوران حافظ حاکم می‌کند و خطوط فکری حافظ را ترسیم می‌کند و او را به مقابله با این پلیدی‌ها وامی‌دارد، ممکن است به صلاح دید مؤلفان یا برنامه‌ریزان کتاب تاریخ ادبیات یا سبک‌شناسی یا نقد ادبی، به نوعی در متن، حاشیه، منابع و مراجع، و بخش ویژه‌ی «برای مطالعه» در کتاب درسی آمده باشد.

روشن است که هیچ‌کس نمی‌پذیرد که به صرف وجود چنین اطلاعاتی در کتاب، دانش‌آموز ناگزیر است همه‌ی آن را به خاطر بسپارد و در ذهن جای دهد و تا روز برگزاری آزمون سراسری یا آزمون‌های مشابه<sup>۳</sup>، ناگزیر از حفظ چنین گنجینه‌ای (؟) باشد. حال اگر سازمان متولی طرح سؤال‌های ارزش‌یابی ورودی دانشگاه‌ها مدعی شود که تمامی رطب و یابسی که بین‌الدفتین کتاب می‌آید، از نظر طراحان آن‌ها قابل تبدیل به تست‌های آن‌چنانی است و هیچ استثنایی را از هیچ‌کسی، حتی از مؤلفان کتاب در آن باره نپذیرند<sup>۴</sup>، همان نقض غرض آموزش یا نعل وارونه‌ای است که مخاطب را به جای رساندن به منزلگاه، از آن دور و دورتر می‌سازد. جای تأسف این‌جاست که کتاب آموزشی و نشر آموزشی هم به همین روند دامن‌بزند و نگاهش به جای استقلال در عمل به نمونه‌های صادره از آن مرجع باشد و با الگوبرداری از آن، راه را برای ورود سیل تست‌هایی از این دست، آب و جارو و آماده کند.

## ب) دانش‌های ساکن یا راکد

دانستنی‌هایی را شامل می‌شوند که پس از ورود به ذهن به صورت غیرفعال در یکی از کشورهای اطلاعاتی - که غالباً هم پس از مدتی نشانی خود آن کشور نیز فراموش می‌شود - بایگانی می‌شوند و به مرور زمان خاک و خاکستر فراموشی‌ها بر آن‌ها سایه‌ای سنگین می‌اندازد تا زمانی که شخص در معرض پرسشی از آن نوع قرار گیرد. در آن صورت هم شاید با جویدن ته‌مداد و ضربه زدن بر پیشانی بتوان برخی از آن‌ها را به خاطر آورد. مثلاً تعداد آرایه‌های لفظی شعر یا نثر در مجموع چندتاست؟ بدیهی است پرسشی از این نوع، نه هرگز در زندگی روزمره‌ی یک شهروند جایی دارد، نه دانستن آن امتیازی به حساب می‌آید و نه هرگز می‌تواند صدها مورد از این نوع، با کشف رمز تنها یک آرایه در شعر **سهراب سپهری** یا **کمال‌الدین اسماعیل** برابری کند.

اگر به فرض، چنین سیاهه‌ای در کتاب درسی وارد می‌شود، مسلماً وسیله‌ای برای سنجش ارزش علمی دانش‌آموز امروز و دانشجوی فردا نیست، بلکه برای آن است تا کار مراجعه به فهرست‌ها را در همان بخش از درس تسهیل کند. ندانستن آن در آینده وجهه‌ی شهروند را منفی نخواهد ساخت. بدیهی است اهمیت دادن بیش از حد به این نوع دانش و صرف وقت و انرژی برای آن، منطقی و موجه نیست.

## ج) دانش‌های متروک و مهجور

حفظ معانی و مترادفات واژه‌های نامأنوس «مرزبان‌نامه» و «جهان‌گشای جویینی» برای

دانش‌های ساکن

یا راکد

پس از ورود

به ذهن

به صورت غیر فعال

در یکی از

کشوهای اطلاعاتی

بایگانی می‌شوند

چهارم ۲۱۹

زمستان ۱۳۸۶

۱۹

مخاطب امروز - که هرگز جز در همین متن حاضر با آن‌ها سروکار نخواهد داشت - از این جمله است.

بدیهی است که در کتاب‌های درسی، مؤلفان از آوردن این نوع نمونه‌ها ناگزیرند تا بدان وسیله به دانش‌آموز محکی برای شناخت زبان امروز بدهند یا او را با سیر تطور زبان و گونه‌گونی و تنوع آن آشنا سازند. وقتی زبان را به رودخانه‌ای تشبیه می‌کنند که در گذر زمان جاری است و هنگامی که از نمکزار و شنزار یا آهکزار و گچزار و شوره‌زار می‌گذرد، طعم و رنگ و بوی آن‌ها را می‌گیرد و در عین استحاله‌شدن، باز هم همان زبان است، اما با گونه‌های گونه‌گون، ناگزیر از آوردن مثال‌هایی از «مرزبان‌نامه»، «تاریخ طبری»، «سندبادنامه» و «صورة الارض» این حوقل‌اند، اما واقعاً نمونه‌ها را به این قصد نمی‌آورند تا بعداً به عنوان وسیله‌ای برای سنجش و ارزش‌یابی به کار گیرند. سؤال اساسی همین جاست که چرا باید درصد شگفت‌آوری از تست‌ها و آزمون‌های کتاب‌های آموزشی از این نوع خاص باشد و گاه نیز، برخی از طراحان محترم سؤال، بعضی از کتاب‌های درسی - از جمله کتاب‌های ادبیات فارسی دوره‌ی متوسطه - را به دلیل عدم اشتغال بر نمونه‌هایی از این قبیل، تخطئه فرمایند؟!

### د) دانش‌های عمومی، کاربردی و پایه

تسلط بر زبان امروز و شناختن چند و چون کاربرد آن، مثلاً در حوزه‌ی زبان و ادبیات فارسی، جزو دانش‌های پایه است که نمی‌توان هیچ شهروندی را به هیچ بهانه‌ای از آن معاف دانست. دانستن این نکته‌ی اساسی که هر کدام از گونه‌های زبان را در کجا و چگونه باید به کار برد، از واجبات دانش‌های مورد نیاز است تا بدانند که مثلاً هنگام ادای احترام به مخاطبی ویژه، لازم است «نهاد» را «جمع» بیاورد و نیز بدانند که چگونه «شناسه» را با آن تطبیق بدهد. شناخت شاخص‌ها، شاخصه‌ها، نمادها، کنایه‌ها و استعاره‌های رایج در زبان و ادب امروز، در شمار لازم‌ترین دانش‌های عمومی و کاربردی است؛ چرا که به شهروندان امروز قدرت درک، تفکیک، تشخیص و تفهیم صحیح از سقیم، و تفاهم، تبادل نظر و تعاطی فکر به همدیگر، با همدیگر و نسبت به همدیگر می‌دهد و علی‌الرسم ندانستن این نوع از دانش‌هاست که شهروند عادی را از زندگی اجتماعی و مزایای شهروندی محروم و منزوی می‌سازد. متأسفانه در نگاه سنت‌گرای اکثر طراحان سؤال و حتی برخی از معلمان که هنوز از سالکان همان راه‌اند، درس‌های حوزه‌ی مورد نظر ما به دلیل آن که غالباً «از جنس زمان» است و عاری از دشواری‌های خاصی که بتوان آن‌ها را دست‌مایه‌ی طرح سؤال‌های سنتی در امتحان - معنای واقعی امتحان را در نظر بگیرید - قرار داد، فاقد ارزش است و هر روز، در لباس‌هایی از جنس «مصلحت» و «خیرخواهی» به تعداد اهرم‌های فشاری می‌افزایند که می‌کوشد «آب رفته» یا «راکد» را به «جوی خواهش‌ها» بازگرداند یا مطالب کتاب‌های درسی را بر مبنای طرز فکر «پروکرستیس»<sup>۵</sup>ی چنان نظام‌دار کند که در قالب تست‌های چهار گزینه‌ای ایشان بگنجد.



«برنامه‌ریزی سالم و منطقی» برای ارائه‌ی مطلوب‌ترین روش تدریس و برای ضروری‌ترین بخش دانش و آموزش نیز، بخش‌نهایی این مقاله است که به اختصار بر گزار می‌کنیم.

**تسلط  
بر زبان امروز  
و شناختن  
چند و چون  
کاربرد آن  
جزو دانش‌های  
پایه است**

این امر با همه‌ی اهمیت ذاتی آن، نه چنان است که امثال من و شما با همین بضاعت علمی تقریبی نتوانیم از پس تشخیص نسخه‌ی درست و نادرست آن برآییم. کافی است هنگام رویارویی و ارزش‌یابی کتاب دقت کنیم که آیا موارد زیر، در کتاب لحاظ شده است یا نه. قطعاً این بررسی ملاک جالبی خواهد بود و ملاک‌های معتبر دیگری نیز برای ما به ارمان خواهد آورد:

۱. آیا مؤلف کتاب علاوه بر اهداف دانشی، به اهداف مهارتی و نگرشی نیز در طرح کتاب توجه داشته است؟
۲. آیا مؤلف درصد توزیع سؤال یا امکان طرح سؤال از تمام بخش‌های کتاب را از نظر اهمیت مطلب و حجم فصل‌ها در نظر گرفته است؟
۳. آیا کتاب به گونه‌ای طراحی شده است که خود، مانعی در راه تحقق خلاقیت دانش‌آموز نباشد؟
۴. آیا در طرح کتاب، به انگیزش حس زیبایی‌شناسی و لذت بردن از آثار ادبی توجه شده است؟
۵. آیا در طرح پرسش‌ها و پاسخ‌ها، ملاک اصلی فهم درست مباحث بوده است یا صرفاً ایجاد مهارت در پاسخ‌گویی به تست‌های کنکور؟
۶. آیا مؤلف به اهداف و مطالب اساسی کتاب بیش از جزئیات غیرضروری اهمیت داده است؟
۷. آیا بخش‌ها و فصل‌های کتاب تا حد امکان با توزیع سطوح یادگیری متناسب است؟
۸. آیا پاسخ‌هایی که مؤلف به پرسش‌های خود داده است، از نظر علمی تأیید می‌شود؟
۹. آیا پاسخ‌های مؤلف از نظر روشی تأیید می‌شود؟
۱۰. آیا پرسش و پاسخ‌های کتاب تا حد امکان بر پایه‌ی استدلال منطقی طرح‌ریزی شده است؟
۱۱. آیا پرسش و پاسخ‌های کتاب تا آن‌جا که ممکن است، بر آموخته‌های قبلی تکیه دارد؟
۱۲. آیا تا آن‌جا که ممکن است، از تکیه بر حافظه اجتناب شده است؟
۱۳. آیا پرسش و پاسخ‌های کتاب برای دانش‌آموز فرصت تفکر و نتیجه‌گیری باقی می‌گذارند؟

۱۴. آیا به ابتکار و آزاداندیشی دانش‌آموز احترام گذاشته شده است؟
۱۵. آیا احتمالات دیگر در پاسخ به یک سؤال در نظر گرفته شده است؟
۱۶. آیا جزمیت و قطعیت، راه را بر پاسخ‌های خلاقه و ابتکاری نبسته است؟



## در کتاب آیا در طرح تمرین‌ها و پرسش‌ها اصل «از ساده به مشکل» رعایت شده است؟

۱۷. آیا در پاسخ‌ها، اشتباهات احتمالی موجود در آزمون‌های دانشگاه‌ها با صراحت علمی مورد بررسی قرار گرفته است؟

۱۸. آیا در طرح تمرین‌ها و پرسش‌ها، اصل «از ساده به مشکل» رعایت شده است؟

۱۹. آیا در طرح پرسش‌ها، اصل وضوح<sup>۲</sup> رعایت شده است و دانش‌آموز از پرسش همان برداشتی را می‌کند که مؤلف؟

۲۰. آیا به نوعی به دانش‌آموز کمک شده است که بتواند پرسش‌ها را، هم از نظر درجه‌ی دشواری و هم از نظر ارزش علمی و سطوح یادگیری طبقه‌بندی کند؟

۲۱. آیا مؤلف سعی کرده است، برداشت‌های سلیقه‌ای نامتعارف خود او، روح حاکم بر کتاب نشود؟

به نظر می‌رسد مهم‌ترین و دقیق‌ترین و نیز منصف‌ترین منتقد کار انسان، خود اوست. بنابراین پیشنهاد می‌شود، پیش از آن که لازم باشد دیگران به ۲۱ پرسش بالا پاسخ دهند، مؤلف کتاب آموزشی، خود به این پرسش‌ها و پرسش‌های دیگری از این قبیل پاسخ دهد. قطعاً نتیجه - اگر بتواند او را راضی کند - دیگران را نیز راضی خواهد کرد.

## ◀ زیرنویس

۱. تا آن‌جا که همکار بزرگواری - که در دل سوزی و مهارت و دانش و بینشش هیچ شک ندارم - در شماره‌ی ۴ مجله‌ی رشد معلم، آبان ۸۶، در ص ۱۳ «قصه‌ی دغدغه»<sup>۱</sup>ی خود را با شکوه و گلایه از مفاهیم لاتعد و لاتحصای کتاب‌های درسی می‌سراید و حتی ایشان هم با تمام احاطه‌اش بر این موضوع، غافل که دغدغه‌افزای او و دیگر معلمان خوب و شریف این سرزمین، جیب‌های گشاده‌ای است که درست مثل «کمپانی هیولاها»، از همین دغدغه‌ها تغذیه می‌کند و هر چه این دغدغه بیشتر، سورسات آنان روبه‌راه‌تر!

۲. یا شاید اندکی کمتر و بیشتر درباره‌ی این دانش‌ها صحبت خواهیم کرد.

۳. اگر می‌گوییم «تا روز برگزاری آزمون سراسری یا آزمون‌های مشابه» دقیقاً براساس تجربه‌ای است که از این موضوع داریم و دارید که چنین دانش‌هایی از آن‌جا که در موارد دیگر رویی ندارد، همه تریج می‌دهند که آن را از ذهن بزدایند و به جای آن اطلاع تازه‌تر و کارآتری جای‌گزین کنند.

۴. که با تأسف فراوان شواهد بسیاری بر این مورد موجود است.

۵. محض خاطر کسانی که ممکن است این موجود جالب را نشناسند، توضیح می‌دهم که پرو کرستیس، هیولای اسطوره‌ای یونان، غولی است بدنام و بدآوازه، اما نه چندان نامهربان. او تخت‌خوابی شگفت‌انگیز دارد: تخت‌خوابی که برای همه، با هر قد و قواره‌ای اندازه است. پرو کرستیس از مسافران بیابان‌ها استقبال می‌کند. آن‌ها را به خانه‌ی خودش می‌برد و پس از پذیرایی مفصل از آن‌ها خواهش می‌کند، روی تخت‌خوابش بخوابند. تا این‌جا ماجرا هیچ عیبی ندارد؛ اصلاً کاری بشردوستانه است که این غول می‌کند. اما اشکال کار آن‌جاست که همه‌ی مسافران هم قد و هم اندازه نیستند و غول قهرمان ما - که سخت طرف‌دار نظم است - می‌کوشد مسافرها را هم اندازه کند. ظاهراً هیچ قصد بدی ندارد، می‌خواهد نظم برقرار شود. بنابراین ترتیبی می‌دهد که قد آن‌ها به اندازه‌ی تخت‌خواب شود. اگر کوتاه‌تر از تخت‌خوابند خواب‌اند، آن‌قدر آن‌ها را چکش‌کاری می‌کند و می‌کوشد که به اندازه‌ی تخت درآیند، و اگر قدشان بیش از حد بلند است، قدری از سروپای آن‌ها را می‌برد تا اندازه شوند؛ فقط همین، هیچ منظور بدی ندارد. اگر اطلاعات بیشتری هم می‌خواهید، رجوع کنید به: برن، لوسیلا. اسطوره‌های یونانی. ترجمه‌ی عباس مخبر. نشر مرکز. تهران. چاپ دوم. ۱۳۸۱. ص ۳۵.

۶. از دانش‌تآفرینش

۷. وضوح مترادف سادگی نیست.

۱۹۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۲۲

در جهیزیه‌ی کدام یک از مادران و خواهران و دختران ما، یک قفسه‌ی کتاب، حتی نه به بزرگی و قشنگی بوفه‌ی ظرف‌ها و کمد لباس‌ها، بلکه به اندازه‌ی یک جاکفشی کوچک دم‌در! وجود داشته و دارد که زوج‌های جوانان ضرورت پر کردن و استفاده‌ی از آن را هم یاد بگیرند؟! کدام یک از ما وقتی به دیدن زوج‌های جوان می‌رویم، به جای کاسه بشقاب برایشان کتاب هدیه می‌بریم؟ کدام یک از ما به جای پول به کودک‌انمان کتاب یا مجله عیدی می‌دهیم؟

وقتی دانش‌آموز ما در طول سال، در دست معلمش حتی یک کتاب غیر درسی هم نمی‌بیند؛ وقتی او را حتی عضو فعال کتابخانه‌ی مدرسه هم نمی‌یابد؛ وقتی معلم را هیچ‌وقت در حال خریدن و خواندن کتاب، جستجو کردن و امانت گرفتن کتاب یا بحث درباره‌ی کتاب‌های تازه نمی‌بیند، چرا باید باور کند که کتاب و کتاب‌خوانی چیز خوبی است؟

بچه‌ها چشم می‌چرخانند و هیچ پدر و مادر یا فامیل و معلمی را درگیر با کتاب و مطالعه نمی‌بینند. پس طبیعی است که تمایلی به کتاب‌خوانی نداشته باشند یا اصلاً احساس ضرورت نکنند. کدام الگوی بزرگسال در اطراف آن‌ها برای حل مشکلاتش به کتاب و کتاب‌خانه و کتاب‌خوان مراجعه می‌کند تا او هم یاد بگیرد؟

معلم‌ان هم اگر مدیران خود را اهل مطالعه و آموختن نینند، برای رشد و اعتلای خود به کتاب و کتاب‌خوانی رونمی‌کنند! آیا تا به حال در انتخاب مدیران مدارس، کتاب‌خوان بودن جزو ملاک‌های احراز پست مدیریت بوده است و مدیران کتاب‌خوان نشده‌اند؟ در انتخاب مدیران بالاتر چطور؟

«گر حکم شود که مست گیرند

در شهر هر آنچه هست، گیرند!»

طبیعی است که مسئول بی‌مطالعه، مدیر اهل مطالعه انتخاب نمی‌کند. معلوم است چرا! مدیر کتاب‌نخوان هم به معلم کتاب‌خوان بها نمی‌دهد. معلم بی‌مطالعه و کم‌سواد هم شاگردان ضعیف‌تر از خودش را بار می‌آورد. آن وقت این چرخه‌ی معیوب، هر چه تندتر بچرخد، بیشتر لنگ می‌زند! نتیجه این می‌شود که همه‌ی چهره‌های افتخار‌آمیز ملی را باید در میان اموات قبرستان نشان داد! آن هم قبرستان‌های چند صد سال پیش!

در روزگاری که نود درصد مردم، بی‌سواد بوده‌اند، این کشور و این فرهنگ، سعدی و حافظ و مولوی و فردوسی و بوعلی و زکریای رازی و ابن‌هیثم و خوارزمی و علامه‌ی مجلسی و ملاصدرا پرورش داده است، اما حالا که نود درصد مردم، مثلاً باسوادند و بیست میلیون دانش‌آموز و دانشجو و معلم و استاد داریم که در صدها هزار مدرسه و دانشسرا و دانشکده و دانشگاه سالی میلیاردها تومان هزینه می‌برند، برای یافتن یک چهره‌ی شاخص و جریان‌ساز ملی یا مبدع و مبتکر و فرهنگ‌ساز جهانی، باید ذره‌بین به دست بگیریم و کفش آهنین به پا کنیم!

آیا هیچ فکر کرده‌ایم سهم ما و خانواده‌ی ما از سالی پنجاه هزار عنوان کتاب چاپ شده در ایران چقدر است؟ سهم ما از چند صد عنوان مجله‌ی تخصصی چه قدر؟

وقتی می‌گوییم سهم ما از کتاب، منظورمان اصلاً مدل‌های مختلف حل المسائل و تست و امثال آن نیست. منظورمان حتی در برنامه‌های معمول و متداول یا کتاب‌های شبه‌آموزشی هم نیست. منظورمان همان متونی است که نه برای دریافت نمره و گواهینامه، و نه برای استخدام و احراز پست‌های اداری خوانده می‌شوند؛ بل آثاری است که به نیت درک و فهم طبیعت و انسان، و به قصد لذت‌بردن از ادبیات و هنر، و همنشینی با بزرگان علم و ادب و اندیشه، و در نهایت برای کمال معنوی انسان مطالعه می‌شوند. به‌راستی، ما در کجای جهان ایستاده‌ایم؟



# بازخوانی یک پرونده‌ی قدیمی

● بررسی و تدوین: علاء نوری

قسمت دوم؛

موضوع‌ها و تناسب کتاب‌های کمک‌درسی

اشاره

در قسمت اول از مجموعه سه قسمتی این مقاله جایگاه کتاب‌های درسی (به‌طور عام) در بازار نشر بررسی شد. در این قسمت، آمار موجود در «گزارش نشر» نشریه‌ی «کتاب هفته» که توسط وزارت ارشاد منتشر می‌گردد، بررسی گردید بر اساس این آمار در دوره‌ی این بررسی (۲۶ اسفند ۸۵ تا ۱۵ اردیبهشت ۸۶) مشاهده شد که کتاب‌های کمک‌درسی بیشترین عنوان و بیشترین شمارگان کتاب‌های منتشر شده را تشکیل می‌دهند و در موضوع (رده‌های) مختلف و سطوح گوناگون تحصیلی جای خود را باز کرده‌اند. در این مجموعه سهم کتاب‌های کمک‌درسی در موضوع علوم تجربی و ریاضی بیش از سایر موضوع‌ها می‌باشد.

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۲۴



## □ عناوین کتاب‌های کمک درسی

اسم‌هایی که برای کتاب‌های رایج در این زمینه توسط تهیه‌کنندگان انتخاب می‌شوند، گویا روشن هستند، در اکثر موارد، به خوبی به مخاطب خود اطلاع می‌دهند که محتوای کتابی که خواهند خواند، درباره‌ی چه موضوعی است و قرار است در آن موضوع در چه زمینه‌ای اطلاعات داده شود.

برای دستیابی به عناوین کتاب‌های کمک‌درسی منتشر شده، اسامی کتاب‌ها در دوره‌ی مورد بررسی استخراج و اسامی تکراری یا مشابه حذف شدند. برای مثال، «مجموعه‌ی طبقه‌بندی شده‌ی سؤال‌ها»، می‌تواند برای دروس متفاوت در پایه‌های گوناگون تحصیلی وجود داشته باشد. بنابراین لازم نیست به طور مکرر ذکر شود. برای بررسی راحت‌تر، اسامی مشابه را کنار هم قرار دادیم و مجموعه‌ی زیر به دست آمد:

**مجموعه‌ی ۱:** پاسخ‌نامه؛ حل تشریحی مسائل؛ آموزش روش حل تمرین؛ پاسخ تشریحی.  
**مجموعه‌ی ۲:** تمرینات درس به درس؛ تمرین گام به گام؛ خودآزمون.  
**مجموعه‌ی ۳:** راهنما و بانک سؤالات امتحانات نهایی...؛ راهنمای سؤالات امتحان مقدماتی...؛ بانک سؤالات آزمون ورودی؛ آشنایی با نمونه‌ی سؤالات...؛  
**مجموعه‌ی ۴:** گنجینه‌ی آزمون...؛ مجموعه‌ی سؤالات...؛ جامع‌ترین کتاب سؤالات...؛  
... سال کنکور... (به عنوان مثال ۵ سال کنکور علوم تجربی)؛ کنکور آزمایشی؛ شب کنکور.  
**مجموعه‌ی ۵:** درس آزمون؛ آموزش نکته به نکته‌ی درس...؛ مجموعه‌ی طبقه‌بندی شده؛ مجموعه‌ی نکات و پرسش‌های ...

**مجموعه‌ی ۶:** کتاب‌هایی درست با اسم و عنوان موجود در برنامه‌ی درسی رسمی؛ برای مثال شیمی ۱ سال اول دبیرستان، علوم تجربی پنجم دبستان، و ...  
با تأمل بیشتر بر عناوین یاد شده به همراه نگاهی اجمالی به محتوای کتاب‌ها در هر یک از مجموعه‌های ذکر شده می‌توان کتاب‌های موجود در بازار نشر را چنین توصیف کرد:

**مجموعه‌ی یک:** این گروه از کتاب‌ها به دنبال پاسخ دادن به تمرین‌ها و پرسش‌های کتاب‌های درسی هستند و به این ترتیب می‌خواهند، پاسخ‌گوی دانش‌آموزان و دانشجویانی باشند که پاسخ درست پرسش‌های کتاب‌های درسی خود را ندارند و به دنبال آن می‌گردند.

**مجموعه‌ی دو:** این گروه از کتاب‌ها دارای تمرین‌هایی موازی کتاب درسی یا مجموعه‌ی از کتاب‌های درسی، به عنوان مثال مجموعه کتاب‌های فیزیک دبیرستانی هستند. در بسیاری از آن‌ها پرسش‌ها و تمرین‌های کتاب‌های درسی نیز آمده‌اند. تهیه‌کنندگان مایل هستند، به خواننده‌ی کتاب خود اطمینان دهند که با استفاده از این کتاب می‌تواند بر کتاب درسی مسلط شود و حتی تمرین‌های بیشتری هم حل کرده باشد.

**مجموعه‌ی سه:** این گروه از کتاب‌ها، مجموعه سؤال‌هایی از امتحان خاصی (نهایی، کنکور، آزمون ورودی مدارس ویژه مثل تیزهوشان، و ...) را در یک درس جمع‌آوری کرده‌اند و همان‌گونه که از عنوان آن‌ها برمی‌آید، بانک سؤال یا خزانه‌ی سؤال یک درس هستند.

**مجموعه‌ی چهار:** این گروه نیز بانک سؤال هستند؛ بانک سؤال‌هایی که به جای توجه به یک درس، مجموع سؤال‌های آزمون خاصی را جمع‌آوری کرده‌اند؛ برای مثال، مجموعه‌ی سؤال‌های دروس عمومی کنکور علوم تجربی در ده سال گذشته.

در حدود ۲۰ درصد  
کتاب‌های برگزیده  
یا تقدیر شده‌ی  
دوره‌ی راهنمایی  
مربوط به کتاب‌های  
کمک‌آموزشی هستند

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۲۵

**مجموعه‌ی پنج:** در این گروه، فقط به ارائه‌ی سؤال و تمرین بسنده نشده است، بلکه کتاب حاوی درس‌نامه است. درس‌نامه شامل خلاصه‌ی درس کتاب درسی رسمی و یا نوعی سازمان‌دهی از کتاب درسی است. در مواردی نیز به همراه مطالب کتاب درسی، نکات اضافه‌تری مطرح شده‌اند که فرض می‌شود، برای دانش‌آموزان ممتاز مناسب هستند. بعد از هر درس یا نکات مهم، پرسش‌ها و تمرین‌هایی ارائه شده‌اند.

**مجموعه‌ی شش:** این گروه معمولاً مشابه مجموعه‌ی ۵ هستند. چون اسم‌گذاری کتاب درست برابر عنوان و اسم درس در برنامه‌ی درسی رسمی است، آن‌ها را در مجموعه‌ی جداگانه‌ای قرار داده‌ام.

تعداد کتاب‌های  
کمک آموزشی برگزیده  
در علوم تجربی و  
ریاضی  
بیش از سایر حوزه‌ها  
می‌باشد

### □ نگاهی دیگر به مجموعه‌های کتاب‌های کمک آموزشی

در جزوه‌ی «ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی» که اولین جزوه از مجموعه‌ی راهنمای تولید کتاب‌های آموزشی است، کتاب‌های کمک‌درسی را به چهار گروه تقسیم کرده است:

۱. کتاب‌های کار و فعالیت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان؛
  ۲. کتاب‌های تمرین به منظور تثبیت، تقویت و آموزش جبرانی یادگیری دانش‌آموزان؛
  ۳. کتاب‌های سنجش و ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان؛
  ۴. کتاب‌های فعالیت محور در چارچوب هدف‌های برنامه‌های درسی خاص.
- نگاهی به شش مجموعه کتاب‌های کمک‌درسی بررسی شده نشان می‌دهد، از گروه اول و چهارم، گروه‌های چهارگانه‌ی ذکر شده، اثری در بازار نشر نیست. برای توجیه این واقعیت می‌توان دو فرضیه ارائه کرد:

۱. «کتاب‌های کار» و «کتاب‌های فعالیت محور» مورد علاقه‌ی مخاطبان نیستند و جایی در بازار نشر ندارند. چنین کتاب‌هایی را می‌توان در جشنواره‌های آموزش و پرورش مشاهده کرد و کمتر ناشری یا تهیه‌کننده‌ای مایل است که امکانات خود را صرف چنین مقوله‌هایی کند.
۲. این قبیل کتاب‌ها که عمدتاً برای دوره‌ی آموزش عمومی تهیه می‌شوند و در ابتدای سال تحصیلی می‌توان آن‌ها را در بازار نشر یافت که زمان این بررسی، برای چنین عنوان‌هایی مناسب نبوده است.

در صورتی که فرضیه‌ی دوم صحیح باشد، باز هم این سؤال مطرح است که: «چرا سایر کتاب‌های کمک آموزشی می‌توانند تا پایان سال تحصیلی در بازار نشر جایی داشته باشند، اما کتاب‌های مورد بحث ما نمی‌توانند؟»

با یک بررسی جامع‌تر در آمار نشر می‌توان دریافت که «کتاب‌های کار» و «کتاب‌های فعالیت محور» موفق‌تری نیز وجود داشته‌اند که با استقبال زیادی مواجه بوده‌اند و شمارگان و تکرارچاپ آن‌ها نیز قابل توجه بوده است. اما چه عواملی برای چنین شرایطی لازم و ضروری هستند؟ این پرسشی است که پاسخ آن، هدف مقاله‌ی حاضر نیست.

هر چند جای کتاب کار و فعالیت در بازار نشر کتاب‌های کمک‌درسی خالی است اما کتاب‌های زیادی در مجموع کتاب‌های عنوان‌شده‌ی شش‌گانه‌ای که نام بردم، عناوین مناسبی برای گروه‌های ۲ و ۳ کتاب‌های کمک‌درسی وجود دارد. با این وصف این سؤال باقی می‌ماند که آیا محتوای این کتاب‌ها نیز ویژگی‌های کتاب مناسب برای این گروه‌ها را دارا هستند؟ یعنی:

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۲۶

■ آیا از میان کتاب‌های موجود، آن‌ها که در گروه کتاب‌های تمرین جای می‌گیرند، معیارهای یک کتاب تمرین خوب را دارا هستند؟

■ آیا از میان کتاب‌های موجود، آن‌ها که در گروه کتاب‌های سنجش و ارزش‌یابی جای می‌گیرند، معیارهای یک کتاب خوب از این گروه را دارا هستند؟

پاسخ علمی و مستند به این دو سؤال نیازمند بررسی محتوای تعدادی از کتاب‌های منتشر شده است. مدیر اجرایی چهارمین جشنواره کتاب رشد در یک بررسی، نسبت کتاب‌های دریافت شده از سوی دبیرخانه جشنواره را به کتاب‌های مناسب و مربوط مشخص کرده است (مقاله‌ی بررسی آماری کتاب‌های آموزشی دوره‌های تحصیلی ابتدایی و راهنمایی در چهارمین جشنواره رشد، ۱۳۷۹ تا ۱۳۸۳، رون). اگر کارشناسان جشنواره را به عنوان افرادی آگاه از معیارهای کتاب مطلوب بپذیریم، می‌توان نظر این گروه را برای پاسخ به دو سؤال مطرح شده قابل قبول دانست گرچه این نظر به دوره‌ی بررسی ما مربوط نمی‌شود و وضعیت نشر را در دو سطح ابتدایی و راهنمایی تا سال ۸۳ نشان می‌دهد، اما با ادعای آن که در بازار نشر - حداقل در مورد کتاب‌های کمک‌آموزشی - اتفاق خاصی نیفتاده است، می‌توان وضعیت گزارش شده در آن بررسی را هم چنان روا و پایا دانست. البته این بررسی نیز مانند دیگر آمارهای موجود، موضوع کتاب‌های کمک‌درسی را به طور جداگانه مورد توجه قرار نداده است، اما نتایج آن قابل تعمیم به این گروه از کتاب‌هاست. با توجه به آن که در بررسی ما کتاب‌های رده‌ی دینی، علوم اجتماعی و علوم کاربردی بیشترین عنوان را دارند و درصد کتاب‌های کمک‌آموزشی در علوم طبیعی بیش از سایر رده‌هاست، همین موارد را از مقاله‌ی بررسی آمار جشنواره‌ی رشد مورد بررسی قرار می‌دهم (جدول ۱).

چهارمین جشنواره‌ی  
کتاب‌های آموزشی  
رشد  
توجه خوبی را  
به کتاب‌های  
کمک‌آموزشی  
معطوف داشته است

جدول ۱. فراوانی کتاب‌های چهارمین جشنواره رشد به تفکیک حوزه‌های آموزشی مربوط به دوره‌ی آموزشی ابتدایی و راهنمایی.

دوره‌ی ابتدایی (۷۹ تا ۸۲)		دوره‌ی راهنمایی (۸۰ تا ۸۲)		مناسب و مرتبط با برنامه‌ی درسی		مرتبط دریافت شده از سوی دبیرخانه		کتاب‌های آموزشی	
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
۴۷	۸/۴۱	۲۲	۲۲/۷	۹۰	۱۹/۵۲	۱۰/۱۷	۱۳۳	۱۰/۱۷	۱۳۳
۵۹	۱۰/۵۵	۳۰	۲/۹۴	۴	۰/۸۷	۱۰/۴۷	۱۳۷	۱۰/۴۷	۱۳۷
۲۲۴	۴۰/۰۷	۱۷۴	۱۷/۰۷	۸۹	۱۹/۳۱	۲۶/۵۳	۳۴۷	۲۶/۵۳	۳۴۷
۴۳	۷/۶۹	۹۸	۹/۶۲	۲۵	۵/۴۲	۹/۲۵	۱۲۱	۹/۲۵	۱۲۱
۵۵۹	۱۰۰	۱۰۱۹	۱۰۰	۴۶۱	۱۰۰	۱۰۰	۱۳۰۸	۱۰۰	۱۳۰۸

\* منظور جمع کل کتاب‌های جشنواره است، نه جمع کل جدول حاضر. در این جدول تعدادی از حوزه‌ها ذکر نشده‌اند.

جدول ۱ نشان می‌دهد، کمتر از نصف کتاب‌هایی که به دبیرخانه‌ی جشنواره رسیده‌اند، ویژگی‌های ابتدایی حضور در چرخه‌ی بررسی جشنواره را داشته‌اند باز هم لازم است توجه داشته

۲۱۹۱۹۰

زمستان ۱۳۸۶

۲۷

باشیم، این آمار مخصوص کتاب‌های کمک‌درسی نیست. مجموعه‌ی کتاب‌هایی را که به دبیرخانه جشنواره رسیده‌اند دربر می‌گیرد. کتاب‌های آموزشی برگزیده و تقدیرشده‌ی چهارمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد در هفتمین شماره فصل‌نامه سامان بخشی کتاب‌های آموزشی (جوانه ۷ آذر ۱۳۸۳) چاپ شده است. بررسی این فهرست می‌تواند نشان دهد که چه مقدار از کتاب‌های تمرین و سنجش و ارزشیابی و سایر کتاب‌های کمک‌آموزشی در ردیف کتاب‌های برگزیده و تقدیر شده جای گرفته‌اند. (جدول ۲)

جدول ۲. تعداد کتاب‌های کمک‌آموزشی در مجموع کتاب‌های برگزیده و تقدیرشده دوره‌ی راهنمایی در چهارمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد - آذر ۱۳۸۳

ردیف	حوزه برنامه درسی	تعداد کل کتاب‌های برگزیده یا تقدیرشده		تعداد کتاب‌های کمک‌آموزشی برگزیده یا تقدیرشده	
		دوره راهنمایی	دوره ابتدایی	دوره راهنمایی	دوره ابتدایی
۱	اجتماعی	۱	۹	۰	۰
۲	علوم تجربی	۱۲	۴	۳	۰
۳	ادبیات فارسی	۸	۱۶ (زبان آموزی)	۱	۷
۴	جغرافی	۴	-	۲	-
۵	تربیت بدنی	۲	۱	۰	۰
۶	حرفه و فن	۲	-	۰	-
۷	تاریخ	۵	-	۱	-
۸	زبان خارجی	۴	-	۱	-
۹	عربی	۲	-	۲	-
۱۰	هنر	۱۰	۱۳	۰	۰
۱۱	ریاضی	۸	۱۱	۳	۲
۱۲	دینی	۶	۴	۰	۰
۱۳	مجموع	۶۴	۵۳	۱۳	۹

جدول ۲ نشان می‌دهد:

■ در حدود ۲۰ درصد کتاب‌های برگزیده یا تقدیر شده‌ی دوره‌ی راهنمایی مربوط به کتاب‌های کمک‌آموزشی هستند این نسبت از نسبت کتاب‌های کمک‌آموزشی به کل کتاب‌های منتشر شده در بازار نشر بیشتر است.

■ تعداد کتاب‌های کمک آموزشی برگزیده در علوم تجربی و ریاضی بیش از سایر موضوع‌ها (حوزه‌ها) می‌باشد که در بازار نشر نیز کتاب‌های کمک آموزشی این موضوع‌ها تعداد عنوان بیشتری را به خود اختصاص داده‌اند.

■ در مجموع می‌توان گفت چهارمین جشنواره کتاب‌های آموزشی رشد توجه خوبی را به کتاب‌های کمک آموزشی معطوف داشته است.

■ کتاب‌های کمک آموزشی برگزیده و تقدیر شده در دوره‌ی ابتدایی کمتر از دوره‌ی راهنمایی است و در دوره‌ی راهنمایی بیشتر کتاب‌ها در این گروه به حوزه‌ی زبان آموزی بستگی دارد. (نکته‌ی قابل توجه آن که این سال‌ها همزمان با تولد کتاب‌های «بخوانیم و بنویسیم» در حوزه‌ی زبان آموزی در دوره‌ی ابتدایی است) همین بررسی را در مورد کتاب‌های دبیرستانی (دوره‌ی آموزش متوسطه نظری، پیش‌دانشگاهی، فنی و حرفه‌ای و کار دانش انجام دادیم. این بار منبع بررسی فصل‌نامه سامان بخشی کتاب‌های آموزشی پاییز ۱۳۸۴ (جوانه ۱۲) بوده. (جدول ۳)

## بسیاری از کتاب کارها در حقیقت نقش یک کتاب تمرین را دارند

جدول ۳. تعداد کتاب‌های کمک آموزشی در مجموع کتاب‌های برگزیده و تقدیر شده‌ی دبیرستانی در پنجمین جشنواره کتاب‌های آموزشی رشد - پاییز ۱۳۸۵

ردیف	حوزه برنامه درسی	تعداد کل کتاب‌های برگزیده یا تقدیر شده	تعداد کتاب‌های کمک آموزشی برگزیده یا تقدیر شده
۱	دینی	۳	۰
۲	ادبیات فارسی	۷	۶
۳	تاریخ	۳	۰
۴	تربیت بدنی	۲	۰
۵	جغرافیا	۳	۰
۶	ریاضی	۶	۰
۷	روان‌شناسی	۴	۰
۸	زیست‌شناسی	۴	۲
۹	زبان انگلیسی	۵	۱
۱۰	شیمی	۶	۲
۱۱	فیزیک	۵	۳
۱۲	فلسفه و منطق	۴	۱
۱۳	علوم اجتماعی	۵	۰
۱۴	عربی	۵	۰
۱۵	فنی حرفه‌ای و کار دانش	۳۵	۰
۱۶	جمع	۹۷	۱۸

## جای کتاب کار و فعالیت در بازار نشر کتاب‌های کمک‌درسی خالی است

جدول ۳ نشان می‌دهد:

■ درصد کتاب‌های کمک‌آموزشی تقدیر شده یا برگزیده دبیرستانی هر چند از دوره‌ی ابتدایی بیشتر است اما از دوره‌ی راهنمایی کمتر است در حالی که در بازار نشر تعداد عناوین کتاب‌های کمک‌آموزشی دبیرستانی به مراتب بیشتر است.

■ در کتاب‌های کمک‌آموزشی دبیرستانی برگزیده نیز کتاب‌های علوم تجربی (زیست‌شناسی، شیمی و فیزیک) به نسبت بیشتر است.

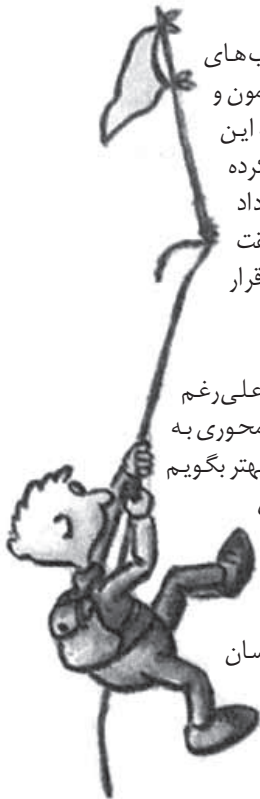
با بررسی عناوین کتاب‌های برگزیده یا تقدیر شده در دو شماره ۷ و ۱۲ فصل‌نامه جوانه مشخص می‌شود که بیشترین عنوان کتاب‌های کمک‌آموزشی برگزیده یا تقدیر شده به «کتاب کار»ها اختصاص دارد. هر چند تعدادی کتاب «تمرین» و کتاب «سنجش و ارزشیابی» نیز در بین این گروه کتاب‌ها وجود دارد.

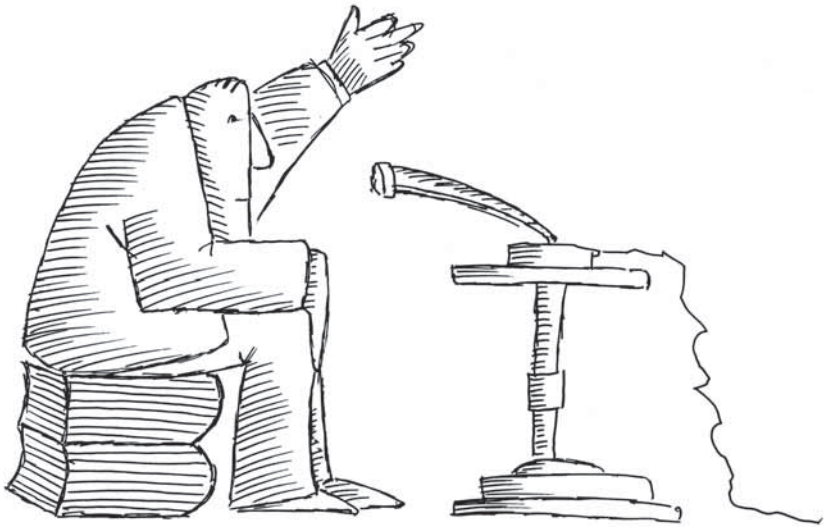
نکته دیگر آن که بسیاری از کتاب کارها در حقیقت نقش یک کتاب تمرین را دارند، بنابراین می‌توان گفت:

۱- همچنان جای خالی کتاب‌های کار و فعالیت مناسب در بازار نشر کتاب‌های کمک‌آموزشی خالی است.

۲- برگزیدگان جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی، کتاب‌های پرطرفدار بازار نشر که عمدتاً کتاب‌های تمرین متداول و آزمون و حتی حل المسائل هستند نمی‌باشند به بیان دیگر در پاسخ به این پرسش که «آیا کتاب‌های کمک‌آموزشی که بازار نشر تسخیر کرده متناسب با اهداف برنامه‌ی درسی هستند یا خیر؟» باید پاسخ داد کتاب‌های رایج با اهداف قصدشده‌ی برنامه‌ی درسی مطابقت چندانی ندارند و یا کتاب‌هایی که این اهداف را مورد توجه قرار دهند نادرند.

این نوشته را با یک سؤال مهم و اساسی به پایان می‌بریم: علی‌رغم تحولات مثبتی که در تغییر رویکرد برنامه‌های درسی به فرایند محوری به وجود آمده است، نابسامانی بازار کتاب‌های کمک‌آموزشی و یا بهتر بگوییم عدم مطابقت معیارهای آن با معیارهای سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی ناشی از چیست؟ چه علت (هایی) موجب شده است در بازار نشر هم‌سویی چندانی با برنامه‌ی درسی وجود نداشته باشد؟ برای پاسخ به این سؤال لازم است، نظر فراگیران که مخاطبان اصلی کتاب‌های کمک‌آموزشی هستند و نظر کارشناسان آموزشی و ناشران را جویا شد. امید است در قسمت سوم این مجموعه به این موضوع پردازیم.







# تصویرگری کتاب‌های آموزشی

● دکتر محمود معافی

## مقدمه

محتوای یک کتاب آموزشی شامل تعاریف، نظریات، اصول، حقایق و فعالیت‌ها و یا پیام‌هایی است که به صورت نوشتار و یا تصویر به مخاطبان ارائه می‌شود. استفاده از تصویر برای انتقال مفاهیم آموزشی، سابقه‌ای دیرینه دارد. مصریان قدیم نخستین ملتی بودند که از خط و تصویر برای انتقال پیام استفاده کردند. خطوط هیروگلیف، در واقع نوعی خط تصویری بود. راهبان بودایی و آبابی کلیسا، نخستین مریبانی بودند که از تصویر برای بیان موضوعات تاریخی و مذهبی در کلیساها و یا معابد سود جستند. قبل از ظهور اسلام، مانی از رهبران دینی ایران باستان به اهمیت نقاشی در تفهیم موضوعات دینی و اجتماعی پی برد. پستانلزی از مریبان اروپا، اولین بار بر استفاده از تصویر در کتاب‌های درسی برای ایجاد انگیزه در کودکان تأکید کرد.

## تصویر آموزشی چیست؟

تصویر، بیان موضوعات، مفاهیم، توصیفات، ارتباطات، ارزش‌ها، کمیت و یا کیفیت اشیا و شخصیت‌ها به صورت دو یا سه بعدی است. تصاویر ممکن است، به صورت عکس، نقاشی، نقشه، عکس-نقشه، طرح، جدول، نمودار و کلاژ در کتاب‌های آموزشی آورده شوند.

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۳۲



## هنر تصویرگری چیست؟

هنر تصویرگری، به گزینش و به کارگیری تصاویر توضیح دهنده و توصیف کننده برای بیان مفاهیم اشاره می کند. در تصویرگری، ممکن است نقاش، عکاس، گرافیسیت، صفحه آرا، روان شناس، مؤلف، معلم، متخصص موضوعی و مدیر هنری در کنار یکدیگر. گاه به صورت گروه های دو یا سه نفری، با یکدیگر کار کنند تا بتوانند پیامی را به شکل مؤثر به مخاطب منتقل کنند. هنر تصویرگری تابع اصول و معیارهای خاصی است. آگاهی تصویرگران از این معیارها به بهبود کیفیت تصاویر آموزشی کمک می کند.

## کاربرد تصویر در آموزش

از تصاویر آموزشی، ممکن است برای آموزش مفاهیم، کنش ها، مهارت ها، فرایندها، رابطه ها، پدیده ها، رخدادها، اجزای یک شیء، ابعاد (دو بعدی، سه بعدی)، افعال، حالت ها، شباهت ها، تفاوت ها، تضادها (روشنایی، تاریکی...)، مقایسه ها (بلند، بلندتر، بلندترین...) شخصیت ها، بازآفرینی احساس، انتقادها، اندازه ها، کشف ها، اشکال، احجام، روابط فضایی، موضوعات مجرد، داستان سازی، سنجش تاریخی و گذر زمان و یا تغییرات و دگرگونی ها استفاده شود. نوع تصویر، متأثر از محتوای ماده ی آموزشی، و حاصل تعامل و توافق تصویرگر با متخصص آموزشی است.

## تفاوت های تصویرگری و نقاشی

۱. نقاشی بر پایه ی احساس نقاش، اما تصویر بر پایه ی اصول هنرمندی آفریده می شود.
۲. تصویر، توضیح و تعریف پذیر است، اما نقاشی چنین نیست.
۳. تصویر، تکثیرپذیر، اما نقاشی تکثیرناپذیر است.
۴. تصویرگر، خود را رها می کند و «غیر» را جلوه می دهد، ولی نقاش خود را به نمایش می گذارد.
۵. تصویر، در پیکره بندی وحدت ندارد و در صحنه های پی در پی ارائه می شود، اما نقاشی پیکره ای یگانه دارد و یکجا ارائه می شود.
۶. ترکیب بندی تصویر، به ویژه در کتاب های تصویری، دستخوش تأثیرات عامل های گوناگونی چون صفحه صفحه بودن کتاب، وجود متن در کنار تصویر، نوع حروف، نوع کاغذ و قطع کتاب است، اما نقاشی چنین مشکلی ندارد.
۷. بافت تصویر از عوامل گوناگون چاپ آسیب می بیند، اما نقاشی چنین مشکلی ندارد.
۸. تصویرگر در گزینش سبک، محدودیت دارد؛ زیرا علاوه بر احساس عاطفی، «اندیشه» را نیز در کار خود می گنجانند. از این رو، از تجرید فاصله می گیرد و به واقعیت می گراید. به عبارت دیگر تا حدی واقعیت نگاری می کند، اما نقاش چنین محدودیتی ندارد.
۹. تصویرگر پای بند نگرش ها و باورهای فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و... نویسنده و مخاطبان است، اما نقاش چنین محدودیتی ندارد.
۱۰. هنگام داوری درباره ی کار تصویر ساز، تصویرهای چاپ شده ی او ملاک قرار می گیرد، اما درباره ی کار نقاش، اصل آثار ارزیابی می شوند.

## اصول و معیارهای تصویرگری

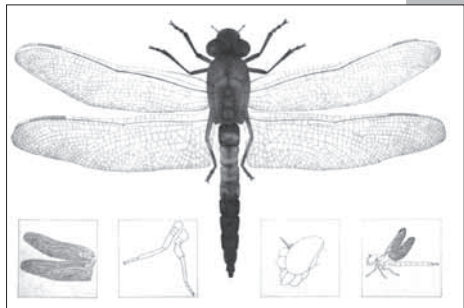
همان گونه که اشاره شد، برای تولید یک تصویر مناسب، رعایت اصول و معیارهای گوناگونی ضرورت دارد. این اصول منبعث از یک سلسله نظریات در زمینه‌های هنری، ارتباطاتی، روان‌شناسی، آموزشی، محیطی و اجتماعی هستند. لازم به ذکر است که امکان به کارگیری همه این اصول در یک تصویر آموزشی نه میسر است و نه منطقی. تصویرگر خود با توجه به هدف هر تصویر و مخاطب، شایسته است که به گزینش اصول موردنظر از موارد پیشنهادی اقدام کند. مهمترین این اصول عبارتند از:

### داشتن نگاه علمی در تصویرگری متون علمی و تا حدی دوری از

#### عنصر خیال‌پردازی

در تصویرگری متون علمی، عنصر خیال باید در خدمت نگاه علمی و آموزشی باشد. این امر یکی از ویژگی‌های اصلی تصویرگری متون علمی غیرتخیلی است.

تصویر شماره ۱ سنجاکی را نشان می‌دهد. همانگونه که در این تصویر دیده می‌شود نیازی در به کارگیری عنصر خیال در تصویرگری سنجاکک توسط تصویرگر نیست.



### هماهنگی تصویر با متن

عناصر تصویری باید با درونمایه‌های حسی و مفهومی متن هماهنگ باشند و تصویرگر، نخست باید به کمک مؤلف مفاهیم اساسی هر متن را جست‌وجو کند و در تصویر خود راه دهد.

تصویر شماره ۲ جنگ پارتیان با رومی‌ها را نشان می‌دهد. همانگونه که در این تصویر ملاحظه می‌شود، عناصر این تصویر که برای یک متن تاریخی و صحنه جنگی تهیه شده است، درونمایه‌های حسی و مفهومی متن را به خوبی نشان می‌دهد.



۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۳۴

### توجه به نیازهای گروه سنی فراگیران، و فرایند رشد دانش آموز و علائق او

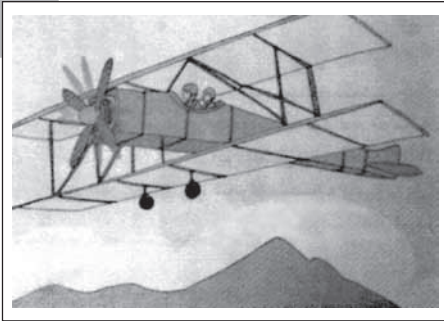
نیازها و علائق دانش‌آموزان در گروه‌های سنی متفاوت، با هم فرق دارند. شناخت ویژگی‌های روان‌شناختی کودک و علاقه‌مندی‌های او از نخستین اصول تصویرگری به شمار می‌رود. تصاویر زیبا و پرکار، اما به دور از ویژگی‌های سنی کودک، ارزش آموزشی کمتری دارند. کودکان، در مقایسه با بزرگسالان، احساسی‌ترند و از طریق تصویر راحت‌تر از مطالعه و درک

مطلب، پیام‌پذیری دارند.

حس بینایی کودکان پیش‌دبستانی هنوز از مهارت لازم و کافی برای تشخیص تمام امواج نوری، مثل طول موج‌های مربوط به رنگ‌های آبی برخوردار نیست. در تصویرسازی برای این گروه از کودکان باید تا آن‌جا که امکان دارد، از رنگ‌های آبی کمتر استفاده شود؛ زیرا علم عصب‌شناسی ثابت کرده است که چشم انسان ابتدا رنگ زرد و بعد رنگ قرمز و در آخر رنگ آبی را به راحتی می‌بیند. کودکان دبستانی از سطوح تخت که رنگی ساده دارند و نیز رنگ‌های شاد و گرم بیشتر لذت می‌برند. نوجوانان دوره‌ی راهنمایی از واقعیت‌گرایی و مستندسازی در تصاویر (عکس‌های واقعی) و استفاده از طیف‌های رنگی و رنگ‌های خنثی بیشتر لذت می‌برند.

### اصل سادگی

هرچه اجزای یک تصویر آموزشی، در جهت القای پیام مورد نظر، وحدت بیشتری داشته باشد و عوامل غیر ضروری در آن حذف و با جزئیات کمتری نمایش داده شود، آن تصویر برای نمایش و ایجاد شرایط مناسب برای یادگیری، مطلوب‌تر و جالب‌تر خواهد بود، سادگی تصویر تابع سن مخاطب و موضوع آموزش است. تصویر شماره ۳ داستان پرواز برادران رایت را نشان می‌دهد. در این تصویر هواپیما با جزئیات کمتری نشان داده شده است.



تصویر شماره ۳

### اصل پیوستگی

چشم انسان در طبیعت، معمولاً به وحدت بصری عادت دارد. برای مثال، به صورت تجربی دریافته است که کوه‌ها با ابرها، درخت‌ها با هم، ساختمان‌ها با یکدیگر و... در یک سامانه یا نظام قرار دارند. تصویر شماره ۴ بیانگر اصل پیوستگی در نمایش طبیعت است.



تصویر شماره ۴

### اصل توازن در فرم‌ها و ترکیب‌ها

طبق یافته‌های محققان، چشم انسان می‌تواند هفت یا هشت عنصر و فرم متفاوت را در یک ترکیب، در آن واحد، تمیز دهد. اگر شمار فرم‌ها بیشتر از این باشد، در مخاطب اغتشاش بصری پیش می‌آید. پس عناصر بصری در یک تصویر باید به حداقل برسند. برای مثال، در نمایش میزهای ناهارخوری در یک رستوران، به جای میزهای مستطیل شکل، می‌توان از میزهای دایره‌ای شکل همراه با صندلی‌هایی که پشتی هلالی شکل دارند، استفاده کرد. مجموعه‌ی این‌ها یک شکل هندسی هماهنگ را تشکیل می‌دهند و عناصر بصری در آن‌ها به حداقل می‌رسد.

۲۱۹۱۹۰

زمستان ۱۳۸۶

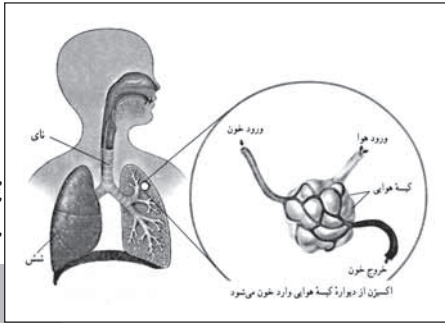
۳۵



در تصویر شماره ۵ چشم بیننده قادر به دیدن عنصر رنگ و فرم های متفاوت در یک ترکیب واحد است.

### اصل تأکید

از این اصل با نام «اصل نقطه‌ی اوج» و یا «اصل نقطه‌ی طلایی» نیز یاد می‌شود. در این اصل، تصویرگر عنصر بصری را به صورت غیرمترقبه، با فشار و تأکید در یک ترکیب‌بندی تصویری به بیننده ارائه می‌کند. برای مثال، اگر هدف تصویرگر آموزشی، انتقال مفهوم «قلب انسان» باشد، استفاده از اصل تأکید ایجاد می‌کند که در یک چارت آموزشی، خطوط محیطی بدن ترسیم شوند و فقط عضو «قلب» رنگ زده شود. تصویر شماره ۶ از طریق بزرگنمایی کیسه هوایی و خطوط محیطی دستگاه شش انسان بر رساندن اکسیژن از طریق کیسه هوایی بر خون تأکید دارد.

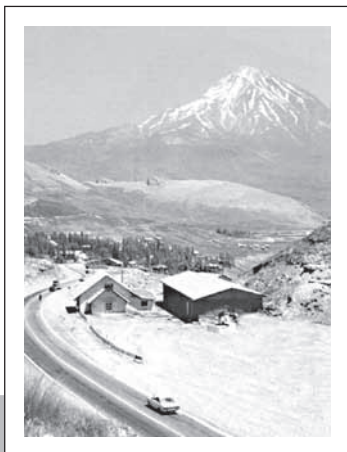


تصویر شماره ۶

### توجه به اصل پیوند محیطی و مکانی

جانوران، گیاهان، و انسان‌ها در مکان‌های خاصی زندگی می‌کنند. مسکن و لباس انسان‌ها در محیط‌های گوناگون متفاوت است.

جانوران و گیاهان بیابان‌های ایران، صحرای آفریقا، بیابان‌های آریزونا در آمریکا و صحرای آتاکاما در شیلی باهم متفاوت هستند. برای مثال، هرگاه هدف نمایش جانوران، گیاهان و مسکن انسان‌ها در مناطق استوایی باشد، نمی‌توان جانوران مناطق استوایی و معتدله، و گیاهان پهن‌برگ و سوزنی‌برگ را در یک تصویر همراه با هم نمایش داد. و اگر هدف نمایش مکان‌های زندگی سیاهان آفریقایی باشد، از تصاویر سیاهان در اویدی هند نمی‌توان استفاده کرد. رعایت اصل پیوند محیطی و مکانی موجب معنی‌دار بودن تصویر و درک ارتباطات محیطی پدیده‌ها می‌شود. در تصویر شماره ۷ تصویرگر تلاش کرده است که پیوند محیط و مکان را با یکدیگر نشان دهد.



تصویر شماره ۷

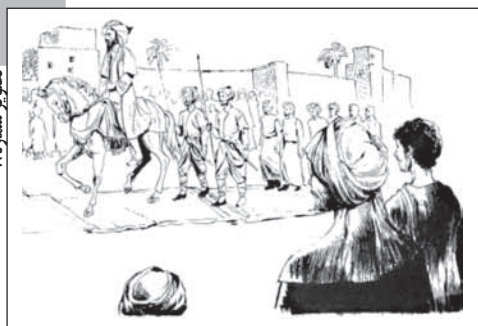
۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۳۶

### اصل تعادل

منظور از تعادل، پراکنندگی عادلانه و منطقی اجزای جالب و جذاب تشکیل‌دهنده‌ی یک تصویر

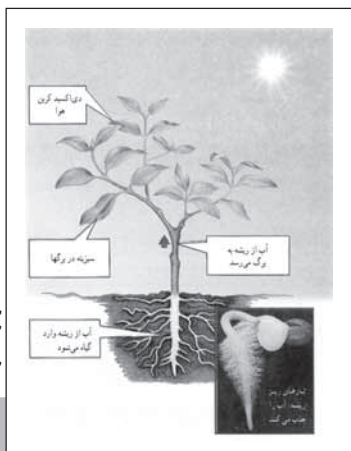


است. تعادل ممکن است از نوع رسمی یا غیررسمی باشد. در تعادل رسمی، هدف ایجاد اثری ساده، آرام کننده، رسمی، ساکن و کم انرژی است. برای مثال، نمایش چهره‌ی انسان و جانوران از روبه‌رو یا پشت سر.

در تصویر شماره ۸، همانگونه که بیننده مشاهده می‌کند، پراکندگی اجزاء تصویر به شکل منطقی و عادلانه نشان داده شده است.

### رعایت اصل توازن بین زمینه و موضوع

فضای یک تصویر بر دو گونه است. زمینه یا فضای منفی، موضوع یا فضای مثبت. در تصویرگری، برای بیان بهتر موضوع باید آن را از زمینه جدا کرد و همیشه هوشیار بود که شیفتگی نسبت به زمینه، بیننده را از موضوع غافل نکند. برای مثال، اگر موضوع تصویر نمایش جوانه‌ی یک ساقه و بیان زندگی گیاهی باشد، قرار دادن این موضوع در پس زمینه‌ای که دارای تنه‌ی یک درخت با پوستی مشبک است، باعث نادیده گرفتن موضوع اصلی توسط بیننده و ضعف تصویر برای بیان منظور اصلی می‌شود. تصویر شماره ۹ با توجه به اصل توازن بین زمینه و موضوع طراحی شده است.



تصویر شماره ۹

### اصل رابطه‌ی تصویر با معیارهای اندازه‌گیری

عناصر بصری می‌توانند روی یکدیگر تأثیر بگذارند و همدیگر را تعدیل کنند یا تغییر دهند. مهم‌ترین عامل تعیین کننده در این زمینه، مقیاس‌ها یا معیارهای اندازه‌گیری است. بزرگی و کوچکی، بلندی و کوتاهی، وسعت و باریکی و سایر نسبت‌ها، تنها در مقایسه‌ی اندازه‌ی اشیاء با یکدیگر و یا در مقایسه‌ی اعضای بدن انسان، قابل درک و فهم است. برای مثال، در یک تصویر آموزشی، اندازه‌ی واقعی ارتفاع یک آشپز، زمانی نمود پیدا می‌کند که انسانی سوار بر اسب کنار آن قرار گرفته باشد و یا در تصویر دیگری، برای نمایاندن عظمت اهرام ثلاثه‌ی مصر، می‌توان عرب شترسواری را پای اهرام آورد تا چشم، بزرگی اهرام را راحت‌تر درک کند.

در تصویر شماره ۱۰ بزرگی و کوچکی اشیاء، بلندی و کوتاهی آن‌ها و مقایسه با یکدیگر قابل درک و فهم است.



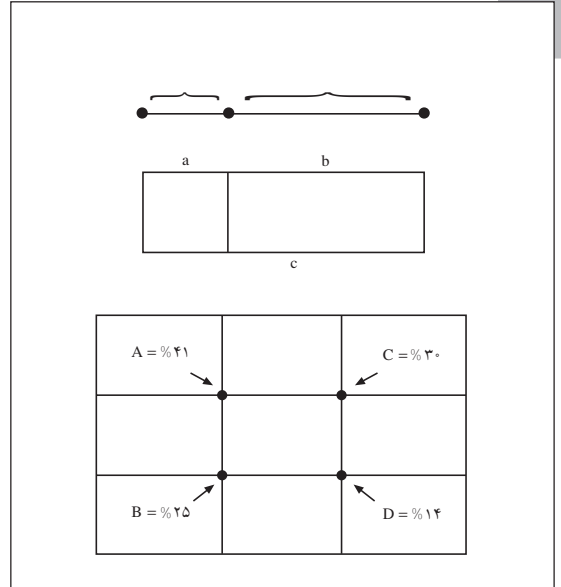
تصویر شماره ۱۰

### اصل ترکیب بندی

منظور از ترکیب بندی، جمع آوری و تنظیم اجزای متفاوت و مستقل از هم برای تشکیل یک کل زیبا و موزون است. برای خلق ترکیب بندی صحیح، توجه به دو اصل: نسبت های طلایی و نقاط طلایی ضروری است.

منظور از نسبت طلایی، معین ساختن نقطه ای روی یک پاره خط یا شکل است که بیشترین توجه کودک را به خود معطوف می دارد. تحقیقات نشان می دهند که این نقطه بر روی یک پاره خط یا یک شکل، به فاصله  $\frac{1}{3}$  از سمت چپ آن خط و یا شکل قرار گرفته است.

منظور از نقاط طلایی، نقاط پرانرژی و یا کم انرژی هستند که توجه بیننده به ترتیب اهمیت بدان ها جلب می شود. در یک تصویر، نقاط بالا و چپ معمولاً قدرت جذب بیشتری دارند تا نقاط راست. از سوی دیگر، درصد جذب در این نقاط متفاوت است. شکل مقابل نقاط پرانرژی و کم انرژی را در یک شکل یا یک صفحه کاغذ، به نسبت درصد، نشان می دهد.



### اصل تأثیرات روانی خطها

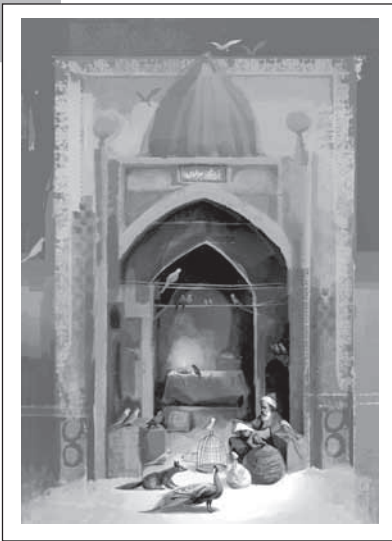
خطوط افقی، منحنی، عمودی، دندانه دار و مورب، هر یک تأثیرات روانی خاص خود را دارند. خطوط افقی مانند خط تماس دریا با جو یا خط تماس زمین های هموار با جو در بیننده احساس آرامش پدید می آورد. خط کناری ابرها، پستی و بلندی های شنی یا قوس های نرم و تکراری، چشم را نوازش می دهند. تیزی سنگ ها و خطوط کوهستان ها، حالت ترس و احتیاط را در کودکان ایجاد می کنند. یک خط مورب مانند خط دیوار کج این احساس را در بیننده ایجاد می کند که هر لحظه بیم افتادن آن می رود. پس غیر قابل اطمینان است. خطوط عمودی، مانند ساختمان های بلند و درختان سییدار نگاه را به طرف بالا می کشانند و نیروی خود را به ما تحمیل می کنند، خطوط آزاد فاقد نقطه ی انتهایی، احساس جست و جو کنندگی را القا می کنند و خطوط دندانه دار با زاویه های تند در فرد ایجاد هراس می کنند.

خط های منحنی و شکل های دورانی عشق و محبت را القا می کنند و شکل های هندسی با خطوط زاویه دار و اندازه های متشابه نفرت را که ضد عشق است منتقل می کنند. برای مثال، در ترسیم چهره ی دشمن می توان از خطوط تیز و شکننده و در ترسیم چهره ی دوست از خطوط نرم و منحنی استفاده کرد.

به هر حال، با شناخت تأثیرات روانی و بصری خط و کاربرد صحیح آن می توان به ارزش هر نوع تصویر، به ویژه تصویرهای آموزشی، پی برد.

### اصل تأثیر روانی شکل ها و رابطه ی آن ها با تصویر آموزشی

شکل، نحوه ی طراحی خط و سطح برای تجسم یک شیء است. تماشای یک شکل یا جسم از



زوایای متفاوت، تأثیرات متفاوتی از مجموعه خطوط و یا سطوح بر بیننده باقی می‌گذارد. شکل نیز مانند خط دارای تعبیر متفاوتی است. شکل‌های مثلثی و سایر شکل‌هایی که خطوط مایل دارند، تحرک بیش‌تری نسبت به شکل‌های چهارگوش از خود نشان می‌دهند و احجام فضایی، چون کره که فاقد رأس، پهلو و پایه هستند، متکی به خود به نظر می‌رسند و از تعادلی معلق برخوردارند. در تصاویر آموزشی، بهره‌گیری از سه شکل مثلث، دایره و مستطیل بیشتر رواج دارد. در تصویر شماره ۱۱ خطوط دایره، مثلث و مستطیل اثر آرام‌کننده بر چشم بیننده بر جای می‌گذارد.

### ◀️ خواص روانی رنگ‌ها و رابطه‌ی آن‌ها با تصویر

تأثیر رنگ‌ها بر اعصاب انسان به صورت‌های گوناگون آزمایش شده است. رنگ‌ها را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد: گرم، سرد، و خنثی.

– **رنگ‌های گرم:** رنگ‌هایی چون زرد، نارنجی و قرمز را شامل می‌شوند. این رنگ‌ها را رنگ‌هایی مثبت، متجاوز، بی‌آرام و تهییج‌کننده می‌دانند.

– **رنگ‌های سرد:** شامل رنگ‌های بنفش، آبی و سبز هستند. این نوع رنگ‌ها، منفی، غیرمتجاوز، دوری‌گزین، و کناره‌گیر و آرام و ساکت به‌شمار می‌روند.

– **رنگ‌های خنثی:** مثل سیاه، سفید و خاکستری، و معمولاً اثری تا حدی اندوهبار بر ما می‌گذارند. رنگ سفید، نماد عفت، پاکدامنی، پارسایی، بی‌گناهی و حقیقت است. مهم‌ترین جنبه‌ی نمادی آن، صلح و متارکه از جنگ است که پرچم سفید نیز همین معنی را می‌دهد.

رنگ سیاه، رنگ افسردگی، سنگینی، و عمق است. در عین حال نماد رازداری، پوشیدگی، و غم و اندوه نیز هست. این رنگ، هم آثار روانی مثبت دارد، هم منفی.

### ◀️ اصل خیال‌برانگیزی

تخیل برانگیز بودن تصاویر می‌تواند عاملی در بروز خلاقیت و استعداد در کودکان باشد. **یوری شال و تیز** معتقدند، تصاویری که جنبه‌ی انگیزشی داشته باشد، می‌تواند کودک را به مشارکت فعال در جانشین کردن تصاویر یا پندارهای ذهنی، تشویق کند. تصاویر خیال‌برانگیز، نه تنها ذهن کودک را محدود نمی‌کنند، بلکه به گسترش ذهن و تخیل او دامن می‌زنند.

تصاویر خیال‌برانگیز، امکان تصور حضور کودک در موقعیت‌های گوناگون، و پرواز فکر و کشف و دنبال کردن پدیده‌ها را برای او فراهم می‌کنند. بدیهی است در به کارگیری عنصر خیال در موضوعات علمی باید دقت کرد. تعامل تصویرگر با نویسنده در این خصوص یک ضرورت است.

تصویر شماره ۱۲ این امکان را به کودک می‌دهد که بتواند درباره جهان به گونه دیگری فکر کند و به گسترش ذهن و تخیل خود دامن بزند.





### ◀ اصل ایمنی عاطفی

تصویر نباید موجب ترس و وحشت کودک باشد، بلکه برعکس باید در او ایجاد آرامش کند تا با تصویر انس گیرد و تمایل قلبی بدان پیدا کند. تصویر شماره ۱۳ ریزعلی دهقان فداکار را نشان می‌دهد. کودک با دیدن تصویر به عمل ریزعلی علاقمند می‌شود و با خود می‌گوید ای کاش من چنین کاری را انجام می‌دادم.

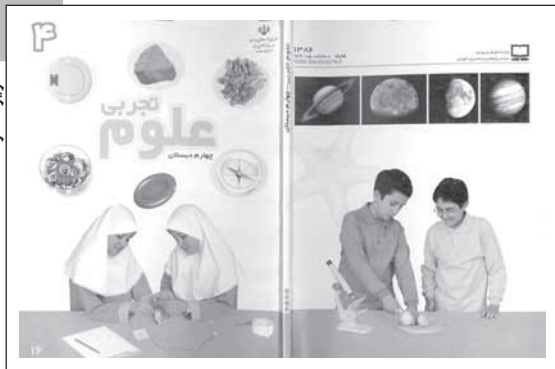
### ◀ تحریک حس کنجکاوی و علاقه به کشف

تصاویر در فراگیر باید انگیزه و سؤال ایجاد کنند؛ به گونه‌ای که ذهن او با دیدن تصاویر فعال گردد و علاقه‌مندی به کشف در او بیدار شود.

شروع کتاب‌های آموزشی، با توجه به نوع کتاب، همراه با تصاویر متنوع و مرتبط، در تحریک حس کنجکاوی فراگیران مؤثر است. برای مثال، شروع یک کتاب علوم همراه با گیاهان سبز، گل، پروانه و جانوران، بیشتر به تحریک حس کنجکاوی کودکان کمک می‌کند تا کتابی که اولین تصویر آن از رعد و برق و آسمان تیره باشد.

تصویر شماره ۱۴

طرح روی جلد کتاب علوم تجربی چهارم دبستان را نشان می‌دهد. این تصویر به تحریک حس کنجکاوی در فراگیران کمک می‌کند و علاقمندی به کشف را در آن‌ها بیدار می‌کند.



تصویر شماره ۱۴

### ◀ توجه به هویت ملی، اعتقادی و اسلامی

در طراحی تصویر، باید به هویت تاریخی، قومی، اعتقادی مردم به ویژه ارزش‌های اسلامی توجه کرد. استفاده از طرح‌های تاریخی، بومی و مورد توجه مردم از اهمیت زیادی برخوردار است. شایسته است، محتوای مواد آموزشی به انتقال میراث فرهنگی ملی و منطقه‌ای کمک کند.

تصویر شماره ۱۵ طرح روی جلد کتاب معارف اسلامی دین و زندگی را نشان می‌دهد. در طراحی این تصویر به هویت تاریخی و ارزش‌های اسلامی توجه شده است.



تصویر شماره ۱۵

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶







### اصل توازن در تصویرگری جنسیت‌ها

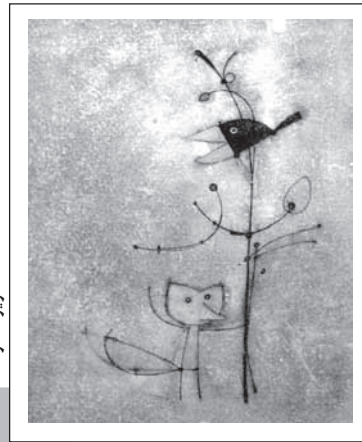
اغلب این انتقاد به کتاب‌های آموزشی وارد می‌شود که در تصویرگری کتاب‌ها، غلبه با مردسالاری است، در حالی که نیمی از مخاطبان کتاب‌های آموزشی دختران هستند. توجه نکردن به جنسیت‌ها، موجب بی‌علاقگی نیمی از مخاطبان می‌شود. مخاطبان از هر جنس که باشند، باید به

کتاب احساس دل‌بستگی پیدا کنند و آن را از خود بدانند و یا خود را در آن بیابند. در تصویر شماره ۱۶ طرح روی جلد کتاب آموزش قرآن دوم دبستان توازن در تصویرگری با توجه به مخاطبان (دختر و پسر) کاملاً به چشم می‌خورد.

### اصل خلاقیت در اثر هنری

بیان تصویر بدون خلاقیت، ماشینی و غیره ماندگار خواهد بود. بیننده باید در تصویر، هوشمندی، ظرافت و نوآوری مشاهده کند. بروز خلاقیت در تصویر موجب تقویت تفکر و اگر در بیننده می‌شود. تصویر شماره ۱۷ بیانگر نوعی ظرافت و خلاقیت در داستان روباه و زاغ است.

تصویر شماره ۱۷



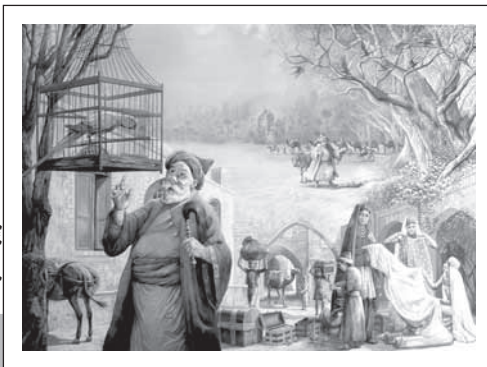
### اصل تفاوت در فرهنگ‌های منطقه‌ای

مخاطبان کتاب درسی از نزدیک‌ترین تا دورترین نقطه‌های یک کشور را دربرمی‌گیرند و اغلب دارای فرهنگ‌های متفاوتی هستند. آن‌ها در شهرها، روستاها، و نواحی جغرافیایی متفاوتی چون (مناطق بیابانی، کوهستانی، و معتدل خزری) زندگی می‌کنند. آداب، رسوم، لباس، و شیوه‌ی معیشت هر ناحیه نیز متأثر از شرایط جغرافیایی، گذشته‌ی تاریخی و سنت‌های آن قوم است از سوی دیگر فرهنگ‌ها نیز در طول زمان تغییر می‌کند. دور شدن از ویژگی‌های بومی و یا منطقه‌ای و یا توجه نکردن به تنوع آن‌ها موجب بیگانه‌شدن دانش‌آموز از محتوای

آموزشی می‌شود و درک‌پذیری مفاهیم را برای او دشوار می‌کند.

تصویر شماره ۱۸ ضمن ارتباط با متن داستان (طوطی و بازرگان) متأثر از گذشته تاریخی و آداب و رسوم و سنت مردم در زمان رخداد این حادثه است.

تصویر شماره ۱۸



### ◀ اصل برجسته سازی موضوع

برای رسانایی پیام، هنرمند ممکن است با برجسته سازی موضوع و یا تلفیق تکنیک های گوناگون به قابل حس کردن فضای نوشته کمک کند. برای مثال، تلفیق عکس و نقاشی در یک تصویر، ممکن است به تسهیل تفسیر میکروسکوپی یک موضوع در زیست شناسی کمک کند.

### ◀ اصل تطبیق با واقعیات

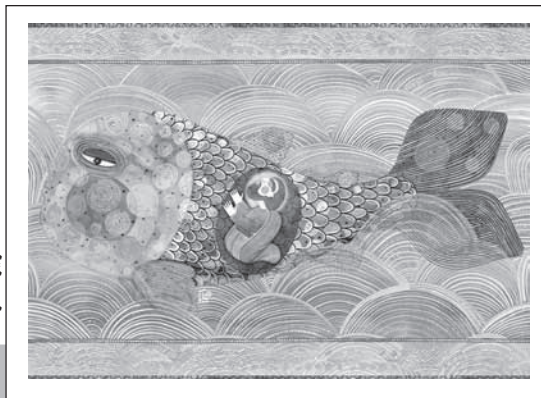
یک تصویر باید نمادی از واقعیات باشد؛ چه علمی، چه اجتماعی، و چه تاریخی یا جغرافیایی. برای مثال، یک کبوتر هیچ گاه روی پنج تخم نمی نشیند و زنان عشایر هیچ گاه چادر نمی پوشند، لباس مردم دوره ی صفویه، مانند لباس امروز مردم ایران نیست، و یا در بیابان های ایران کاکتوس دیده نمی شود. توجه به عناصر شهری، روستایی، ایلی، اجتماعی، قومی و ناحیه ای (مناطق خزری، بیابانی، کوهستانی، ساحلی) در بهره گیری از تصاویر آموزشی از جمله ضرورت هاست. تصویر ۱۹ رابطه پوشش گیاهی را با آب و هوا در مناطق معتدل کوهستانی نشان می دهد.



### ◀ اصل برانگیختن ذوق هنری در فراگیران

در تصویرگری برای کودکان، ابتدا باید به طراحی تصاویر نزدیک به ذهن آنان توجه کرد. سپس به ارائه ی تصاویر پیچیده تر و متنوع تر پرداخت. تنوع تصویر، در کتاب های آموزشی مهم است؛ زیرا کتاب آموزشی باید بتواند ذوق هنری را در دانش آموزان نقاط گوناگون کشور تقویت کند. توجه به روش های متنوع تصویرگری، برای مثال نگاه طنزآمیز به تصویر، می تواند کودک پسنندی و سرگرم کنندگی کتاب آموزشی را افزایش دهد و بر بار آموزشی آن را بیفزاید. استفاده از ریزنقش ها، مانند حیوانات و تصاویر خنده دار و یا گل ها برای رفع خستگی و تقویت

ذوق هنری و تخیل در مخاطبان دوره ی دبستانی لازم است. تصویر شماره ۲۰ حضرت یونس (ع) را در شکم ماهی نشان می دهد. روش خاص تصویرگری، استفاده از ریزنقش ها موجب تقویت ذوق هنری و تخیل در کودکان می شود.



۱. کفایتی، سعید. قدرت روایتگری تصویر.
۲. واقفی، شهناز (پائیز ۱۳۸۳). رنگ‌ها و تأثیرات روانی آن‌ها. آموزش راهنمایی تحصیلی. دوره‌ی دهم. شماره‌ی ۱. دفتر امور کمک‌آموزشی.
۳. رون، سید امیر و حدادی، فاطمه (۱۳۸۳). ارزشیابی از اولین جشنواره‌ی تصویرگری کتاب‌های درسی. سازمان پژوهش. اداره‌ی کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
۴. مجیدی، موسی (۱۳۷۸). راهنمای ایجاد و گسترش کتابخانه‌های آموزشگاهی.
۵. بیانیه‌ی گروه داوران نخستین جشنواره‌ی تصویرگری کتاب‌های درسی (۱۳۸۳). واحد طرح سامان‌دهی مواد کمک‌آموزشی. دفتر چاپ و توزیع کتب درسی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۶. قاینی، زهره (پائیز ۱۳۸۳). کتاب‌های تصویری و انواع آن. پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان. شماره‌ی ۳۰.
۷. رون، سید امیر (بهار و تابستان ۱۳۸۳). اصول و معیارهای زیباشناسی تصویرهای آموزشی. ۱ و ۲. رشد جوانه.
۸. مصور، ویژه‌ی اولین جشنواره‌ی تصویرسازی کتاب‌های درسی. ۱۵ تا ۲۰ اردیبهشت ۱۳۸۳. اداره‌ی کل چاپ و توزیع کتب درسی.
۹. مصور، ویژه‌ی دومین جشنواره‌ی تصویرسازی کتاب‌های درسی. ۱۵ تا ۳۰ آذرماه ۱۳۸۴. اداره‌ی کل چاپ و توزیع کتب درسی.
۱۰. گزارش سی‌امین نشست نقد آثار تصویری کودک و نوجوان، (اردیبهشت ۱۳۸۳). گفت‌وگوی تصویرگر و نویسنده‌ی کتاب. کودک و نوجوان. کتاب ماه کودک و نوجوان شماره‌ی هفتم. ماهنامه‌ی تخصصی اطلاع‌رسانی و نقد و بررسی کتاب کودک و نوجوان. سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۱۱. گزارش چهل و پنجمین نشست نقد آثار تصویری کودک و نوجوان (۱۳۸۴). تصویرگران عالی داریم؟ صنعت تصویرسازی نداریم؟ کتاب ماه کودک و نوجوان. شماره‌ی دهم. ماهنامه‌ی تخصصی اطلاع‌رسانی و نقد و بررسی کتاب کودک و نوجوان. سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۱۲. رون، سید امیر و حدادی، فاطمه (آذر، ۱۳۸۴). ارزشیابی از دومین جشنواره‌ی تصویرگری کتاب‌های درسی. اداره‌ی کل چاپ و توزیع کتب درسی.
۱۳. نعمت‌الهی، فرامرز و همکاران (۱۳۸۳). ادبیات کودک و نوجوان (شناسایی، ارزشیابی و ارزش گذاری). اداره‌ی کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
۱۴. مصور، ویژه‌ی سومین جشنواره‌ی تصویرسازی کتاب‌های درسی ۵ تا ۲۱ آذرماه ۱۳۸۶، اداره‌ی کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.



# ساختن دانشی تمرین نوشتن

نویسنده: میشل پروسارد<sup>۱</sup>

مترجم: آرزو علومی

## اشاره

در این مقاله، نقش نوشتن در یاددهی و یادگیری موضوعات علمی بررسی شده است. اهمیت نوشتن مورد توافق همگان است، ولی شواهد و دلایل آن ابهام دارند. پرواضح است که از نوشتن فقط برای کمک به تثبیت، مرتب کردن، معلوم ساختن و روشن کردن اطلاعات استفاده می‌شود. این عملکرد ابزارگونه اگرچه انکارناپذیر است، اما تأکید بر آن، محصول تجربه‌گرایی صرف است. لذا، نه در چارچوب مفاهیم روان‌شناختی جای می‌گیرد و نه به این شکل می‌تواند بخشی از رویکرد آموزشی باشد.

به دنبال کارهای ویگوتسکی<sup>۲</sup> و گودی<sup>۳</sup>، این فرضیه پیش آمد که بین تمرین‌های نوشتن و دانش علمی رابطه‌ای هست که آن دو را دارای یک ماهیت نشان می‌دهد. لازم است این فرضیه آزمون شود. آزمونی که در این مقاله ارائه شده است، بر مبنای یک مثال قرار دارد. اما نخست به برخی ملاحظات کلی‌تر معرفت‌شناختی و آموزشی توجه کنید.

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶



## برخی ملاحظات شناخت‌شناسی

تاریخچه‌ی علم، تا مدت‌ها، بر برداشت کلاسیک از موضوعات یا درس‌های استدلالی و قدرت تشخیص افراد استوار بود و افراد مبتکر کسانی بودند که می‌توانستند از منطق و استدلال خود به گونه‌ای درست استفاده کنند. طبق این دیدگاه، بافت اجتماعی - یعنی تمامی شرایط اجتماعی، فنی و نهادینه‌ای که در آن‌ها شیوه‌های علمی رعایت می‌شود - چارچوبی بیرونی است که اثری بر ماهیت ذاتی دانش ندارد. دانش، به خودی خود و به طور ذاتی، از انسجام، ارزش حقیقی و منطق پیشرفت خاص برخوردار است. دانش علمی، نیرو و شتاب خود را دارد و از شرایط اجتماعی مرتبط با ظهور و شکل‌گیری خود، فراتر می‌رود. به این ترتیب، تاریخچه‌ی «علم»، به عنوان تاریخچه‌ی نظرات، مسائل نظری صرف و مفاهیم، امکان وجود می‌یابد. اما نویسندگانی که در ادامه به آن‌ها اشاره خواهیم کرد، به این دیدگاه، از جهتی دیگر می‌نگرند. آنان در مخالفت با تقلیل پیشینه‌ی هر رشته از دانش به تاریخچه‌ی مفاهیم آن، شیوه‌های علمی را به شیوه‌های اجتماعی، به عنوان یک کل - شامل شیوه‌های ابزاری، نهادی و نظری<sup>۴</sup> - و به دور از هر محدودیت نسبت می‌دهند. از این دیدگاه، تاریخ علم به صورت بخشی از تاریخ انسان در می‌آید؛ دانشی که هم از نظر محتوا و هم از نظر شکل ارائه و اعتبار آن، از چارچوب شرایط اجتماعی موجب تولید آن، جداشدنی نیست.

برای مثال، لیکوپ<sup>۵</sup> به مطالعه‌ی این موضوع پرداخت که چگونه در فرانسه‌ی قرن هفدهم، انجمنی از دانشمندان تجربه‌گرا تشکیل شد. از نظر او، نوشتن تاریخ شیوه‌های اصلی تولید حقایق را، نمی‌توان از تمدن‌هایی که در آن‌ها اعتبار آزمایش‌ها مورد تأیید قرار گرفت، جدا کرد. در هماهنگی این دو شیوه‌های تولید و تمدن‌ها - می‌توان گفت که افراد، یکدیگر را مثلاً در جریان نحوه‌ی دستیابی به لوله‌ها، و طول و ضخامت آن‌ها می‌گذارند و توضیح می‌دهند که چگونه باید به کار با آن‌ها پردازند. لیکوپ، به استناد رساله‌های متفاوتی که به وسیله‌ی پاسکال<sup>۶</sup> درباره‌ی خلأ بین سال‌های ۱۶۴۷ تا ۱۶۵۴ نوشته است، نشان می‌دهد که: الف) چگونه آزمایش‌کنندگان از طریق متنی که تهیه می‌کنند، مفاهیم را برای خوانندگان بالقوه‌ی خود شرح می‌دهند و در عین حال، از شیوه‌هایی استفاده می‌کنند که احتمال تأیید آن‌ها زیاد است.

ب) چگونه خوانندگان مقالات، به نوبه‌ی خود، با عملیاتی کردن متون پیچیده و مغلق، به جمع خوانندگان منتقد آن مقالات می‌پیوندند و در عین حال، شیوه‌های ارائه‌ی شواهد را که نویسنده‌ی مقاله آورده است، تأیید می‌کنند.

بنابراین، واقعیت‌پدیدار می‌شود و شکل‌های اقامه‌ی دلیل، به گونه‌ای هم‌زمان، ساخته می‌شوند. این شیوه، ساختاری دوگانه دارد که در آن، یکی دیگری را استحکام می‌بخشد.

از جای‌گزینی فعالیت‌های علمی در بافت اجتماعی، سه نتیجه‌ی مهم حاصل می‌شود:

۱. برخلاف عقل‌گرایی کلاسیک یا هر درک منطقی دیگری که دانش، تنها «یک نوع عقلانیت» وجود ندارد، بلکه شکل‌های گوناگونی از عقلانیت در طول زمان به وجود آمده‌اند.
۲. این شکل‌ها، نخست در طرح یا ترکیبی بین ذهنی تشکیل می‌شوند، زیرا ثمره‌ی ساختن جهانی‌پدیداری در فضایی ارتباطی هستند. عملکرد فرد پژوهشگر (فاعل)، تنها پس از فرایند

فرایند

یاددهی - یادگیری

به هیچ وجه

به معنی

انتقال شفاهی

مفاهیم به

دانش‌آموزان

نیست

درونی‌سازی [دوباره‌سازی درونی یک بافت ارتباطی اولیه] این شکل‌های عقلانیت، امکان پذیر است. بنابراین، طبق قانون مطرح شده به وسیله‌ی ویگوتسکی، فعالیت‌های پیچیده‌ی انسانی در دو مرحله تکوین می‌یابند: اول، در «سطح بین‌روانی» و سپس، در سطح «درون‌روانی». این موضوع نه تنها در سطح پدیداری فردی معتبر است، بلکه در سطح تاریخی تولید دانش و ارائه‌ی شکل‌های متفاوت عقلانیت نیز اعتبار دارد.

۳. دانش هر رشته، با فعالیت‌های ارتباطی و اجتماعی، و مقاصدی که در آن رشته از دانش وجود دارد، به هم تنیده است. به عبارت دیگر، اگر دست‌یابی به دانش کافی از یک متن علمی، به بافتی اجتماعی نیاز دارد، فراگیران وقتی می‌توانند آن رشته از دانش را به‌طور مناسب و صحیح درک کنند که از بافت اجتماعی - یا ارتباطی - به وجودآورنده‌ی آن دانش، غافل نشوند.

### کاربردهای آموزشی این دیدگاه

برای مثال، متن توصیفی زیر را در نظر می‌گیریم:

«به استناد مفهوم فعالیت‌های انسان پیچیده [ویگوتسکی]، انسان متقاعد می‌شود که خود را از تحلیل کاملاً رسمی از متون دور نگه دارد. انسان نمی‌تواند ابزار را از عملکرد آن‌ها جدا کند. فردی که توضیحی ارائه می‌کند، آن را با توجه به محتوا و بر مبنای چرایی برخاسته از رشته‌ای از دانش یا عقاید، مطرح می‌کند و وقتی این کار را انجام می‌دهد که بین پدیده‌ی ارائه شده و نظریکی از افراد طرف گفت‌وگو، یا کل جامعه‌ی علمی در آن رشته، تعارض پیش آمده باشد. به‌طور خلاصه، توضیح و تبیین هر پدیده برای دیگران، نیازمند دلایل نظری و عملی (یا هر دو) است. به همین دلیل، مدرس باید دو دسته از محدودیت‌ها را به‌طور هم‌زمان در نظر بگیرد: یکی، قیدوبندهایی که خاص آن محتواست و دیگری، محدودیت‌های ناشی از آن بافت ارتباطی.»

در تولید هر متن توضیحی، کار مدرس با مجموعه‌ای از واقعیت‌ها متناقض شروع می‌شود. مدرس باید قبل از هر چیز با توجه به وضعیت دانش مخاطب، مفهوم جدیدی را به وجود آورد و این کار را با گنجاندن جنبه‌های به‌ظاهر آستی‌ناپذیر واقعیت مورد بحث در دیدگاهی جدید، و دفاع از آن از طریق بحث، به انجام برساند [گریز، ۱۹۸۴]. اگر از دیدگاه آموزشی به این مطلب بنگریم، گفته‌ی بالا به معنی این نیست که به مراحل تهیه و تدوین متن، از نظر علمی و صرف نظر از مخاطب و دانش وی توجه می‌شود، بلکه رعایت این توالی و ترتیب، مرحله‌ای از انجام کاری است که هدفی اجتماعی را دربر دارد. دانش آموزان، با اندیشیدن درباره‌ی مسائلی که متن مطرح کرده است، ساختار متن را که از طریق رعایت نکات دستوری شکل می‌گیرد (مثلاً ادات ربط)، از نظر دور نمی‌دارند. از سوی دیگر، دانش آموزان باید استفاده از ابزارهای جدید، تفکر را به‌طور عملی بیاموزند. این ابزارها عبارت‌اند از: مفاهیم، رویه‌های ابداع شده و شیوه‌های تصویری (جدول‌ها، نمودارها و غیره).

در پایان این بحث، به تدوین فرضیه‌ای به این شرح می‌پردازیم: «نوشتن یک دستورالعمل کتبی، انجام کاری را که از دانش آموز خواسته می‌شود، آسان می‌کند؛ کاری که آن را «زمینه‌سازی مجدد»<sup>۷</sup> نامیده‌ایم. استفاده‌ی هوشیارانه و داوطلبانه از زبان و نیاز به بازسازی بافت آن، به کمک ابزارهای زبان‌شناختی - فعالیت‌هایی که در استفاده‌ی نوشتاری از یک زبان

ضروری است - فرایند ایجاد دانش را آسان می کند. بر اساس این فرضیه، بین ایجاد دانش و تمرین نوشتن، رابطه ای دوجانبه برقرار است. معمولاً آموزگار علوم، از نوشتن برای بررسی معلومات دانش آموزان و سنجش دانش آنان استفاده می کند. برخلاف آن چه قبلاً تلقی می شد، در این جا نوشتن فعالیتی است که با فرایند واقعی تولید دانش یکپارچه شده است.

## جزئیات یک پژوهش آموزشی در فرانسه

این پژوهش توسط **مارتین ژوبرت** در یک مدرسه ی ابتدایی انجام شد و معلمان درس های علوم و زبان فرانسه آن را برگزار کردند. موضوع پژوهش، ایجاد دانش در رشته ی زیست شناسی و به ویژه، پاسخ به این پرسش بود که: «جنین چگونه درون بدن مادر زنده می ماند؟» سه نوع داده به شرح زیر جمع آوری شد:

■ تعامل میان معلم و شاگرد طی دوره ی یادگیری (حدود ۶ هفته)؛

■ متن هایی که دانش آموزان طی دوره ی یاددهی و یادگیری تهیه کردند؛

■ دانشی که معلمان علوم، با توجه به سنجش های به عمل آمده، ساختند.

در مرحله ی اول، معلم و دانش آموزان، بافت مرتبط با «درس» را ایجاد کردند؛ یعنی آموخته های قبلی را دوره کردند و به ویژه، بر تنفس و تعامل بین قلب و شش ها متمرکز شدند. در مرحله ی دوم، معلم این سؤال جدیدی را مطرح کرد که: «جنین، چگونه درون بدن مادر زندگی می کند؟» طی این مرحله، از دانش آموزان خواسته شد تا هرچه درباره ی موضوع می دانند، بیان کنند و توضیح دهند که قبلاً در مورد این سؤال چه فکر می کرده اند. در پایان این مرحله، از شاگردان خواسته شد، چگونگی زندگی نوزاد در بدن مادر را بنویسند. دو خصوصیت بارزی که در بیان دانش آموزان در این متون اولیه تجلی یافت، عبارت بود از:

۱. **خصوصیت خود کفایی:** جنین با توجه به اصل رشد درونی به رشد خود در درون بدن مادر ادامه می دهد.

۲. **خصوصیت مرتبط با لوله ها:** مثلاً، لوله ای که از معده یا مری مادر به دهان بچه می رود و غذا را منتقل می کند.

در مرحله ی سوم، از متن های دانش آموزان برای بحث و اظهار نظرهای کلاسی استفاده شد. این بحث ها با نظارت دقیق معلم انجام گرفت و نتایج جالبی به دست آمد که عمده ترین آن ها از این قرار بودند:

۱. بخشی از آموخته های قبلی، یادآوری شد.

۲. اطلاعاتی تازه در اختیار دانش آموزان قرار گرفت که از بررسی و نقد اسناد، متون و غیره ناشی شده بود.

۳. آموزگار به موقع به معرفی چند مفهوم علمی، مانند جفت، نقش خون، مبادلات بین مادر و فرزند، اکسیژن، دی اکسید کربن، مواد غذایی و مویرگ ها پرداخت.

۴. راه های متفاوت استدلال کردن، تشویق شدند. به این معنا که گفتن، باور داشتن یا بیان کردن، دیگر کفایت نمی کند و لازم است که برای یک مسئله، راه حل پیشنهاد شود که مبتنی بر بحث های منطقی و مستدل یا رویدادهای مشاهده شده باشد.

به این ترتیب، گروهی کوچک از افراد دارای عقاید نظری، به گروهی از فراگیران ملزم به

هر مفهوم علمی  
حاصل جمیع  
اصلاحاتی است  
که روی آن  
انجام شده است

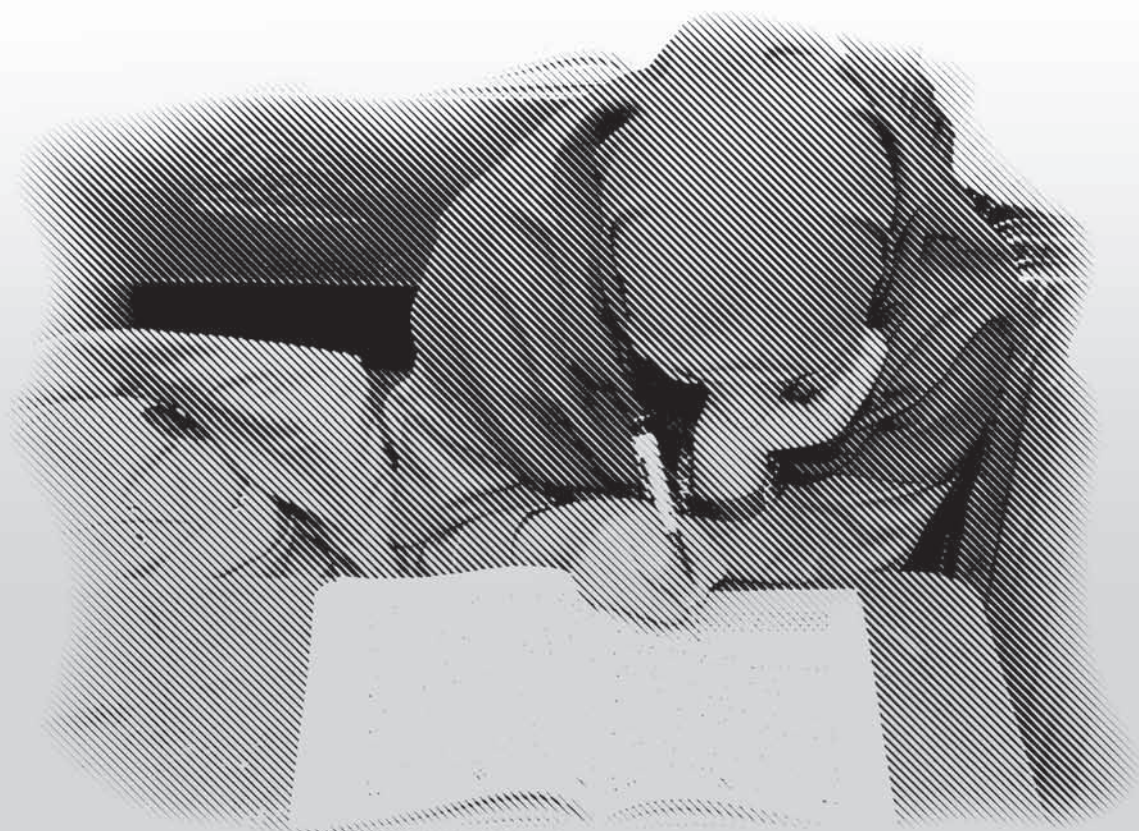
طرح دانشی معتبر، تبدیل شدند که وظیفه داشتند، درباره‌ی هر اظهارنظری که مطرح می‌کنند، دیدگاهی انتقادی داشته باشند.

در مرحله‌ی چهارم از دانش‌آموزان خواسته شد، نوشته‌ای ارائه کنند که مبنای تهیه‌ی متن «درسی» قرار گیرد و برای تبیین پدیده‌ی مورد نظر در کلاس‌های دیگر، از آن استفاده شود. این متون، با توجه به توان دانش‌آموزان در ساختن بافت مناسب و به کار گرفتن مفاهیم اصلی، تجزیه و تحلیل شدند. در بعضی از آن‌ها، بین گفت و گوهای معمول در مبادلات روزمره، و گفت و گوهای تدوین شده‌ای که معمولاً در چارچوب کلاس و در تبیین‌های علمی مورد استفاده قرار می‌گیرند، تعارضی وجود داشت. از این رو، لازم شد که به مفهوم هم‌بستگی و توافق در این متون، دقت بیش تری مبذول شود. بنابراین، از طریق این متون و بحث درباره‌ی آن‌ها، مفاهیم مورد نظر در ذهن دانش‌آموزان تثبیت شدند و نکاتی که به مطالعه‌ی بیش تر نیاز داشتند، آشکار گردیدند.

این پژوهش، راه‌های جدیدی را برای مطالعه مطرح می‌کند، اما آیا تأثیر تمرین در ایجاد دانش را روشن می‌سازد؟

تا این قسمت از بحث، درباره‌ی تولیداتی صحبت کردیم که ممکن است شفاهی یا نوشتاری باشند، ولی تأثیر خاص نوشتن [اگر در واقع تأثیری وجود داشته باشد] تاکنون نشان داده نشده است. افزون بر این، اکتساب دانش علمی در کلاس درس، در اصل به معنی درک صحیح مفاهیم علمی است. آن چه در قلب این پرسش نهفته است، فعالیت خاص مفهوم‌سازی<sup>۹</sup> است

**گفتار درونی  
دارای دو ویژگی است  
غلبه‌ی محتوای  
معنایی  
و کاهش مطالب زبانی**





که از دانش آموز انتظار می‌رود. در پاسخ گویی به این سؤال (و در انتهای این بخش)، به برخی از نوشته‌های ویگوتسکی می‌پردازیم که به ما در مورد مسئله‌ی ایجاد مفاهیم علمی در ذهن دانش‌آموزان، کمک می‌کند.

## نگاهی دوباره به تأثیر نوشتن در ایجاد دانش

در مثالی که پیش از این بررسی شد، معلم صلاح می‌دانست که مفاهیم علمی را در چارچوب تعامل، مواجهه و حتی اختلاف نظر در متون معرفی کند. مفاهیم علمی، از نوع مفاهیم خود انگیخته و تکامل یافته در ذهن دانش‌آموزان نیستند، بلکه به کمک معلم وارد ذهن آن‌ها می‌شوند؛ معلمی که دغدغه‌ی اصلی او این است که لحظه‌ی مناسب را برای معرفی مفهوم برگزیند؛ لحظه‌ای که مفاهیم مطرح، بیشترین امکان جلب توجه دانش‌آموز را پیدا می‌کنند و پاسخ روشنی بخشی برایشان فراهم می‌آورند که قوی‌تر از تناقضات و ابهامات رو در روی آنان تا آن لحظه است؛ به گونه‌ای که آن‌ها بتوانند، به مفهوم مورد نظر دست پیدا کنند و فرایندهای ذهنی ایجاد شده به وسیله‌ی افراد قبلی را، شخصاً به انجام برسانند.

اما چگونه ممکن است دو عبارت متناقض زیر، با یکدیگر سازگار شوند؟

الف) دانش‌آموزان باید مفاهیم علمی از قبل توسعه یافته را که جدا از مفاهیم روزانه‌ی آن‌ها هستند، از آن خود کنند، در حالی که در اکثر موارد، هیچ‌گونه پیوندی بین این دو دسته از مفاهیم وجود ندارد.

ب) برای آن که چنین دریافتی، ناب و عالی باشد و از نوع جذب و یکی‌سازی روزمره‌ی اطلاعات جدید نباشد، وظیفه‌ی مفهوم‌سازی باید بر پایه‌ی مفاهیم خودجوش دانش‌آموزان انجام گیرد (ویگوتسکی).

به منظور حل این تناقض، باید در دو مرحله پاسخ را مطرح کنیم. در مرحله‌ی نخست، به پیروی از ویگوتسکی، باید به بررسی فرایند یاددهی - یادگیری و آن چه در خلال آن اتفاق می‌افتد، بپردازیم. در مرحله‌ی دوم، باید چگونگی فهم اصطلاح «پرورش نهانی مفاهیم» را بررسی کنیم.

### مرحله‌ی نخست: در فرایند یاددهی - یادگیری چه اتفاقی می‌افتد؟

فرایند یاددهی - یادگیری به هیچ وجه به معنی انتقال شفاهی مفاهیم به دانش‌آموزان نیست، بلکه مفهوم «پرورش منطقه‌ی مجاور» باید به معنای کامل آن مورد توجه قرار گیرد. از کودکان دعوت می‌شود، به قلمروهایی بیندیشند که معمولاً در آن‌ها سیر نمی‌کنند. آن‌ها این کار را به تنهایی انجام نمی‌دهند، بلکه معلم سؤال‌هایی مطرح می‌کند و از آن‌ها می‌خواهد که تبیین‌های خود را ارائه دهند و آنان را در انجام این کار راهنمایی می‌کند.

ویگوتسکی از «فعالیت همراه با همکاری» سخن می‌گوید. بنابراین، در پاسخ به این سؤال می‌توانیم از «فعالیت گروهی در مفهوم‌سازی» سخن بگوییم. به گفته‌ی ویگوتسکی: «به هنگام کار با دانش‌آموز، معلم به تبیین و انتقال دانش می‌پردازد و با پرسیدن چند سؤال، تصحیح پاسخ‌ها، و وادار کردن شاگردان به توضیح موضوع، فعالیت خود را ادامه می‌دهد. همه‌ی تلاش‌های او در تدریس مفاهیم و در کل فرایند شکل‌گیری آن‌ها، در همکاری کودکان با

مفاهیم علمی  
برخلاف

مفاهیم روزمره  
به دنیای تجربه  
مربوط نیستند

بزرگ سالان و در فرایند یادگیری صورت می‌گیرد» [ویگوتسکی، ۱۹۸۵/۱۹۳۴: ۲۸۱]. به کارگیری آن چه دانش آموزان در موقعیت‌های مشخص یاد گرفته‌اند، حلقه‌ی نهایی فرایند یاددهی یادگیری را تشکیل می‌دهد. این گفته را با یک مثال توضیح می‌دهیم.

**آنیک ویل-بارایس**<sup>۱۰</sup>، در مقاله‌ای که در سال ۱۹۹۴ منتشر کرده است، مثال فوق العاده‌ای را مطرح می‌کند. در این مثال، دانش آموزان موظف می‌شوند، مفهوم نیرو در فیزیک را به درستی درک کنند. به عبارت دقیق‌تر، آنان باید از مفهوم خودجوش نیرو، به عنوان یک ویژگی طبیعی بدن، به مفهوم فیزیکی آن به عنوان یک نظام، وضعیت یک نظام و کنش متقابل آن، دست پیدا کنند. معلم، با مطرح کردن سازو کار یک فنر، از دانش آموزان خواست که به پیش‌بینی بپردازند. پیش‌بینی‌های انجام شده براساس معنی خودجوش نیرو، درست از آب درآمد و موجب شد که دانش آموزان به سوی مفهوم تازه‌ای رو آورند که در آن، مسئله‌ی توازن درون نظام مطرح بود. این مثال، چگونه به ما کمک می‌کند؟ با استناد به فرضیه‌ی ویگوتسکی، مفاهیم «علمی» بر مبنای مفاهیم خودجوش کسب می‌شوند. مفاهیم علمی، نه جانشین مفاهیم خودجوش می‌شوند و نه در اثر گسترش این مفاهیم به وجود می‌آیند.

رشد و تعامل مفاهیم تازه در دانش آموزان، در نتیجه‌ی پرورش نقادانه‌ی آن مفاهیم در آن‌ها به وجود می‌آید. به گفته‌ی **باچلارد**<sup>۱۱</sup>، هر مفهوم علمی، حاصل جمیع اصلاحاتی است که روی آن انجام شده است. اما، نفی و بسط مفاهیم علمی، حرکتی متکی به خود و مستقل از فرایند یادگیری نیست. این، معلم است که سازو کاری را طرح و تنظیم می‌کند تا دانش آموزان در جهتی رهنمون شوند که خواهان آن است. بنابراین، مسیر حرکت به گونه‌ای در جهت دانشی هدایت می‌شود که معلم مایل است آموزش دهد. **ویل بارای** در پژوهش خود، این نکته را روشن می‌سازد که آن چه دانش آموزان در ذهن خود می‌سازند، هنوز مفهومی علمی به شمار نمی‌آید، بلکه پیش‌درآمدی است بر آن، ولی امکان ساختن سازه‌های نوین را فراهم می‌کند [ویل بارای، ۱۹۹۴].

به نظر می‌رسد، تنها در این صورت می‌توان معضل ویگوتسکی در مرحله‌ی اول را حل کرد و در چارچوب نظریه‌ی اجتماعی-تاریخی ساختن گرایی به تفکر پرداخت. اما این تنها مرحله‌ی اول یا فرایند تدریس و یادگیری است. وظیفه‌ی مفهوم سازی هنوز ادامه دارد.

### مرحله‌ی دوم: رشد و توسعه‌ی عمقی مفاهیم

طبق یکی از نظرات اصلی ویگوتسکی که در کتاب «تفکر و زبان»<sup>۱۲</sup> آمده است، در خلال رشد و با توجه به موقعیت‌ها و تکالیف، بین محتوای تفکر (قطب معنایی آن)، شکل‌های زبانی و رابطه با جهان خارج، ارتباط‌های متنوعی وجود دارد. نوع رابطه‌ای (میزان تمایز یا چیرگی یکی از قطب‌ها) که بین سه قطب برقرار می‌شود، همان چیزی است که ویگوتسکی آن را «معنی»<sup>۱۳</sup> می‌نامد. بنابراین، گفتار درونی، دارای دو ویژگی است: غلبه‌ی محتوای معنایی و کاهش مطالب زبانی.

در سراسر کتاب «تفکر و زبان»، ویگوتسکی به بررسی شیوه‌های پی بردن به معنی پرداخته است که عبارت‌اند از: گروه‌های درهم بافته<sup>۱۴</sup>، مفاهیم خودجوش، مفاهیم علمی، گفتار درونی، بیان شعرگونه و غیره. اکنون سؤال این است که: «شیوه‌های موجود معنی دادن به مفاهیم خودجوش و علمی کدام‌اند؟»

گزینش لفظ  
مستلزم  
نوعی خاص  
از محتوا  
و عملیات ذهنی  
ویژه‌ای است

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶



## مفاهیم خودجوش

کودکی که به هزاران فعالیت کوچک و بزرگ در زندگی روزمره مشغول است، می‌داند که چگونه از معنی واژه‌ی «برادر» استفاده کند، اما هرگز نیاز ندارد به فعالیتی فکر کند که هنگام به کارگیری این معنی انجام می‌دهد. وقتی، در گفت و گوی خانوادگی، واژه‌ی برادر را به کار می‌برد، به طور کامل به موقعیت، یعنی به هدف عمل‌گرایانه‌ی آن فعالیت توجه می‌کند. ولی اگر فردی از او بخواهد واژه‌ی برادر را تعریف کند، کودک را در وضع دشواری قرار می‌دهد. مفاهیم خودجوش، به تجربه‌ی آنی و مستقیم دلالت دارند. به گفته‌ی ویگوتسکی، این تجربه‌ها مالا مال از تجربه‌ی عملی هستند. بنابراین، مفاهیم خودجوش، یعنی معانی موجود، ترکیبی هستند از قطب معنایی، شکل‌های آواشناختی به کار رفته، و تجربه.

## مفاهیم علمی

مفاهیم علمی، برخلاف مفاهیم روزمره، به دنیای تجربه مربوط نیستند. این مفاهیم، بسته به مکان و روابطی که با سایر عناصر دارند، تعریف می‌شوند. رابطه با دنیا به نوعی با واسطه است، نه مستقیم و آنی. اندیشیدن درباره‌ی محتوای معنایی - درک چیزها و رابطه‌ی آن‌ها با سایر چیزها - کاری است که پیوسته تحت کنترل انجام می‌گیرد. به بیان دیگر، آن را با حداکثر آگاهی و نظارت داوطلبانه انجام می‌دهیم.

در تفکر علمی، واژه‌ها و انتخاب لفظ از اهمیت خاصی برخوردار است (ویگوتسکی به تفصیل درباره‌ی این نکته در کتاب «معنای تاریخی بحران در روان‌شناسی»<sup>۱۵</sup> صحبت کرده است). گزینش لفظ مستلزم نوعی خاص از محتوا و عملیات ذهنی ویژه‌ای است. برخلاف آن‌چه در مفاهیم خودجوش اتفاق می‌افتد، مرتبط کردن محتوای معنایی به شکل آوایی، به گونه‌ای خودآگاه و به طور عمدی انجام می‌گیرد [ویگوتسکی، ۱۹۸۰]. در حالی که در مفاهیم خودجوش، سه قطب: **محتوای معنایی، شکل‌های زبانی و رابطه با جهان**، پیوستگی بسیار نزدیکی با یکدیگر دارند، در تفکر علمی، بین این سه قطب، حداکثر تمایز وجود دارد. بنابراین، معلم از طریق تنظیم و تنظیم مجدد، باید مراقب باشد که فعالیت‌های فکری دانش‌آموزان بیش از حد بی‌ربط (یا پرت) نباشد و با توجه به نحوه‌ی عملکرد مفاهیم در جامعه‌ی علمی، در جهت درستی پیش رود. برای حصول اطمینان از این درستی، تنها تولید متن کفایت نمی‌کند. معلم باید با استفاده‌ی مؤثر از فعالیت‌های متفاوت، مانند گفت و گوهای نقادانه و تنظیم مجدد فرمول‌ها، نشان دهد که می‌توان به حوزه‌ی یکسانی از دانش، از ورودی‌های متفاوت وارد شد.

همان‌طور که می‌دانیم، ویگوتسکی مفهوم فرایند دو طرفه‌ی مفهوم‌سازی را مطرح کرد - فرایندی که هنوز مریبان درباره‌ی آن به تفکر نپرداخته‌اند - فرایندی که از پایین به بالا و از بالا به پایین است. چنان‌چه دیدیم، مفاهیم خودجوش، پایه‌ای برای درک صحیح مفاهیم علمی به‌شمار می‌آیند و مفاهیم علمی را نیز برای کسب محتوا توانمند می‌کنند. نقطه‌ی ضعف مفاهیم خودجوش، عمومیت زیاد آن‌هاست. البته به کمک مفاهیم علمی، مجدداً می‌توان به مفاهیم خودجوش جهت داد. در مثال ما، مفهوم علمی «مبادله»، به‌عنوان روزانه‌ای برای کمک به دانش‌آموزان در درک بهتر طیف کاملی از پدیده‌های زیست‌شناختی به کار می‌رود.

به دنبال کارهای

ویگوتسکی

و گودی

این فرضیه پیش آمد

که بین تمرین‌های

نوشتن

و دانش علمی

رابطه‌ای هست

که آن دو را دارای

یک ماهیت نشان

می‌دهد

## نتیجه

مفاهیم علمی خارج از تفکر کودک (و در جامعه‌ی علمی) وجود دارند. کودک با توجه به مفاهیم خودجوش و از طریق تفاسیر شخصی، به این مفاهیم علمی معنی دهد؛ مفاهیمی که معلم سعی دارد در موقعیت‌های یادگیری به کلاس معرفی کند. سپس از دانش آموز خواسته می‌شود، به حل چند مسئله بپردازد و با کمک معلم، از مفاهیم علمی مورد قبول وی استفاده کند.

طی مرحله‌ی بعد کودک موفق می‌شود، مفاهیم علمی را در برخی از مسائل و موقعیت‌ها (معمولاً در موقعیت‌های کلاسی)، بدون کمک فرد دیگر به کار بگیرد. او به ارزیابی کارامدی و مناسب بودن آن مفاهیم می‌پردازد. اما جذب این مفاهیم کماکان ناقص است و هنوز فاصله‌ی زیادی بین آن‌ها و مفاهیم خودجوش وجود دارد. وقتی کودک با برخی پدیده‌ها روبه‌رو می‌شود، ممکن است در انتخاب بین چند تبیین مردد شود. در مرحله‌ی چهارم، آن چه ویگوتسکی «رشد عمقی مفاهیم» می‌نامد، آغاز می‌شود. ویژگی این مرحله، وجود انبوهی از مفاهیم علمی است که «ریشه‌های» خود را در درون مفاهیم خودجوش پرورش می‌دهند (این کار به هزاران طریق قابل تصور است و از نظر و کنترل معلم نیز خارج است).

در پاسخ به این سؤال که: «چرا و تحت چه شرایطی، تبیین کتبی یک موضوع توسط دانش‌آموزان، فرایند درونی کردن دانش را آسان می‌کند؟» سه دلیل قابل ارائه است:

۱. تهیه‌ی یک متن نوشتاری در بافت کلاسی، دانش‌آموزان را به ساختن بافت جدیدی و می‌دارد و به این ترتیب، به گروهی نقاد با عملیات ذهنی ویژه تبدیل می‌شوند. دانش‌آموزان به صحبت و گفت‌وگو درباره‌ی متن می‌پردازند که به این کار «هم‌بافت‌سازی مجدد» می‌گویند.

۲. تهیه‌ی متن نوشتاری درباره‌ی یک بافت مفهومی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد که فقط با کمک گرفتن از ابزارهای زبان شناختی، به ساختن مجدد آن بافت بپردازند؛ بافتی که خاص این فعالیت جدید است. در عین حال، موجب استفاده‌ی کاربردی و شخصی از دانش مربوط به آن بافت نیز می‌شود. بنابراین، این کار باید انتقال از مفهوم‌سازی جمعی (با کمک معلم) را به درک صحیح مفاهیم به صورت فردی آسان کند.

۳. چنان که می‌دانیم، پیش‌فرض نوشتن، استفاده‌ی خودآگاه و عمدی از زبان است (حداکثر تمایز میان قطب معنایی و قطب شکل‌های زبانی). هم‌چنین، دخل و تصرف در مفاهیم علمی، مستلزم فعالیت آگاهانه و عمدی است که بر کانون قطب معنایی متمرکز است.

سرانجام، وقتی یک تبیین علمی به شکل نوشته تولید می‌شود، تقویته‌ی دوجانبه اتفاق می‌افتد: نوشتن، دوران‌دیشی در محتواهای فکری است و فهم محتواها را آسان می‌کند، و فهم و دوران‌دیشی در زمینه‌ی محتواهای فکری، نوشتن را ساده می‌کند. به هر حال، مدت زمانی که لازم است تا تهیه‌ی یک متن تبیینی و علمی، نقش تسهیل‌کننده‌ی خود را به شکلی بهینه ایفا کند، هنوز مشخص نیست.

## درباره‌ی نویسنده

میشل بروسارد، روان‌شناسی رشد و تربیت استاد برجسته‌ی فلسفه، در دانشگاه «بورگو»

## طبق قانون مطرح

شده

به‌وسیله‌ی

ویگوتسکی

فعالیت‌های

پیچیده‌ی انسانی

در دو مرحله تکوین

می‌یابند

سطح «بین روانی»

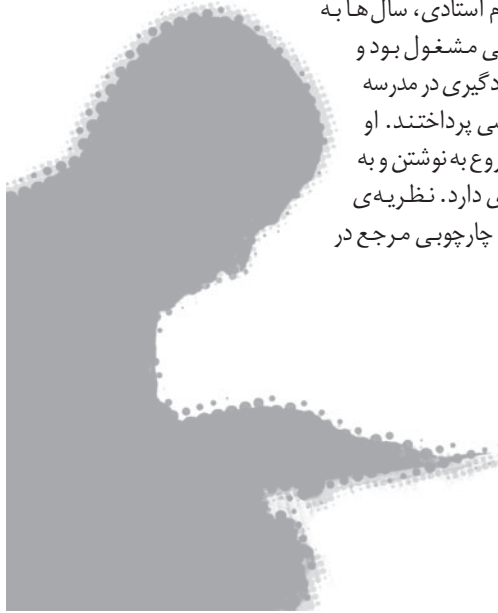
سطح «درون روانی»

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۵۲

است. او در جریان رسیدن به مقام استادی، سال‌ها به سرپرستی آزمایشگاه روان‌شناسی مشغول بود و گروهی تشکیل داد که درباره‌ی یادگیری در مدرسه و نقش آن در رشد کودک به بررسی پرداختند. او مطالعات و آثار زیادی درباره‌ی شروع به نوشتن و به ویژه ورود به فرهنگ نوشتاری دارد. نظریه‌ی اجتماعی - تاریخی ویگوتسکی، چارچوبی مرجع در کار اوست.



براساس فرضیه  
نوشتن فعالیتی است  
که با فرایند واقعی  
تولید دانش  
یکپارچه شده است

#### ◀ زیرنویس

1. Michel Brossard
2. Vygotsky
3. Goody
4. discursive
5. Licoppe
6. Grize, 1984
7. recontextualization
8. Martine Jaubert
9. conceptualization
10. Annick Weil-Barais
11. Bachelard
12. thinking and language
13. meaning
14. complex groups
15. The historical meaning of the crisis in psychology

#### ◀ منبع

Prospects, vol.31, No.2 June 2001

۲۱۹۱۹۰

زمستان ۱۳۸۶

۵۳



# نگاهی به رویکرد جامع گرایانه‌ی قرآن حکیم در انتقال محتوای آموزشی و تربیتی

سید امیر رون

از دیرباز، هر پژوهشگری که از منظر گزینش و سازمان دهی محتوا - به ویژه محتوای آموزشی و تربیتی - به آیات قرآن نگر بسته، ارتباط، چینش و نحوه‌ی ارائه‌ی جذاب پیام‌های قرآن را در حد وسع خویش درک کرده و با شور و شغف زایدالوصفی از اهمیت والای آن سخن گفته است. **امام فخر رازی** در مورد سوره‌ی بقره گفته است: «هر کس در لطایف نظم و بدایع ترتیب این سوره تأمل کند، خواهد دانست که قرآن همان طور که از جهت فصاحت الفاظ و شرافت معانی اش معجزه است، به سبب نظم و ترتیب آیاتش هم اعجاز دارد» [سیوطی، ۱۳۶۳].

از متأخرین نیز، استاد بزرگوار **علامه طباطبایی** بیان داشته است: «این که خداوند هر دسته از آیاتی را جدا از دسته‌ی دیگر قرار داده و نام سوره بر هر یک نهاده، شاهد بر این است که یک گونه انسجام و پیوستگی در هر مجموعه وجود دارد که در قسمتی از یک مجموعه و یا میان هر سوره و سوره‌ای دیگر، آن پیوستگی خاص وجود ندارد. از این درمی‌یابیم که اهداف و مقاصد مورد نظر در هر سوره با سوره‌های دیگر تفاوت دارد. هر سوره برای بیان هدف و مقصد خاص عرضه شده است که سوره جز با پایان یافتن آن هدف و رسیدن به آن مقصد، پایان نمی‌یابد» [طباطبایی، ۱۳۶۰، ج: ۱، ۱۴].

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۵۴



دکتر **عبدالله محمود شمامه** که کتاب «اهداف و مقاصد سوره‌های قرآن کریم» را در راستای تبیین هدف هر سوره‌ی قرآن تألیف کرده است، ضمن پافشاری در اهمیت این روش در تفسیر قرآن، درباره‌ی ضرورت و ارزش آن خاطره‌ای از استاد خود، دکتر **محمد عبدالله دراز** نقل می‌کند و می‌گوید: «با دقتی که دانشمندان اسلامی امروزه انجام داده‌اند، به خوبی روشن گردیده که هر سوره دارای تنظیم خاص و از نظم و ترتیب ویژه‌ای برخوردار است و یک طرح و نقشه‌پردازی واقعی و تعیین‌کننده‌ی حدود و مرزها، برای هر سوره وجود دارد. به گونه‌ای که هر سوره از قرآن کریم، متشکل از دیباچه، موضوع و خاتمه می‌باشد» [شمامه، ۱۳۶۹: ۲۹].

از نظر **امام خمینی (ره)**، «بسم الله الرحمن الرحيم» در هر سوره با مطلب آن سوره تناسب دارد و به همین دلیل، در هر سوره معنای خاص آن سوره را داشته و تکراری نیست [موسوی الخمینی، ۱۳۷۰: ۵۴۷]. این سخن حکیمانه‌ی امام نشانگر آن است که ایشان به حاکمیت یک روح کلی بر هر سوره اذعان دارد و به گونه‌ای بر آن مهر تأیید می‌زند. آن چه تاکنون از قدما و متأخرین نقل شد، به خوبی اهمیت و جایگاه «نگرش جامع گرایانه» را در فهم مقاصد و پیام‌های قرآن آشکار می‌سازد. اما باید بر این مجموعه، فواید، کاربردها، و نتایج علمی و عملی بررسی روش‌های ارائه‌ی محتوای سوره‌ها و نحوه‌ی کاربرد آن در برنامه‌های آموزشی و درسی را نیز بیفزاییم تا اهمیت دوچندان این روش در عصر کنونی آشکار شود و زمینه‌ی استقبال عمومی از این سبک اشاعه‌ی آموزه‌های متعالی تربیتی فراهم آید. بر این اساس درمی‌یابیم، در به‌وجود آمدن یک اثر توانمند آموزشی، گزینش واژه‌ها و آهنگ کلمات و ترکیب آن‌ها نقش بسزایی دارد. اما بنیادی‌ترین اصل در این رابطه، ساختار نهایی محتوا و متن است که به واژه‌ها و جملات روح می‌دهد و به آنان نظم اعجاز‌گونه می‌بخشد. از این رو، با تکیه بر نظم موجود در سوره‌ها می‌توان با ترسیم ساختار هر سوره، ابتکار قرآن را در روش انتقال پیام‌های خود به فراگیران، از سه بعد تعلیمی و تربیتی، ادبی و هنری نشان داد و از آن در طرح معارف دینی و تدوین برنامه‌های آموزشی و درسی یاری گرفت.

## ۱. انتقال محتوای تعلیم و تربیت اسلامی در قرآن مجید

قرآن کریم، کتاب نور<sup>۱</sup> و هدایت<sup>۲</sup> است و در مسیر هدایت انسان‌ها، از مثال‌ها<sup>۳</sup>، داستان‌های آموزنده، و احکام راهنما و مواظب<sup>۴</sup> بهره می‌جوید. قرآن، با آموزش مستقیم و غیرمستقیم، انسان‌ها را به راه حق و سعادت حقیقی رهنمون می‌سازد و درک و بصیرت<sup>۵</sup> آن‌ها را نسبت به جهان هستی شکل می‌دهد. روش آموزش قرآن، همانند سایر وجوه آن، «اعجاز» است و بر اصل «مشارکت فعال مخاطب در فرایند یادگیری» بنا شده است. اصول نوین تعلیم و تربیت بر این نکته تأکید دارد که: «فراگیرنده تنها آن چه را می‌آموزد که در آموختن آن فعالانه شرکت داشته باشد». اگر فراگیرنده به فکر کردن، یافتن و کاوش کردن هم گام با فرایند یادگیری و ادار نشود، عملاً هیچ چیز نمی‌آموزد و اگر مطالبی به او منتقل شود تا آن‌ها را به ذهن بسپارد، خیلی زود آن‌ها را به فراموشی می‌سپارد. فعال شدن فکر و اندیشه و به کار افتادن قدرت تجزیه و تحلیل موجب می‌شود، فراگیرندگان به جای آن که

با تکیه بر نظم موجود  
در سوره‌ها می‌توان  
ابتکار قرآن را  
در تدوین  
برنامه‌های آموزشی  
و درسی یاری گرفت



ترسیم ساختار  
هندسی و نمودار  
محتوایی سوره‌ها  
می‌تواند  
پرده‌ای دیگر از  
اعجاز قرآن را در  
انتقال مفاهیم  
به فراگیرندگان  
برنامه‌های آموزشی  
و درسی  
به نمایش بگذارد

۱۳۹۱

زمستان ۱۳۸۶

۵۶

هم چون مورچگان از روی غریزه فقط به جمع‌آوری و انبار کردن حرف‌های دیگران بپردازند، همانند زنبور عسل، با انگیزه‌ی یادگیری و تلاش برای فهم، درک و تفکر در مفاهیم، عسل شیرین سعادت، رشد و کمال را به وجود آورند.

قرآن مجید با سبک و روش خاص که در انتخاب عبارات و سازمان‌دهی آیات برگزیده است نیز، خواننده‌ی خویش را به تفکر و تأمل برای درک معانی و مقاصد آیات وامی‌دارد و آنان را در فرایند یادگیری فعال می‌کند. در گزینش واژه‌ها، ظرافت‌ها و لطافت‌های خاصی را به کار می‌برد و از این طریق، نکته‌های بسیاری را در ذهن خواننده‌ی متفکر می‌پروراند. مثلاً در آیه‌ی شریفه «لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ» [بقره/۲۸۶]، با این که کسب و اكتساب هم خانواده هستند، اما از آن چه به نفع است، با «کسب» (ثلاثی مجرد) تعبیر کرده و آن چه را که به زیان است، با «اكتساب» (ثلاثی مزید) بیان داشته است. این تفاوت در تعبیر، خواه ناخواه خواننده را به تفکر وامی‌دارد که رمز تفاوت در چیست. و یا برای مثال، در قرآن «ظلمات» همیشه جمع آمده و «نور» همه جا مفرد استعمال شده است. این گونه نکته‌ها در گزینش جمع یا مفرد، تقدم و تأخر عبارات، پرهیز از به کار گرفتن واژه‌های به ظاهر مترادف به جای یکدیگر و ده‌ها شیوه‌ی دیگر، اعمال شده است. این جنبه‌ی اعجازی قرآن مورد توجه و عنایت بسیاری از قرآن‌پژوهان واقع شده و کتب و مقالات بسیاری در این باره نگاشته شده است.

روش دیگری که قرآن برای فعال کردن ذهن خواننده‌ی خویش برگزیده، در نحوه‌ی چینش آیات متجلی است. آیات هر سوره در نگاه اول پراکنده و بی‌ارتباط با هم به نظر می‌رسند، اما خواننده به تدریج با دقت در روابط آیات و کشف ارتباط بین اجزای تشکیل‌دهنده‌ی یک سوره، به فهم و درک مفاهیم نایل می‌آید.

این روش یادگیری از جزء به کل، در روان‌شناسی امروزی، یادآور روش یادگیری «گشتالتی» است. یادگیری در این نظریه عبارت است از کشف روابط بین اجزای تشکیل‌دهنده‌ی یک موقعیت کلی. بنابراین، عنصر اصلی یادگیری «بینش یافتن» و هدف آموزش، «ایجاد توانایی برای درک مفاهیم در فراگیرنده» است؛ تا بدین وسیله، قدرت سازمان‌دهی در امور و تفکر منطقی را کسب کند [شالچیان، ۱۳۷۳: ۱۷۷]. طرف‌داران این نظریه معتقدند، اجزا به تنهایی بی‌معنی و نامفهوم هستند و زمانی که در یک طرح یا زمینه قرار گیرند، معنی و مفهوم می‌یابند. مانند حروف «ب-ا-ر-ا-ن» که به تنهایی فاقد معنی هستند، ولی وقتی در قالب کلمه‌ی «باران» عرضه شدند، معنی دار می‌شوند. البته ممکن است برخی از اجزای به تنهایی نیز دارای معنای مستقلی باشند؛ مانند کلمات یک جمله. اما به طور کلی، ترکیب زمانی و مکانی اشیا و معانی، مجموعه‌ای را به وجود می‌آورد که مفردات فاقد آن کیفیت هستند. بر همین اساس آنان معتقدند که اگر در آموزش به جزئیات توجه شود، یادگیری به طور کامل حاصل نخواهد شد و اصولاً یادگیری، ناشی از نگرش کلی بر پدیده‌ها و ایجاد ارتباط بین اجزای پراکنده است [همان، ص ۱۸۵-۱۸۴].

ساختار هندسی سوره‌ها، با کشف روابط بین آیات و سازمان‌دهی آن‌ها در یک طرح کلی و نمودار محتوایی (مطابق نمودار ۱)، تحت اشراف یک غرض واحد، یکی از روش‌های بیانی قرآن را به نمایش می‌گذارد. این اسلوب با آخرین کشفیات و پژوهش‌های متخصصان تعلیم





و تربیت منطبق و چندین گام نیز از آنان جلوتر است. در این روش، فراگیرنده برای کشف روابط اجزای فعالیت و تکاپو می‌افتد و با مشارکت فعال در فرایند یادگیری، یافته‌های خویش را تعمیق می‌بخشد. بر این اساس به نظر می‌رسد که ترسیم ساختار هندسی و نمودار محتوایی سوره‌ها می‌تواند، پرده‌ای دیگر از چهره‌ی زیبای قرآن را به کناری زند و اعجاز قرآن را در شیوه‌ی آموزش و پرورش و انتقال مفاهیم به فراگیرندگان برنامه‌های آموزشی و درسی به‌نمایش بگذارد.

## ۲. انتقال محتوای ادبی و هنر اسلامی در قرآن کریم

انواع قالب‌های ادبیاتی نوین از قبیل رمان، فیلم‌نامه و... بعد از پشت سر نهادن دوره‌هایی از تحول و پیشرفت، به تکنیک ساخت انواع داستان‌ها و سبک‌ها بر اساس یک ساختار هندسی خاص دست یافته‌اند؛ ساختاری که طی آن، به موضوعات متفاوتی که هیچ رابطه‌ای با یکدیگر ندارند، پرداخته می‌شود. این موضوعات «متباین» در راستا و محدوده‌ی یک فکر یا اندیشه با یکدیگر مرتبط می‌شوند. در پیشبرد ساخت ادبیات داستانی امروزی، نظریه‌های نوین مانند «تداعی ذهنی»، «ادراک جزء به کل» و فرایندهای روانی دیگر، نقش بسزایی دارند؛ به طوری که با بهره‌گیری از شیوه‌های یاد شده، به موضوعات متفاوت و بی‌ارتباط با یکدیگر می‌پردازند و سپس مجموعه‌ی این موضوعات را در پرتو یک هدف فکری با یکدیگر متحد می‌کنند [بستانی، ۱۳۷۱: ۱۴۹-۱۴۸]. هدف نگارنده از این اشاره‌ی گذرا به تکنیک ادبیات معاصر، توجه دادن به ارزش‌های ادبی سوره‌های قرآن کریم از نظر تنوع موضوعات هر سوره و ایجاد پیوند و هم‌سویی بین این موضوعات به وسیله‌ی یک محور فکری واحد است. خواننده‌ی عمیق و هوشیار می‌آموزد که قرآن چگونه با استفاده از کارآمدترین و هنری‌ترین تکنیک‌های ادبی، با خواننده‌ی خود ارتباط برقرار می‌کند و سخن خود را بر جان و دل او می‌نشانند. این سبک بدیع در شرایطی در قرآن به کار رفته است که در آن زمان‌ها از چنین نظریه‌هایی خبری نبود و حتی در دوران شکوفایی علمی و هنری بشر امروزی نیز، همه کس توانایی به‌کارگیری آن را در کارهای ادبی و هنری خویش ندارد.

از جمله حوزه‌های ادبی و هنر الهی در قرآن کریم، حوزه‌ی «داستان‌های قرآنی» است که به وسیله‌ی آن، بخشی از تاریخ پیامبران و وقایع پیشینیان در آیات متعدد قرآن نقل شده است. ارزش قصص قرآن، در هدف‌های والا و روش‌های تربیتی آن هاست. داستان‌های قرآنی حوادث به هم پیوسته‌ای هستند که طرز بیان و نتایج آن‌ها، گوش آدمی را به شنیدن وامی‌دارند. آن‌جا که با اخبار عبرت‌آموز گذشتگان در داستان‌های قرآن روبه‌رو می‌شویم، اشتیاق برای آگاهی و معرفت، قوی‌ترین عامل است که سبب می‌شود، آن‌پند و اندرزها در دل آدمیان بنشینند. پند و اندرزهای شگفت قرآن مجید، دارای جاذبه‌های بسیار هستند که عقل و خرد آدمی نمی‌تواند همه را جمع کند و گوش حقیقت‌نیوش، همه را بگیرد. اما تصاویری که از وقایع زندگی می‌دهند، آن‌چنان حوادث را با آرمان‌های والا به وضوح عرضه می‌دارند که آدمی به شنیدن آن قصه‌ها و داستان‌ها دل می‌بندد. به مضامین آن‌ها با شوق و علاقه گوش فرا می‌دهد و از پند و اندرزها و موعظه‌های بهره

ارزش قصص قرآن  
در هدف‌های والا  
و روش‌های تربیتی  
آن‌هاست

۲۱۹۱۹۱

زمستان ۱۳۸۶

۵۷



می‌گیرد. امروزه، قصه و ادبیات داستانی، قالب خاصی از هنرهای زبان و ادبیات در سطح جهان به شمار می‌آید. در این میان، قصه‌های قرآنی با بهره‌گیری از قوی‌ترین تمثیل‌های زبان عربی نقل شده‌اند. این زبان به خوبی و به‌سازترین صورت، قصه‌های قرآن کریم را بیان کرده است. قرآن مجید، با تکیه بر نظم، فصاحت، بلاغت، صنعت ایجاز، و ویژگی‌های ادبیاتی و زبانی منحصر به فردش، در واقع از اعجاز خود در حوزه‌ی ادب و هنر ناب و متعالی اسلام، پاس‌داری کرده است.

### ۳. انتقال محتوای معارف اسلامی در قرآن متین

یکی از دغدغه‌های همیشگی مؤلفان معارف اسلامی، یافتن روش‌های کارآمد و مؤثر برای ارائه‌ی محتوای آموزشی معارف دینی است. روش موفق، باید ضمن اتمام مبنایی، از امتیاز آسانی و سهولت در انتقال مباحث نیز برخوردار باشد و با لحاظ نمودن تفاوت‌های فردی مخاطبان، از قالب‌ها و سبک‌های متفاوت یاددهی و یادگیری، هم‌چون استدلال، قصه‌گویی، تمثیل، اسناد تاریخی، طرح سؤال و... برای برنامه‌های آموزشی بهره‌جوید. از سوی دیگر، برنامه‌های آموزشی نه تنها بر افکار، بلکه باید بر گفتار و کردار فراگیرنده نیز تأثیر بگذارند و راهنمای او در زندگی فردی و اجتماعی باشند. این مقصود در صورتی حاصل می‌آید که در فرایند برنامه‌ریزی، به اصول و فنون یاددهی و یادگیری توجه شود و در تنظیم محتوای برنامه‌های آموزش دینی، بر معلومات ذهنی و فطریات انسانی فراگیرنده تکیه گردد. مراکز که عهده‌دار تهیه و تنظیم برنامه‌ها و متون درسی و آموزشی کشور هستند، تاکنون روش‌های متفاوتی را در تدوین کتاب

قرآن کتاب  
تعلیم و تربیت است  
اما متأسفانه تاکنون  
به ندرت از زاویه‌ی  
«اصول و سبک‌های  
یاددهی و یادگیری»  
مورد عنایت  
و بررسی قرار گرفته  
است



آزموده‌اند. متون درسی معارف اسلامی نیز عموماً بر اساس روش کلامی و فلسفی تنظیم شده‌اند، و با آن که بی‌اثر بودن این روش برای همگان روشن است، اما به دلیل فقدان جای‌گزینی مناسب، هنوز هم بیشتر آثار همین شیوه را ادامه می‌دهند.

قرآن کتاب تعلیم و تربیت است و از طریق آموزش به انسان‌سازی می‌پردازد. اما متأسفانه تاکنون این کتاب آسمانی به‌ندرت از زاویه‌ی «اصول و سبک‌های یاددهی و یادگیری» مورد عنایت و بررسی قرار گرفته است. بررسی سوره‌های قرآن براساس ساختار هندسی، راه بررسی شیوه‌ی تعلیمی قرآن را هموار می‌سازد و فتون تدوین برنامه‌های آموزشی متقن و کارآمدی را برای یاددهی معارف دینی در اختیار پژوهشگران و مدرسان قرار می‌دهد. از آن‌جا که در بررسی موضوعی سوره‌ها، برای هر سوره یک غرض و محور اصلی تعیین می‌شود، می‌توان برای ترسیم روش قرآن در موضوعات متفاوت، به سوره‌های مربوطه مراجعه کرد و سرفصل‌های هر مبحث و طریق ورود و خروج به مباحث را استخراج و آن‌ها را به صورت محتوای آموزشی تنظیم کرد.

مثلاً اگر بخواهیم برای مبحث «ربوبیت الهی» محتوای آموزشی بنویسیم، به سوره‌ی «الملک» مراجعه می‌کنیم. در این سوره برای آن که مفهوم روشنی از ربوبیت الهی در ذهن خواننده ایجاد شود و مخاطب به گستره‌ی ربوبیت الهی در سرتاسر گیتی پی‌ببرد، از روش بسیار جالبی استفاده شده است. به این معنی که با طرح سؤال‌های مکرر درباره‌ی نعمت‌های پراکنده در اطراف انسان‌ها، در سه محور اصلی به طرح ربوبیت الهی پرداخته است که عبارت‌اند از:

**محور اول:** مفهوم ربوبیت و دلایل آن؛

**محور دوم:** تأثیر اعتقاد به ربوبیت الهی در سرنوشت اخروی انسان‌ها؛

**محور سوم:** نشانه‌های ربوبیت الهی.

سوره‌ی الملک طی این سه محور، با اشاره به موانع روحی و فکری فهم ربوبیت الهی، به تحلیل و بررسی آن‌ها می‌پردازد، شبهات را پاسخ می‌دهد، دلایل را محکم می‌کند، و با درنظر گرفتن جوانب بحث و فزاینده‌ی فرودهای حساب‌شده، تمام محاسبات مخالفان را در هم می‌ریزد و بدین ترتیب، بنیان راسخ ربوبیت الهی را در اندیشه‌ی مخاطب بنا می‌گذارد.

این سوره به سبک بسیار زیبایی با محور قرار دادن حالات، سؤال‌ات و چالش‌های وجود انسان‌ها، به بررسی موضوع «ربوبیت الهی» می‌پردازد. مثلاً در بحث «دلایل ربوبیت الهی»، به خالقیت خداوند اشاره می‌کند و او را خالق مرگ و زندگی می‌داند که همه‌ی هستی را خلق کرده و هفت آسمان را بنا نهاده است. سپس بی‌درنگ به شبهه‌ای که در ذهن خواننده خلجان می‌کند و او را به سؤال از هدف هستی و نظم می‌کشاند، پاسخ می‌دهد. در آیات ۲ تا ۵ این سوره، حکیمانه بودن و بی‌عیب بودن خلقت را ترسیم می‌کند و در انتها نیز، با تمثیلی هنرمندانه می‌گوید: *البتة شیاطین (از جنس جن و انس) از درک اسرار آفرینش، زیبایی و نظم آن عاجزند و به علت خبث باطنی، به جای آن که جذب زیبایی جهان شوند، به دفع آن می‌پردازند: «و لَقَدْ زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحٍ وَ جَعَلْنَاهَا رُجُومًا لِلشَّيَاطِينِ»*. و به این ترتیب به سؤال دیگری که ممکن است به ذهن‌ها خطور کند، یعنی: «با این دلایل روشن، چرا برخی از انسان‌ها به حکمت الهی و ربوبیت‌نامه‌ی او اعتقاد ندارند؟!» پاسخ می‌دهد.

اگر به نمودار ۲ مربوط به سوره‌ی «الملک» مراجعه نمایید، ملاحظه می‌کنید که قرآن کریم

## کتاب‌های

### درسی دینی ما

### به جای تکیه بر بحث

### «ربوبیت الهی»

### که مشکل اعتقادی

### جوانان است

### بیشتر

### به اثبات وجود خدا

### که امری بدیهی است،

### می‌پردازند



## قرآن در هدف گذاری انسان را محور پیام خود قرار داده است

برای اثبات «ربوبیت تامه‌ی الهی» چگونه به موضوعات به ظاهر پراکنده‌ای هم چون عذاب منکران، آرامش زمین، پرواز پرندگان، خلقت انسان، سنت‌های الهی و روزی رسانی خدا توجه کرده است. آن‌ها را در زنجیره‌ای به هم پیوسته و متقن، در کنار یکدیگر جمع آورده است و با تحلیل روان‌شناختی و انسان‌شناسانه، ناتوانایی معبودهای خیالی را که جای رب‌العالمین را در ذهن و روح انسان گرفته‌اند، آشکار می‌سازد. سرانجام هم با رعایت همه‌ی جوانب، ربوبیت تامه و بی‌رقیب الهی را در همه‌ی ابعاد زندگی دنیوی و اخروی به نمایش می‌گذارد.

اکنون می‌توانید، این «طرح و برنامه آموزشی» را با روش‌های جاری در «طرح ربوبیت الهی» و یا در تبیین دیگر صفات الهی در کتاب‌های درسی مقایسه کنید تا ببینید، تفاوت از کجا تا کجاست. بگذریم از این که کتاب‌های درسی دینی ما به جای تکیه بر بحث «ربوبیت الهی» که مشکل اعتقادی جوانان است، بیشتر به اثبات وجود خدا که امری بدیهی است، می‌پردازند و در طرح مباحث دینی به سبک کلامی و فلسفی، بیش از روش قرآنی، ارزش و بهای می‌دهند.

### جمع بندی

۱. قرآن کریم در بعضی از آیات به توصیف خود پرداخته و ویژگی‌های خود را بیان داشته است. این خصوصیات از دیدگاه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی قابل توجه هستند. زیرا وقتی محتوایی از جانب پروردگار برای هدایت انسان نازل شده است، برای تربیت بشر در تمام عمر برنامه دارد، و خود نیز دارا بودن چنین خصوصیتی را مطرح می‌کند، برای رهروان مکتب شکی باقی نمی‌ماند که در تولید برنامه‌های آموزشی باید این محتوا و ویژگی‌هایش را چراغ راه حال و آینده قرار دهند؛ ویژگی‌هایی مانند: هدایت‌کنندگی، شفا و رحمت بودن، دعوت به تفکر، بیان هر آن‌چه که برای تربیت و تکامل لازم است، انذار و تبشیر، و...

۲. قرآن مجید، حاوی بهترین محتوای برنامه‌های آموزشی و درسی است که خود، هدف‌های تربیتی قابل حصول را مشخص، و روش‌های تحقق آن‌ها را، مبتنی بر اصل مشارکت فعال فکر و اندیشه‌ی منطقی و به کار افتادن قدرت تجزیه و تحلیل مخاطب در فرایند یادگیری، پیشنهاد کرده است. به علاوه، برای این که مخاطب را به تأمل برای درک معانی و مقاصد کلی محتوا ترغیب کند، نمونه‌هایی از ارزش‌یابی الگوها و تربیت‌شدگان مکتب‌های الهی را معرفی کرده است. از مجموع روش‌های تربیتی ارائه شده در قرآن، می‌توان به روش تربیتی مستقیم



سخن رانی، موعظه، انذار و هشدار، فراخوان، پرسش و پاسخ، مباحثه و مجادله، و... و غیر مستقیم (مشاهده، نمایش، داستان سرایی، خطابه‌های غیر مستقیم، استدلال و منطق متین، تشویق و ترغیب، مناظره، مقایسه، ارائه‌ی الگو، تمثیل و...) به سبب جامعیت نسبی آن‌ها در حیطة‌ی تعلیم و تربیت، اشاره کرد.

۳. هر محتوای مناسب برای برنامه‌های آموزشی و درسی، به منظور برخوردار بودن از حاکمیت یک روح کلی معنایی و نگرش جامع‌گرایانه‌ی متعالی، باید از طرحی کلی، نمودار محتوایی، ساختار هندسی، و نقشه‌پردازی واقعی و تعیین‌کننده‌ی حدود و مرزهای معنایی محتوا، تشکیل شده باشد؛ به گونه‌ای که متشکل از دیباچه، موضوع و خاتمه باشد تا آن پیام، مخاطب را به هدف شناختی، نگرشی و رفتاری متعالی موردنظر و از پیش تعیین شده برساند. از آن‌جا که در بررسی موضوعی سوره‌های قرآن متین، برای هر سوره یک غرض و محور اصلی تعیین می‌شود، می‌توان برای ترسیم روش قرآن در طرح معارف و موضوعات گوناگون برنامه‌های آموزشی و درسی، سوره‌های مربوطه را یافت و سرفصل‌های هر مبحث و طریق ورود و خروج به مباحث را استخراج و آن را به صورت محتوای آموزشی و درسی تنظیم و ارائه کرد.

۴. قرآن محکم، بارها و بارها ما را به کشف اهداف متوجه می‌سازد؛ ما را به سیر در خود، اطراف خود، و نعمت‌ها رجوع می‌دهد. سپس نتیجه را به ما وامی‌گذارد و کشف نتیجه متناسب با این رجوع، یعنی تربیت اسلامی. با کمی ملاحظه می‌بینیم که قرآن در هدف‌گذاری، انسان را محور پیام خود قرار داده است. به عبارت دیگر، پیام برای انسان است، نه انسان برای پیام. این خود نکته‌ای است ظریف که در تربیت دینی: «موضوع مورد توجه و تأکید، انسان است، نه روش و برنامه. یعنی انسان است که در ارتباط با پیام، روش و برنامه‌ی آموزشی مناسبی برای وصول به هدف اکتشافی اتخاذ می‌کند.

پس برنامه‌ی آموزشی متأثر از قرآن کریم، اهدافی «درون‌انسانی» دارد که بذر آن الهی است و با روش الهی در فرایند تفکر کشف می‌شود. اهداف برنامه‌ی آموزش دینی، ماهیتی فزاینده دارند که تا مرتب‌تری توان رفتن دارد، این اهداف هم برای او تمامی ندارند. مادام که فرد با نظام برنامه‌ی آموزشی مذکور در تعامل است، کشف اهداف ادامه دارد. این کشف خود فرایندی پویا و در حال تغییر است و نمی‌توان برای آن چارچوب از پیش تعیین شده‌ای به صورت مکانیکی و ایستا تعیین کرد. به عبارت دیگر، چگونه یاد گرفتن مفاهیم اسلامی برنامه‌های آموزشی، مهم‌تر از چه قدر یاد گرفتن آن‌ها، و رغبت عاطفی به ارزش‌های دینی، مهم‌تر از تراکم ذهنی اطلاعات دینی است.

۵. محتوای برنامه‌های آموزشی می‌تواند با الهام و الگو گرفتن از قرآن، اثری شیوا (فصاحت) و رسا (بلاغت) باشد که هم عنصرهای متن‌ساز آن (واژه، اصطلاح و...) از عیب‌هایی چون تنافر حروف (ناسازگاری آوایی)، غرابت استعمال (کاربرد واژه‌ها و اصطلاح‌های دور از ذهن) و مخالفت قیاس صرفی (نابهنجاری) خالی باشد، هم جمله‌ها و عبارت‌های آن از ضعف تألیف و تعقیدهای لفظی و معنوی پیراسته باشد، و هم با ویژگی‌های زبانی، ذهنی و نفسانی، سطح دانش و درک مخاطبان تناسب داشته باشد.

۶. یکی از ویژگی‌های قرآن مجید، گیرایی و دل‌انگیزی آن است. در نتیجه می‌توان با تدبر و بررسی‌های دقیق و موشکافانه در محتوای قرآن، از عنصرهای تازه‌گی موضوع، زبان، سبک،

## برنامه‌ی آموزشی متأثر از قرآن کریم اهدافی «درون‌انسانی» دارد

۲۱۹۱۹۱

زمستان ۱۳۸۶

۶۱



طرح، ساخت و پرداخت درونمایه، و قالب مناسب را با تکیه بر کارکردهای ویژه‌ی هر یک از آن‌ها، به‌عنوان الگو و سرمشق در تولید انواع آفرینش‌های ادبی و هنری، به‌عنوان عامل‌هایی فراگیر برای پیام‌رسانی گیرا و دل‌انگیز، در برنامه‌های درسی استفاده کرد.

۷. یکی از مؤثرترین شیوه‌های آموزش و پرورش، آوردن تمثیل یا تصویر آفرینی است که قرآن مجید از این شیوه سرشار است. در این نوع آفرینش هنری، هم مباحث «علم معانی» می‌گنجد، و هم موضوعات «علم بیان»، مانند تشبیه، استعاره، مجاز و کنایه. تمثیل زیباترین موضوع علم بدیع به‌شمار می‌رود و قرآن حکیم سرشار از چنین هنرنمایی شگفت‌انگیز است. زندگی انسان، حرکت جهان، سیر تاریخ، شیوه‌ی برخورد انسان‌ها با یکدیگر، روابط اجتماعی، طرز تفکر و تعقل، و حتی درون جهان غیب و منازل پس از مرگ و مشاهد قیامت و جایگاه‌های افراد در بهشت و دوزخ را، چنان زنده و با روح به تصویر می‌کشد که خواننده خود را در آن صحنه و در آن میدان احساس می‌کند، و جریان‌ها را به‌طور زنده به چشم می‌نگرد؛ نه آن‌که از گذشته چیزی مبهم بخواند و سایه‌ای کمرنگ ببیند. هر یک از این تمثیل‌ها و یا تصویر آفرینی‌ها، از چند تابلوی نقاشی متحرک و جان‌دار، و از حقیقتی برای همه‌ی زمان‌ها و مکان‌ها تشکیل شده است که خواننده را به تربیتی منظم و منطقی، به دنبال خود سیر می‌دهند و به جهانی دیگر می‌برند.

پدیدآورندگان محتواهای برنامه‌های آموزشی می‌توانند، از این گونه‌الگوها و نمونه‌های قرآنی در تولید آثار خود استفاده کنند.

۸. انسانی که قرآن کریم معرفی می‌کند، «بود» الهی، «نمود» مادی و استعداد خداگونی دارد. دنیا جولانگاه زندگی گذرای او و آخرت سرای زندگی پایدار اوست. آرمان دنیایی او، جانشینی خدا، و رسالت او، بندگی خدا، دادگری، آباد کردن زمین و توشه برگرفتن برای آخرت خویش است. آرمان اخروی او نیز، دستیابی به مقام قرب الهی است (که دستاورد به کار بستن دستورها و سفارش‌های او در زندگی محسوب می‌شود). پس راه آخرت، از دنیا می‌گذرد. بنابراین، آشنایی پدیدآورندگان محتوای برنامه‌های آموزشی گروه‌های گوناگون سنی با اصول و مبانی آموزش و پرورش اسلام و قرآن، راهنمای آفرینش‌آثاری ارزشی و آرمان‌گرایانه است؛ آثاری که می‌توانند ارزش‌ها، باورها و آرمان‌های راستین مکتبی را در فضایی عاطفی، هنری، و درخور توانایی‌ها و شرایط گروه‌های سنی، شناسایی و به رفتار متناسب با رهنمودها و سیره‌ی پیامبر اعظم (ص) تبدیل کنند.

**یکی از مؤثرترین  
شیوه‌های  
آموزش و پرورش  
آوردن تمثیل  
یا تصویر آفرینی است  
که قرآن مجید  
از این شیوه سرشار  
است**

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۶۲



\* هدف اصلی مشرکان از تهمت جنون آن است که تو را به سازش بکشانند، اما تو هرگز از آنان پیروی نکن.

\* علت مخالفت با آیات الهی (غرور به خاطر مال و قدرت)

۱. تاکید بر حقانیت پیامبر
۲. نبوت پیامبر
۳. اخلاق پیامبر
۴. گواهی تاریخ
۵. صلاحیت نداشتن کفار برای تشخیص جنون و گمراهی

۱. بسیار قسم می خورند (حلاف)
۲. حقیر و پست یا دروغ گو و سرور (مهین)
۳. عیب جو و غیبت کننده (همار)
۴. سخن چینی بین مردم (مشاء بنمیم)
۵. مانع کار خیر و نیک (مناع للخیر)

۱. ذلت در دنیا و نرسیدن به خواسته های دنیوی همانند صاحبان باغ
۲. عذاب شدید در آخرت

۱. فقدان دلیل عقلی
۲. فقدان دلیل نقلی
۳. نبود تهجد و پیمانی از سوی خداوند
۴. ناتوانی آنان در جلوگیری از عذاب
۵. ناتوانی خدایان \* در مقابله با کید الهی و عذاب استدراج

۶. منشأ این اعتقاد، بهانه جویی است نه استدلال
۷. ناتوانی مجرمین از تغییر حکم و سنت الهی

۱. سازش نکردن
۲. صبر کردن و نفرین نکردن (برخلاف حضرت یونس)

سوره ی قلم  
فصل اول:  
دلایل نفی اتهام جنون از پیامبر

فصل دوم:  
خصوصیات اخلاقی و  
شخصیتی تهمت زندگان

فصل سوم:  
عاقبت شوم تهمت زندگان مشرک

فصل چهارم:  
وظیفه ی پیامبر در برابر تهمت زندگان

ناکامی  
تهمت  
زندگان  
به پیامبر

نتیجه گیری: تهمت جنون، نشانه ی اوج درماندگی مشرکان است.



<p>سوره‌ی الملک</p> <p>فصل اول: مفهوم ربوبیت و دلایل آن</p>	<p>دلیل اول: پادشاهی و قدرت نامحدود الهی دلیل دوم: اداره‌ی زندگی انسان هنگام مرگ و حیات دلیل سوم: نظم و اتقان خلقت همه‌ی جهان هستی</p> <p>۱. مفهوم گسترده‌ی ربوبیت الهی ۲. دلایل ربوبیت ۳. زیبایی ستارگان آسمان، پاسخ‌گوی خدشه‌کنندگان در ربوبیت الهی</p>
<p>اثبات گسترده‌ی ربوبیت و تدبیر الهی</p> <p>فصل دوم: تأثیر اعتقاد به ربوبیت الهی در سرنوشت انسان‌ها</p>	<p>۱. سرانجام منکران ربوبیت الهی ۲. سرانجام معقدان ربوبیت الهی ۳. پاسخ به یک سؤال (چگونه خداوند انسان‌ها را بر اساس اعتقاد ایشان جزا می‌دهد؟)</p> <p>۱. آرامش زمین و بهره‌مندی انسان از آن ۲. پرواز پرندگان در آسمان ۳. ناتوانی مددکاران خیالی</p>
<p>فصل سوم: نشانه‌های ربوبیت الهی در گستره‌ی هستی</p>	<p>۱. در یاری رساندن به انسان ۲. در رزق رساندن به انسان ۳. آرمش زمین و بهره‌مندی انسان از آن ۴. یک مثال زیبا درباره‌ی کسانی که به غیر خدا دل می‌بندند. ۵. آفرینش انسان از عدم و مجهز کردن او به حواس و عقل ۶. تدبیر همه‌ی مراحل زندگی انسان یا فواین و برنامه‌ی الهی ۷. یکسان نبودن سرانجام منکران و معقدان به ربوبیت الهی ۸. نعمت آب جاری روی زمین</p>

نمودار ۲. ساختار تحلیلی سوره‌ی مبارکه‌ی «الملک»





## زیرنویس

۱. «أَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُبِينًا» [نساء/۱۷۴].
۲. «ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ» [بقره/۲].
۳. «لَقَدْ صَرَّفْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ» [الاسراء/۸۹].
۴. «هَذَا بَيَانٌ لِّلنَّاسِ وَهُدًى وَ مَوْعِظَةٌ لِّلْمُتَّقِينَ» [آل عمران/۱۲۸].
۵. «هَذَا بَصَائِرُ لِّلنَّاسِ» [جاثیه/۲۰].

## منابع

۱. سیوطی، جلال‌الدین عبدالرحمن. الاتقان فی علوم القرآن. انتشارات امیرکبیر. ۱۳۶۳ (برگرفته از سایت تبیان).
۲. طباطبائی، سیدمحمدحسین. المیزان فی تفسیر القرآن (ج ۱). دفتر انتشارات اسلامی. ۱۳۶۰.
۳. شحاته، عبدالله محمد. درامدی بر تحقیق در اهداف مقاصد سوره‌های قرآن کریم. ترجمه‌ی سیدمحمدباقر حجتی. دفتر نشر فرهنگ اسلامی. ۱۳۶۹.
۴. موسوی خمینی، روح‌الله. چهل حدیث. مؤسسه‌ی نشر و تنظیم آثار امام خمینی (ره). ۱۳۷۰.
۵. شالچیان، طاهره. آشنایی با اصول روان‌شناسی. دفتر تحقیقات و انتشارات بدر. ۱۳۷۳.
۶. بستانی، محمود و صابری، حسین. اسلام و هنر. بنیاد پژوهش‌های آستان قدس. ۱۳۷۱.
۷. بی‌آزار شیرازی، عبدالکریم. قرآن ناطق. دفتر نشر فرهنگ اسلامی. ۱۳۶۳.
۸. ثقفی، منوچهر. «تناسب آیات و سوره‌های قرآن». پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد الهیات و معارف اسلامی، گرایش علوم قرآن و حدیث. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی. ۱۳۷۴.
۹. حجتی، دکتر سیدمحمدباقر. پژوهش در تاریخ قرآن کریم. دفتر نشر فرهنگ اسلامی. تهران. ۱۳۷۶.
۱۰. حلیمی جلودار، حبیب‌الله. «پژوهشی در اهداف و مقاصد سوره‌های قرآن کریم». پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، گرایش علوم قرآن و حدیث. دانشگاه تربیت مدرس. ۱۳۷۴.
۱۱. صالحی کرمانی، محمدرضا. درامدی بر علوم قرآنی. جهاد دانشگاهی تهران. ۱۳۶۹.
۱۲. عرفان، حسن. پژوهشی در شیوه‌های اعجاز قرآن. دارالقرآن الکریم. ۱۳۶۹.
۱۳. فقهی‌زاده، عبدالهادی. پژوهشی در نظم قرآن. جهاد دانشگاهی. تهران. ۱۳۷۴.
۱۴. باقری، خسرو. تربیت اسلامی ویژه‌ی تربیت دینی. مرکز مطالعات تربیت اسلامی. ۱۳۷۸.



# پیشنهادی برای تدوین برنامه‌ی کار تألیف کتاب آموزشی

● ترجمه: احمد غلام حسینی

## اشاره

اگر در نظر دارید کتاب درسی بنویسید، مهم‌ترین نکته این است که در وهله‌ی اول پروژه خود را به مراحط معرفی کنید. نوشتن طرح کلی تألیف به شما در سازمان‌دهی ایده‌ها و برنامه‌ریزی برای به سرانجام رساندن اهداف تألیف یاری می‌رساند. به علاوه، گنجاندن اطلاعات مدون و ضروری برای تحقق پروژه در پیشنهاد تألیف، به ایجاد بصیرت در شما به منظور تصمیم‌گیری کمک می‌کند. پیشنهاد می‌کنیم که روند زیر را در تهیه‌ی پیشنهاد تألیف دنبال کنید.

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۶۶

## الف) تدوین برنامه‌ی کار تألیف

برنامه‌ی کار تألیف باید دیدگاه شما را درباره‌ی موضوع پروژه و ایده‌های منطقی و شفاف شمارا در کار تألیف توصیف کند. برنامه‌ی کار باید به ناشر بگوید، چرا شما این کتاب را می‌نویسید و برای چه کسانی می‌خواهید این کار را انجام دهید. بنابراین، برنامه‌ی کار تألیف باید به صراحت تفاوت کلی کتابی را که شما تألیف کرده‌اید با کتاب‌های موجود و در دست‌رس بیان کند. هر برنامه‌ی کار تألیف باید شامل موارد زیر باشد و سؤال‌های مربوط به هر مورد را پاسخ بگوید:

### ۱. توصیف محتوا: کتاب خود را توصیف کنید.

- چه موضوعاتی را پوشش می‌دهد؟ محتوا چگونه سازمان‌دهی شده است؟
- از چه رویکرد یا رویکردهایی در ارائه‌ی محتوا استفاده می‌کنید؟
- در مقایسه با کتاب‌های موجود، اهداف برنامه با چه وسعت و عمقی محتوا را پوشش می‌دهد؟

### ۲. پداگوژی: راهبردها و روش‌های آموزشی مورد نظر خود را مشخص کنید.

- آیا راهبرد ویژه‌ای در یاددهی - یادگیری در رویکرد شما مورد تأکید قرار گرفته است؟
- آیا تلاش خاصی برای نوآوری در ابزارها یا ارائه‌ی ایده‌هایی برای ارتقای انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان در کتاب آموزشی داشته‌اید؟ (یادگیری فعال، یادگیری مشارکتی، و تفکر انتقادی)
- چه برنامه‌ای برای اعمال روش‌های آموزش در کتاب منظور کرده‌اید؟

### ۳. جنبه‌های زیبایی‌شناسی:

- آیا شیوه‌ای نوآورانه در تقویت جنبه‌های زیبایی‌شناسی در دانش‌آموزان در برنامه‌ی خود دارید؟ لطفاً آن را توصیف کنید.
- تا چه میزان از هنر خط و تصویر استفاده می‌کنید؟ برای مثال، از چند عکس در هر بخش می‌خواهید استفاده کنید؟
- آیا از انیمیشن، نقشه و عکس‌های حقیقی استفاده می‌کنید؟
- آیا می‌توانید بعضی از منابع را تغییر دهید و از مطالب دیگری به جای آن‌ها استفاده کنید و یا منابع جدیدی را معرفی کنید؟

### ۴. فرمت:

- آیا طراحی ویژه‌ای در نظر دارید؟
- چند صفحه برای کتاب در نظر گرفته‌اید؟
- چه مطالب مقدماتی (پیش‌گفتار یا نکته‌ای با دانش‌آموز) و چه مطالب پایانی (موخره و فهرست منابع) می‌خواهید داشته باشید؟
- آیا نسخه‌ی الکترونیک هم خواهید داشت؟
- آیا کتاب را به صورت دست‌نویس ارائه می‌دهید؟

برنامه‌ی کار  
باید  
به ناشر بگوید  
چرا شما  
این کتاب را  
می‌نویسید  
و برای چه کسانی  
می‌خواهید  
این کار را  
انجام دهید

## ۵. فروش:

- کتاب شما برای چه دوره‌ی تحصیلی تهیه شده است؟
- در چه پایه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد؟ (سال اول، سال دوم و...)
- آیا منبع اصلی است یا غیر اصلی؟
- آیا به عنوان پیش‌نیاز برای دوره‌ی تحصیلی ارائه می‌شود؟
- آیا شرایط ویژه‌ای برای فروش آن در نظر دارید؟
- آیا پروژه‌ی شما یک کار گسترده است؟ اگر چنین است، روی چه نکاتی تأکید می‌کند؟
- آیا این پروژه برای سایر دوره‌ها نیز مناسب است؟

## ۶. رقابت:

- رقابت اصلی کتاب شما با کتاب‌های دیگر در چه زمینه‌هایی است؟
- چگونه متن شما با آن‌ها مقایسه می‌شود و برابری می‌کند؟
- نقاط قوت کتاب‌های دیگر چیست؟ نقاط ضعف آن‌ها چیست؟ آیا از پروژه‌های مشابه در برنامه‌ریزی آگاهی دارید؟

## ۷. پیشبرد رقابت:

- چه جنبه‌های منحصر به فردی در محتوای کتاب شما وجود دارد؟
- روی چه مواردی در متن کتاب شما باید تأکید شود که در حال حاضر وجود ندارد؟ چه سودی یا مزیتی در متن کتاب وجود دارد که در کتاب‌های جاری موجود نیست؟

## ۸. تعیین مواد فرعی چاپی:

- چه مواد چاپی به منظور تحقق اهداف برای مربیان (برای مثال: بانک سؤال و راهنمای معلم) و برای دانش‌آموزان (برای مثال: راهنمای مطالعه و کتاب کار) در نظر گرفته‌اید؟
- آیا قصد تولید هیچ یک از این مواد را دارید؟

## ۹. مواد فرعی آموزش الکترونیکی:

- چه نوع ویدیو، نرم‌افزار و یا مواد فرعی آنلاینی را در متن برنامه‌ی آموزشی خودتان مشارکت می‌دهید؟
- آیا موادی که در متن مورد استفاده قرار می‌گیرند، برای دانش‌آموزان طراحی شده‌اند یا مربیان؟
- آیا شما تغییری در این مواد یا ایده‌هایی که در آن‌ها وجود داشته‌اند، داده‌اید؟
- آیا استفاده از اینترنت را به عنوان ماده‌ی آموزشی فرعی همراه کتاب درسی پیش‌بینی می‌کنید؟ اگر این کار را می‌کنید، لطفاً چگونگی کار را توصیف کنید.

## ۱۰. جدول زمان‌بندی:

- چه زمانی متن دست‌نویس را به پایان می‌رسانید؟

## ۱۱. حمایت ناشر:

■ چه انتظاراتی از ناشر دارید (برای مثال، تحقیق برای فروش، جست و جوی تصویر، توضیح برنامه‌ریزی و پذیرش).

### ب) جدول تفصیلی محتوا

جدول تفسیر شده‌ی محتوا، ابزار اساسی برای نمایش اهداف مورد انتظار، و عمق و وسعت محتوایی است که کتاب شما پوشش می‌دهد. این جدول تنها برای نمایش پوشش محتوا و نوع سازمان‌دهی آن نیست، بلکه باید نکات مورد تمایز این کتاب با کتاب‌های دیگر را به وضوح نشان دهد. در جدول محتوا، همه‌ی فصل‌هایی را که مدنظر شما هستند، وارد کنید. ابتدا عنوان هر فصل را با اطمینان از پوشش محتوا و اهداف فصل را با اطمینان از پوشش محتوا و اهداف فصل برگزینید و سپس سرعنوان‌ها و عنوان‌های فرعی را فهرست کنید. اگر می‌توانید، از عنوان‌های یکسانی برای فعالیت‌هایی که مستلزم روش یکسان آموزشی هستند، استفاده کنید؛ مانند کاربردهای ویژه، مطالعات موردی، گزینش منابع اولیه، و نظایر آن.

آماده کردن جزئیات جدول محتوا، نه تنها به شما در رساندن پیامی که در طراحی متن و روش به دنبال آن هستید، کمک می‌کند، بلکه به ناشر و بررسی‌کننده اجازه می‌دهد، مفهوم و سازمان‌دهی ماده‌ی آموزشی را درک کند و شیوه‌های آموزشی مؤثر را تشخیص بدهد.

### ج) فصل‌های نمونه

فصل نمونه باید کیفیت مطالب و انتظارات مشخص از کتاب آموزشی را نشان دهد. اگر دو یا سه فصل آماده است، آن‌ها را ارائه کنید. ایده‌آل آن است که این فصل‌ها برای نشان دادن ساختار مطلب به طور متوالی به دنبال هم بیایند.

فصل نمونه باید نمایانگر روش کلی کتاب آموزشی در ارائه‌ی مطالب، مانند مقدمه، اهداف، مسائل، پرسش‌هایی برای مرور و نظایر آن باشد. هم‌چنین باید نمونه‌ای از طرح‌های هنری (طرح‌های مدادی)، کپی‌هایی از منابع مورد استفاده که در کار شما تأثیر دارند و توضیحات ضروری دیگر، پیشنهاداتی برای عکس‌ها و تصویرهای کارتونی، و نمونه‌هایی از روش‌های انحصاری که شما در طرح دارید، ضمیمه‌ی آن باشد.

اگر قبلاً برای یک فصل یا بیشتر، مواد فرعی آماده کرده‌اید، نمونه‌هایی از آن‌ها را به ناشر ارائه کنید تا چگونگی ارتباط مباحث فرعی با مباحث اصلی در کتاب آموزشی و چگونگی ارتباط آن‌ها را در امر تدریس ببیند.

### جدول محتوا

به ناشر

اجازه می‌دهد

شیوه‌های آموزشی

مؤثر را

تشخیص بدهد

۲۱۹۱۹۰

زمستان ۱۳۸۶

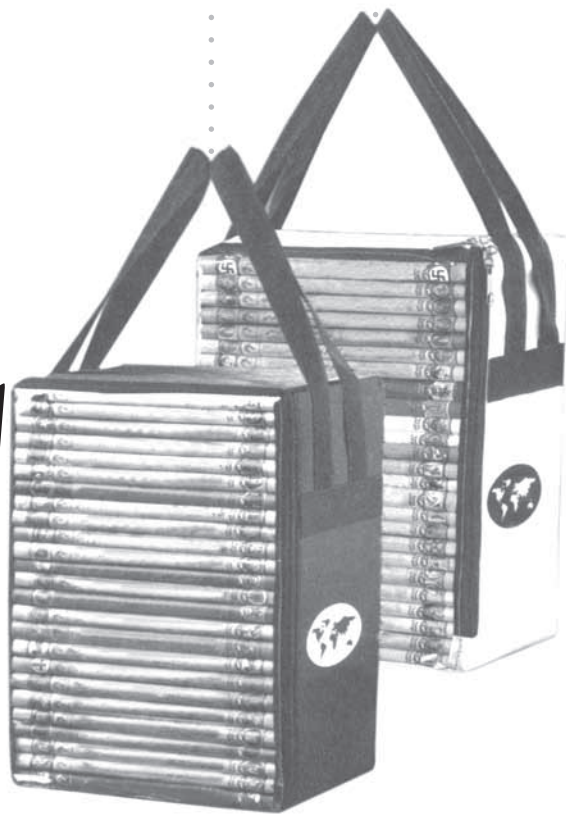
۶۹

منبع

# اصول راهنمای تهیهی بسته آموزشی



● حمیدرضا شرف بیانی



## اشاره

تحولات و نوآوری‌های جدید در برنامه‌های مدارس و تأکید بر یادگیری مهارت‌ها و کاربرد دانش، استفاده از ابزارها، وسایل و فناوری‌های جدید را در آموزش هر چه بیشتر ضروری ساخته است. آموزش در کلاس یا اجرای یک برنامه‌ی درسی خاص، علاوه بر توانایی‌ها و مهارت‌های معلم، مستلزم وجود شرایط یادگیری خاصی است تا معلمان و دانش‌آموزان بتوانند، با استفاده از ابزارها، وسایل، مواد و روش‌های مناسب، فرایند آموزشی را طی کنند و به هدف‌های مورد نظر دست یابند. استفاده از ابزار و وسایل در آموزش، از گذشته‌های دور مورد توجه بوده و با رشد اندیشه‌ی بشر و کامل‌تر شدن وسایل و ابزار، استفاده از آن‌ها مورد توجه بیشتری قرار گرفته است. چنان که امروز رایانه به عنوان یک ابزار مهم، کاربرد وسیعی در آموزش دارد، در حالی که زمانی گچ و تخته سیاه کاربرد آموزشی بیشتری داشت. علاوه بر این، در گذشته سخت‌افزارها بیشتر مورد استفاده بودند، در حالی که امروزه نرم‌افزارها مورد توجه بیشتری قرار گرفته‌اند. سخت‌افزارها به تسهیل و تسریع آموزش، و نرم‌افزارها به حل مشکلات و مسائل آموزشی کمک می‌کنند. با مطرح شدن نظریه‌های جدید یادگیری و تأکید آن‌ها بر نیازهای یادگیرندگان، ارتباط آموزش با زندگی واقعی یادگیرنده، ایجاد شرایط واقعی برای یادگیری، و توجه به رویکرد سیستمی در آموزش، کاربرد ابزارها و وسایل در آموزش اهمیت ویژه‌ای پیدا کرد. این امر به تغییر دیدگاه‌های جاری و پیدایش نگاهی جدید و جامع نسبت به ابزارها و وسایل آموزشی انجامید. در نتیجه، «بسته‌ی آموزشی» مطرح شد که شامل مجموعه‌ی منابع، مواد و ابزارهای آموزش هماهنگی است که برای نیل به هدف آموزشی خاصی سازمان یافته‌اند؛ که در ادامه ارائه خواهد شد.

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶



## بسته‌ی آموزش رسانه‌ای برای معلمان و دانش‌آموزان

بسته‌ی آموزشی با توجه به هدف آن می‌تواند، برای یک برنامه‌ی درسی، یک دوره‌ی آموزشی با یک کلاس درس تهیه شود. تهیه‌ی بسته‌ی آموزشی، ابتدا به عنوان راهبردی برای آموزش انفرادی مطرح شد، ولی با افزایش تراکم دانش‌آموزان در کلاس‌های درس، تفاوت‌های فردی ایشان با گنجاندن اجزای متفاوت در بسته‌ی آموزشی مورد توجه قرار گرفت.

تولید بسته‌ی آموزشی برای یک برنامه‌ی درسی، در مرحله‌ی سازمان‌دهی مواد و وسایل آموزشی صورت می‌گیرد. در نظام‌های درسی متمرکز که برنامه‌های درسی توسط یک مرکز یا سازمان تولید می‌شود، بسته‌ی آموزشی را برنامه‌ریزان آن مرکز برای استفاده‌ی تمامی معلمان و دانش‌آموزان مربوطه تهیه و تدوین می‌کنند. این نظام به دلیل ثبات برنامه‌ها، فاقد انعطاف لازم برای مشارکت معلمان و دانش‌آموزان در تولید بسته‌ی آموزشی است، ولی در نظام‌های درسی نیمه متمرکز، با وجود تولید بسته‌ی آموزشی توسط برنامه‌ریزان، معلمان و دانش‌آموزان نیز می‌توانند نیازها، نوآوری‌ها و اصلاحات خود را در اختیار تولیدکنندگان بسته‌ی آموزشی قرار دهند تا در تهیه‌ی بسته‌ی آموزشی از آن‌ها استفاده شود. در نظام‌های غیرمتمرکز، معلمان خود به تهیه‌ی برنامه‌ی درسی و یا بسته‌ی آموزشی برای کلاس درس می‌پردازند و یا می‌توانند، از میان برنامه‌ها یا بسته‌های آموزشی موجود، برنامه‌ی موردنظر خود را انتخاب کنند. در نظام فعلی برنامه‌ریزی درسی کشور، با توجه به سیاست توجه به نیازهای یادگیرندگان و مشارکت همه‌ی گروه‌ها در تولید مواد درسی، رویکرد نیمه متمرکز مورد توجه است. این روش انعطاف لازم را برای استفاده از نظرات معلمان و دانش‌آموزان در تولید و استفاده از بسته‌ی آموزشی داراست.

بسته‌ی آموزشی ممکن است برای آموزش دانش‌آموزان یا برای کمک به معلمان در آموزش تهیه شود. بسته‌ی آموزشی معلم، علاوه بر ویژگی‌های بسته‌ی آموزشی دانش‌آموز، به نیازهای معلمان برای هدایت کلاس درس پاسخ می‌گوید.

مواد، ابزار و وسایل آموزشی که در بسته‌ی آموزشی قرار می‌گیرند، رسانه‌هایی هستند که به انتقال پیام از فرستنده به گیرنده کمک می‌کنند. رسانه‌ها از نظر نقشی که در آموزش دارند، به دو دسته تقسیم می‌شوند:

- الف) رسانه‌های معیاری که برای تعیین پیشرفت یادگیری یا اثربخشی آموزش به کار می‌روند.  
ب) رسانه‌های میانجی که تسهیل‌کننده‌ی رابطه میان معلم و دانش‌آموز هستند.  
رسانه‌ها از نظر نوع تعاملشان در آموزش نیز به دو دسته‌ی «تعاملی یک طرفه» و «تعاملی دوطرفه» تقسیم می‌شوند. همچنین، رسانه‌ها را با توجه به نوع نظام آموزشی می‌توان به پنج دسته تقسیم کرد: ۱. متکی بر انسان، ۲. متکی بر وسایل چاپی، ۳. متکی بر وسایل دیداری، ۴. متکی بر وسایل دیداری-شنیداری، ۵. متکی بر رایانه.

بسته‌ی آموزشی را، رسانه‌های مورد نیاز و نظام رسانه‌ای موردنظر شکل می‌دهند. در نظام کنونی آموزش و پرورش، می‌توان از تلفیقی از انواع رسانه‌های فوق استفاده کرد.

هر بسته‌ی آموزشی از اجزای متنوعی تشکیل شده است. این اجزا برحسب نقشی که ایفا می‌کنند، طبقه‌بندی می‌شوند. معمولاً اجزای بسته‌ی آموزشی یک برنامه‌ی درسی براساس پنج عامل تقسیم‌بندی می‌شوند که عبارت‌اند از: ۱. راهنمای معلم، ۲. مواد یادگیری انفرادی،

بسته‌ی آموزشی با توجه به هدف آن می‌تواند، برای یک برنامه‌ی درسی یک دوره‌ی آموزشی با یک کلاس درس تهیه شود



۳. مواد و وسایل مربوط به ارزش‌یابی، ۴. مواد نمایشی مرجع، ۵. وسایل دیداری-شنیداری، ۶. فضاها و مراکز و امکانات طبیعی، فرهنگی و اقتصادی.

برای آشنایی بیشتر با اجزای بسته‌ی آموزشی، ابزارها، وسایل، مواد و تجهیزات مورد استفاده در درس‌های متفاوت در یک جدول گردآوری شده است که در پایان مقاله ارائه خواهد شد.

انتخاب اجزای بسته‌ی آموزشی باید براساس ملاک‌ها و معیارهای معینی صورت گیرد. معیارهایی که برای انتخاب اجزای بسته‌ی آموزشی معلم به کار می‌روند، عبارت‌اند از: فلسفه و ارزش‌های حاکم بر جامعه، تنوع فرهنگی، شرایط بومی و محلی، اصول یادگیری، مهارت‌های اساسی (شناختی، فراشناختی و خلاقیت)، شیوه‌های تلفیقی، مشارکت و تعامل، جلب انگیزش، تنوع و جذابیت، امکان ارزش‌یابی، امکان دریافت بازخورد، قابلیت و سهولت دسترسی و کاربرد و کیفیت ابزارها و وسایل. مجموعه معیارهای یاد شده، اصول حاکم بر تهیه‌ی بسته‌ی آموزشی را تشکیل می‌دهند که در ادامه ارائه خواهند شد.

**بسته‌ی آموزشی باید  
امکانات  
تفاوت‌ها و نیازهای  
فرهنگی  
بومی و محلی را  
مورد توجه قرار دهد**

### اصول حاکم بر طراحی و تولید بسته‌ی آموزشی

۱. بسته‌ی آموزشی باید امکانات، تفاوت‌ها و نیازهای فرهنگی، بومی و محلی را در سطح کشور مورد توجه قرار دهد.
۲. به شرایط اقتصادی جامعه از نظر مهارت‌ها و توانایی‌های مورد نیاز، توجه داشته باشد.
۳. در طراحی و تولید بسته‌ی آموزشی مربوط به یک درس، باید رویکردهای آن برنامه‌ی درسی ملاک عمل باشد.
۴. در تولید آن، فضاهای طبیعی و امکانات و مراکز اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی و چگونگی استفاده از آن‌ها در فرایند یاددهی-یادگیری مورد توجه قرار گیرد.
۵. متناسب با نیازهای برنامه‌ی درسی و کلاس درس مرتبط، سازمان دهی شود.
۶. در انتخاب اجزای بسته‌ی آموزشی، باید فناوری‌های مناسب و کارآمد (قدیم و جدید) به نحو مؤثر مورد استفاده قرار گیرند.
۷. باید ضمن توجه به حوزه‌های مستقل یادگیری، از امکان تلفیق حوزه‌های متفاوت یادگیری

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۷۲







و آموزش ارزش‌ها در حوزه‌ی آموزشی موردنظر بهره بگیرد.

۸. ضمن توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، نیازهای ویژه، استعدادهای برتر و دیرآموزها را نیز مورد توجه قرار دهد.

۹. از تنوع و جذابیت لازم برخوردار باشد تا امکان برانگیختن انگیزه‌های درونی را برای تحقق یادگیری عمیق، گسترده و پایدار فراهم کند.

۱۰. فرصت خلاقیت و نوآوری‌ها را در فرایند یاددهی - یادگیری برای معلم و فراگیرنده فراهم آورد.

**بسته‌های آموزشی  
فرصت خلاقیت  
و نوآوری‌ها را  
در فرایند  
یاددهی - یادگیری  
برای معلم  
و فراگیرنده  
فراهم آورد**

۱۱. امکان به کارگیری پژوهش را در حوزه‌های گوناگون یادگیری ایجاد کند.

۱۲. امکان رشد مهارت‌های شناختی و فراشناختی را در یادگیرندگان فراهم سازد.

۱۳. به گونه‌ای تهیه شود که به کارگیری شیوه‌های مشارکتی و افزایش تعامل فراگیرندگان با مدرسه و جامعه در سطح مدرسه و خارج از مدرسه ممکن شود.

۱۴. علاوه بر کتاب‌های درسی، منابع دیگر را نیز در آموزش مورد توجه قرار دهد.

۱۵. فرصت ارزش‌یابی از پیشرفت یادگیری را به شکل متنوع و متناسب، با توجه به تفاوت‌های فردی و اهداف برنامه‌ی درسی، فراهم کند.

۱۶. دریافت بازخورد و ارزیابی مخاطبان را برای ارتقای کیفیت آموزش به‌طور مستمر ممکن سازد.

۱۸. اجزای آن به گونه‌ای طراحی و سازمان‌دهی شوند که بتوان از آن در محیط‌های متفاوت یادگیری استفاده کرد.

۱۹. به گونه‌ای طراحی و سازمان‌دهی شود که استفاده از آن، ایمنی و سلامت کاربر را حفظ کند.

۲۰. از کیفیت و مرغوبیت لازم برخوردار باشد.

۲۱. راهنمایی‌ها و آموزش‌های لازم را برای استفاده‌ی صحیح و بهینه از آن، ارائه کند.

۲۲. برای تحقق عدالت آموزشی، فرصت‌ها و امکانات لازم را متناسب با استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان در اختیار ایشان قرار دهد.

در ادامه، جدول اجزای بسته‌ی آموزشی، شامل منابع اصلی و منابع تکمیلی آمده است.



۲۱۹۱۹۰

زمستان ۱۳۸۶

۷۳

جدول اجزای بسته آموزشی \*

ملاحظات	وضعیت اجزای بسته آموزشی در دوره تحصیلی ...	اجزای بسته آموزشی	نوع منابع
		<p>کتاب راهنمای معلم</p> <p>کتاب دانش آموز</p> <p>کتاب کار دانش آموز: جدول‌های تمرین و فعالیت‌هایی که برای هر درس به‌طور مجزا تدارک شده‌اند.</p> <p>کتاب ارزش‌یابی: آزمون‌ها و فرم‌های ارزیابی شامل پاسخ‌آزاد، چندگزینه‌ای، عملکردی، پاسخ مختلط</p> <p><b>منابع چاپی</b></p> <p>- معرفی کتاب‌های کمک آموزشی چاپ مؤسسات خصوصی که با علاقه‌ها و سلیقه‌های دانش‌آموزان در درس مربوط هماهنگی بیشتری دارند.</p> <p>- کتاب‌های داستان، قصه و افسانه برای تقویت مفاهیم درس‌های کتاب.</p> <p>- مجلات و نشریات کمک آموزشی برای خانه (شامل فعالیت‌های مرتبط با برنامه‌ی درسی) یا برای تفریح و سرگرمی دانش‌آموزان، یا برای دانش‌افزایی و کسب مهارت‌های موردنظر، و یا برای راهنمایی معلمان، اولیا و دانش‌آموزان.</p> <p>- کتاب راهنمای مکان‌ها، مؤسسات علمی، فرهنگی و تربیتی مرتبط با موضوعات یادگیری، مانند موزه‌ها، پارک‌ها، انجمن‌های علمی و ادبی، مساجد، بناهای تاریخی و... و نحوه‌ی استفاده از آن‌ها.</p> <p>- کتاب شعر و سرود، برای شکل‌گیری مهارت‌های مربوط به درس و مهارت‌های زبانی.</p> <p>- کارت‌های آموزشی، شامل کارت‌های نشانه‌ی ساخته شده بر اساس مهارت‌هایی که مفاهیم درس را تقویت می‌کنند.</p> <p>- معرفی روزنامه‌ها و مجلات فرهنگی کثیرالانتشار مرتبط با موضوعات یادگیری.</p> <p>- کتاب‌های مرتبط با فعالیت‌های روزمره‌ی مردم برای مطالعه و آموزش مفاهیم در درس‌های خاص؛ مانند داد و ستد در ریاضی.</p> <p>- کتاب کار برای تکرار آموزشی، شامل تمرین‌های اضافی برای دانش‌آموزان خاص.</p> <p>- کتاب کار برای غنی‌سازی درس، از طریق توسعه‌ی یادگیری، مهارت‌های تفکر و ...</p>	<p>کتاب</p> <p>مجلات</p> <p>روزنامه</p> <p>کارت‌های آموزشی</p> <p>کتاب کار</p>

\* این جدول دربرگیرنده‌ی تمامی اجزای بسته‌ی آموزشی نیست. معلمان، دانش‌آموزان و... می‌توانند، اجزای جدیدی را پیشنهاد کنند تا به جدول اضافه شود.

ملاحظات	وضعیت اجرای بسته‌ی آموزشی درس ... در دوره‌ی تحصیلی ...	اجزای بسته‌ی آموزشی	نوع منابع
		<p>کتاب کار برای استفاده در حل مسئله، شامل جدول‌های راهنما و تمرین‌های حل مسئله برای درس‌های مرتبط.</p> <p>کتاب راهنمای چندزبانه، شامل فهرستی از فعالیت‌های مرتبط با درس برای زبان‌های خارجی مورد نظر.</p> <p>کتاب مرجع، شامل لغات و اصطلاحات کلیدی مربوط به هر یک از درس‌ها.</p> <p>کتاب راهبردهای خواندن مرتبط با موضوعات و مباحث درس‌ها.</p> <p>کتاب کار برای مرور روزانه، شامل مرور نظام‌دار درس‌های قبل و مرور ترکیبی آن‌ها و مرور مهارت‌ها و مفاهیم کلیدی درس‌های سال قبل.</p> <p>منابع اجرایی معلم**</p> <p>- بسته‌ی اورهد و طلق شفاف برای هر درس و فعالیت‌های آن، شامل طلق‌های شفاف و رنگ‌آمیزی شده.</p> <p>- تابلوی آهنربا، شامل تخته‌ی تدریس با شماره‌ها و قطعات مربوط از جنس آهنربا، همراه با راهنمای آن در درس مرتبط.</p> <p>- صفحات بزرگ سازمان‌یافته برای آموزش مفاهیم درس، مانند لوحه‌ها.</p> <p>- آلبوم موضوع روز کلاس درس برای یادگیری مهارت‌های مرتبط با درس.</p> <p>- آلبوم روزبانه، شامل عکس‌های بزرگ برای دانش‌آموزان روزبانه.</p> <p>- آلبوم راهبردهای خواندن، شامل راهبردهای خواندن صحیح موضوع درس و تسلط‌های مورد نیاز برای ایجاد پیوند میان خواندن و موضوع درس.</p> <p>- لوازم کار مرتبط با مهارت‌ها و مفاهیم درس، مانند کارت‌نواها، عروسک‌ها، ویدیوها، داستان‌ها، بازی‌های تقویت مفاهیم درس و ...</p> <p>منابع و لوازم کار دانش‌آموز</p> <p>- قطعات کاردستی، کارگاهی (کیت‌ها) و آزمایشگاهی مرتبط با درس (انجام کاردستی برای کسب مفاهیم درس) و تأمین آن‌ها به تعداد کافی در درس مرتبط، مانند: درس ریاضی، علوم، حرفه‌وفن و ...</p>	<p>روزنامه</p>

\*\* برخی ابزارها و وسایل آموزشی، مانند رایانه، تلویزیون، ویدئو، پخش DVD، ضبط صوت و ماشین‌حساب در کلاس درس یا در محلی به نام مرکز یادگیری مدرسه نگهداری می‌شود.

ملاحظات	وضعیت اجرای بسته‌ی آموزشی درس ... در دوره‌ی تحصیلی ...	اجزای بسته‌ی آموزشی	نوع منابع
		<p>منابع و لوازم انجام فعالیت‌ها با فناوری جدید</p> <p>- استفاده از وسایل صوتی - تصویری برای نمایش موضوعات، یادگیری مفاهیم، ارائه‌ی شرایط یادگیری واقعی، و انجام فعالیت یادگیری، از طریق فیلم‌های سینمایی، تلویزیونی، ویدیویی و نوارهای صوتی و ضبط صوت.</p> <p>- دستورالعمل نمایش مورد شخصیت مورد علاقه‌ی دانش‌آموز، مانند باغ حیوانات و... برای تعریف مفاهیم درس.</p> <p>- راهنمای ارائه‌ی کارهای یک شخصیت مورد علاقه‌ی دانش‌آموز، برای انجام فعالیت‌های سرگرمی مرتبط با مفاهیم درس.</p> <p>- راهنمای فراهم آوردن یک موقعیت مورد علاقه‌ی دانش‌آموز، برای ارائه‌ی مفاهیم خاص در درس مربوط.</p> <p>- راهنمای ارائه‌ی فعالیت‌های مورد علاقه‌ی دانش‌آموزان برای تمرین حقایق زندگی مرتبط با درس، با توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان، مانند فعالیت‌های ورزشی.</p> <p>- دستورالعمل کارگاه آموزشی برای دانش‌آموزان به منظور تقویت یادگیری درس، درک ارتباط، حل مسئله و... مانند کشف معمای پنهان در تصویر.</p> <p>- آلبوم نقشه‌ها، اسلایدها، عکس‌ها و تصاویرهای موجودات زنده و غیرزنده و مکان‌ها و پدیده‌های طبیعی مرتبط با موضوعات درس.</p>	<p>۳-۲-۱</p>
		<p><b>منابع رایانه‌ای: فناوری برتر برای معلم:</b></p> <p>- سی‌دی برنامه‌ریز شامل راهنمای ساخت برنامه‌ی الکترونیکی، همراه با جدول‌های کار برای همه‌ی مواد منابع معلم.</p> <p>- سی‌دی تست و تصویر.</p> <p>- وب سایت‌های مرتبط با موضوع درس برای استفاده‌ی معلمان.</p> <p>- مراکز یادگیری روی شبکه، مرتبط با درس.</p> <p><b>برای دانش‌آموز:</b></p> <p>- سی‌دی فعالیت‌های تعاملی، مانند کار با ابزارهایی برای یادگیری، رسم شکل یا جدول یا سایر موارد مرتبط با درس.</p> <p>- فعالیت شبیه‌سازی شده، مانند مسافرت علمی در قالب شخصیت‌های کارتونی (برای استفاده در حل مسئله یا تجربه و تحلیل اطلاعات) در درس‌های ریاضی، علوم و...          - راهنمای انجام فعالیت‌های درسی با رایانه، ماشین حساب و... در درس مربوط.          - راهنمای استفاده از مجلات الکترونیکی مرتبط با موضوع درس.</p>	



۲۱۹-۱۹۲  
زمستان ۱۳۸۶

۷۷

# سازمان دهی فکری شکلی چاپ

● محمد حسین معتمد راد

نقد و بررسی  
مجموعه راهنماهای تولید کتاب های آموزشی  
دوره ابتدایی و راهنمایی



## اشاره

در یک کلام، مجموعه راهنماهای تولید کتاب های آموزشی مفید و مؤثر بوده اند؛ ولی به هیچ وجه کافی نبوده اند. در نخستین میزگرد نقد و بررسی این مجموعه، برخی انتقادات مطرح شدند و برخی حرف ها هم ناتمام ماندند، لیکن امید برای دست یافتن به تفاهمی مؤثر و سازنده موج می زد؛ امید به این که یک بار دیگر همه ی ملاک ها و ارسی شوند. و البته پیش از آن ضرورت دارد که در خصوص مفاهیم و اصطلاحات کلیدی عرصه ی نشر کتاب های آموزشی به تعاریف مشترکی برسیم. تعجب آور است که با همه ی کوشش های مسئولان طرح سامان بخشی کتاب های آموزشی به منظور ارائه «دسته بندی روشنی» برای این کتاب ها، هنوز بعضی از دوستان ناشر این دسته بندی را نارضا و مبهم می دانند. در این نشست، گر چه اختلاف نظر ها کم نبودند، اما همه در یک زمینه توافق داشتند: تداوم چنین جلساتی ضروری است. در این میزگرد، که کارشناسان و ناشران کتاب آموزشی، نقطه نظر خود را در خصوص «مجموعه راهنماهای تولید کتاب های آموزشی» جویا شده ایم. دوستانی بدین شرح شرکت داشته اند: **علیرضا حاجیان زاده**: مدیرکل دفتر انتشارات کمک آموزشی، **محمد علی شامانی**: معاون مجلات دفتر انتشارات کمک آموزشی، **محمود امانی**: کارشناس برنامه درسی، **دکتر محمد امین طالب شهرستانی**: مدیر انتشارات جهان رایانه، **اعلاء سلاله نوری**: کارشناس کتاب های آموزشی، **فتح ا... فروغی**: مدیر انتشارات شورا، **مهر داد عالی پور**: مدیر انتشارات همگامان، **کاظم قلم چی**: مدیر انتشارات کانون فرهنگی آموزش، **دکتر حسین قاسم پور**: مقدم: کارشناس برنامه ریزی درسی، **محمد فرخی**: کارشناس کتاب های آموزشی، **یحیی دهقانی**: مدیر انتشارات مبتکران و **نادر قدیانی**: مدیر انتشارات قدیانی.

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۷۸



**شامانی:** قصد ما از انتشار این سندها، در حقیقت فرصت دادن به کتاب‌های آموزشی موجود بود که با نگاهی متفاوت، سطح خود را ارتقا دهند و به حیطة کاربردی نزدیک‌تر شوند. پیش از این ما نمی‌توانستیم از کتاب‌های آموزشی مناسب حرف بزنیم، چون معیار و ملاک مشخصی را اعلام نکرده بودیم. برای دستیابی به ادبیات مشترک و برای این که بتوانیم کار مؤثرتری انجام دهیم، تهیه‌ی این مجموعه سندها در دستور کار قرار گرفت تا مبنای یک وفاق علمی را بین پدیدآورندگان، کارشناسان و ناشران محترم فراهم کند. از ابتدا هم می‌گفتیم، این راهنماها را آماده می‌کنیم تا به عنوان اولین پیش‌نویس‌ها، فرصت گفت‌وگو را فراهم کنیم.

نگاه ما، نگاهی ترویجی بود. می‌خواستیم با انتشار این سندها ملاک‌هایی را که مورد تفاهم مجموعه‌ای از کارشناسان هستند، ترویج دهیم و جملگی به ادبیات مشترکی دست پیدا کنیم تا کتاب‌های ما روزبه‌روز، از دیروز بهتر شوند.



**امانی:** بخش اول صحبت را به موضوع اهداف تدوین‌چنین مجموعه‌هایی و در واقع ضرورت تدوین آن‌ها اختصاص می‌دهم. در باب ضرورت آن‌ها ما با هم اختلاف‌نظری نداریم. می‌دانیم که دغدغه‌ی اصلی تمام ناشران، ارتقای کیفیت است. ارتقای کیفیت دغدغه‌ای است که پایان نمی‌پذیرد، و ناشر هیچ‌گاه از آن‌رها نمی‌شود. او دائماً می‌کوشد، از نظر سازمان‌دهی فکری، سازمان‌دهی شکلی، و چاپ، یعنی سه عرصه‌ی اصلی سازمان‌دهی که هر ناشری با آن دائماً دست به‌گریبان است، کیفیت کار خود را ارتقا دهد. بنابراین، تولید استانداردها و سندهایی که به بهبود کیفیت کمک کنند، امری ضروری است و در این باب به استدلال فراوان نیاز نیست. در این چالش برای ارتقای کیفیت، سؤال اصلی این است که: چنین کتاب‌هایی چه جایگاهی دارند؟ برای چه تولید می‌شوند؟ چرا «دفتر انتشارات کمک‌آموزشی»، به عنوان نهادی که دغدغه‌ی ارتقای کیفیت آثار هم‌نام خودش، یعنی انتشارات کمک‌آموزشی را دارد، دست به تألیف چنین مجموعه‌هایی می‌زند و آن‌ها را به‌طور رایگان، بین کسانی که در این عرصه می‌خواهند فعالیت داشته باشند، توزیع کند؟ هدف این مجموعه‌های راهنما چیست؟

من برای این اسناد سه نوع مخاطب در نظر گرفته‌ام: **ناشران، مؤلفان و پشتیبانان صنعت نشر.** مشخص است که ناشران با این نوع راهنماها چه نوع سروکاری دارند. هر کدام از این اسناد که بیرون می‌آیند، ما ورق می‌زنیم و نگاهی می‌کنیم؛ چه به حوزه‌ی تخصصی خودمان مربوط باشد چه نباشد. اما به مناسبت تشکیل این جلسه، من نشستم و این مجموعه‌ها را دقیق‌تر ورق زدم. دیدم در این مجموعه‌ها، سه بخش عمده پیش‌بینی شده است. البته این سه بخش در کتاب‌های متفاوت مجموعه هم وزن نیستند و این هم وزن نبودن هم به نوعی برمی‌گردد به اقتضائات و نیازهای متفاوتی که در عرصه‌های گوناگون وجود دارند.

**یک بخش،** بخشی ورودی است که اساساً ویژگی‌های حوزه‌ها را ترسیم می‌کند. این بخش در

عرصه‌های محتوایی  
می‌تواند  
عرصه‌های تاخت و تاز  
ناشران باشد  
و فعالیت‌های تولیدی  
خود را  
متمرکز کنند

پاره‌ای از موضوعات مانند فارسی و مطالعات اجتماعی، بسیار بسیار حجیم، مهم و پرتأثیر است. چرا که این درس‌ها در سال‌های اخیر متحمل تغییرات بنیادی شده‌اند. یعنی در واقع مؤلفان این مجموعه کوشیده‌اند، از این فرصت استفاده کنند و عرصه‌ی جدیدی را که در باب آموزشی این مطالب گشوده شده است، ترویج کنند و به اشاعه‌ی مطالبی که در برنامه‌های درسی به عنوان نگاه جدیدی مطرح شده‌اند، بپردازند. اما در بعضی از دروس که ما برنامه‌ی جدیدی نداریم، مثل ریاضیات که هنوز برنامه‌ی جدید ما به مرحله‌ی اشاعه نرسیده است، می‌بینیم که در این بخش تقریباً هیچ مطلبی مطرح نشده است. مثلاً در کتاب «ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی ریاضی»، اولین بخش به ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی ریاضی اختصاص دارد، در حالی که در مورد تعلیمات اجتماعی، عنوان‌های اولین بخش یا بخش مقدمه از این قرار است:

- تعلیمات اجتماعی چیست؟
- اهمیت آموزش تعلیمات اجتماعی در دوره‌ی ابتدایی و در دوره‌ی راهنمایی
- رابطه‌ی تعلیمات اجتماعی با سایر علوم
- هدف‌های درس تعلیمات اجتماعی

در اصل، خلاصه‌ای از برنامه‌ی درسی در این کتاب آمده است. هم‌چنین در کتاب فارسی، در واقع هدف‌های کلی برنامه‌ی درسی زبان و ادبیات فارسی را مشاهده می‌کنیم؛ هدف‌های مربوط به خواندن، نوشتن، گوش دادن و غیره. از طرف دیگر، بخش اول در واقع بخش ورودی است. بخش اطلاعات رسانی به مخاطب است که در این عرصه، برنامه‌های درسی کدام هدف را دنبال می‌کنند. همین هدف‌ها قرار است توسط کتاب‌های آموزشی و کمک درسی تقویت شوند یا تعمیق یابند.

**بخش دومی** که در همه‌ی این اسناد به‌طور مشترک وجود دارد، عرصه‌های محتوایی است که می‌تواند عرصه‌های تاخت و تاز ناشران باشد و مشخص می‌کند که ناشران در این حوزه‌ها می‌توانند، فعالیت‌های تولیدی خود را متمرکز کنند. عرصه‌هایی که در واقع گاهی تیترها و مفاهیم برنامه‌ی درسی هستند، گاهی مطالبی هستند که در برنامه‌های درسی مورد تأکیدند، و گاهی حوزه‌های محتوایی را شامل می‌شوند. یعنی به صورت‌هایی متفاوت، حوزه‌ای را که برای پشتیبانی از برنامه‌های درسی مورد نیاز است، ترسیم می‌کنند.

پس گرچه منبع اصلی در نظام آموزشی کتاب درسی است، اما این کتاب درسی برای تعمیق یادگیری و وسعت بخشیدن به آموخته‌های دانش‌آموزان، توسط کتاب‌های گوناگون آموزشی و کمک آموزشی پشتیبانی می‌شود. این بخش این زمینه‌ها را ترسیم می‌کند.

**بخش سوم** که در تمام این کتاب‌ها هم مشترک است، جدول ارزش‌یابی است که به ناشر،

**کتاب درسی برای  
تعمیق یادگیری  
و وسعت بخشیدن به  
آموخته‌های  
دانش‌آموزان  
توسط کتاب‌های  
گوناگون آموزشی  
و کمک آموزشی  
پشتیبانی می‌شود**

۱۳۹۱

زمستان ۱۳۸۶





مؤلف و حوزه‌ی پشتیبانی کننده که حوزه‌ی سوم است، کمک می‌کند که خوب و بد کتاب‌ها را بر این مبنا تشخیص بدهند.

این یونیفرم کلی کتاب‌های مورد بحث است. هدف از تولید این کتاب‌ها ایجاد «وحدت سوگیری نشر» برای پشتیبانی از برنامه‌های درسی است. هم حوزه‌های دارای اولویت نشر را تعیین می‌کنند و هم ملاک‌های کتاب خوب را. این می‌شود هدف تولید مجموعه.

**شهرستانی:** اصولاً من نمی‌دانم به لحاظ استراکچرال (ساختاری)، اگر جشنواره‌ی رشدی نمی‌بود، باز این جلسات شکل می‌گرفت؟ به عبارت دیگر، یک جلسه‌ی تشریفاتی و مقدماتی است برای جلسه‌ی فردا که در کارنامه و دیباچه‌ی جشنواره به شکل کاملاً سنتی باید باشد، یا این که واقعاً پدیده‌ای است که در فرایند تکاملی نشر دارد اتفاق می‌افتد؟



ما درباره‌ی کتاب صحبت می‌کنیم. اما کتاب در زنجیره‌ی یاددهی و یادگیری و خروجی بحث مهارت، آن هم مهارت زندگی، دارد اتفاق می‌افتد. یعنی علی‌القاعده ما بنا داریم، برای ۹۳ درصد خروجی جمعیت کشور، به هر حال مهارت یادگیری و عملی ایجاد کنیم. من هم مقدماتاً این ۲۵ کتابچه را بسیار مفید می‌دانم. اساساً مقدمات و اهداف بسیار عالی هستند و عمدتاً جنبه‌های بین‌المللی و جنبه‌های جهانی دارند. اما اولاً با همدیگر ناسازگار هستند و آن‌ها را در قالب یک مسترپلن (نقشه‌ی کلیات) نمی‌بینیم. ثانیاً مقدمات را با اهداف تفصیلی کاملاً ناهماهنگ و کاملاً غیریکدست ارزیابی می‌کنم.

برای تولد انسان، اشرف مخلوقات، خلیفه‌ی خدا در زمین، همان نیمه‌ی بزرگ‌تر آموزش و پرورش، یعنی پرورش، هیچ ردپایی در این استانداردها دیده نمی‌شود.

اگر ناشری براساس روابط علت و معلولی، به دلیل جهت‌گیری سازمان سنجش که همه‌ی کشور را به سمت نظامی به اسم **کنکور** سوق می‌دهد، به سراغ کتاب‌های کنکور می‌رود، باید علت را گرفت یا معلول؟ این تقاضا را چه کسی در جامعه ایجاد می‌کند که باعث می‌شود، ناشر کتاب‌های کمک آموزشی درسی به سمت آن میل کند و بیش از ۶۰ درصد تولیداتش به آن سمت وسو برود؟ اگر بناست اهداف کلان خودمان را تنظیم کنیم، صرفاً با معرفی چهار استاندارد حاصل نمی‌شود و این استانداردها به استاندارد کاربردی در جامعه تبدیل نخواهد شد. صحبت از نظام چند تألیفی را سال‌هاست که می‌شنویم. قرار است نقد ما درباره‌ی دوره‌های ابتدایی و راهنمایی باشد. دو سه سال است که می‌گویند، نظام چند تألیفی در دوره‌ی راهنمایی اتفاق

هدف از تولید  
این کتاب‌ها  
ایجاد «وحدت  
سوگیری نشر»  
برای پشتیبانی از  
برنامه‌های درسی  
است

۱۳۹۱-۱۰

زمستان ۱۳۸۶

۸۱



افتاده است. کارنامه اش کجاست؟ دیگر این که بالاخره ناشران خصوصی در پیاده‌سازی اصل ۴۴، به کجای وزارت آموزش و پرورش وصل اند؟

عرضم را این گونه پایان می‌دهم که اگر «انجمن فرهنگی ناشران آموزشی»، با تمام قدرت و قوت آماده‌ی پی‌گیری این جلسات حتی به صورت هفتگی را دارند، سرمایه‌ی بسیار جدی کارشناسی را در این زمینه هزینه کند. امیدوارم این جلسه از این به بعد به طور پیوسته برگزار شود؛ البته با آن مقدماتی که عرض کردم.

**نوری:** ناشر و مؤلف هر دو نیاز دارند که به شکلی حمایت شوند. من به سهم خودم، حمایت وزارت ارشاد را کافی نمی‌دانم. یعنی فکر می‌کنم، باید عرصه برای کار به طور مستقیم باز باشد و ناشر بتواند، از خدماتی که وجود دارد، اعم از کاغذ، چاپ و بقیه مسائل، استفاده کند و در حقیقت، در بازار سالمی، جایگاه خودش را پیدا بکند.

کار برنامه‌های درسی فقط منحصر به کتاب درسی نیست. این برنامه باید به صورت یک بسته یا «پکیج آموزشی» ارائه شود. واقعیتش این است که سیستم موجود اداری ما هر قدر هم تلاش کند، نمی‌تواند آن را تأمین کند. پس طبیعی است که این کار به ناشران و مؤلفان واگذار شود.

**امانی:** این سؤال به ذهنم رسید که آیا مؤلف هم می‌تواند از این مجموعه استفاده‌ای ببرد؟ در این باب برای هر مؤلفه چند نکته را یادداشت کرده‌ام که به‌طور خلاصه خدمت دوستان عرض می‌کنم. ناشر از این مجموعه می‌تواند برای سوگیری و جهت‌دادن به کتاب‌هایی که می‌خواهد تولید کند، بهره بگیرد. البته این سوگیری با سوگیری بازار یکی است. بحث دیگری که داریم، بحث کیفیت است. اگر بخواهیم این موضوع را قدری کلان نگاه کنیم، موفقیت کتاب خوب در گرو نظام ارزش‌یابی پیش از تحصیلی مناسب است که اگر این کتاب‌ها محقق باشند، با موفقیت روبه‌رو خواهند شد.

اما برای مؤلف، بیشترین نقشی که دارد - در کنار سوگیری کلی محتوای کتابی که در هماهنگی با برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش و کتاب‌های درسی تألیف می‌کند - بحث انتخاب محتواست. حوزه‌ی محتوایی در این کتاب‌ها، بسیار خوب تعیین شده است. یعنی این حوزه‌ی محتوایی می‌تواند هم به ناشر و هم به مؤلف یک جدول کاری بدهد و می‌تواند بگوید کجاها نقص وجود دارد و کجاها عرصه‌ی تولید است.

**فروغی:** با وجود تقدسی که برای این منابع قائل هستیم، مواردی را



این کتاب‌ها هم حوزه‌های دارای اولویت نشر را تعیین می‌کنند و هم ملاک‌های کتاب خوب را

۱۹۱۹۲۱

زمستان ۱۳۸۶

۸۲



علامت زده ام. به نظر من، غیر از هم وزن نبودن ها و غیر از یکدست نبودن ها که حاکی از سلیق، علایق و برداشت های گروه های دفتر برنامه ریزی است، بر این کتابچه ها مبانی تحقیقاتی روشنی حکم فرما نیست. متأسفانه کلید واژه ها از یکدستی برخوردار نیستند. به واقع ما با کتاب آموزشی، کتاب کمک آموزشی و کتاب کمک درسی روبه رو هستیم. من ناشر، کدام یک از این ها را باید بپذیرم و براساس آن، استانداردها را بررسی کنم؟ از جمع حاضر بپرسم. به صفحه های ۱۲ و ۱۳ این کتابچه و تعریفی که از انواع این کتاب ها شده است، نگاه کنید. مجموعه راهنماهای تولید کتاب های آموزشی می گوشت تا یافته های علمی کاربردی و دیدگاه های صاحب نظران را درباره ی سامان بخشی کتاب های آموزشی، برای استفاده ی نویسندگان، ناشران و سایر پدیدآورندگان کتاب آموزشی ارائه کند. آیا این ها کاربردی هستند؟ نوشته است، کوشش می کند که این طوری باشد. حالا مقصود از سایر پدیدآورندگان چیست، نمی دانم. در صفحه ی ۲ (مقدمه) آمده است، آن چه در مجموعه ی حاضر فراهم شده، تلاش مقدماتی برای نیل به این مقصود است. من استفاده می کنم از این عبارت و معتقدم که این جلسه هم تلاشی است برای نیل به همان مقصودی که اسم برده شده است.

**کار برنامه های درسی  
باید به صورت  
یک «بسته ی  
آموزشی»  
ارائه شود**

روی پوسترها من واژه ی کاربردی را می بینم و به خودم حق می دهم این جا بگویم، کاربردی صحبت کنیم و از کلیات بپرهیزیم. اگر بخواهیم کاربردی صحبت کنیم، باید این اسناد را نقد کنیم. یعنی من فکر می کنم می شود یکی از آن ها را الگو قرار دهیم. آن را بخوانیم و جزء به جزء به نقد بکشیم. این دستور کار جلسه ی حاضر باشد. چرا این جا یک بار کتاب آموزشی نام برده شده و بعد دیگر اسمی از آن برده نشده است؟ اصلاً کتاب آموزشی یعنی کتاب غیردرسی. پس اسمش را بگذاریم کتاب غیردرسی. بعد می گوید کتاب آموزشی دو نوع است: کمک درسی و کمک آموزشی. ما تعریفی از آموزشی نداریم. اگر تعریفمان غیردرسی است، می شود پذیرفت. به هر صورت ما این جا دچار تناقض هستیم و تعریف ها مشخص نیستند. ما در مورد کلید واژه ها مشکل داریم. اشکالات دیگری را به این مجموعه می توان گرفت. اگر دوستان آمادگی داشته باشند و بیسندند، غیر از این جلسه، جلسات دیگری داشته باشیم و یکی دو مورد را انتخاب کنیم و آن ها را نقد کنیم.

**عالی پور:** من فکر می کنم، اگر تولید این کتابچه ها سبب شده باشد که امروز این حرف ها زده شوند، به حد کفایت کاری عالی بوده است. یعنی یک خط کشی شده است و حالا می توانیم بگوییم، کدام جنبه



۱۳۹۰  
مهرماه  
۸۳



درست است و کدام غلط. و این کار ارزشمندی است. به نظر من ۷۰ درصد کار انجام شده است و ۳۰ درصد بقیه به تعمیق موضوع مربوط می‌شود. لذا به عنوان یک مؤلف و یک معلم فکر می‌کنم که شروع این کار شهادت می‌خواست و زحمت زیادی را طلبیده است. تشکیل همین جلسات هم فکر می‌کنم، نشان دهنده‌ی متمایل شدن آموزش و پرورش به سمت مؤلف است.

من در این کتابچه‌ها چند موضوع را بررسی کرده‌ام. نظر اول من تغییر نام این کتابچه‌هاست. نام استانداردهای محتوای آموزشی مناسب نیست، چون ما در این جا به استانداردهای فنی کار نپرداخته‌ایم. به علاوه، روی ضخامت خطوط جدول‌ها و فونت‌هایی که به کار گرفته‌ایم، کار نکرده‌ایم. مثلاً طبق آماری که ما در مورد ۱۵۰۰ نفر دانش‌آموز داریم، دانش‌آموزان از مطالعه‌ی مطلب با قلم نازنین دیرتر خسته می‌شوند. البته آموزش و پرورش هم به این نتیجه رسیده است. این که چه سهمی از کتاب باید با قلم مروراید باشد، مشخص نیست. اصلاً هدف از استفاده از این قلم در محتوای آموزشی چیست؟ بنابراین پیشنهاد می‌کنم، بخشی را به این کتابچه‌ها اضافه کنیم و در آن به عنوان تولیدات فنی، به ناشر بگوییم، از چه قلمی و چه سایز برای چه گروه سنی استفاده کنند.

در این جا چند خلاصه دیده می‌شود که از همکاران عزیزمان تقاضا دارم، آن‌ها را در نظر بگیرند. اول این که نوع محتوای کتاب‌های آموزشی را مشخص کنید که می‌خواهیم **کتاب موضوع محور ارائه بدهیم یا دانش آموز محور** که در کتاب‌های مدیریت آموزشی بر آن تأکید شده است. بعد می‌توانیم پیشنهاد بدهیم که چه نوع کتاب آموزشی یا کمک آموزشی تدوین شود. دیگر این که ما استانداردهای زیادی داریم که طبق آن‌ها، چیدمان‌های کتاب تست از تدریس بالاتر است. ما برای این صحبت منبع داریم. گاهی اوقات چنان در حاشیه از کتاب‌های تست صحبت می‌شود که به مؤلفینی که می‌کوشند، روی اصول کارشناسی تست‌ها را تهیه کنند، برمی‌خورد. چون تهیه‌ی تست واقعاً یک کار کارشناسی است. ما بالغ بر ۲۱۰۰ منبع در جهان داریم که در مورد چیدمان و ترتیب‌بندی تست و این که قاعده را رعایت می‌کند یا نه، صحبت کرده‌اند. لذا از کارشناسانی که با کتاب‌های تست زیاد آشنایی ندارند، خواهش می‌کنم قبل از حذف این موضوع به عنوان موضوعی سطح پایین و بی‌ارزش، آگاهی‌شان را توسعه دهند و یا در میزگردهایی اجازه بدهند که در زمینه‌های علمی آن هم صحبت شود. می‌خواهم نتیجه بگیرم که در این سند این بخش دیده نشده است. چون کارشناسانی که روی این سندها کار کرده‌اند، کارشناسان جدی حلقه‌ی میانی بین دبیرستان و دانشگاه نبوده‌اند. ما با کمبود محتوا در تست و با کمبود محتوا در حل المسائل روبه‌رو هستیم. فکر می‌کنم اگر از کارشناسانی که در این رابطه کار کرده‌اند، اطلاعات علمی تری به‌دست آید و به این سند اضافه شود، ما به آن هدف آرمانی برسیم.

**حوزه‌ی محتوایی در این کتاب‌ها می‌تواند هم به ناشر و هم به مؤلف یک جدول کاری بدهد**  
**حوزه‌ی محتوایی در این کتاب‌ها می‌تواند بگوید کجاها نقص وجود دارد**  
**و کجاها عرصه‌ی تولید است**

۲۱۹۱۹  
زمستان ۱۳۸۶

۸۴



یعنی این محتوا نزدیک می شود به ذائقه‌ی بازار. چون در حال حاضر این خلأ وجود دارد.

**قلم چی:** به نظرم خوب است، آن مبانی نظری و اصول ناظر و حاکم بر تدوین این مجموعه‌ها را، در کنار مصاحبه‌ها و اظهار نظرهای دوستان بیاوریم و تا حد امکان، مطالب را زیر چند عنوان نظری و بنیادی بیان کنیم.

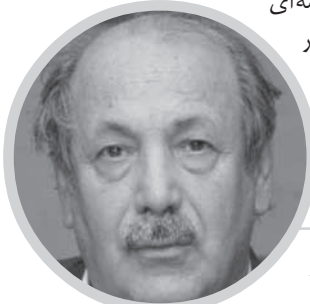
ببینید در کشورهای دیگر، برای آموزشی ریاضی یا علوم با چه مشکلات و معضلاتی روبه‌رو هستند. من از شما و از مسئولین وزارت ارشاد استدعا می‌کنم، در یک بررسی تطبیق، حداقل وضعیت کتاب‌های آموزشی را در ایران - آن چه که فعلاً موجود است، با آن چه که در هندوستان، پاکستان، ترکیه و مصر موجود است، یعنی در دنیای اسلام و با همین مجموعه‌ی خاورمیانه که ما باید خودمان را با آن‌ها مقایسه کنیم، مقایسه کنید. من

برای «پروژه‌ی تکاج» این بررسی را انجام داده‌ام.

**قاسم پور:** پیشنهاد بنده این است که ما نگوئیم فقط این سند مطرح است، بالاتر از این سند چیزی وجود ندارد و این تنها راهنمای برنامه‌ی درسی است. درست است که نویسندگان این سندها برنامه‌ی درسی را در نظر گرفته‌اند، ولی غیر از این سندها هم، مطالبی نزد ناشران وجود دارد که من فکر می‌کنم، آن‌ها هم باید در نظر گرفته شوند. ما در آینده باید با مجموعه‌ی این سه نهاد، یعنی کتاب غیردرسی، انتشارات کمک آموزشی و ناشران که جمع گسترده‌ای را تشکیل می‌دهند، سندها را تغییر دهیم و اصلاح کنیم.

**فرخی:** مهم‌ترین مسئله این است که دیکته‌ای نوشته شده و ما اکنون فرصت داریم، با حضور خود ناشرین و کارشناسانی که در حوزه‌های متفاوت صاحب نظر هستند، آن را بررسی کنیم و به سرانجام بهتری هم برسیم.

**دهقانی:** این اسناد بدون شک در ارتقای کیفیت کتاب‌های آموزشی، چه از نظر



پیشنهاد می‌کنم  
به ناشران بگوئیم  
از چه قلمی  
و چه سائیزی  
برای چه گروه سنی  
استفاده کنند

۱۳۹۰

زمستان ۱۳۸۶

۸۵



محتوایی و چه از نظر شکلی، بی تأثیر نبوده اند. این که گفته می شود، در این اسناد توجهی به نخبه پروری نشده است و یا این که تست را رد کرده اند، من شخصاً چنین استنباطی ندارم. در این کتابچه ها از کتاب های سنجش و ارزش یابی استفاده شده و گفته شده است که ناشران می توانند چنین کتاب هایی به وجود آورند.



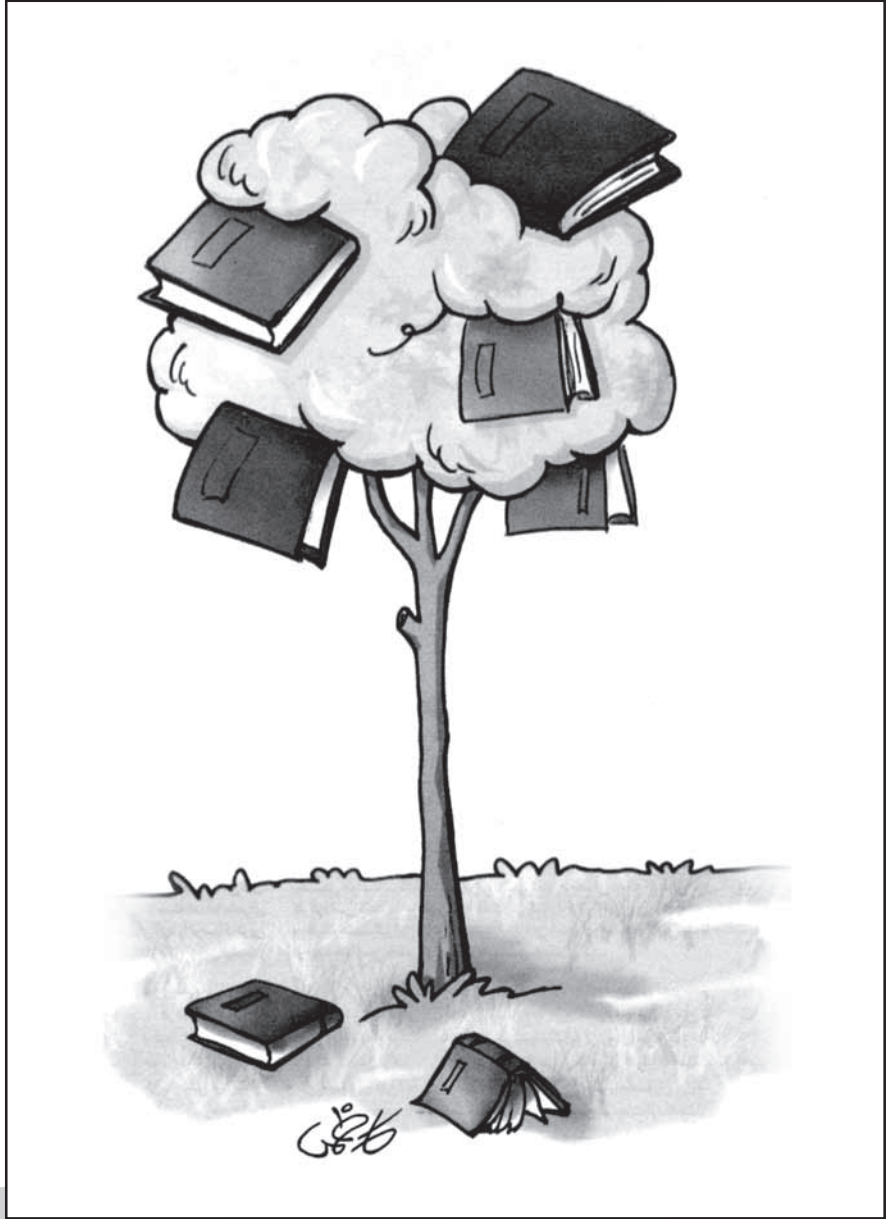
**قدیانی:** اگر بخواهیم قدری جدی تر و عملی تر نگاه کنیم، فکر می کنم اگر این کتابچه ها را، گروه معروف تری از کارشناسان نقد کنند و چکیده های کارشان را به جامعه ی ناشرین اعلام کنند، قطعاً اثرات بهتری را شاهد خواهیم بود. نکته ی دیگری که می خواهم عرض کنم این است که معمولاً در همه ی جای کشورمان و در همه ی وزارت خانه ها، وقتی کتابی برگزیده می شود، همه ی تقدیری که از آن به عمل می آید، به یک تیراژ سه هزار نسخه و ۲۰ تا ۳۰ سکه محدود است. جشنواره ی رشد هم همین طور است. کتابی را که برگزیده تشخیص می دهد، به حال خودش رها می کند. حداقل می توانند، یک نسخه از این کتاب را به مدارس یا هر کانال دیگری که ارتباط دارند، هدیه و معرفی کنند. این ها به هر حال انتقاد به دوستان است که این همه زحمات برای کتاب برگزیده را، با یک سکه به مؤلفش پاسخ می دهند و خدا حافظ تا سال دیگر.



**حاجیان زاده:** ما باید در مورد استانداردها به توافق برسیم. ما پیش نویسی نوشته ایم و آن را منتشر کرده ایم تا در اختیار همه قرار بگیرد. ولی از ابتدا سیاستمان این بود که این پیش نویس، ویرایش اول است. برای این که قطعی شود، به تولید انبوه برسد و به سندی تبدیل شود که همه به آن پای بند باشیم، به گفت و گو احتیاج دارد و این نوع جلسات را باید با موضوعات مشخص به طور پیاپی دنبال کنیم. نقدها چه منفی باشند چه مثبت، هر دو برای ما ارزشمند هستند. چون می خواهیم سازنده باشیم و اصلاح کنیم.

با این که فرمودند، ما دیکته ای نوشته ایم و هر دیکته ای دارای غلط است، کاملاً موافقم. ما قطعاً علاقه مند هستیم که نقاط کور و ضعف این اسناد برطرف و نقاط قوت آن ها برجسته شوند. اگر بتوانیم در مورد این استانداردها به توافق برسیم، بحث حمایت را پشت سر آن حتماً خواهیم داشت. یعنی نمی تواند این استانداردها تدوین شود و به دنبال آن حمایت نباشد. قطعاً حمایت خواهد بود.

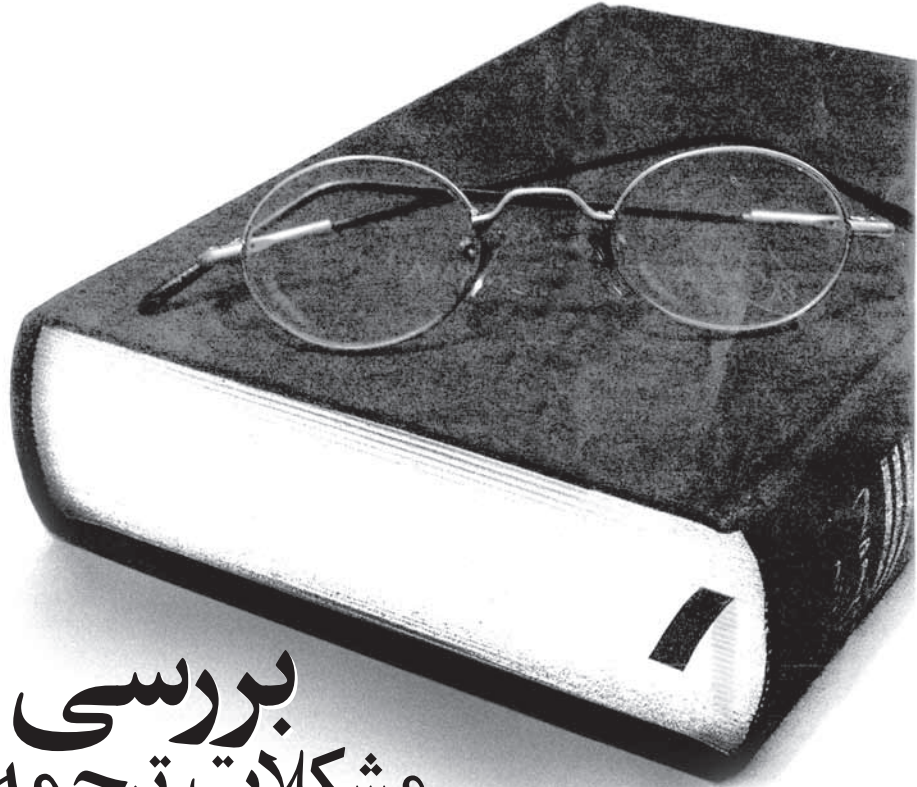




۲۱۹-۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۸۷



# بررسی مشکلات ترجمه‌ی ادبیات کودکان

فاطمه حدادی

## اشاره

«بررسی مشکلات ترجمه‌ی ادبیات کودکان»، عنوان پژوهشی است که محمدحسین قرشی در سال ۱۳۸۲ در دانشگاه بیرجند به انجام رسانده است. در این پایان‌نامه آمده است: «ترجمه‌ی ادبیات کودکان، فرایندی است شناختی از مخاطب اصلی و مخاطب مقصد که در آن، علاوه بر فرایند کلی ترجمه، برگردان متن بر پایه‌ی دانش زبانی مخاطب و با توجه به جنبه‌های زیباشناختی اثر صورت می‌گیرد. مترجمان این حوزه، با معضلات خاصی چون شناخت مخاطب، تطبیق اثر با شرایط خاص و بومی مقصد، انتخاب زبان و بیان مناسب و... مواجه‌اند. همان‌طور که نوشتن برای کودکان، از دشوارترین حوزه‌های ادبی است، ترجمه‌ی این‌گونه آثار نیز دشوار است و به آشنایی با مسائل نظری زبان‌شناسی و روان‌شناسی زبان نیاز دارد.»

در ادامه‌ی این خلاصه از پایان‌نامه، به تحلیل مشکلات ترجمه از دیدگاه‌ها و آرای مختلف، و تبیین ویژگی‌های مترجم ادبیات کودکان پرداخته شده است.

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶





## تحلیل زبان شناختی ترجمه

ادبیات کودکان و نوجوانان، شامل نوشته‌ها و سروده‌هایی است که نه تنها جنبه‌ی ادبی و هنری دارند، بلکه بر پایه زبان کودک و نوجوان آفریده می‌شوند. مطالعات روان شناختی زبان نشان می‌دهند که به رغم پیچیدگی نظام زبانی، کودک زبان را با سهولت و سرعت فرا می‌گیرد و این مهم، در محیط زبانی تحقق پیدا می‌کند. با این حال، یکی از ویژگی‌های زبان آموزشی کودک، جنبه‌ی جهانی آن است، بدین ترتیب که کودکان در سرتاسر جهان، قطع نظر از جامعه، فرهنگ و نحوه‌ی پرورش متفاوت، در زبان آموزشی از الگوی ثابتی پیروی می‌کنند.

بدیهی است که با توجه به تفاوت ساختاری زبان‌ها، تفاوت فرهنگ‌های محیط‌های زبانی، تمایزات اجتماعی و تربیتی، دانش و زبان پایه‌ی کودکان در محیط‌های زبانی، دارای تفاوت مشهود است و لذا، فرایند ترجمه در حوزه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان، با معضل مخاطب‌شناسی، ایجاد تعادل (به‌ویژه در حوزه‌ی واژگانی و نحوی) و پدیده‌ی القای فرهنگی مواجه است.

ترجمه‌ی ادبی، نمودی منحصر به فرد از نوشته‌ی خلاق و تعبیری جدید از متن زبان مبدأ، در زبان و فرهنگ زبان مقصد است. در مجموع، چنین برمی‌آید که ترجمه‌ی ادبیات کودکان، تعریفی صریح و متقن ندارد. با این حال می‌توان ترجمه‌ی ادبیات کودکان را به طور نسبی، با همان تعریفی که در ابتدای این خلاصه آوردیم، تبیین کرد.

## تحلیل مشکلات ترجمه از دیدگاه زبان شناسی

مشکلات ترجمه در گذشته «تسلط نداشتن مترجم بر کار ترجمه، تسلط نداشتن او بر موضوع، و افراط و مبالغه» بوده است. زبان‌ها در عین حال که در بنیاد و اساس، از قواعد جهان شمول برخوردارند، در نظام آوایی، نحوی و ارتباط معنایی و دیگر نظام‌های زبانی، ویژگی‌های خاص خود را دارند و چون ترجمه، فرایندی است که بر پایه‌ی تعادل و تطبیق زبان مبدأ صورت می‌گیرد، انجام چنین فرایندی، چندان ساده نیست. دو جزء از اجزای تعادل عبارت‌اند از: ۱. تعادل واژگانی؛ ۲. تعادل نحوی. در کل می‌توان گفت که در فرایند ترجمه‌ی عادی، متن زبان مقصد، معنای خاص خود را دارد. به عبارت دیگر، ارزش‌های عناصر زبان مقصد، تماماً از بطن روابط بافتی و صوری این زبان پدید می‌آید و ارزش‌های حاصل از روابط بافتی و صوری زبان مبدأ، به هیچ وجه به زبان مقصد منتقل نمی‌شود.

بنابراین در تبیین شرایط تعادل باید گفت:

۱. عناصر زبان مبدأ و زبان مقصد، زمانی معادل هم به شمار می‌روند که در موقعیتی معین، قابل تعویض باشند.

۲. عناصر زبان مبدأ و زبان مقصد هم‌پوشی معنایی داشته باشند. البته این بدان معنا نیست که در زبان مقصد نیز معادل‌هایی هم معنا با عناصر زبان مبدأ انتخاب کنیم، بلکه باید این معادل‌ها بیشترین هم‌پوشی ممکن را داشته باشند.

۳. در فرایند ترجمه، ایجاد تعادل نحوی، پس از تعادل واژگانی، دومین گام به شمار می‌رود. اما به دلیل تفاوت الگوهای نحوی در زبان، رعایت تعادل نحوی در تمام جملات میسر نیست و بنابراین، غرض از بحث «تعادل ساختی» یا نحوی در فرایند ترجمه، این نیست که مترجم باید

فرایند ترجمه

در حوزه‌ی

ادبیات

کودکان و نوجوانان

با معضل

مخاطب‌شناسی

ایجاد تعادل

و پدیده‌ی القای

فرهنگی

مواجه است

هر عنصر ساختاری زبان مبدأ را با عنصر ساختاری مشابه در زبان مقصد جایگزین سازد. در مجموع، بر اساس بررسی‌های زبان‌شناختی و روان‌شناختی، تحلیل متنی و بررسی مسائل تعادل ترجمه‌ای، می‌توان گفت، ترجمه پدیده‌ای نسبی است و در ترجمه‌ی ادبیات کودکان، علاوه بر مشکلات عام در ترجمه، معضلات خاص وجود دارد. در ترجمه‌ی ادبیات کودکان، شناخت موارد زیر توسط مترجم ضرورت دارد:

۱. خصوصیات کودک؛
  ۲. ویژگی‌های اثر (مسائل مربوط به انتخاب اثر)؛
  ۳. خصوصیات مخاطب (مخاطب‌شناسی اصل اثر و مخاطب‌شناسی در زبان مقصد)؛
  ۴. قواعد و ساختارهای زبان و طرز بیان اثر (سطح خوانایی اثر در زبان مبدأ) و تطبیق؛
  ۵. تفاوت‌های محیط‌های فرهنگی مخاطبان اصل اثر و مخاطبان در زبان مقصد؛
  ۶. دیدگاه‌های نقد ترجمه؛
  ۷. کیفیات سبک اثر و نحوه‌ی تطبیق سبکی (تعادل سبکی بین اثر و ترجمه در زمان مقصد)؛
  ۸. مفاهیم تعادل و تطبیق (تعادل واژگانی، دستوری، معنایی و سبکی)؛
  ۹. قالب و محتوا در دو زبان مبدأ و مقصد؛
  ۱۰. تکنیک و چگونگی پرداخت در متن اصلی و متن ترجمه شده (ضعف تکنیک و پرداخت در متن اصلی موجب کاهش کیفیت ترجمه می‌شود)؛
  ۱۱. نحوه‌ی تطبیق فضای فرهنگی تصویر با متن. معایر بودن فضای فرهنگی تصویرها با فرهنگ بومی، موجب درک نکردن متن توسط مخاطب می‌شود؛
  ۱۲. مسائل تطبیقی و بومی کردن در متون ترجمه.
- اما برخی ضعف‌های مترجم ادبیات کودکان که مانع از ارائه‌ی ترجمه‌ی موفق می‌شوند، عبارت‌اند از:

۱. ناتوانی در درک زبان مبدأ؛
  ۲. ناتوانی در انتقال مفاهیم؛
  ۳. نداشتن ذوق هنری؛
  ۴. وفادار نبودن به متن اصلی (ترجمه‌های متفاوت از سازده کوچولو، آلیس در سرزمین عجایب و... گواه این مطلب است)؛
  ۵. حرفه‌ای نبودن؛
  ۶. استفاده نکردن از فرهنگ یک‌زبانه و هماهنگ و تحمیل معنی شناخته شده و تلقی خود به جمله؛
  ۷. شناخت ناکافی از کودک و نیازهای او در زبان مقصد.
- بنابراین، مترجم ادبیات کودکان، باید انسانی نیک‌اندیش باشد که از مختصه‌های زبانی و کارکرد و تأثیر آن اطلاع دارد. وی باید بتواند، با استفاده از ابزار زبانی و با انتقال حقایق انسانی، اخلاقی و علمی، در جهت بسط و اشاعه‌ی فرهنگ پویای بشری گام بردارد. بررسی آرا و دیدگاه‌های فرهنگی، ادبی و زبانی صاحب‌نظران ترجمه‌ی ادبیات کودکان و انجام پژوهش‌های نظری در این حوزه، به ویژه حوزه‌ی هنری ترجمه‌شناس بر پایه‌ی داده‌های زبان‌شناسی، ضرورتی تام دارد. با پژوهش‌های میدانی نیز می‌توان به حاصل اندیشه‌ها، تفکرات و تجربیات

خبرگان و اهل نظر در این حوزه دست یافت.

برای پی بردن به آرا و نظریات مترجمان ادبیات کودک و نوجوان و آگاهی از میزان آشنایی آنان با مسائل نظری این حوزه و درک مشکلات علمی در کار ترجمه، پرسش‌نامه‌ای حاوی ۱۱ سؤال بر پایه‌ی اصول ترجمه، تهیه و تدوین شد. این پرسش‌نامه در اختیار مترجمان ادبیات کودکان قرار گرفت که تنها ۱۵ نفر از مترجمان آن را تکمیل کردند و بازگرداندند.

### تحلیل یافته‌های پژوهش

■ ۳۳/۴ درصد از مترجمان این حوزه، بیش از ۲۰ اثر، ۲۶/۶ درصد کمتر از پنج اثر، و ۴۰ درصد دیگر بین ۵ تا ۲۰ اثر ترجمه کرده‌اند. از این میان، ۲۰ درصد از مترجمان، نه تنها برای کودکان، بلکه به ترجمه‌ی آثار برای بزرگ‌سالان نیز پرداخته‌اند. ۶/۶ درصد از این مترجمان نیز تنها درباره‌ی ادبیات کودکان ترجمه داشته‌اند. ۷۳/۴ درصد مترجمان به ترجمه برای کودکان مشغول بوده‌اند که این رقم، بیانگر روی آوردن و علاقه‌ی مترجمان به ترجمه برای کودکان است.

■ تنها ۲۶/۶ درصد از مترجمان، شغلشان صرفاً ترجمه است که به طور متوسط ۱۷ اثر ترجمه کرده‌اند. اما ۷۳/۴ درصد، علاوه بر پرداختن به شغل مترجمی، به کار دیگری نیز مشغول بوده‌اند. با این حال، این مترجمان هم به طور میانگین ۱۸ اثر ترجمه کرده‌اند که در میان آن‌ها، مترجم بسیار پرکار با ۱۴۸ اثر و مترجم کم‌کار با ۲ یا ۳ اثر دیده می‌شود. به هر حال، میانگین آثار ترجمه شده توسط هر دو گروه از مترجمان ۱۶ اثر است.

■ ۸۶/۷ درصد مترجمان به ترجمه‌ی داستان و کمتر از ۱۳/۳ درصد، به ترجمه‌ی انواع دیگر ادبی پرداخته‌اند. به علاوه، ۴۶/۶ درصد از آن‌ها مجموعه‌ی چند داستان و به همین نسبت (۴۶/۶ درصد) نیز مجموعه‌ی چند افسانه را ترجمه کرده‌اند. حوزه‌ی شعر را هیچ مترجمی

تجربه نکرده است و درخصوص زندگی‌نامه، فقط ۱۳/۳ درصد از مترجمان، آثاری به فارسی برگردانده‌اند.

■ ۴۰ درصد از مترجمان به ترجمه‌ی علوم پرداخته‌اند و ۱۳/۳ درصد کتاب تاریخی ترجمه کرده‌اند. تنها ۱۳/۳ درصد از مترجمان، به ترجمه‌ی دایرة‌المعارف پرداخته‌اند. مهم‌ترین مسئله در ترجمه یا تدوین دایرة‌المعارف این است که دایرة‌المعارف باید پاسخ‌گوی نیاز کودکان ایرانی باشد. در حوزه‌ی کتاب‌های درسی نیز فقط ۲۰ درصد از مترجمان چنین کتاب‌هایی را ترجمه کرده‌اند.

■ ۹۳/۴ درصد مترجمان می‌گویند که از بررسی زبان و بیان نوشتار، به گروه سنی مخاطبان اصل اثر پی برده‌اند. ۱۳/۴ درصد نیز به اطلاعات کتاب‌شناختی اثر مراجعه کرده‌اند. ۶/۶ درصد هیچ

فقط ۱۳/۳ درصد  
از مترجمان  
آثاری به فارسی  
برگردانده‌اند



معیاری برای تشخیص نداشته اند. در میان مترجمانی که پرسش نامه را پاسخ گفته اند، مترجمی که به هیچ کدام از معیارهای انتخاب توجه نداشته، بیش از ۳۰٪ اثر ترجمه کرده و مشخص نیست با چه معیاری این آثار را انتخاب و ترجمه کرده است.

■ در مورد این که اصل اثر ترجمه شده مربوط به کدام گروه سنی است، مترجمان بنا به تشخیص خود عمل کرده اند. ۲۰٪ درصد آنان آثارشان را بر پایه‌ی سطح خوانایی مخاطبان گروه الف ترجمه کرده اند و ۲۰٪ درصد گروه ب و ۴۰٪ درصد گروه ج را مدنظر داشته اند.

■ در مورد این سؤال که آیا مخاطبان اثر ترجمه شده، هم سن گروه سنی مخاطبان اثر اصلی هستند باید گفت، با توجه به پاسخ ۹۳/۶٪ درصد مترجمان به این سؤال و ناآگاهی آنان از معیارهای علمی ترجمه‌شناسی، در حوزه‌ی زبان شناختی و روان شناختی و بی توجهی به مسئله‌ی مخاطب‌شناسی، پاسخ ۶۶/۶٪ آنان پاسخ دقیقی نیست و ضرورت دارد، اصل مخاطب‌شناسی در زبان مبدأ و مقصد را بیشتر مورد توجه و مطالعه قرار دهند.

■ ۱۳/۳٪ درصد از مترجمان در چهار مورد تعادل دستوری، واژگانی، معنایی و سبکی و هم‌چنین ترجمه‌ی عنوان با مشکل مواجه بوده اند. در حالی که ۱۳/۳٪ درصد با مشکل تعادل دستوری، ۵۳/۳٪ درصد با مشکل ایجاد تعادل واژگانی، ۲۶/۶٪ درصد با مشکل ایجاد تعادل معنایی و ۳۳/۳٪ درصد با مشکل ایجاد تعادل سبکی مواجه بوده اند. مشکلات دیگری را که در ترجمه برشمرده اند، عبارت‌اند از:

۱. ترجمه‌ی ویژگی‌های فرهنگی، مثل آداب و رسوم، ضرب‌المثل‌ها و غذاها دشوار است.  
۲. بعضی عبارات، واژگان یا حتی بندها، به دلیل وجود ممیزی در زبان مقصد به اجبار حذف می‌شوند.

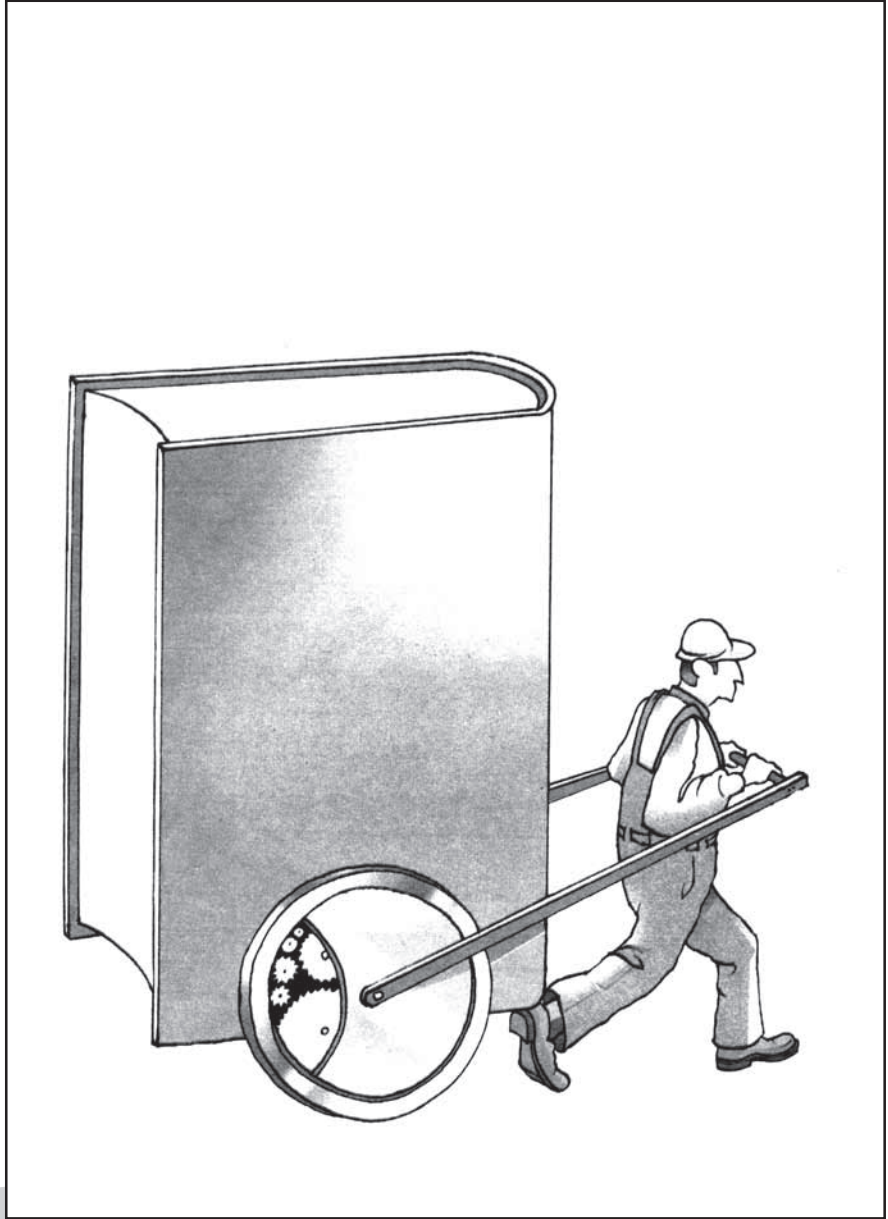
۳. ترجمه‌ی بعضی عناوین که برای مخاطب اصلی گویاست، در صورت رعایت تعادل واژگانی (حداقل از جنبه‌ی تعداد واژگان) و اصل اختصار، برای مخاطب زبان مقصد گویا نخواهد بود و به توضیح اضافی نیاز دارد.

۴. شناسایی کتاب مناسب برای برآوردن نیاز کودک ایرانی دشوار است.

۵. ناشران به ادبیات اصیل توجهی ندارند و بیشتر به نشر کتاب‌های بازاری می‌پردازند. از بررسی کلی چنین استنباط می‌شود که با وجود ضرورت توجه به مسائل نظری در حوزه‌ی ترجمه‌شناسی، به ویژه بحث تعادل که مهم‌ترین فرایند ترجمه است، مترجمان چندان توجهی به این حوزه ندارند و تنها با اتکا به دانسته‌های خود و بر پایه‌ی میزان آشنایی خود با زبان مبدأ و مقصد، به کار ترجمه می‌پردازند.

و سرانجام مترجم خوب از دید مترجمان، مترجمی است که از مسائل کودک آگاهی دارد، زبان کودک را می‌داند، به مسائل فرهنگی جامعه توجه دارد و با درک مسائل زیباشناسی، به انتخاب اثر می‌پردازد و اطمینان حاصل می‌کند که برگردان آن در تعارض با ارزش‌های فرهنگی قرار نمی‌گیرد.

این بررسی، نشان می‌دهد که به رغم استقبال مترجمان از این حوزه، حوزه‌ی ترجمه‌ی ادبیات کودکان نیز باید مانند سایر رشته‌ها تخصصی شود و حداقل در دوره‌ی کارشناسی ارشد، با تعیین گرایش حوزه‌ی ادبیات کودکان، نسبت به تربیت مترجمان صاحب‌نظر و باذوق در این رشته، اهتمام شود.



۲۱۹-۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۹۳

# راهنمای تهیه آثار

نشریه‌ی آموزشی، تحلیلی و پژوهشی «**رشد جوانه**» با هدف اطلاع‌رسانی، اشاعه‌ی یافته‌های علمی و ایده‌های نو و تبادل نظر و تجربه بین صاحب‌نظران در زمینه‌ی مباحث مربوط به فرایند تولید کتاب‌های آموزشی مناسب منتشر می‌شود تا از این طریق، پدیدآورندگان در راستای تحقق هدف‌های آموزش و پرورش، به صورت مستمر و پویا بر غنای دانش تجربه‌ی حرفه‌ای خود بیفزایند و با به‌کارگیری بهینه‌ی ظرفیت‌های موجود، کیفیت تولید کتاب‌های آموزشی را ارتقاء بخشند.

## راهنمای تهیه آثار

از استادان، صاحب‌نظران و اندیشمندان محترم عرصه‌ی **کتاب‌های آموزشی** که به منظور همراهی با این فصل‌نامه، نوشته‌های خود را برای انتشار در «**رشد جوانه**» ارسال می‌دارند، تقاضا می‌شود، در حد امکان نکات زیر را رعایت فرمایند:

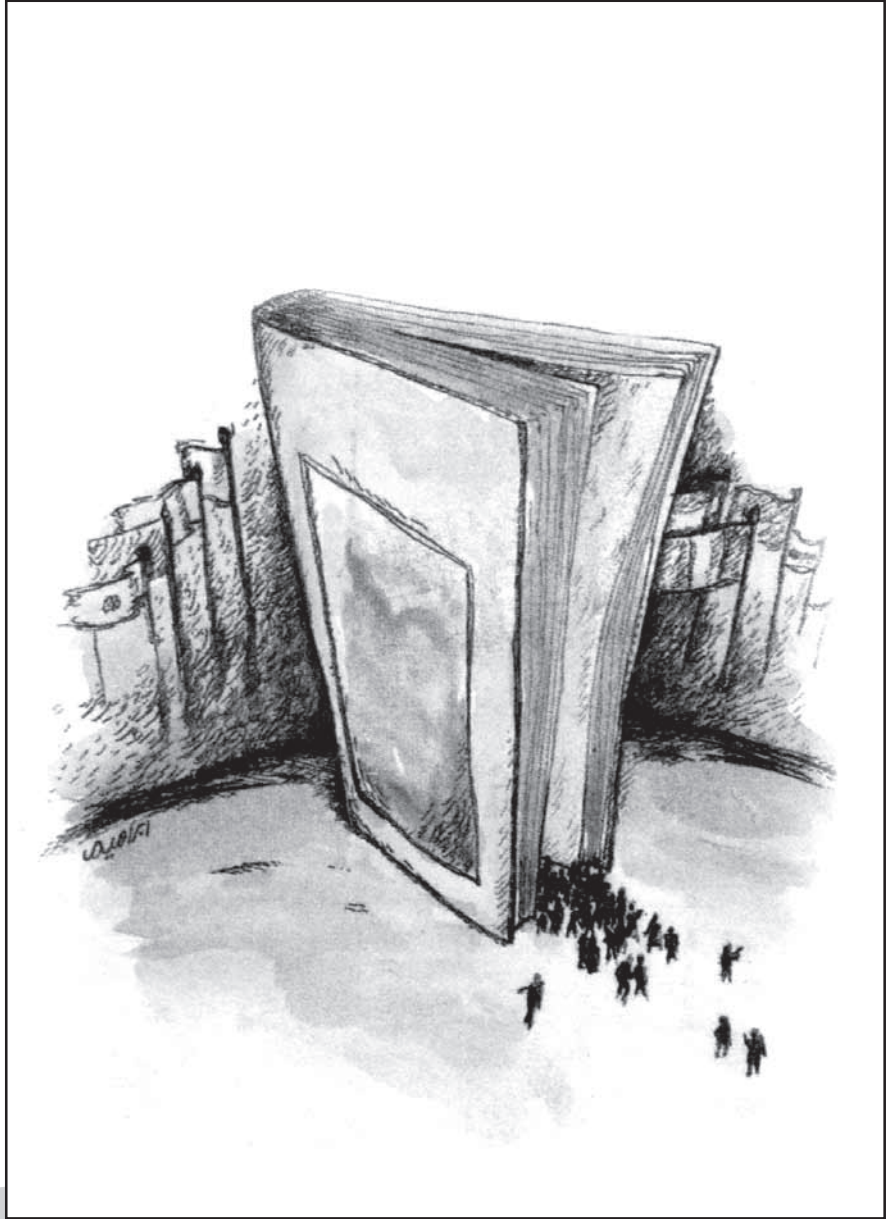
- حجم مطالب از ۸ صفحه‌ی تایپ شده و ۱۳ صفحه‌ی دست‌نوشته تجاوز نکند.
- نوشته حاوی مقدمه‌ای کوتاه، سابقه‌ی موضوع، نتیجه و جمع‌بندی موضوع باشد.
- نسخه‌ی اصلی نوشته ارسال شود.
- نوشته‌ی ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی همراه آن ارسال شود. چنانچه نوشته را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید.
- نوشته در مجله یا نشریه‌ی دیگری به چاپ نرسیده باشد.
- محل قرار دادن جدول‌ها، نمودارها، شکل‌ها و عکس‌ها، در متن مشخص شود.
- «**رشد جوانه**» در رد، قبول، ویرایش و تلخیص آثار رسیده آزاد است و از بازگرداندن آن‌ها نیز معذور است.
- آرای مندرج در «**رشد جوانه**» ضرورتاً مبین رأی و نظر «**دبیرخانه‌ی سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی**» نیست. بنابراین، مسؤلیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.
- اطلاعات منابع مورد استفاده برای تدوین اثر، به ترتیب زیر تنظیم شود:  
نام نویسنده، نام اثر، نام مترجم، (اگر ترجمه باشد). نام مجله یا نشریه، شماره‌ی مجله، سال نشر، شماره‌ی صفحه.
- نوشته را به ضمیمه‌ی نام و نام خانوادگی نگارنده یا مترجم، درجه‌ی علمی یا سمت، نشانی محل کار یا سکونت و شماره‌ی تلفن، به نشانی زیر ارسال فرمایید:

تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ وزارت آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک آموزشی، فصل‌نامه‌ی «**رشد جوانه**»

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۹۴



۲۱۹۰۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۹۵



## **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 at 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.

۲۱۹۱۹۲

زمستان ۱۳۸۶

۹۶