

ارزیابی شاخص‌های ساختاری، صوری، و زبانی در کتاب درسی مبانی عرفان نظری

محمدرضا ارشادینیا*

چکیده

کتاب درسی به منزله مهم‌ترین ماده آموزشی سهم عمده آموزش را به خود اختصاص می‌دهد و محور اصلی فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و فرایند آموزشی است. اگر این ماده آموزشی به نحو مناسب تهیه و تدوین شده باشد، نقش بی‌بدیلی در یادگیری دانشجویان ایفا می‌کند و سبب تسهیل در تحقق اهداف نظام آموزشی می‌شود. در صورتی که کتاب درسی کاستی‌هایی داشته باشد، فرایند آموزشی و یادگیری را کند و مختل خواهد کرد. این که کتاب‌های درسی تا چه حد مناسب‌اند و تا چه میزان معیارهای کتاب درسی را دارند، نیازمند بررسی و سنجش آن با شاخص‌های علمی حاصل از علوم مرتبط، به‌ویژه روان‌شناسی و علوم تربیتی و فناوری آموزشی است. در همین راستا، بررسی کتاب *مبانی عرفان نظری* تألیف سعید رحیمیان، با سه شاخص ساختاری، صوری، و زبانی موردپژایش این مقاله است. با محوریت این شاخص‌ها نارسایی‌های بارز این اثر بازخوانی می‌گردد و هدف آن است تا یادآوری کاستی‌ها، سبب ویراستاری فنی و رفع نقیصه‌های مشهود در این متن درسی دانشگاهی شود و کتاب تراز متن درسی، اگرچه با رعایت هنجارهای حداقلی، در دسترس علاقه‌مندان علوم اسلامی به‌ویژه آموزه‌های جذاب عرفانی قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: کتاب درسی دانشگاهی، ارزش‌یابی متون آموزش عالی، ساختار متن درسی، اهداف آموزشی.

* دانشیار فلسفه و حکمت اسلامی، دانشگاه حکیم سبزواری، mr.ershadinia@hsu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۱/۱۷

۱. مقدمه

براساس نظر کارشناسان آموزش، کتاب درسی به کتابی قابل‌اطلاق است که ساختار آموزشی داشته باشد. به این معنا که باید بخش‌هایی از آن برای آمادگی و آغاز یادگیری و بخش‌هایی برای یادگیری مباحث جدید و بخش‌هایی برای تثبیت یادگیری و به‌طور کلی محتوای آن در راستای یادگیری باشد. کتاب درسی هم باید دربرگیرنده دانش و معلومات تخصصی است، هم باید مخاطب را روش‌مندانه برای فهم، کاربرد، تحلیل، ترکیب، و ارزش‌یابی سوق می‌دهد. کتاب درسی *مبانی عرفان نظری* مؤلف محترم «دکتر سعید رحیمیان» در این موضوع به‌عنوان کتاب درسی تک‌نگاره است که از سوی سازمان «سمت» نشر یافته است. این کتاب پراج درجهت گردآوری نظریات عرفای نام‌دار و سامان‌دهی آن‌ها در محورهای پنج‌گانه معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، خداشناسی، جهان‌شناسی، و انسان‌شناسی غنی بوده و جامعیت معتنا بهی را به خود اختصاص داده و حاصل زحمات شاق و تنبیه فراوان مؤلف گران‌قدر آن است. از آن‌جاکه به‌درستی کتاب درسی را قلب نظام آموزشی شمرده‌اند، باید آرایه‌ای غنی از حقایق جدید و جذاب را ارائه دهد (عباسی و طلابی ۱۳۹۳: ۷۰). تحقق اهداف آموزشی به‌وجود متن‌هایی بستگی دارد که براساس اسلوب و محتوا و ساختار معین علمی تهیه شده باشد و درعمل، کاستی‌های آن با ویراستاری‌های مکرر رفع شده باشد. سازمان «سمت» با پیش‌گامی در این امر و درجهت تحقق اهداف سازمانی به ارائه متون درسی متناسب در رشته‌های مختلف اقدام فرموده که یکی از این زمینه‌ها علوم اسلامی به‌طور اعم و عرفان نظری به‌طور اخص است. خوش‌بختانه نشر این متن درسی در موضوع عرفان نظری از سال‌ها پیش نویدبخش رفع این کاستی‌ها بود. چنان‌چه این سازمان با وقوف از جایگاه مؤثر متن درسی در برنامه‌های آموزشی در رفع خلأهای فراوان کوشش وافر انجام داده و اهتمام خود را بر «تدوین منابع مبانی و علمی معتبر و مستند با در نظر گرفتن دیدگاه اسلامی در مبانی و مسائل این علوم (انسانی)» متمرکز دانسته و درخصوص این متن گران‌سنگ اعلام داشته است: «کتاب حاضر برای دانشجویان رشته فلسفه، در مقطع کارشناسی به‌عنوان منبع اصلی درس «عرفان نظری» به ارزش ۴ واحد تدوین شده است». به‌هر حال تدوین این کتاب به‌جای خود در هر کم‌وکیف شایسته تقدیر و ارزش‌گذاری است. با این‌همه، کمبودها و تنگناها همیشه مترصد ناکام‌گذاشتن اهداف می‌گردد و برای رسیدن به نقطه مطلوب، فاصله هم‌چنان بسیار است. چنان‌چه کارشناسان و متخصصان امر آموزش تأکید می‌کنند، هر کتابی

را نمی‌توان کتاب درسی به‌شمار آورد، حتی اگر به همین مقصود تدوین و نگاشته شده باشد، مگر آن‌که شاخصه‌های کتاب درسی را به‌دقت تمام عیار و از زاویه‌های مختلف در خود مجسم ساخته باشد. شاخصه‌های کتاب درسی چندان متعدّدند که کارشناسان را بر آن داشته تا به ملاک‌های متعدّد آن‌ها را دسته‌بندی کنند. برخی توجه به ویژگی‌های انگیزشی، هنری، محتوایی، ساختاری، و ظاهری را مهم‌ترین خصوصیات برشمرده‌اند (کافی‌زاده و موسی‌پور ۱۳۸۵: ۱۵۸). برخی دیگر داشتن محتوای استدلالی تحلیلی، تقویت روحیه و مهارت انتقادی، تقویت روحیه علمی و فرهنگ یادگیری را اهم جهت‌گیری‌ها برشمرده‌اند (ملکی ۱۳۸۷: ۹۸). برخی فهرست‌واره‌هایی برای این منظور در نظر گرفته‌اند که تعداد آن فهرست‌واره‌ها را تا هشت مورد برشمرده‌اند (رشیدی ۱۳۸۸: ۲۲). با این نگره، کتابی می‌تواند کتاب درسی به‌شمار آید که حائز حداقلی این شاخص‌ها باشد. رسیدن به این هدف هنگامی میسر است که آشنایی با این شاخص‌ها از ابتدا حاصل باشد و مراحل تدوین منطبق بر این معیارها بوده و پس از تدوین، در مراحل آموزش نیز آزمایش شده باشد. احراز وجود این شاخص‌ها در هر متن درسی کارشناسان را وادار کرده که به‌درستی بر ضرورت ارزیابی و نقد مستمر کتاب‌های درسی تأکید کنند و بهره‌وری را در اصلاح و کاستی‌زدایی از آن‌ها بدانند (رضی ۱۳۸۸: ۲۱). مطلبی که سازمان «سمت» خود پیشاپیش درخواست کرده است:

از استادان و صاحب‌نظران ارجمند تقاضا می‌شود با همکاری، راهنمایی، و پیشنهادهای اصلاحی خود، این سازمان را در جهت اصلاح کتاب حاضر، و ... یاری دهند. در راستای پاسخ به این دعوت، با مدنظر قراردادن سه ویژگی که مؤلف خود وجهه تألیف قرار داده، به بررسی خواهیم پرداخت که عبارت‌اند از: ۱. اصالت مطالب و استحکام آن‌ها؛ ۲. بازنمایشی در شیوه طرح مباحث و نحوه ارائه آن‌ها؛ ۳. انطباق با پیش‌دانسته‌های دانشجویان (رحیمیان ۱۳۸۸: ۱).

بررسی نشان می‌دهد، توفیق نسبی در ویژگی نخست قابل‌تصدیق است و در دو ویژگی دیگر کاستی‌های فراوان مشهود است که تا حدود بسیاری ناشی از عدم آشنایی یا عدم اهتمام به معیارهای فنی کتب درسی و بسندگی به‌کار فردی در این حوزه است. همان‌عاملی که کارشناسان را مجبور به هشدار در این خصوص کرده است (زین‌الدینی میمند ۱۳۸۵: ۱). معطوف به شاخص‌های فنی نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی در مقالات و کتاب‌های منتشره و تجربه تدریس مکرر این متن، کاستی‌های بارز آن، به‌عنوان موانع جدی برای

تحقق اهداف آموزشی، به آستان مؤلف ارجمند تقدیم می‌گردد. این بررسی بر اثر محدودیت گنجایش مقالات پژوهشی، فقط از زاویه محوریت هنجارهای ساختاری و زبانی و صوری انجام گرفته و به معنای بررسی و سنجش با همه معیارهای مطلوب در ارزش‌یابی متون درسی نیست. امید آن است که سازمان «سمت» و مؤلف معظم در بازنگری و ویراستاری فنی آن و اعمال هنجارهای جدید فناوری آموزشی، از هیچ اقدامی فروگذار نفرمایند.

۲. مزایا

چنانچه مؤلف عنوان کرده به «اصالت مطالب و استحکام آن‌ها» عنایت ویژه دارد، این شاخص مورد تأکید کارشناسان در این کتاب بسیار پررنگ است که تا حد بسیاری مرهون نقل مستقیم و عبارات ترجمه‌شده از متون اصلی با اندک تفاوت است. بنابراین شاخص‌های کفایت منابع با توجه به منابع موجود، اعتبار فنی منابع و رعایت امانت و دقت در استناد و ارجاع، در این اثر با درجه اعتبار بالا حضور دارد. ویژه این‌که بر منابع معتبر در ادوار مختلف تاریخ عرفان نظری احاطه دارد. امری که به سبب تتبع گسترده مؤلف و زحمات طاقت‌فرسا فراهم آمده است. منابع طیف وسیعی از آثار عرفان نظری را چه عربی و فارسی و چه نظم و نثر در دوره‌های مختلف تاریخی را شامل است. امتیاز دیگر کتاب شمول محتوایی مطالب آن بر فصول متنوع عرفان اسلامی است، به گونه‌ای که نظریات عرفانی را در منظومه پنج‌ضلعی معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، خداشناسی، جهان‌شناسی، و انسان‌شناسی با نظم خاصی گرد آورده است.

۳. کاستی‌ها

توفیق کتاب *مبانی عرفان نظری* در تأمین دو هدف دیگر که خود بر شمرده، یعنی «بازاندیشی در شیوه طرح مباحث و نحوه ارائه آن‌ها؛ انطباق با پیش‌دانسته‌های دانشجویان» (رحیمیان ۱۳۸۸: ۱)، چندان مقرون به توفیق نبوده و دشواری و گستردگی نظریات عرفانی کار نگارش کتاب در تراز متن درسی را به تنگنا کشانده است. بدون نظر به استقصای ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی که برخی شمار آن را به صد هم رسانده‌اند (منصوریان ۱۳۹۲: ۱۷)، به گزارش کاستی‌ها براساس شاخص‌های فنی کتاب درسی در سه محور ساختاری، زبانی، و صوری بسنده خواهیم کرد.

۴. ارزیابی ساختاری

ساختار کتاب‌های درسی دانشگاهی با توجه به اهداف آموزشی و نوع درس می‌تواند متفاوت باشد. داشتن ساختار مناسب تأثیر زیادی در جذابیت کتاب برای خواننده و نقش مهمی در یادگیری دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند آن دسته از کتاب‌های درسی که سازمان‌دهی بهتر و روشن‌تر دارند بر میزان فهمیدن، به‌کار بستن و به‌خاطر سپردن اطلاعات می‌افزایند (ملکی ۱۳۸۴: ۱۳). ساختار مطلوب دارای این ویژگی‌هاست: فهرست کلی مطالب، فهرست جدول و نمودارها، بیان اهداف کلی و اهداف جزئی در ابتدای فصل، خلاصه و نتیجه‌گیری در پایان فصل، منابع و مآخذ پایانی فصل، واژه‌نامه، فهرست اماکن و اعلام، منابع و مآخذ پایانی. هریک از این اجزا برای کتاب اهمیت فراوان دارد به‌گونه‌ای که کتاب بدون نمایه و فهرست را به شهر بدون تابلو تشبیه کرده‌اند (رسولی ۱۳۹۳: ۶۰؛ ملکی ۱۳۸۷: ۶۸). همچنین ساختار متناسب با متن درسی ابعاد مختلفی دارد، این ابعاد در پرسش‌های معیارمحور آتی تبلور یافته و تناسب ساختاری در گرو پاسخ‌گویی به این پرسش‌هاست.

آیا سازمان‌دهی مطالب بندهای هر قسمت با کل آن قسمت هم‌خوانی دارد و در مجموع مطالب و محتوای کتاب از یک‌پارچگی و انسجام کافی برخوردار است؟ چیش فصل‌های کتاب در ارتباط با موضوع اصلی چگونه است؟ آیا زیرعنوان‌های هر فصل با موضوع آن فصل تناسب دارند؟ (رضی ۱۳۸۸: ۲۷).

می‌توان با این پرسش‌های کارشناسانه ابعاد ساختار منطقی این کتاب را در سه قلمرو واکاوی کرد: ۱. تقسیم‌بندی عناوین و ترتیب موضوعات، ۲. هم‌خوانی عناوین فرعی با عنوان اصلی کتاب، و ۳. ساختار متناسب با متن درسی.

۱.۴ تقسیم‌بندی عناوین و ترتیب موضوعات

گویا بودن عنوان به جهات مختلف از ضروریات است و هرگونه ابهام ناشی از کلیت یا عدم وضوح نه تنها از جذابیت نگاشته می‌کاهد که در سیر تدوین و مطالعه نیز مشکلاتی را به بار می‌آورد. همچنین تناسب عنوان با محتوا به درک مخاطب کمک می‌کند (ملکی ۱۳۸۷: ۱۰۹). از این رو عنوان کتاب *مبانی عرفان نظری*، با اطلاق خود، نه تنها ابهام‌برانگیز است، که منطبق بر سرفصل و اهداف برنامه درسی نیز نیست. زیرا منظور از تعبیه این درس در برنامه آشنایی دانشجویان با *مبانی عرفان نظری اسلامی* است. اما اطلاق در عنوان ناظر به هرگونه مکتب عرفانی است و همین امر کار تدوین را بر نگارنده مشکل کرده و از منابع

غیراسلامی، به‌ویژه در بخش معرفت‌شناسی، جسته و گریخته مطالبی را نقل کرده است و در سایر بخش‌ها نتوانسته بر این شیوه استوار بماند و آمیختگی به مطالب غیرمستند به منابع اسلامی محو می‌شود و اثری از آن وجود ندارد، زیرا آن منابع تهی از وجود این مطالب است. از این رو، گاهی سخن از عرفان تطبیقی به‌میان آمده (رحیمیان ۱۳۸۸: ۵۰) که از موضوع کتاب خارج است و گاهی از مستشرقان، که خود تخصص و مهارت چندانی در عرفان نظری و عملی ندارند تا بتوانند در عرفان نظری صاحب‌نظر باشند، مطالبی نقل شده است. این مطلب حاکی از نداشتن روش و هدف مشخص یا غفلت از آن در تألیف کتاب درسی است. زیرا تعمیم موضوع آسیب جدی به یادگیری وارد می‌سازد و روش تهیه مطالب و حدود آن را نیز بر نگارنده مبهم می‌سازد.

از پرسش‌های پیشین ابتدا بخش مرتبط به تناسب عناوین و اقسام آن را در ساختار کتاب مبانی عرفان نظری واکاوی خواهیم کرد.

پاسخ اجمالی درباره رعایت تناسب منفی است. اثبات مدعا را با نگاهی به تقسیم‌بندی مطالب پی می‌گیریم. زیرا تقسیم‌بندی و ترتیب منطقی عناوین نقش اساسی در انسجام مطالب و طبعاً در تسهیل و تعمیق یادگیری دارد، ضمن آن‌که مطالب اصلی و فرعی و اهمیت هر یک را نمایان می‌سازد. شیوه‌های مختلفی برای چینش مطالب و نشان‌دادن ترتیب آن‌ها وجود دارد. برای این کار، در این کتاب هم از اعداد هم از الفبا استفاده شده است. اما گاهی از این شیوه عدول شده و نه شماره‌های ملحوظ است و نه الفبا، عناوین را هم‌راهی می‌کند. گاهی هم زیرمجموعه الفبا با همان حروف الفبا تنها با ریز و درشت مرتب شده است که به آشفتگی منجر می‌گردد. این واقعیت را می‌توان در مطالب صفحات ۵۲ تا ۵۸ برای برشمردن «انواع تجارب عرفانی» به‌وضوح مشاهده کرد. اولین نوع با شماره عددی «۱» بر سب متعلق (مورد) تجربه» و سپس زیرمجموعه آن با الفبای ابجدی مرتب شده و تا پنج قسم پیش‌رفته است، اما تنگنا سبب شده تا اقسام بخش «الف» یعنی مکاشفه صوری و معنوی، نیز در یک بخش با الفبای تکراری و در بخش دوم آن یعنی «کشف معنوی» بدون شماره یا الفبا تنها با خط تیره به حال خود رها شود (همان: ۵۲-۵۳). در بقیه اقسام زیرمجموعه این عنوان نیز همین رویه تکرار شده است: در شماره «۲» برحسب نحوه آگاهی و شدت و ضعف آن «اقسام مندرج با الفبا مرتب شده، اما زیرمجموعه اقسام بدون شماره یا الفبا به حال خود رها شده و تنها با خط تیره و درشت و ریزنویسی تا اندازه‌ای بین اقسام تمایز ایجاد شده (همان: ۵۷-۵۸)، که وحدت رویه مشهود نیست. مخاطب باید با توجه دوباره و دقت کافی، خط و ربط مطالب را باز یابد.

ارزیابی شاخص‌های ساختاری، صوری، و زبانی در کتاب درسی ... ۷

در همین بخش تقسیم‌بندی از جهت دیگری نیز دچار مشکل است، زیرا یکی از عنوان‌های اصلی عبارت است از: «مشوب و خالص» که دو قسم است، اما در زیرمجموعه به سه قسم «مجرد، مخیل، و خیال مجرد» (همان) تقسیم شده و بیان نشده کدام یک مجرد و کدام یک مشوب است. با این که قسم دوم و سوم متداخل است.

مشکل تقسیم و ترتیب را در سایر بخش‌ها نیز می‌توان مشاهده کرد. در تقسیم مطالبی که زیرمجموعه عنوان «معیار صدق در تجربه‌های عرفانی» (همان: ۶۷) است، موضوع‌های اصلی با الفبا شماره‌گذاری شده، اما موضوع‌های فرعی برخی با خط تیره و نقطه و برخی فقط با نقطه به این صورت درآمده است:

- معیار صدق در تجربه‌های عرفانی؛

- الف) از نگاه فرد تجربه‌کننده. ...

- استاد. ...

- معیارهای عام. ...

- ب) از نگاه دیگران (همان: ۶۷-۶۸).

مشهود است آن دو قسم که زیرمجموعه «الف» قرار گرفته از نظر معنایی با عنوان اصلی ناسازگار و از جهت ردیف‌سازی معیوب است. در نگاه کلی مطالبی که در این صفحه آمده نیازمند بازنگری و رفع ابهاماتی است که ناشی از نقص نگارشی است و مخاطب مجبور است به صورت حدسی و مرور چندباره با معلومات ذهنی خود، این مطالب را به هم پیوند دهد. مشاهده این دو صفحه خود بالعیان نقایص تحریر متن تراز با متن درسی را بازگو می‌کند.

کم‌تر مطالبی را در کتاب می‌توان یافت که با مشکل تقسیم و عنوان‌بندی روبه‌رو نباشد. در شمارش ویژگی‌های میانجی‌بودن اعیان ثابت (همان: ۱۹۳-۱۹۵) نیز مطالب کتاب با این چالش دست‌وپنجه نرم می‌کند. به گونه‌ای که تا ویژگی سوم دارای شماره و عنوان است، اما در شماره سوم عنوان تبدیل به «۳. وجوه دیگر» می‌شود و در این شماره فقط نامی از سه ویژگی جدید به میان می‌آید و در مقایسه با سایر شماره‌ها، از اندک توضیح درباره این سه ویژگی اثری وجود ندارد. پس از این، عنوان جدیدی هم‌اندازه با حروف متن به نام «سرّ قدر» (همان: ۱۹۵) در ابتدای سطر، که با نقطه جدا شده، قرار گرفته است. اگرچه مطالبی که در توضیح آن آمده یکی دیگر از ویژگی‌های اعیان ثابت را معرفی می‌کند که می‌توانست شماره‌گذاری ادامه یابد و عنوان نیز متناسب با محوریت «اعیان ثابت» انتخاب شود.

۲.۴ عدم هم‌خوانی عناوین فصول با عنوان اصلی کتاب

دومین ضلع ساختار منسجم مرتبط به چگونگی چینش فصل‌های کتاب در ارتباط با موضوع اصلی است. به این معنا که باید معلوم باشد آیا عناوین فصول با عنوان اصلی کتاب از ارتباط مناسب برخوردار است؟ آیا زیرعنوان‌های هر فصل با موضوع آن فصل تناسب تام دارند؟ (رضی ۱۳۸۸: ۲۷).

عنوان کتاب *مبانی عرفان نظری* اشاره مستقیم دارد که محتوای کتاب را تبیین مبانی به‌عهده دارد، اما با مرور در فهرست و محتوا این انتظار برآورده نمی‌شود. عناوین اصلی فصول همگی مطلق است و «مبانی» در عنوان آن‌ها وجود ندارد و در عناوین فرعی به‌جز در دو فصل از نام مبانی اثر و نشانی نیست. بنابراین، چون قید مبانی در عنوان کتاب موجود است، عنوان همه فصول باید با این قید مقید گردد و محتوا نیز نباید از بیان مبانی تخطی کند. از این رو، نمی‌توان عناوین فصول را با عنوان کلی کتاب هماهنگ دید، فقط یک عنوان فرعی در فصل اول به «مبانی معرفت‌شناختی» و یک عنوان فرعی در فصل سوم به «مبانی خداشناسی» پرداخته است و دیگر عناوین فرعی و مطالب آن‌ها در این دو فصل نسبتی با مبانی ندارد. در بقیه فصول نه عنوان ناظر به مبانی عرفانی است و نه محتوا چنین آهنگی دارد. در این دو فصل نیز پردازش به مبانی مقصد اصلی نیست و آمیزه‌ای از مطالب متنوع محتوا را تشکیل می‌دهد. مثلاً در فصل اول با عنوان «معرفت‌شناسی عرفان نظری» یک عنوان فرعی را «مبانی معرفت‌شناختی عرفان نظری» به خود اختصاص داده است. زیرمجموعه این عنوان را عناوین ذیل تشکیل می‌دهد: «عقل و قلب؛ بیان ابن عربی؛ شناخت تجربه عرفانی؛ وحی و تجربه عرفانی؛ زبان عرفان؛ تأویل». آشکار است که ربط و انسجام در این عناوین با عنوان اصلی مفقود است و نگارنده به حسب نیاز به درج عنوان مجبور شده است. اگر نگارنده قصد دارد مبانی را بیان کند مثلاً «عقل و قلب» چگونه مبنا است؟ یا مثلاً «بیان ابن عربی» چرا در ردیف و رتبه مبانی ذکر شده است؟ هم‌چنین سایر عناوین رنگی از مبنابودن در آن‌ها مشهود نیست.

در فصل سوم با عنوان «خداشناسی در عرفان نظری» نیز یک عنوان فرعی وجود دارد که پیش‌وند مبانی را دارد: «مبانی خداشناسی در عرفان نظری». ذیل این عنوان شش عنوان فرعی شماره‌دار دیگر به این ترتیب وجود دارد: ۱. امتناع درک کنه ذات، ۲. مراتب عالمان در خداشناسی، ۳. اقسام راه‌های معرفت رب، و ۴. مختصات راه و هدف ... معلوم است که این عناوین به‌جز شماره یک (آن‌هم تاحدودی)، ارتباطی به مبانی ندارد و هدف تقریر و

ارزیابی شاخص‌های ساختاری، صوری، و زبانی در کتاب درسی ... ۹

تبیین نظر درباره این موضوعات است. بقیه عناوین این فصل از قبیل: «خدای عارفان: شخص یا شیء؛ تشبیه و تنزیه؛ اسماء الهی» اگرچه با بخشی از عنوان فصل یعنی خداشناسی ارتباط دارد نه با مبانی خداشناسی، به قوت نمایانگر ناهماهنگی عنوان فصل و به تبع آن عناوین فرعی با عنوان اصلی کتاب است.

عدم توجه به ربط عناوین با یکدیگر و به ویژه عنوان‌های اصلی با عنوان کتاب، انسجام مطالب کتاب را دچار مخاطره کرده است. چنان‌که گاهی مطالب به‌حدی از هم گسیخته است که مطالب کشکول‌وار ردیف می‌گردد و هویت کتاب را فرومی‌پاشد، به‌ویژه کتاب درسی که با عنوان خاص تألیف شده و اهداف خاصی را دنبال می‌کند و دانشجو باید در هندسه ذهنی خود از مطالب آن تصویر متحد و به‌سامان داشته باشد. مثلاً در فصل دوم با عنوان «هستی‌شناسی در بینش عرفانی» این عناوین فرعی به موازات درج شده است: «اصالت وجود؛ دو معنی وجود در عرفان؛ وحدت وجود؛ تجلی». سپس ذیل «وحدت وجود» این عناوین فرعی تر درج شده است: «مفهوم وحدت وجود؛ وحدت شخصی وجود؛ نمادهای وحدت وجود؛ اثبات وحدت وجود». گذشته از این‌که معلوم نیست این عناوین در کنار یکدیگر چه مقصودی را تأمین می‌کنند، از این بابت نیز دچار ابهام هستند که نسبت آن‌ها به یکدیگر چیست؟ آیا از اخص به اعم یا برعکس سیر مطالب منظور بوده است؟ آشکار است که واژه «شخصی وجود» در همه می‌تواند تکرار شود در این صورت چنان‌چه متن شهادت می‌دهد باید در سایر عناوین به‌ویژه دو عنوان نمادهای ... و اثبات ... نیز تکرار شود. زیرا محتوا درباره وحدت شخصی وجود است، اما عنوان به‌طور مطلق درباره وحدت وجود است که سبب ابهام و شمول عنوان بر وحدت تشکیکی یا گونه‌های دیگر است.

۳.۴ ساختار نامتناسب با متن درسی

کتاب درسی با استانداردهای جدید آموزشی قطعاً با کتاب مطالعه و خودخوان با متون درسی قدیمی، به‌ویژه حوزه‌های علوم اسلامی، تفاوت‌های اساسی دارد و ساختار صوری آن باید جذاب و ترتیب مباحث آن، یک اندام‌واره را به‌نمایش بگذارد. به‌ویژه از آن‌جاکه کتاب برای چهار واحد درسی در نظر گرفته شده و طی دو نیم‌سال درسی به‌عنوان عرفان نظری (۱) و (۲) در برنامه درسی ارائه می‌شود. شایسته بود کم‌وکیف مطالب برای هر جلسه درسی به‌طور مشخص تعیین و کتاب به‌صورت ۱۶ یا ۱۷ جلسه دوواحدی تنظیم می‌شد و به‌اصطلاح سیلابس‌بندی می‌شد. کتاب درسی براساس زمان اختصاص‌یافته در چرخه

آموزش قرار می‌گیرد. پس ضروری است حجم آن متناسب با زمان در نظر گرفته شده تدوین گردد. سیلابس‌بندی هم بر مدرس تأثیرگذار است هم بر فراگیر و فعالیت هر دو را در چهارچوب مشخص تعیین می‌کند (فکری ۱۳۹۲: ۳۲؛ معروفی و یوسف‌زاده ۱۳۸۹: ۲۳۱). اگرچه نگارنده قصد خود را در همین راستا ارزیابی کرده و در پیش‌گفتار اعلام داشته است:

در تألیف کتاب درسی مبانی عرفان نظری با هدف آشنایی دانشجویان و دانش‌پژوهان با ارکان نظری و اصول کلی جهان‌بینی عرفانی، شاید ساده‌ترین راه انتخاب متنی از متون موجز در عرفان نظری و سپس ترجمه و شرح آن یا متنی مفصل و تلخیص آن باشد، اما این روش که زمانی مألوف و نیز به‌سامان محسوب می‌شد، امروزه روش مناسبی نیست. در این روزگار معرفی هر مکتب و ... نیازمند بازنگری در شیوه تدوین و عرضه‌ای نو از آن مکتب با زبانی نزدیک به زبان عصر نیز هست؛ از این رو در نوشتاری که پیش‌رو است، تلاش نگارنده بر حفظ و مراعات سه ویژگی بوده است: (۱) ... (۲) بازاندیشی در شیوه طرح مباحث و نحوه ارائه آن‌ها ... انتخاب قالب و زبان مناسب که هم مفاهیم اصلی عرفان نظری را منتقل نماید و هم برای نسل حاضر قابل‌درک باشد ... دغدغه اساسی نگارنده بوده است (رحیمیان ۱۳۸۸: ۱).

پس از این نیز نگارنده دوباره تأکید می‌کند:

در وهله نخست، نگارنده بر آن شد تا طرح تدوین کتاب را حتی‌المقدور در قالب‌های تازه و کمابیش منظم و به‌شکل فصول مترتب بر یک‌دیگر درآورد (همان: ۲).

از تعبیر «کمابیش» باید توقع از مدعای نگارنده را نیز کمابیش کنار گذاشت و انتظار اعمال معیارهای جدید و کارشناسی‌شده در علوم تربیتی و روان‌شناسی برای ساختار منسجم فنی را نداشت. یعنی آنچه وی «قالب‌های تازه و کمابیش منظم» نامیده است چیزی جز همان تقسیم مطالب عرفان به پنج فصل نیست که خود به آن نیز تصریح کرده، اما تنها تازگی آن، همان آوردن مباحثی با عنوان معرفت‌شناسی در فصل اول است و سایر فصول و عناوین کلی هم از جهت عنوان و هم از جهت محتوا تفاوت قالبی و محتوایی مشهودی با کتاب‌ها و منابع قدیمی عرفانی ندارد. بر این اساس، برای برآوردن این توقع و نگاشتن متن تراز متن درسی نوین، ساختار نقطه‌به‌نقطه متن باید پاسخ‌گوی این انتظارات باشد:

۱. آیا اهداف کل کتاب یا هر فصل برای دانشجو توضیح داده شده است؟

ارزیابی شاخص‌های ساختاری، صوری، و زبانی در کتاب درسی ... ۱۱

اصول کتاب آموزشی اقتضا دارد هدف‌محور باشد از این رو ابتدای هر جلسه درسی باید مزین به اهداف کلی و اهداف جزئی و رفتاری باشد (ملکی ۱۳۸۷: ۸، ۱۰۲؛ زین‌الدینی میمند ۱۳۸۵: ۱۶۳)، اما چنین مزیتی در این کتاب به کلی وجود ندارد.

۲. کیفیت مقدمه‌چینی مطالب در کتاب چگونه است؟ آیا برای کل کتاب در مقدمه و برای هر فصل در ابتدای آن، مباحث مقدماتی آورده شده است تا برای خواندن مطالب کتاب زمینه‌سازی شود و بر انگیزه دانشجو برای دنبال کردن مباحث بیفزاید؟ (رضی ۱۳۸۸: ۲۷؛ ملکی ۱۳۸۷: ۱۰۲؛ حسن مرادی ۱۳۸۸: ۷۱).

فصول مطلقاً مقدمه ندارد، اگرچه کتاب دارای مقدمه و پیش‌گفتار است، این مقدمه هم‌چنان با مباحث سنگین و ادبیاتی آکنده از الفاظ نامأنوس آمیخته است که نه تنها جذاب نیست و شوق و انگیزه پدید نمی‌آورد، بلکه درست برعکس باعث دافعه و گریز مخاطب از مطالب عرفانی و کتاب می‌گردد. مقدمه مشحون است از اصطلاحات و فهرست‌واره مطالب که پس از این در کتاب باید توضیح و تبیین گردد و فهرست کردن آن‌ها نقش مقدمه را تبدیل به متن فشرده کل کتاب درآورده است. در این صورت، مدرس یا باید مقدمه را طی چند جلسه توضیح دهد تا بتواند مقدمه را معرفی کرده باشد و هدف مقدمه که پیش‌آشنایی فراگیر با مباحث عرفانی است حاصل گردد یا به صورت گذرا آن فهرست‌واره را مرور کند که هدف از مقدمه حاصل نمی‌شود و همان فهرست مطالب در ابتدای کتاب این هدف را بهتر برآورده می‌کند.

۳. آیا در انتهای هر فصل جمع‌بندی و نتیجه‌گیری مباحث ارائه شده است؟ پاسخ منفی است و کتاب چنین ساختاری ندارد. نه انتهای فصل‌ها و نه انتهای کتاب مشتمل بر نتیجه‌گیری نیست.

۴. آیا پرسش‌ها، تمرین‌ها، و فعالیت‌هایی برای یادگیری و فهم بهتر موضوع در کتاب گنجانده شده است؟ کیفیت آن‌ها چگونه است و چه قدر مناسب و راه‌گشا و مفیدند؟ (ملکی ۱۳۸۷: ۵۶، ۱۰۹؛ فتحی و اجارگاه و آفازاده ۱۳۸۶: ۴۶). به گونه‌ای بر این شاخصه تأکید شده که باید بتوان گفت متن سؤال‌محور است (معروفی و یوسف‌زاده ۱۳۸۹: ۲۳۲).

پاسخ این است که جز پرسش‌هایی در پایان مقدمه و پایان هر فصل، که بسیار کلی و ناظر به رئوس مطالب و در راستای حافظه‌آزمایی طرح شده و در مجموع شش مورد است، پرسشی وجود ندارد. اما هیچ تمرینی در هیچ کم‌وکیف منظور نشده است. وانگهی توقع

این‌که متناسب با هر بخش، خودآزمایی و تمرین در سطوح مختلف آزمون حافظه و یادگیری و مفهوم‌سنجی و قدرت بر خلاقیت در طرح پرسش و پاسخ عرفانی و سایر مراتب سنجش باشد، توقعی است که از کار فردی بر نمی‌آید، زیرا پیچ‌وخم ورود فنی و تخصصی به تمام اضلاع برای یک تن هرگز مقدور نیست. از این رو، در تألیف کتاب درسی مشاوره و کمک از مشاوران و کارشناسان علوم تربیتی و روان‌شناسی و تکنولوژی آموزشی و ... امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است و تأکید کارشناسان بر تشکیل شورای تألیف است تا با خرد جمعی و کار گروهی تألیف به سامان برسد (ملکی ۱۳۸۷: ۶۰) که عدم اهتمام به این امر مهم از سازمان محترم «سمت» که مقصود اصلی آن تدوین و نشر کتب درسی دانشگاهی است، مایه شگفت است. شناسنامه کتاب نشان می‌دهد که اثر محصول کار طاقت‌فرسای یک فرد است و نام و نشان از مشاوران و همکاران در آن وجود ندارد، چنان‌چه متن و محتوا خود گواه صدق بر این کار است. به‌هر صورت، این کتاب مزیت عالی ندارد.

۵. آیا از تصاویر، اشکال، جداول، و نمودارهای متناسب با موضوع و مطالب کتاب استفاده شده است؟ در این صورت، آیا انتخاب و نحوه چینش آن‌ها در امر یادگیری به دانشجو کمک می‌کند و حس کنجکاوی و جست‌وجو را برمی‌انگیزاند؟ (ملکی ۱۳۸۷: ۸، ۸۱؛ آرمند و ملکی ۱۳۹۱: ۸۳). بدیهی است استفاده از این امکانات سبب جلب توجه مخاطب و تمرکز حواس او بر مطالب می‌گردد و تسهیل یادگیری را به‌دنبال دارد (معروفی و یوسف‌زاده ۱۳۸۹: ۲۳۲؛ حسن مرادی ۱۳۸۸: ۷۰).

ممکن است به ذهن آید که این توقع و پرسش برای کتابی با این عنوان جایگاهی ندارد. چون تصویر و شکل و نمودار برای امور محسوس و کمی است، اما برای امور انتزاعی و مجرد به‌ویژه عرفان، که موضوع آن خداوند متعال است و مجردترین موجود است و به‌تبع مطالب آن نیز شهودی و غیرقابل تصویر است، چگونه ممکن است؟

برخلاف این اظهار، در امر آموزش این مطلب ممکن است و به همین جهت گفته‌اند: «معقول را به لباس محسوس» باید درآورد، لکن باید از متخصصان امور کمک گرفت. اگر هم دشواری غلبه کرد، می‌توان از تصاویر جنبی برای تفنن و نشاط‌بخشی استفاده کرد. برای مثال، تصاویر عارفان و حکیمان، که از مطالب نثر و نظم آنان بسیار بسیار در متن نقل شده، به‌تناسب می‌تواند زینت‌بخش صفحات گردد و در مرحله بعد، حداقل تصویری از آثار مشهور و منظوم عرفانی این نقش را می‌تواند ایفا کند تا کتاب از این صورت خشک و پر از سیاهی سطور و ازدحام کلمات از ابتدا تا انتهای هر صفحه خارج شود.

ارزیابی شاخص‌های ساختاری، صوری، و زبانی در کتاب درسی ... ۱۳

۶. آیا کتاب فهرست مطالب، به‌نوعی که نشان‌دهنده سازمان‌دهی مطالب باشد، و فهرست‌های دیگر، از جمله فهرست منابع یا کتاب‌شناسی، فهرست راهنما، فهرست جداول و نمودارها، و فهرست اصطلاحات و واژگان دشوار دارد؟ (رضی ۱۳۸۸: ۲۷).

اگرچه کتاب فهرست مطالب و منابع، فهرست آیات و روایات، و اعلام دارد، فاقد سایر فهرست‌هاست؛ زیرا فهرست جداول و نمودارها سالبه به انتفای موضوع است. فقط در کل کتاب دو نمودار وجود دارد و نیاز به فهرست احساس نشده است. و برخی فهرست‌های ضروری دیگر مانند فهرست اصطلاحات و فهرست واژگان دشوار به‌همال رها شده است.

به‌هرحال، به این نتیجه می‌رسیم که ساختار جدید و فنی منطبق بر معیارهای فناوری آموزشی در این تألیف وجود ندارد و مؤلف محترم با ذهنیت کتب درسی علوم اسلامی رایج در حوزه‌های علمیه و باتوجه‌به منابعی که دارای همین روش رایج بوده‌اند به تألیف این کتاب اهتمام ورزیده و از ساختار فنی تبعیت نکرده است. البته تفاوت‌های محسوسی در ترتیب موضوعات و مطالب داده‌اند و دسته‌بندی‌هایی در موضوعات وجود دارد، لکن از سایر مشخصه‌های مهم غفلت شده که برخی بیان گردید. این مطلب درحالی است که نگارنده بین دو ادعای متنافی ساختار کتاب را انتخاب کرده است. ازسویی ادعای نوگرایی دارد و ازسویی ادعا دارد روش تألیف کتب قدیمه را وجهه نظر قرار داده است:

در این روزگار معرفی هر مکتب و منظومه شناختاری آن در حیطه فلسفه و کلام یا عرفان، غیر از شرح‌ها و تلخیص‌ها، نیازمند بازنگری در شیوه تدوین و عرضه‌ای نواز آن مکتب با زبانی نزدیک به زبان عصر نیز هست؛ ازاین‌رو در نوشتاری که در پیش‌روست، تلاش نگارنده بر حفظ و مراعات سه ویژگی بوده است: (۱) ... (۲) بازاندیشی در شیوه طرح مباحث و نحوه ارائه آن‌ها (رحیمیان ۱۳۸۸: ۱).

متقابل با این ادعا در همان صفحه نگارنده چنین اظهار می‌کند:

در این زمینه نگارنده روش استاد سیدجلال‌الدین آشتیانی، علامه طباطبایی، جلال‌الدین همایی ... را در معرفی مکتب عرفانی ابن‌عربی و مولانا و دیگر عارفان مورد‌مداقه و استفاده قرار داده است (همان: ۱-۲).

معلوم است که بیش‌تر این بزرگان به شرح و تفسیر مطالب عرفانی براساس متن موردنظر، یعنی متون درسی و غیردرسی در حوزه‌های علمیه پرداخته‌اند و هیچ‌کدام داعیه تألیف کتاب درسی نداشته‌اند تا چه رسد که با روش جدید باشد! ادعای «مداقه و استفاده» از روش آنان در تحریر مطالب یعنی تبعیت از همان روش قدیمی متکی بر متن و عدم

توجه به معیارهای کتاب درسی. در این صورت، مخاطب در سیر مطالعاتی فاصله نگارنده را با ادعای بازنگری و بازاندیشی در ابعاد گوناگون مشاهده خواهد کرد.

۵. شاخص‌های ارزیابی زبانی

از مهم‌ترین ملاک‌ها برای ارزیابی رعایت زبان علمی است که ویژگی آن شفافیت با تعبیرهای صریح دارای ساخت منطقی و نظم و آراستگی ادبی و الفاظی با معانی حقیقی است. هم‌چنین استفاده از جملات کوتاه و پرهیز از کاربرد مکرر جمله‌های مرکب، استفاده از بندها و پاراگراف‌های کوتاه، و به کارگیری کم‌تر جملات معترضه از خصوصیات اجتناب‌ناپذیر چنین زبانی است (رضی ۱۳۸۸: ۲۶؛ معروفی و یوسفزاده ۱۳۸۹: ۲۳۲). این ویژگی را از دریچه تحلیل محتوا به عنوان «قابلیت خوانایی» نیز می‌توان نگریست. یک کتاب درسی مناسب باید مطابق سن فراگیران دارای قابلیت خوانایی باشد. به‌کاربردن کلمات نامفهوم و دشوار یا جملات طولانی در یادگیری تأثیر نامطلوب دارد. کاربرد لغات مناسب نخستین گام برای این منظور است. پس برای یادگیری مناسب باید از آن‌جا آغاز کرد که مخاطب قرار دارد نه آن‌چه انتظار است به آن برسند (رسولی ۱۳۹۳: ۱۷۱؛ ملکی ۱۳۸۷: ۵۲).

کتاب *مبانی عرفان نظری* از جهت کاربرد ادبیات عرفانی جدی است و مملو از اصطلاحات فنی بوده و از مجاز و استعاره و سایر فنون بلاغت عاری است. البته منظور ادبیات عرفا نیست، زیرا آن‌ها از فنون گوناگون بدیع و بلاغت برای افاده مقاصد عرفانی به‌وفور استفاده کرده‌اند. به‌هرحال، اصطلاحات عرفانی نیازمند شرح و توضیح است که کتاب درصدد ساده‌سازی مضمونی آن‌ها بر نیامده و درحقیقت ترجمه یا نقل قول دقیقی از منابع اصلی است، نه مباحث گویا و خالی از پیچش و ابهام. این دشواری‌های زبانی راه را بر آسان‌فهمی سد کرده است.

عدم توجه به جمله‌بندی‌ها و طولانی‌شدن آن‌ها برای محتوای دشوار به‌معنای افزودن مشکل بر مشکل است. اگرچه ساده‌سازی این مضامین خود هنری منحصربه‌فرد است و عرفا خود از بیان‌ناپذیری مطالب عرفانی برای ناآشنایان بسیار نالیده‌اند، اما نباید دشواری ذاتی مضمون را با دشواری عرضی زبانی مضاعف کرد. نمونه‌ای از جملات طولانی که مخاطب را دچار تنگنا می‌کند از این قبیل است.

این اعیان که خود حاصل فیض اقدس‌اند و به‌واسطه «خلق تقدیر» و براساس علم ذاتی ازلی حق در ساحت علم الهی ظهور می‌یابند، به‌نوبه خود معین‌کننده استعداد ذاتی و

ارزیابی شاخص‌های ساختاری، صوری، و زبانی در کتاب درسی ... ۱۵

ظرفیت‌های وجودی و کمالی و خصوصیات اساسی موجودات‌اند در مظاهری که با «خلق ایجاد» (و مبتنی بر خلق تقدیر) به امر حق و به واسطه فیض مقدس ظهور می‌یابند (رحیمیان ۱۳۸۸: ۱۹۳).

مشهود است که چه قدر احاطه بر مطالب به هم‌گروه‌خورده این متن مشکل است، آن هم برای نوآشنایان که به فرض دانستن اصطلاحات به‌کارگرفته در یادآوری مضمون آن‌ها در پیچ و تاب عجیبی گرفتار می‌گردند. مضاف بر این، مطالبی که در این بخش در معرفی اعیان ثابت آمده (همان: ۱۹۲-۱۹۴) به‌سختی می‌تواند موضوع را چنان معرفی کند که مخاطب بدون افت‌وخیز در نگارش مطالب پرفرازونشیب سیر کند و با مشت پر از این همه مطالب راهی به نتیجه بگشاید. اگرچه سعی شده با نیمه‌نموداری (همان: ۱۹۵) این پیچش درمان شود، لکن نمودار خود اشتباه‌انداز است و به تفسیر جلدی نیاز دارد. استفاده از جمله‌ها و شبه‌جمله‌های تسلسل‌وار در بیش‌تر موارد مشهود است و خواننده خود این واقعیت را ملموس می‌بیند (بنگرید به همان: ۲۰۱، س ۱۳-۱۷؛ همان: ۲۰۳، س ۱۰-۱۶).

متن بعدی نیز می‌تواند خود گویاتر از هر چیز چالش‌هایی را که مخاطب با فهم و دست‌یابی به مقصود روبه‌رو است آشکار کند. در این متن، بیان منظور با واژه «توضیح» شروع می‌شود. سپس این توضیح با واژه «یعنی» تکمیل می‌گردد. پس از آن برای تفنن مطلب دو مورد از «به‌عبارت‌دیگر» و یک مورد از «به‌تعبیری» و سپس از واژه «یعنی» استفاده شده است، درحالی‌که تمام این تعابیر در یک متن دوازده‌سطری است که گاهی با یک سطر و گاهی با دو سطر و اندی فاصله این واژه‌ها به پشتیبانی یک‌دیگر آمده‌اند.

توضیح وجودی این نکته بر وحدت وجود و ... مبتنی است، یعنی سریان وجود ... همراه با سریان صفات کمالی آن است. به‌عبارت‌دیگر رقیقه‌ای از حیات ادراک و ... و در هر مظهر و مرتبه‌ای به‌نحوی ظهور می‌یابد. به‌عبارت‌دیگر، این‌که حق همه موجودات را در بر گرفته مانند این است که ... به‌تعبیری نبض همه جهان با حیات سرمدی در تپش است ... در نزد ایشان فقط بخش کوچکی از دنیا حیات دارد، یعنی جنبه وجودی و ظهوری نفس رحمانی برای هرکس به‌سادگی رؤیت‌کردنی است، اما ... (همان: ۲۲۵-۲۲۶).

ممکن است صعوبت مطالب عرفانی برای نگارنده محملی موجه به‌شمار آید تا با تفنن تعابیر سعی در توضیح داشته باشد، اما باید برای مخاطب معلوم گردد این تعابیر آیا موازی است یا صرفاً تفنن؟ به‌ویژه که جمع‌بندی را مشکل می‌کند و به آشفتگی ذهن وی می‌انجامد.

از مشکلات ادبی دیگر که در این متن مشهود است نیازمندی به ویراستاری جدی ادبی و علمی آن است. اگرچه دأب ناشران امروزی سپردن متون تخصصی به ویراستاران دارای تخصص ادبی صرف است، اما ریختن مطالب علمی در قالب صرفاً لفظی همان مشکلاتی را برای این متن به‌بار آورده است که در سایر متون علمی تخصصی مشهود است، از این‌رو نیاز بوده است تا پس از ویراستاری ادبی، نگارنده خود با حوصله تام تغییری را که از ره‌گذر تغییر جملات بر معنا وارد آمده است واریسی کند. برخی مطالب ناتمام حکایت از وجود چنین نقایصی در این متن درسی است که به دو نمونه اشاره می‌شود.

اگر حق متعال هویت عالم است (برحسب ظهور)، پس احکام و صفات عالم جز از جانب او نیست پس وقوع عالمی برتر و زیباتر از این عالم ممکن نیست (همان: ۲۲۴). در عبارت فوق، که ترجمه عبارت ابن‌عربی است، پشت‌سرهم آوردن دو کلمه «پس» مخدوش‌بودن را نمایان کرده است.

از اصول ضروری برای متن درسی پرهیز از به‌کارگیری واژگان و تعبیرات مهجور است (رضی ۱۳۸۸: ۲۶) که باید استفاده از واژه‌های رایج و مانوس و نثر روان و کلمات ساده و آسان‌سازی مضامین جای‌گزین آن‌ها گردد. در کتاب برخی تعبیرات که در تبیین سایر اصطلاحات به‌کاررفته خود به شرح و توضیح نیاز دارند که از اهداف اصلی فراگیری عرفان بازدارنده است. برخی از این واژه‌ها عبارت است از: صدور کلام من‌عندی، توهم مناقضه (همان: ۱۱)، طامات، غرابت (همان: ۱۲)، تعاطی (همان: ۱۳)، ممدات (همان: ۷۲)، و واسط (همان: ۱۹۲). این‌گونه تعبیرات در نثری پارسی‌زبان به‌کار گرفته شده که قرار است معارف ژرف و دشواریاب عرفانی را برای فهم آسان کند، اما خود مشکل‌آفرین است.

۶. مشکلات صوری

ویژگی‌های ساختاری کتاب درسی طیف گسترده‌ای را شامل می‌شود؛ از آن جمله است: معیارهای بررسی شکلی کتب درسی دانشگاهی با معیارهای کمی و کیفی، طرح جلد، صفحه‌آرایی، حروف‌نگاری، جامعیت صوری اثر از فهرست مطالب تا نمایه، روان و رسابودن نگارش، رعایت قواعد ویرایش و نگارش، تناسب حجم اثر با تعداد واحدهای درس موردنظر، و تغییرات شکلی اثر در مقایسه با چاپ‌های قبلی (حسینی ۱۳۹۱: ۱۲۵).

ویژگی‌های ظاهری و فنی کتاب از آن جهت بسیار اهمیت دارد که سبب جلب توجه مخاطب و ایجاد علاقه و تمرکز حواس می‌شود. از جمله ویژگی‌های ظاهری عبارت است

از: قطع کتاب، نوع جلد و صحافی آن، نوع کاغذ، اندازه و شکل حروف، طول جمله‌ها و بندها، حاشیه‌ها و فاصله خطوط و مهم‌تر رعایت اصول نگارش و دستور زبان، و اصول نشانه‌گذاری (رسولی ۱۳۹۳: ۵۱). در این راستا رعایت فاصله‌بندی، که به‌نظر بسیاری از مؤلفان یا ویراستاران اهمیتی ندارد، از نظر کارشناسان در درجه اول اهمیت است. به‌نظر آنان استفاده از فضای سفید به‌وضوح متن درسی می‌افزاید و این کار برای درک و بازیابی اطلاعات از متن نقش شایان دارد. فاصله‌بندی متناسب همه اجزای کتاب را در بر می‌گیرد:

موضوع‌های اصلی و موضوع‌های فرعی، بخش‌های اصلی و فرعی، کلمات، اصطلاحات و جملات با فاصله‌بندی منطقی و معین آرایش خاصی به کتاب می‌دهد و آن را به‌صورت زیبا و شکیل پدیدار می‌سازد. تعبیه خلاصه‌های آغازین و میان‌متنی و پایانی، در نظر گرفتن پرسش در متن و انتهای کتاب، مرتب‌سازی فهرست‌ها و مطالب با شماره‌گذاری که سبب تسهیل فهرست‌سازی ذهنی می‌گردد، نتیجه‌گیری در متن و انتهای کتاب همه اسبابی است که امکان فهم و تثبیت و بازیابی آموخته‌ها را ممکن می‌سازد (همان: ۵۵).

در اثرگذاری شکل ظاهری کتاب، هرکدام از این عوامل نقش مثبت و سازنده دارد که نظریات کارشناسی شده بر آن‌ها تأکید می‌کند. اگر کتاب *مبانی عرفان نظری* را با این معیارها محک بزنیم، در برابر اکثر قریب‌به‌اتفاق این موارد امتیاز منفی را نشان می‌دهد. مثلاً اگر معیارهای حروف‌نگاری را مدنظر قرار دهیم، مشهود است که نه از نظر اندازه حروف و نه از جهت رنگ تنوع چشم‌گیر در متن به‌کار گرفته نشده است. درحالی‌که برجسته‌کردن مطالب مهم با تغییر اندازه حروف یا نوع حروف یا رنگ آن یکی از ضروریات در متن درسی است. در این کتاب تنها تفاوت حروف در ریز و درشتی آن‌ها در عناوین اصلی و فرعی است، اما در متن این مهم ابتداً به‌کار گرفته نشده و گویا صرفه‌جویی در حجم بر همه‌چیز فائق آمده است. از جهات دیگر مانند فاصله‌بندی و فضای سفید نیز این کتاب فقیر است و ازدحام سطور و کلمات بر آن سیطره دارد.

طرح جلد نیز بسیار ساده است که در وسط زمینه سبز کم‌رنگ یک شمع کم‌فروغ دیده می‌شود و یک نوار مشکی در پایین صفحه عبور می‌کند و به‌عنوان فهم آزاد به مخاطب واگذار شده و معلوم نیست چه محتوایی را نشان می‌دهد. از خلاصه و نتیجه‌گیری نیز مطلقاً اثری مشاهده نمی‌شود.

درباره طول جمله‌ها و بندها نیز پیچیدگی‌های بارزی در آن وجود دارد که پیش‌تر به آن اشاره شد. هم‌چنین است انتظار طرح پرسش‌ها چه در آغاز متن یا کاربست ادبیات

پرسش‌محور یا پرسش‌های پایانی که جز چند پرسش کلی در پایان مقدمه و فصول پنج‌گانه این مزیت مشاهده نمی‌شود. به هر حال، از جهت ظاهری نیز این متن با کتاب درسی فاصله دارد. اگرچه ممکن است بسیاری از نقایص صوری بر اثر تنگناها و ملاحظات مادی باشد که ناشر را به چشم‌پوشی از رعایت اصول و شاخصه‌های کتاب درسی وادار کرده باشد.

۷. نتیجه‌گیری

کتاب درسی در تدوین و تألیف باید از شاخصه‌های متنوع محتوایی، زبانی، ساختاری، و ظاهری بهره‌مند باشد. متن هم‌تراز با کتاب درسی، حاصل برخورداری از جمیع معیارهای دقیق کارشناسی شده و منطبق بر دستاوردهای علوم نوین است؛ تا یادگیری و یادمانی تسهیل و پایدار گردد. عرضه کتاب *مبانی عرفان نظری* بر این معیارها این حقیقت را آشکار می‌سازد که این کتاب از جهت معیارهای ساختاری و زبانی و شکلی دچار مشکل است و این مشکلات، که بیش‌تر آن ناشی از کار فردی است، برای دانشجویان بسیار مشکل‌آفرین است و علاوه بر ایجاد مشکل در حیطه آموزشی و شناختاری، در حیطه عملی و عاطفی در مخاطب تأثیر منفی دارد و اهداف آموزشی را برآورده نمی‌کند. از این‌رو، در تألیف کتاب درسی چاره‌ای جز کار گروهی متخصصان زبده آن فن و نظارت کارشناسان رشته‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، و فناوری آموزشی و ویراستاران فنی و ادبی باقی نمی‌ماند. براساس بررسی معیارمحور، کتاب *مبانی عرفان نظری* در ابعاد ساختاری و زبانی و صوری از واجد بودن حداقلی امتیازات کتاب درسی دانشگاهی فاصله بسیاری دارد و نیازمند بازنگری جدی و همه‌جانبه با توجه به هنجارهای فناوری آموزشی است.

کتاب‌نامه

آرمند، محمد و حسن ملکی (۱۳۹۱)، *مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی*، تهران: سمت.

حسن مرادی، نرگس (۱۳۸۸)، *تحلیل محتوای کتاب درسی*، تهران: آبیژ.

حسینی، سیدمحمدحسین و معصومه مطور (۱۳۹۱)، «نقدی بر کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی در ایران»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ش ۲۶.

رحیمیان، سعید (۱۳۸۸)، *مبانی عرفان نظری*، تهران: سمت.

رسولی، مهستی و زهرا امیرآشنایی (۱۳۹۳)، *تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی*، تهران: جامعه‌شناسان.

ارزیابی شاخص‌های ساختاری، صوری، و زبانی در کتاب درسی ... ۱۹

- رشیدی، ناصر (۱۳۸۸)، «چهارچوبی جامع برای ارزیابی کتب درسی دانشگاهی»، عیار، ش ۲۲.
- رضی، احمد (۱۳۸۸)، «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی»، سخن سمت، ش ۲۱.
- زین‌الدینی میمند، زهرا (۱۳۸۵)، «اصول و معیارهای تدوین محتوای کتاب درسی دانشگاهی به‌عنوان راهنمای عمل»، مجموعه مقالات اولین همایش بین‌المللی کتاب درسی دانشگاهی، ج ۱، تهران.
- عباسی، علی و محمد طلایی (۱۳۹۳)، «طراحی چهارچوبی نظام‌مند جهت تدوین کتاب‌های درسی با رویکرد تکنیک طراحی مبتنی بر بدیهیات»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ش ۳۳.
- فتحی واجارگاه، کوروش و محرم آقازاده (۱۳۸۶)، راهنمای تألیف کتاب‌های درسی، تهران: آیتز.
- فکری، مسعود (۱۳۹۲)، «آسیب‌شناسی کتاب‌های دانشگاهی در زمینه آموزش مهارت‌های زبان عربی»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ش ۲۸.
- کافی‌زاده، منصوره و نعمت‌الله موسی‌پور (۱۳۸۵)، «ویژگی‌های کتاب درسی دانشگاهی»، مجموعه مقالات اولین همایش بین‌المللی کتاب درسی دانشگاهی، ج ۱، تهران.
- معروفی، یحیی و محمدرضا یوسف‌زاده (۱۳۸۹)، تحلیل محتوا در علوم انسانی، همدان: سپهر دانش.
- ملکی، حسن (۱۳۸۵)، «ساختار کتاب درسی و رویکرد حل مسئله»، مجله روان‌شناسی تربیتی، ش ۳.
- ملکی، حسن (۱۳۸۷)، کتاب درسی (طراحی و تألیف)، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- ملکی، حسن (۱۳۸۴)، «شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی»، سخن سمت، ش ۱۵.
- منصوریان، یزدان (۱۳۹۲)، «صد ویژگی کتاب‌های دانشگاهی کارآمد و اثربخش»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ش ۲۹.

