

آموزش علمی

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
دوره هجدهم / شماره ۲ / زمستان ۱۳۹۴

بسم الله الرحمن الرحيم

سرمقاله

به دنیای علوم اجتماعی خوش آمدید! / فربرز بیات / ۲



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- مطالعات اجتماعی در انتهای صف - گفت و گو با دبیران علوم اجتماعی منطقه ۱۳ تهران / محمود اردوخوانی / ۸
- تجارب زیسته در آموزش مهارت های اجتماعی / حسن نجفی / ۱۲
- مفهوم شناسی «فرهنگ» از منظر کتاب و سنت / حجت الاسلام دکتر محی الدین بهرام محمدیان / ۲۲
- منتقدان و مؤلفان کتاب های درسی جامعه شناسی رودر روی هم (میزگرد نقد) / دکتر پارسانیا، دکتر قانع راد، دکتر افروغ و حبیبه صالح نژاد / محمود اردوخوانی / ۲۴
- می شنوم فراموش می کنم - اثر فعالیت های عملی بر بهبود یادگیری مطالعات اجتماعی / حسن رحمان پور / ۵۶

دانش نوین اجتماعی

- اولویت آموزشی قرن ۲۱ / عمر خضر نژاد / ۴
- تحلیل اجتماعی روشمند / رحیم زایر کعبه / ۳۴
- جامعه شناسی شبکه ای - زندگی و آثار امانوئل کاستلز / غلامرضا حمیدزاده / ۴۲
- روش های پژوهش برای دانش آموزان - معرفی کتاب / عبدالله عزیزخانی / ۶۴

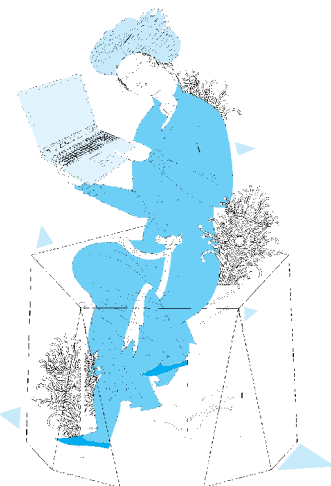
دانش اجتماعی بومی

- شکاف نسلی در ایران / نوشین صابری / ۱۶
- مدرسه خلاق - اجتماع آموزش و یادگیری / دکتر افضل السادات حسینی، انسبه جلالوند / ۳۸
- عدالت آموزشی - تأثیر سرمایه فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی بر موفقیت دانش آموزان / حسین منفرد / ۴۶
- مدرک، اثر، صفر - سیکل باطل بی انگیزگی دانش آموزان / حسن مؤمنی / ۵۲

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: فربرز بیات
- مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
- هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر وحید نقدی، دکتر محمد سعید ذکایی، پری مسلمی پور لالمی، غلامرضا حمیدزاده
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک: پریسا شندسی
- عکس روی جلد: سیدحسین میرکمالی / قزوین / هفتمین جشنواره عکس رشد
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱
- رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
- roshdmag: [آیکون شبکه اجتماعی]
- تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲
- کد مشترکین: ۱۱۴
- نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۵ - ۷۷۳۳۶۶۵۶
- شمارگان: ۴۵۰۰
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)



به دنیای علوم اجتماعی خوش آمدید

فولاد اشتري، تهران، هفتمين جشنواره عكس رشد

برخی از منظر انتقادی علوم اجتماعی را «علم تلاش و کوشش سخت و پایان ناپذیر برای توضیح واضحات» تعریف کرده‌اند. هر چند این تعریف و تلقی از علوم اجتماعی با نوعی اغراق و بی‌مهری توأم است اما در نقد نگاه‌های افراطی به علوم اجتماعی عاری از حقیقت نیست. زندگی اجتماعی محصول تفسیر مردم از واقعیات و پدیده‌های اجتماعی است و نظریه‌پردازان و پژوهشگران علوم اجتماعی با بازتفسیر زندگی اجتماعی، دانشی را بنیان می‌نهند که در برخی موارد چنان در مفاهیم و نظریات مبهم، مغلق، پیچیده و یا آداب و تشریفات آکادمیک غرق و اسیر می‌شود که درک آن برای بسیاری از مردم نه تنها دشوار که شاید غیرممکن به نظر برسد. اما اگر چنین پیچیده‌گویی و یا پیچیده‌نمایی‌هایی از دانش اجتماعی در بین محافل آکادمیک و انجمن‌های علمی امری پذیرفته‌شده باشد، قطعاً در متون آموزشی و کتاب‌های درسی خطایی فاحش و خلاف قصد و هدف اصلی است. کتاب‌های درسی اتفاقاً باید روندی معکوس را طی کنند؛ یعنی مفاهیم و نظریه‌های پیچیده را در فرایند عمومی کردن علم، ساده‌سازی کنند. البته ساده‌سازی مفاهیم علوم اجتماعی برای دانش‌آموزان و گره‌زدن آن با زندگی واقعی و روزمره کاری سخت و دشوار است به همین دلیل نیز تألیف و تدوین کتاب درسی کاری نیست که هر نویسنده تازه‌کار و یا کم‌تجرب‌ای از عهده آن برآید. اصولاً تألیف کتاب‌های درسی بیشتر کاری جمعی و گروهی است تا انفرادی و معلمان با تجربه و کارآموزدهای که از دانش نظری روزآمد برخوردار باشند، بهترین گزینه برای عمومی کردن علم و ساده‌سازی دانش اجتماعی هستند. معلمان پیچیده‌ترین مفاهیم علوم اجتماعی را با ساده‌ترین بیان و ملموس‌ترین مثال‌ها به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند.

یک نمونه از چنین شیوه‌ای را که می‌تواند سرمشقی برای مؤلفان کتاب‌های درسی علوم اجتماعی باشد، در ادامه نقل می‌کنم و در عین حال از سایر دبیران و معلمان علوم اجتماعی در سراسر کشور می‌خواهم تجارب ارزشمند خود را در این زمینه با ما به اشتراک بگذارند.

... اولین روز سال تحصیلی، فرزندم را به مدرسه بردم. همه دانش‌آموزان برحسب پایه و شماره کلاس صف بسته بودند. از بین دانش‌آموزان هر کلاس یک نفر به عنوان مبصر یا مسئول انتظامات انتخاب شده بود. مبصر هر کلاس از ابتدا تا انتهای صف را نگاه می‌کرد و در جایی که بچه‌ها منظم و پشت سرهم قرار نگرفته بودند، با نوک پا به کفش آن‌ها می‌کوبید که یعنی صاف و پشت سرهم بایستید. همین اتفاق برای فرزند من افتاد و مبصر با نوک پا به کفش او کوبید. این حرکت برای فرزند من که برای اولین بار بود که به این مدرسه می‌آمد، تعجب‌آور و ناخوشایند بود. به همین دلیل از من پرسید: «بابا چرا می‌زند؟» گفتم: «منظورش این است که صاف بایست.»

گفت: «پس چرا نمی‌گوید صاف بایست و می‌زند؟» با خودم گفتم: «به دنیای علوم اجتماعی خوش آمدی!» استفاده از «اجبار» و «قدرت» همواره یکی از روش‌های برقراری نظم اجتماعی بوده است. در نظام‌های استبدادی برای برقراری نظم بیشتر از اجبار، زور، تحکم، تهدید و ترس استفاده می‌کنند، اما هر چه جوامع جلوتر آمده و نظام‌ها دموکراتیک‌تر شده‌اند «اقناع» و «توجیه» افکار عمومی جایگزین استفاده از فشار و اجبار شده است. به همین دلیل نیز اکنون نهادهای آموزش، دانش، دین و در عصر جدید رسانه‌ها، مهم‌ترین نقش را در تحکیم و تقویت نظم اجتماعی دارند.

لویی آلتوسر، جامعه‌شناس تضادگرا، از این نهادها به عنوان «دستگاه‌های ایدئولوژیک» نام می‌برد که در جامعه مدرن نقشی اساسی در تحکیم و بازتولید نظم اجتماعی مستقر دارند. جامعه‌شناسان دیگری چون **دورکیم**، **وبر**، **پارسونز**، **گرامشی**، **زیمل**، **پاره‌تو**، **گیدنز**، **هابرماس**، **بورديو** و **کاستلز** با مفاهیم مشابهی بر نقش نهادهای فرهنگی، آموزشی، دینی در اقناع افکار عمومی و تحکیم نظم، انسجام و وفاق اجتماعی تأکید کرده‌اند.

سردبیر

اشاره

حدود نیم قرن پیش، با به وجود آمدن نخستین نسل‌های رایانه در آمریکا، **آلویین تافلر** از «شوک آینده» گفت و توضیح داد که مردم جهان باید خود را برای درک تغییراتی بی‌سابقه و نوپدید آماده کنند. [تافلر، ۱۳۷۶: ۱۴۵]. به دنبال آن، تافلر از «موج سوم» تمدن بشری و سپس «جابه‌جایی قدرت» بحث کرد. از نظر او، فناوری اطلاعات و ارتباطات منشأ و مبنای قدرت‌هایی تازه در جامعه بشری شده است. [تافلر، ۱۳۷۵: ۲۳۴].

کلیدواژه‌ها: آموزش، سواد رسانه‌ای، قرن ۲۱

فناوری فقط ابزار ساده‌ای به دست ما نمی‌دهد، بلکه چه بسا نگاه‌ها، ارزش‌ها، عادت‌واره‌های ما و مدل ذهنی ما را نیز دگرگون می‌کند. شاید اگر **گوتنبرگ** آن دستگاه کوچک چاپ را اختراع نکرده بود، جنبش اصلاح دینی «پروتستانتیزم» نیز در اروپا روی نمی‌داد. **آدام شاف** شرح داده است که چگونه انقلاب میکروالکترونیکی، به انقلاب انفورماسیون (اطلاعاتی شدن) و رقم خوردن جامعه پسانوین اطلاعاتی انجامید. جهانی شدن به تعبیری یکی از پدیده‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات بود.

به دنبال بحث **مارشال مک لوهان** درباره دهکده جهانی، **مانوئل کاستلز** با شرح تازه‌تر و مشروح‌تر این تحولات، در اثر خود با عنوان «عصر اطلاعات»، از شکل‌گیری «جامعه شبکه‌ای» سخن گفت. اینترنت، فیس‌بوک، توییتر، لینکدین و مانند آن‌ها، به همراه وسایل سبک داخل کیف و توی جیب مردم، مثل آی‌پد، تبلت، فبلت و انواع اسمارت‌فون‌ها و گالاکسی‌ها و سیستم‌های آندروید، همه دست‌به‌دست هم داده‌اند و مدل ذهنیت اجتماعی ما را روزه‌روز متحول می‌کنند [فراستخواه، ۱۳۹۳: ۱۲۴].

اما چندین سؤال مهم و اساسی همچنان به قوت خود باقی‌اند:

۱ آیا در چنین دوره و عصری، خانواده‌ها از سواد رسانه‌ای لازم برخوردارند؟

۲ آیا معنی و مفهوم سواد رسانه‌ای و آثار مثبت و منفی آن را برای فرزندان خود بازگو کرده‌اند؟

۳ آیا سواد رسانه‌ای به دوره سنی خاصی محدود است یا دوره‌های سنی متفاوت را دربرمی‌گیرد؟

۴ آیا رسانه‌ها و شبکه‌های مجازی اجتماعی یکسره رهایی‌بخشند و الگوی آگاهی جامعه و مدل ذهنیت اجتماعی و ارتباطی را توسعه می‌دهند یا محدودیت‌ها و کژتابی‌های وهمناکی نیز با خود به همراه دارند؟

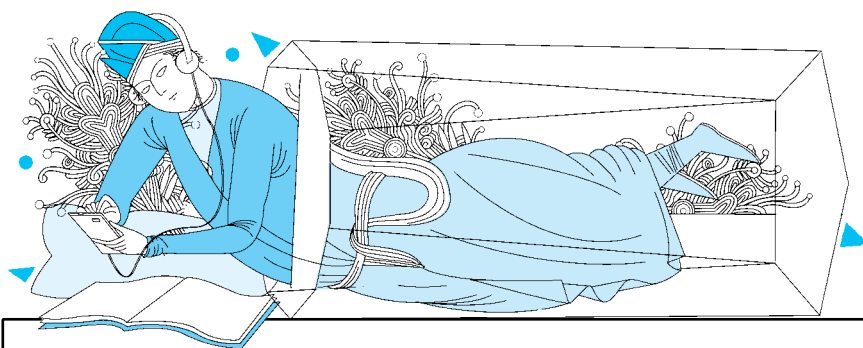


جایگاه سواد رسانه‌ای در نظام‌های آموزشی نوین

اولویت آموزشی قرن ۲۱

عمر خضر نژاد

دبیر آموزش و پرورش شهرستان بوکان



تعریف و پیشینه سواد رسانه‌ای

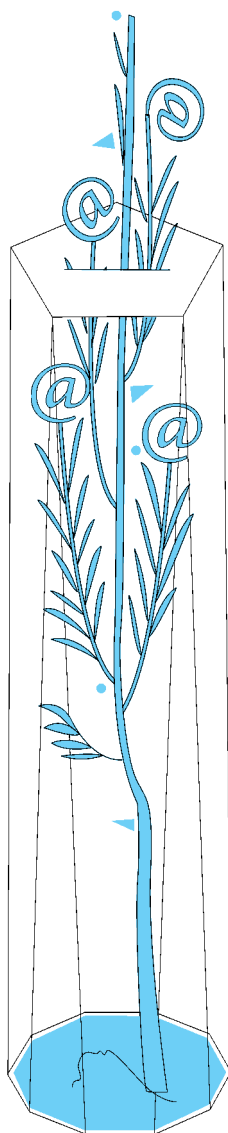
«سواد رسانه‌ای» مهارت و دانشی است که یک رابطه برد-برد بین مخاطب و رسانه برقرار می‌کند، نه یک رابطه برد-باخت. مهارتی است که به مخاطب اجازه می‌دهد و او را توانمند می‌کند که ارزیابی و تجزیه و تحلیل درستی از پیام داشته باشد. این سواد از پیام رمزگشایی و معنایی می‌کند و در عین حال معناسازی صورت می‌گیرد. درکی متکی بر مهارت است که براساس آن فرد می‌تواند به سهم و بنا به میزان توانایی خود انواع رسانه و انواع تولیدات آن را بازشناسد و از یکدیگر تفکیک کند. [یاکینگهام، ۱۳۸۸: ۱۵۶].

به زبانی ساده، سواد رسانه‌ای همچون رژیم غذایی هوشمندانه مراقب است که چه موادی برای افراد مناسب و چه موادی نامناسب‌اند، چه چیزهایی را باید مصرف کند و چه چیزهایی را نباید، و اینکه میزان مصرف هر ماده باید بر چه مبنایی استوار باشد. سواد رسانه‌ای به مخاطب می‌آموزد که از حالت مصرف منفعلانه به ارتباطی تراکنشی وارد شود که در نهایت به نفع وی تمام می‌شود. به دیگر سخن، این رژیم مصرف رسانه‌ای به فرد کمک می‌کند تا از سفره رسانه‌ها، هوشمندانه طعمی مفید بگیرد. در مجموع سواد رسانه‌ای در پی ایجاد و تقویت چارچوبی ذهنی برای پاسخ‌گویی به این پنج سؤال کلیدی است:

- ۱ چه کسی پیام را به وجود آورده است؟
- ۲ چه روش‌های خلاقانه‌ای برای جلب توجه مخاطب مورد استفاده قرار گرفته است؟
- ۳ درک و فهم ارتباطی در پیام، چه قدر متفاوت از درک و فهم سایر ارتباط‌گیرندگان از همان پیام است؟
- ۴ چه نوع سبک زندگی در پیام گنجانده شده یا از پیام حذف شده است؟
- ۵ هدف از ارسال این پیام به مخاطب چیست؟

اولین بار در سال ۱۹۳۳ فردی به نام **فرانک ری‌موند لیویس** در کتابی به نام «فرهنگ و طبیعت» بدون نام بردن از سواد رسانه‌ای درک خودش را از اثرات مخرب رسانه بیان کرد. او در مقدمه کتاب خود چنین می‌نویسد: «بسیاری از معلمان، استادان و اولیای دانش‌آموزان انگلیسی دچار نگرانی و تردید شده‌اند و برای آنان سؤال مهمی مطرح شده است، مبنی بر اینکه درس‌هایی که دانش‌آموزان در کلاس فرا می‌گیرند، در مقابل موج عظیم و مؤثر تبلیغات، فیلم‌ها و اخبار چه اثری می‌تواند داشته باشد؟ نکته جالب توجه این است که همان دغدغه و نگرانی که لیویس در زمان خود ابراز کرده بود، در جامعه امروزی ما نیز قابل درک است؛ این نگرانی که چرا فضای کلاس درس و فضای خانواده در برابر هژمونی رسانه‌ها این قدر ضعیف است؟

اما این نکته را هم باید مدنظر داشت که جامعه ما در رابطه با مدرنیته، همان فرایند جوامع غرب را طی نمی‌کند، بلکه هر جامعه‌ای با توجه به پیشینه تاریخ اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی خود، مسیر ویژه‌ای را می‌پیماید و ما نه یک مدرنیته بلکه مدرنیته‌ها را داریم. اما سواد رسانه‌ای به صورت رسمی برای اولین بار در سال ۱۹۶۵ توسط **مارشال مک‌لوهان** کانادایی در کتابی با عنوان «درک رسانه و توسعه ابعاد وجودی انسان» وصف شد. او معتقد بود که انسان‌ها برای حضور در دهکده جهانی به سواد جدیدی به نام سواد رسانه‌ای نیازمندند. کشورهای کانادا، استرالیا و ژاپن در آموزش سواد رسانه‌ای پیشرو بوده‌اند. استرالیا از سال ۱۹۹۰ آموزش سواد رسانه‌ای را از دوره پیش‌دبستانی تا پایان آموزش متوسطه در آموزش و پرورش رسمی خود گنجانده است.





آدورنو در کتاب «شخصیت اقتدارطلب» نیز از روان‌شناسی رشد فروید استفاده کرد تا ساختار مدرن خانواده را نقد کند. نظر او بیانگر این مطلب است که تغییر در ساختار اجتماعی (توسعه فناوری مدرن و سازمان‌های کلان بوروکراتیک از جمله دولت مدرن)، نقش پدر خانواده و کارکرد مؤثر خود خانواده را به‌عنوان یکی از عوامل اجتماعی کردن، به تدریج ضعیف کرده است و این ساختار تضعیف‌شده خانواده، شخصیتی را تولید می‌کند که پذیرای رهبری مستبد سیاسی باشد [استونز، ۱۳۷۹: ۱۰۸].

به‌نظر می‌رسد دیدگاه آدورنو را می‌توان به جوامع دیگر، از جمله جامعه ما نیز از بعد چگونگی استفاده از رسانه‌های ارتباطی تعمیم داد و از این طریق آن را تحلیل کرد. یعنی به دلیل نبود سواد رسانه‌ای در جامعه، عدم درک رسانه توسط خانواده، و اینکه رابطه مخاطب و رسانه رابطه برد-برد نیست، بلکه براساس رابطه برد-باخت قرار دارد، در نتیجه اقتدار والدین در نظر فرزندان تضعیف شده است. همین شکسته شدن اقتدار باعث شده است که افراد جامعه همیشه در بیرون از خانه طالب اقتدار باشند و فرایند اجتماعی شدن هم به طور کامل صورت نگیرد. علاوه بر این، اولیا بیشتر تربیت فرزندان خود را به نهاد مدرسه واگذار می‌کنند، در حالی که فقط بخشی از فرایند اجتماعی شدن فرد در مدرسه صورت می‌گیرد و مدرسه بیشتر

نهادی آموزشی است تا نهادی برای اجتماعی کردن افراد. براساس نظر آدورنو، همین ساختار تضعیف‌شده خانواده و اعضای آن و فقدان فرایند اجتماعی شدن کامل اعضای خانواده، موجب می‌شود که افرادی اقتدارگرا، مستبد و دیکتاتور در جامعه ظهور کنند. برخی ظهور فاشیسم، فازیسم و رژیم‌های دیکتاتور در کشورهای مختلف را بر چنین مبنایی تحلیل می‌کنند.

مارکوزه در کتاب «انسان تک‌ساحتی یا جامعه تک‌بعدی» منتقد شدید فناوری نوین است. او عقیده دارد که فناوری در جامعه نوین به «توتالیتاریسم» راه می‌برد و می‌گوید این فناوری به روش‌های مؤثرتر نظارت خارجی بر افراد می‌انجامد. نمونه بارز این موضوع کاربرد تلویزیون برای اجتماعی کردن و ساکت کردن مردم است. او این دیدگاه را که در جهان نوین فناوری بی‌طرف است، رد و نقد می‌کند و دقیقاً برعکس، فناوری را وسیله‌ای برای تسلط بر مردم می‌داند. تأکید دارد که این وسیله به ظاهر خنثی، در واقع مردم را به بردگی می‌کشاند. فناوری در خدمت سرکوب فردیت است. فناوری نوین به آزادی درونی کنشگر تجاوز کرده و آن را در نور دیده است. نتیجه این امر همان است که مارکوزه آن را «جامعه تک‌بعدی» خوانده است [ریترز، ۱۳۷۷: ۲۰۳].

در چنین جامعه‌ای افراد توانایی تفکر انتقادی درباره جامعه را از دست می‌دهند. مارکوزه فناوری را فی‌نفسه دشمن نمی‌انگارد، بلکه آن را به صورتی که در جامعه سرمایه‌داری نوین به کار بسته می‌شود، دشمن انسان می‌پندارد [مارکوزه، ۱۳۸۸].

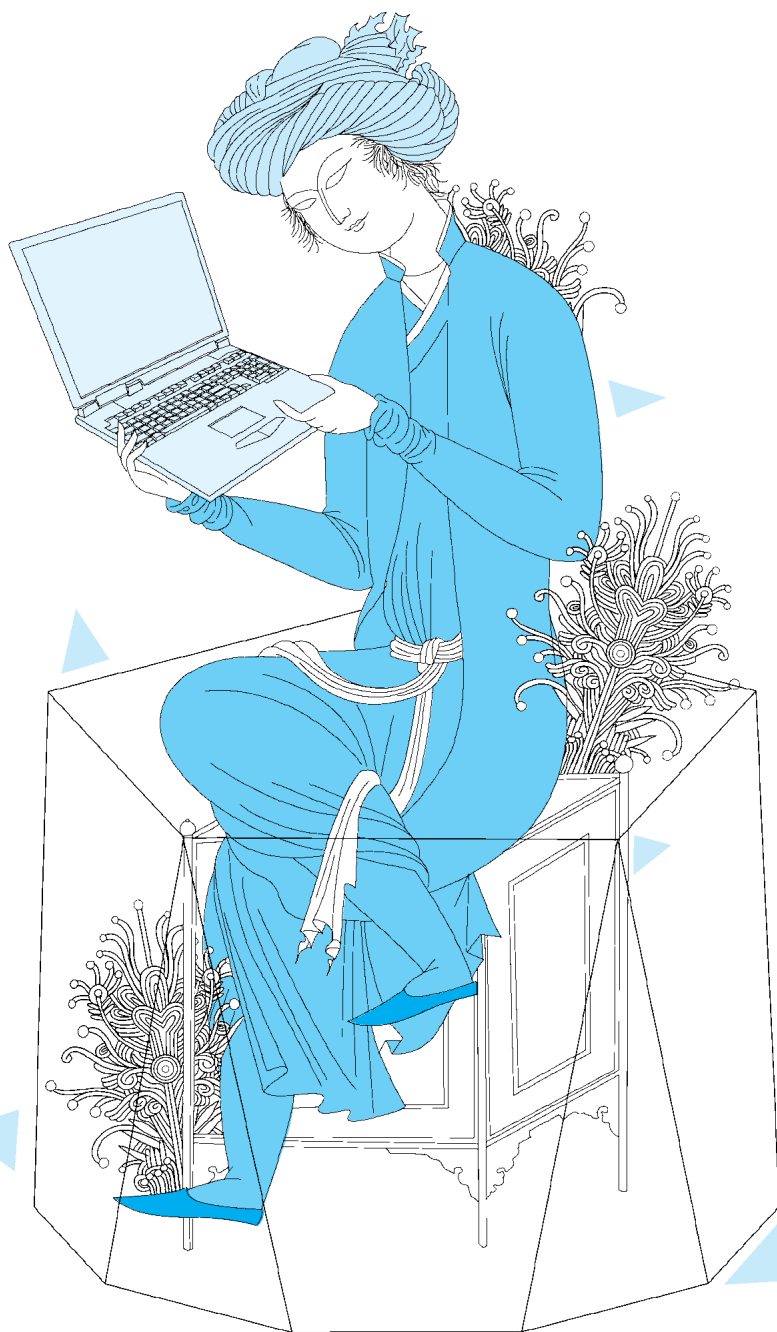
نقد اعضای مکتب فرانکفورت

مکتب فرانکفورت در سال ۱۹۲۳ در شهر فرانکفورت آلمان با همت فلیکس وایل بنا نهاده شد و افرادی چون **ماکس هورکهایمر**، **تئودور آدورنو**، **هربرت مارکوزه**، **اریک فروم**، **والتر بنیامین** و **یورگن هابرماس** به آن پیوستند. آنان بیشتر تحت تأثیر نئومارکسیسم‌هایی مانند **گئورگ لوکاچ** بودند و کوشیدند نظریه فردگرایانه **فروید** را با بینش‌های مبتنی بر سطح اجتماعی و فرهنگی **مارکس** و **وبر** ترکیب کنند و از این طریق به نقد جامعه سرمایه‌داری بپردازند. یکی از مهم‌ترین نقدهای آنان، نقد رسانه‌هایی چون رادیو، روزنامه و تلویزیون بود که آن‌ها را «صنعت فرهنگ» نامیدند.

در جامعه نوین، اینترنت، رایانه، ماهواره و شبکه‌های اجتماعی نیز به آن‌ها افزوده شده است.

نظریه پردازان انتقادی بیشتر از هر چیز، به آنچه صنعت فرهنگ نامیده بودند و سلطه فزاینده آن بر جامعه به‌طور عام و بر افراد به‌طور خاص می‌پرداختند. آنان به ظهور آنچه سرانجام «فرهنگ توده» نامیده شد، حساس بودند. در روزگار آنان اشاعه‌دهندگان اصلی فرهنگ توده‌ها، روزنامه‌ها، نشریات و فیلم‌های نسبتاً جدید و فرستندگان رادیویی بودند. آن رسانه‌ها امروزه همچنان مهم‌اند، ولی ما اکنون اشاعه‌دهندگان بسیار قدرتمند و جدیدتر فرهنگ توده را داریم که از همه آن‌ها مهم‌تر تلویزیون، اینترنت و ماهواره است [ریترز، ۱۳۸۹: ۱۹۵].

هر یک از اعضای مکتب فرانکفورت در آثار خود به نقد جامعه نوین و صنعت فرهنگ پرداخته‌اند و نکات بسیار بارز و مهمشان را با آن ذکر کرده‌اند. هورکهایمر و آدورنو در کتاب مهمشان «دیالکتیک روشنگری»، تاریخ تمام بشر را سلطه دانسته‌اند و بر این نظرند که زمانی طبیعت بر انسان سلطه داشت. انسان توانست سلطه طبیعت را بر خود مهار و با طبیعت آشتی کند، و در طول زمان هم طبیعت را تسخیر و بر آن تسلط پیدا کند. ولی اکنون دستاوردهای خود انسان، یعنی فناوری و صنعت فرهنگ است که دوباره توانسته بر او سلطه یابد و این ابزارها که توسط انسان برای خدمت به جامعه بشری ابداع شده‌اند، اکنون و در زمان ما به یک ابزار سرکوبگر بر علیه خود انسان تبدیل شده‌اند [آدورنو و هورکهایمر، ۱۳۸۴].



تصویر ساز: میثم موسوی

فراگیری سواد رسانه‌ای

سواد رسانه‌ای به زمان و مکان خاصی محدود نیست و فرایندی مادام‌العمر است. اختصاص به قشر خاصی مثل افراد تحصیل کرده ندارد و تمام اقشار جامعه از کودکان تا کهن سالان را در برمی گیرد. در نتیجه افراد نیاز دارند که به‌طور فعال خود را درگیر یادگیری در تمام طول عمر خود کنند؛ از کودکی تا پیری. سواد رسانه‌ای یک‌بار برای همیشه کسب نمی‌شود، بلکه حرکتی جهانی برای سوادآموزی رسانه‌ای در سراسر جهان در حال گسترش است. برای مثال، در اتحادیه اروپا، سواد رسانه‌ای اولویت قرن بیست و یکم شناخته شده است. سواد رسانه‌ای شامل همه رسانه‌ها می‌شود.

نتیجه‌گیری

با ظهور صنعت فرهنگ و نبود سواد رسانه‌ای، موجودیت ذهن و آگاهی جامعه کم‌وبیش دچار نوعی بحران می‌شود. این رسانه‌ها هر چند در بسیاری از موارد رهایی‌بخشند و آثار مثبت زیادی برای جامعه و خانواده‌ها دارند، اما وسوسه‌انگیزی و فریبندگی‌های تازه‌ای را نیز به همراه دارند؛ از جمله کاهش سن آسیب‌دیدگان در سطح جامعه، مصرف‌گرایی، تغییر سبک زندگی به شیوه‌ای تقلیدگرایانه، از هم‌گسیختگی خانواده‌ها و تضعیف اقتدار والدین نزد فرزندان، گسست در فرایند اجتماعی شدن اعضای خانواده، و سلطه فناوری و صنعت فرهنگ بر جامعه که همگی این پیام را دارند که جامعه فاقد سواد رسانه‌ای است و این بدترین اتفاقی است که در حال روی دادن است. به امید رهایی و یافتن راهی برای برون‌رفت از این وضعیت.

منابع

۱. آدورنو، تئودور و هورکهایمر، ماکس (۱۳۸۴) دیالکتیک روشنگری. ترجمه مراد فرهادپور و امید مهرگان، انتشارات گام نو. تهران. چاپ دوم.
۲. استونز، راب (۱۳۷۹). متفکران بزرگ جامعه‌شناسی. ترجمه مهرداد میردامادی. نشر مرکز. تهران. چاپ اول.
۳. باکینگهام، دیوید (۱۳۸۸). آموزش رسانه‌ای (یادگیری سواد رسانه‌ای و فرهنگ معاصر). ترجمه حسین سرفراز. تهران. چاپ دوم.
۴. تافلر آلوین (۱۳۷۵). جابه‌جایی در قدرت. ترجمه شهیندخت خوارزمی. نشر سیمرغ. تهران. چاپ ششم.
۵. تافلر، آلوین (۱۳۷۶). شوک آینده. ترجمه حشمت‌الله کامرانی. نشر سیمرغ. تهران. چاپ سوم.
۶. ریتزر، جورج (۱۳۷۷). نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران. چاپ سوم.
۷. ریتزر، جورج (۱۳۸۹). مبانی نظریه‌های جامعه‌شناختی معاصر و ریشه‌های کلاسیک آن. ترجمه شهناز مسمی‌پرست. نشر ثالث. تهران. چاپ اول.
۸. فراستخواه، مقصود (۱۳۹۳). «شبکه‌های مجازی اجتماعی و تحول در مدل آگاهی جامعه ایران». مجله مهرنامه. ماهنامه فرهنگ و اندیشه. سال پنجم. شماره ۳۶. تیرماه.
۹. مارکوزه، هربرت (۱۳۸۸). انسان تک‌ساحتی یا جامعه تک‌بعدی. ترجمه محسن مؤیدی. انتشارات امیرکبیر. تهران. چاپ پنجم.

منزلت علوم اجتماعی در گفت‌وگو با دبیران منطقه ۱۳ تهران:

مطالعات اجتماعی

محمود
اردوخانی

درانتهای صف

اشاره

بر جنبه نظری باید در زندگی انسان کاربرد داشته باشد. هدف من از تدریس علوم اجتماعی این است که بتوانم به دانش‌آموزان مواردی را آموزش دهم که در زندگی بتوانند از آن‌ها استفاده کنند و کاربرد داشته باشد نه اینکه فقط یک سلسله اطلاعات حفظ کنند و بعد هم از یاد ببرند.

کتاب‌های درسی علوم اجتماعی، تا چه اندازه به اهدافی که برای آموزش علوم اجتماعی ذکر کردید می‌پردازند و چه نقاط قوت و ضعفی از این نظر دارند؟

● **درویش:** بنده هم سال‌هاست که کتاب‌های جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی را در پایه‌های مختلف تدریس می‌کنم. یکی دو سالی است که مطالب کتاب‌ها تغییر کرده‌اند و اهداف خوبی را دنبال می‌کنند مانند کتاب درسی پیش‌دانشگاهی که به فرهنگ غرب و روند آن و اهدافی که در تحمیل خود بر جوامع دیگر دارد، می‌پردازد. اما در پرداختن به مسائل جامعه ایران کتاب‌های درسی خوب عمل نکرده‌اند و انتظارات را برای شناختن جامعه ایران برآورده نمی‌کنند. علاوه بر این، خیلی از مفاهیم کتاب برای دانش‌آموزان قابل درک نیست. درس جامعه‌شناسی پیش‌دانشگاهی را با توجه به حجم بالای کتاب و زمان دو ساعت در هفته، نمی‌توان ظرف شش ماه اول سال آموزش داد. کتاب خوبی است، ولی با این زمان کم و حجم بالا نمی‌شود همه مطالب را تدریس کرد. برای کتاب جامعه‌شناسی ۲ زمان خوبی برای تدریس داریم، اما از نظر موضوعی بهتر بود کتاب جامعه‌شناسی ۲ با کتاب جامعه‌شناسی ۳ جابه‌جا می‌شد. یعنی ابتدا دانش‌آموزان با تعاریف و مفاهیم جامعه‌شناسی آشنا می‌شدند و سپس در سال سوم نظریه‌ها را می‌خواندند. از نظر محتوایی بهتر بود که این جابه‌جایی صورت می‌گرفت.

● **سمیعی:** مطالب کتاب مطالعات اجتماعی با توجه به شرایط سنی دانش‌آموزان که در دوره جوانی هستند، بهتر بود بیشتر جنبه کاربردی داشته باشند تا دانش‌آموزان با اشتیاق بیشتری

آموزش علوم اجتماعی در مدرسه چه ضرورت و اهمیتی دارد؟ نظام آموزشی، مسئولان آموزش و پرورش و مدیران مدارس چقدر به این درس اهمیت می‌دهند؟ کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی تا چه اندازه قادرند اهداف آموزش علوم اجتماعی را تأمین کنند؟ و بالاخره اینکه آیا معلمان و دبیران علوم اجتماعی از دانش و مهارت‌های لازم برای تدریس این درس برخوردارند؟

این سؤالات را در میزگردی با چهار تن از دبیران علوم اجتماعی منطقه ۱۳ تهران در میان گذاشتیم:

● **فاطمه ملک‌آذری، سرگروه علوم اجتماعی و کارشناس این رشته**

● **معصومه سمیعی، دبیر و فوق‌لیسانس جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی**

● **فیروزه درویش، دبیر و فوق‌لیسانس علوم اجتماعی**

● **مصطفی آشتیانی، دبیر و کارشناس علوم اجتماعی**

آنچه در ادامه از نظر آنان می‌گذرد حاصل گفت‌وگو با این دبیران و معلمان است.

درس‌های مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی چه هدفی را باید دنبال کنند و آموزش این درس‌ها به دانش‌آموزان چه ضرورتی دارد؟

● **ملک‌آذری:** علوم اجتماعی همان‌طور که از نام آن پیداست، در رابطه با جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کنیم. جامعه‌شناسان زیادی در نظریه‌ها و تعاریف خود موضوع و هدف علوم اجتماعی را مشخص کرده‌اند. در همه این تعاریف شناخت جامعه از ابعاد گوناگون مورد توجه قرار گرفته است. به نظر من علوم اجتماعی باید در زندگی ما عینیت خود را نشان دهد و به مسائلی که در جامعه و زندگی با آن‌ها مواجه هستیم، بپردازد. بعضی از علوم فقط جنبه نظری دارند، اما علوم اجتماعی علاوه



تفهیمی و انتقادگرا را با جامعه‌شناسی اسلامی مقایسه می‌کند. کتاب ابتدا ضعف‌های جامعه‌شناسی کلاسیک را مطرح می‌کند و سپس توضیح می‌دهد جامعه‌شناسی اسلامی به دلیل استفاده از انواع عقل به بن‌بست‌های آن‌ها گرفتار نشده است. آیا این مباحث در سطح درک و فهم دانش‌آموزی است که دارد یا مبانی و الفبای جامعه‌شناسی آشنا می‌شود؟ این مطالب واقعاً چه میزان در زندگی روزمره دانش‌آموزان کاربرد دارد؟ ما در دبیرستان می‌خواهیم به چه هدفی برسیم؟ احساس می‌کنم ما ابتدا باید یک آشنایی کلی نسبت به مفاهیم و مبانی این علم به دانش‌آموزان بدهیم، نه اینکه به مکاتب و گرایش‌های مختلف بپردازیم. اینکه یک نظریه را ناقص طرح کنیم و بعد هم باز به شکل مبهم و ناقص و با یک مشت جملات و یا پاراگراف‌های ثقیل آن را با نظریه‌های دیگر مقایسه کنیم، ما را به هیچ جا نمی‌رساند و دانش‌آموز را از این درس دلزده و فراری می‌کند.

● **درویشی:** ما در مورد جامعه‌شناسی بحث می‌کنیم. یکی از هدف‌های درس جامعه‌شناسی این است که ما را با مشکلات اجتماعی آشنا کند. ما در حال حاضر مشکلات زیادی در جامعه داریم. بهتر بود دانش‌آموزان با این مشکلات آشنا می‌شدند. من مطالب ارائه شده در کتاب جامعه‌شناسی ۱ را خوب می‌دانم، چون دانش‌آموزان را با نظریه‌ها آشنا می‌کند. هر چند به نظر من بهتر بود این مباحث برای بچه‌های سال سوم طرح می‌شد و کتاب سال سوم برای سال دوم تدریس می‌شد. این جابه‌جایی باعث می‌شود درس خیلی بهتر و اثرگذارتر باشد.

اما مشکلات اجتماعی که فرمودید کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی باید به آن‌ها بپردازند، متغیرند.

● **سمیعی:** بله مشکلات متغیرند و اشکال ندارد که کتاب‌های علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی ما هم متغیر باشند. اگر جامعه‌شناس به شرایط زمانی توجه نداشته باشد و آن‌ها را ننویسد چه کتابی باید به آن‌ها بپردازد؟ در مطالب کتاب احساس درد وجود ندارند و کتاب به مسائل و مشکلات اجتماعی نمی‌پردازد.

جذب شوند. دانش‌آموز باید احساس کند که مطالب کتاب درسی در جایی از زندگی برایش مفید خواهد بود. من به‌عنوان دبیر سعی می‌کنم برای هر درس و هر سطر آن در زمان آموزش مطلبی ارائه کنم تا با امور اجتماعی و زندگی روزمره مرتبط شود. اما کتاب این کار را نکرده است و مطالب خیلی نظری و کلیشه‌ای هستند؛ به‌ویژه در مبحث نظام اجتماعی. من نمی‌دانم سایر همکاران چگونه کار می‌کنند و آیا به نتیجه می‌رسند یا نه. در بحث نظام اجتماعی مشخص نیست کتاب قرار است به چه نتیجه‌ای برسد. در همین مبحث از تعادل یا عدم تعادل نظام اجتماعی گفته شده، اما ناقص و ابتر رها شده و به نتیجه نمی‌رسد.

● **آشتیانی:** کتاب‌ها قابل استفاده هستند، البته بیشتر برای معلمان نه دانش‌آموزان، در حالی که این کتاب‌ها برای دانش‌آموزان نوشته شده‌اند. به‌خصوص کتاب‌های جدیدالتألیف بیشتر رویکرد فلسفی دارند تا جامعه‌شناسی. در جامعه‌شناسی سال دوم گریزی به فلسفه زده شده که ناتمام مانده است. یعنی بحث فلسفه نظری و عملی را شروع اما ناقص رها کرده است.

در جایی فرق بین جامعه‌شناسی و فلسفه را بیان می‌کند و در درس‌های بعدی، در تقسیم فلسفه نظری و عملی، به الهیات و ریاضیات می‌رسد. اشکال این است که در کتاب درسی از جامعه‌شناسی دور می‌شویم. کتاب جامعه‌شناسی سال چهارم هم بیشتر تاریخ است تا جامعه‌شناسی. در حالی که این مباحث در سال سوم آمده‌اند، اما مجدداً در سال چهارم تکرار شده‌اند. پیشنهادم برای بهتر شدن و شیرین‌تر شدن کتاب‌ها این است که مانند کتاب فلسفه، کتاب‌های جامعه‌شناسی ۱، ۲، ۳ در مورد زندگی جامعه‌شناسان بزرگ مطالبی ارائه کنند.

اینکه می‌فرمایید مطالب واضح نیستند و مبهم‌اند یا کاربردی نیستند، با استناد به چه مصادیقی است؟

● **سمیعی:** مثلاً نظریهٔ اندام‌وارگی کنت و یا نظریهٔ وبر در مورد ویژگی‌های جامعهٔ مدرن را به شکل گذرا و خیلی سطحی مطرح می‌کند. یا مثلاً جامعه‌شناسی پوزیتیویستی و نظریات

با توجه به مسائلی که فرمودید، احساس می‌شود کتاب‌ها را بیشتر نظری می‌دانید تا مرتبط با زندگی واقعی.

● **سمیعی:** بله. ما در سال سوم در قسمت‌های آخر کتاب بحث‌های نظری در مورد مشروعیت نظام‌های سیاسی در جهان داریم، که کتاب در مورد مصادیق آن ساکت است. یعنی وقتی می‌خواهیم در مدرسه در مورد مسائل اجتماعی و مصادیق مشروعیت صحبت کنیم، امکانش وجود ندارد. ما در «مدرسه‌شاهد» نتوانستیم یک جلسه در مورد مشروعیت به درستی صحبت کنیم. اگر بعضی بحث‌ها سر کلاس مطرح نشوند، بچه‌ها کجا می‌توانند موضوع را درک کنند؟

از طرف دیگر، مطالب علوم اجتماعی سال چهارم سنگین‌اند. من برای رفتن به کلاس چند ساعت مطالعه می‌کنم تا با اطلاعات کلی و مفیدی تدریس کنم. ما باید اطلاعات داشته باشیم تا بتوانیم به‌خوبی آموزش دهیم. برای درس علوم اجتماعی خیلی مطلب باید تهیه کنیم، مطالب خوبی هم داریم، اما زمان محدود است. بچه‌ها اواخر اسفند سخت به کلاس می‌آیند. به درس چهاردهم نرسیده‌ایم که کلاس‌ها دچار افت حضور می‌شوند. دانش‌آموزان هم به نمره ۱۰ راضی هستند. حتی مشاوران مدرسه هم گرفتن نمره ۱۰ را در این درس کافی می‌دانند و به بچه‌ها سفارش می‌کنند.

به‌نظر من در کنار همه این‌ها مطالب باید کاربردی‌تر باشند تا دانش‌آموز احساس کند یکی از مشکلات اجتماعی و یا سؤالاتی که در این سن و سال داشته و دارد، با مطالعه کتاب روشن و حل می‌شود و مطالعه کتاب برایش مفید است. در کتاب جامعه‌شناسی ۱ قدیم روی دردهای اجتماعی به خوبی انگشت گذاشته شده بود. بچه‌ها هم با اشتیاق خوبی جذب درس می‌شدند. مثلاً در بحث قدرت و ثروت ما می‌توانستیم تفاوت افراد را با مثال‌های عینی بیان کنیم.

اشاره‌ای شد به اینکه تغییرات اخیر کتاب‌های جامعه‌شناسی بیشتر جنبه نظری داشته‌اند. آیا برای بومی‌سازی علوم اجتماعی این تغییرات مفهومی و نظری را لازم نمی‌دانید؟

● **ملک‌آذری:** در صحبت‌هایی که با دفتر تألیف داشتیم، با توجه به اهداف جمهوری اسلامی، بومی‌سازی جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی مطرح بود، اما به‌نظر من این اتفاق خیلی هم رخ نداده است. از طرف دیگر، با وجود اینکه باید بومی‌سازی کنیم، اما این علم در دنیا با یک سلسله مفروضات، مفاهیم بنیادی مطرح و شناخته شده است. در بومی‌سازی ما نمی‌توانیم بدون توجه به این پیشینه و زبان پذیرفته شده علوم اجتماعی را درک کنیم. یعنی داخل همین جامعه‌شناسی باید به نقد و اصلاح آن بپردازیم و نمی‌توانیم علم جامعه‌شناسی دیگری خلق کنیم.

در دنیا جامعه‌شناسان فرانسوی، آمریکایی و... همه تعریف واحدی از جامعه‌شناسی ندارند، بنابراین جامعه‌شناسان ما نیز می‌توانند تعریف خودشان را با توجه به فرهنگ ملی و دینی از این علم داشته باشند؟

● **آشتیانی:** هر علمی باید یک سلسله مبانی، مفروضات و زبان مشترکی داشته باشد تا دانشمندان بتوانند در آن چارچوب با هم مفاهیم بکنند. این زبان و مبانی مشترک بین جامعه‌شناسان دنیا نیز وجود دارد؛ می‌خواهد فرانسوی باشند یا آمریکایی. یکی از این مفروضات اجتناب از «قضاوت ارزشی» و بایدها و نبایدهاست که به حوزه اخلاق و الهیات برمی‌گردد نه علم.

اما جامعه‌شناسان مختلف از نظریه‌ها برای تحلیل، بررسی و حل مسائل جامعه خودشان استفاده می‌کنند و ممکن است در این آزمون و استفاده از نظریه‌ها به دیدگاه‌های جدیدی برسند و بر آن نظریه نقدی وارد کنند یا از عمومیتش بکاهند و اصلاحش کنند. این روند نوعی بومی‌سازی است، اما اصول، مبانی، مفروضات و زبان بین همه جامعه‌شناسان مشترک است.

● **سمیعی:** ما باید با شرایط امروز جامعه خودمان از جامعه‌شناسی استفاده کنیم. بحث بر سر مفاهیم نظری نیست، بلکه مسئله کاربردی بودن مطرح است. دانش‌آموز یک کتاب را تا چه زمانی مطالعه می‌کند و چه زمانی خوابش می‌گیرد؟ اگر کتاب جذابیت داشته باشد، تا انتها آن را مطالعه می‌کند، اما وقتی احساس کند مشکلی از او حل نمی‌شود، کتاب را کنار می‌گذارد. وقتی در ابتدای کتاب علوم انسانی را تعریف می‌کنیم و مزیت‌های آن را نسبت به علوم طبیعی شرح می‌دهیم، در ادامه نیز باید مطالب کتاب به قدری جذاب باشند که دانش‌آموز این برتری را نسبت به علوم طبیعی احساس کند.

اما به‌نظر من دانش‌آموزان با مطالعه این کتاب‌های جامعه‌شناسی به چنین باوری نمی‌رسند، چون کاربردی نیست. ● **درویش:** بیشتر بحث روی جامعه‌شناسی ۱ است، در جامعه‌شناسی ۲ مشکلی نیست. جامعه‌شناسی ۱ بدون هیچ پیش‌زمینه‌ای وارد بحثی سنگین می‌شود.

منظوران از مباحث سنگین چیست، لطفاً مصادیق را بفرمایید؟

● **آشتیانی:** کتاب رویکرد فلسفی دارد. ما تا چه اندازه باید فلسفه بدانیم و به آن مسلط باشیم تا حکمت عملی و نظری را تدریس کنیم و ما چه قدر زمان داریم که این بحث‌ها را در درس جامعه‌شناسی جا بیندازیم؟ (پاراگرافی از کتاب را نشان می‌دهد) آیا این عبارت برای بچه‌های پایه‌های دوم و سوم دبیرستان مناسب است؟

ارتباط دانش آموزان با کتاب‌ها چگونه است؟

● **درویش:** در کتاب جامعه‌شناسی ۲ دستمان باز است، چون در مورد «هویت» بحث می‌کند. در این کتاب بحث خرد فرهنگ‌های تمام مناطق را آورده که برای دانش آموز جذاب است.

● **ملک آذری:** همه مشکلات به کتاب درسی بر نمی‌گردند، برخی از مشکلات به نوع سازمان‌دهی و استفاده از دبیران برمی‌گردد. خیلی از دبیران در علوم اجتماعی تخصص ندارند. من خودم در مدرسه‌ای مشاور بودم و کس دیگری که روان‌شناسی خوانده بود، علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی تدریس می‌کرد. وقتی دبیر ریاضی ساعت کم می‌آورد، مطالعات اجتماعی درس می‌دهد.

دبیر الهیات جامعه‌شناسی تدریس می‌کند. همکاری هم که فلسفه خوانده جامعه‌شناسی و تاریخ را هم درس می‌دهد. خوب مسلم است این معلم در درک مباحث مشکل خواهد داشت و قادر نیست این درس را به گونه‌ای جذاب ارائه دهد و دانش آموزان بی‌میل می‌شوند.

● **آشتیانی:** دانش آموزان آن انگیزه‌ای را که باید برای مطالعه کتاب داشته باشند، ندارند. مشکل کتاب جذاب نبودن آن است. جای زندگی‌نامه جامعه‌شناسان بزرگ در کتاب‌ها خالی است، شخصیت‌شناسی نداریم. شما در کتاب تاریخ می‌بینید که مصدق و آیت‌الله کاشانی را معرفی کرده‌اند و همچنین نواب صفوی را. اما در کتاب درسی جامعه‌شناسی این موضوع را نداریم. مثلاً به برخی از نظرات کنت و وبر اشاره شده، اما آن‌ها را معرفی نکرده است. ضمن اینکه کتاب باید از فلسفی بودن هم فاصله بگیرد.

در مورد تغییر محتوای کتاب‌ها مگر دبیران قبلاً توجه نشده بودند؟

● **ملک آذری:** در نشست‌هایی که با اعضای دفتر تألیف داشتیم، معلوم شد که دبیران توجه نشده‌اند و اکثراً با کتاب مشکل داشتند. کتاب را بیشتر دارای رویکرد دینی و فلسفی می‌دانستند و این موجب شده بود تا جبهه‌گیری شود. تا جایی که خود من می‌گفتم اگر قرار بود فلسفه تدریس کنم، لیسانس فلسفه می‌گرفتم. من می‌خواهم جامعه‌شناسی تدریس کنم. از طرف دیگر، در مورد تغییرات کتاب از دبیران نظرخواهی نشده بود و به‌طور ناگهانی تغییراتی دادند. بعد از چهار ماه یک جلسه ضمن خدمت گذاشتند که مداوم هم نداشت و شرایط ویژه‌ای هم برای حضور همکاران در این جلسات ضمن خدمت در نظر گرفته بودند.

● **درویش:** برای درس‌های علوم اجتماعی آموزش ضمن خدمت نگذاشتند، فقط همکاری آمد و از بومی‌سازی صحبت‌هایی کرد.

جبهه‌گیری هم وجود داشت، چون با تغییری ناگهانی و عمده مواجه بودیم. ما در کتاب قبلی موضوعاتی را تدریس می‌کردیم که کاملاً با مطالب این کتاب متفاوت بود.

● **آشتیانی:** اگر هدف جامعه‌شناسی آماده کردن افراد برای زندگی در جامعه و ساختن شهروند مناسب است، این کتاب‌ها با توجه به تجربه سال‌هایی که تدریس می‌کنم، ما را به این مقصود نمی‌رسانند. مطالب کتاب‌های علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی و مطالعات اجتماعی هدف کلی درس جامعه‌شناسی را محقق نمی‌کنند. یعنی با توجه به مسائل این کتاب‌ها ما موفق نشده‌ایم شهروند جامعه‌پذیر و مناسب تربیت کنیم و هر روز بیشتر داریم از این هدف فاصله می‌گیریم. این کتاب‌ها بیشتر فلسفی‌اند تا جامعه‌شناسانه.

معلمان و دبیران علوم اجتماعی تا چه اندازه از روش‌های فعال تدریس برای جا انداختن و علاقه‌مند کردن دانش آموزان به این درس استفاده می‌کنند؟

● **ملک آذری:** روش‌های فعال تدریس به خوبی جواب می‌دهند. مثل گروه‌بندی‌ها و کارهای تیمی که موجب می‌شوند کلاس‌ها از حالت سخنرانی خارج شوند. اما کلاس و حجم کتاب‌های علوم اجتماعی کمتر این مجال را می‌دهد.

● **سمیعی:** روش‌های فعال تدریس امروز به‌صورت تکنیک‌هایی مفید در مدرسه شناخته شده‌اند، اما فرصت و زمان محدود و مسلط نبودن معلمان در استفاده از این تکنیک‌ها امکان استفاده از آن‌ها را نمی‌دهد. از طرف دیگر، شکستن شیوه‌های سنتی خود چالش دیگری است.

● **آشتیانی:** به لحاظ نظری استفاده از این روش‌ها قابل قبول است، اما چه‌قدر می‌شود روش‌های فعال تدریس را عملیاتی کرد؟ بیشترین کاری که من کرده‌ام، این بوده است که در مورد کشورهای جهان سوم و آمریکای لاتین، جنگ جهانی دوم سی‌دی تهیه کردم و مسائل جامعه‌شناختی را به شکل ملموس با بچه‌ها در میان گذاشتم که خیلی برایشان جذاب بود.

مدیران مدرسه‌ها و مسئولان آموزش و پرورش با درس علوم اجتماعی چگونه برخورد می‌کنند؟

● **سمیعی:** مدیران مدرسه‌ها هنوز با مسئله اهمیت و ضرورت درس علوم اجتماعی کنار نیامده‌اند و می‌گویند همان دو ساعت برای این درس کافی است.

● **ملک آذری:** من خواهش می‌کنم که بزرگان به این درس با محبت نگاه کنند و برای تدریس آن از دبیران تخصصی استفاده شود. مدیران درس‌ها را به مهم و غیرمهم تعریف کرده‌اند که علوم اجتماعی در نظر آن‌ها غیرمهم محسوب می‌شود. رفع این مشکل به فرهنگ‌سازی نیاز دارد و باید از خود آموزش و پرورش شروع شود.

مقدمه

در جوامع امروزی تغییرات عمیق اطلاعاتی، ارتباطی، فرهنگی و اجتماعی روی داده و به دنبال آن سبک زندگی افراد تغییر کرده است. در حال حاضر افراد جامعه برای کنار آمدن با این تغییرات و سازندگی بیشتر با محیط اجتماعی لازم است به مجموعه‌ای از توانایی‌ها و مهارت‌ها مجهز باشند تا بتوانند با سرعت بیشتری با تغییرات به‌وجود آمده سازگار شوند. این در حالی است که شمار زیادی از افراد قادر نیستند بین محرک‌های متنوع بیرونی و نیروهای متعارض درونی توازن ایجاد کنند و در فرایند رشد همه جانبه که همانا هدف اصلی تعالی انسان است، دچار مشکل می‌شوند [امیرحسینی و مخاطب، ۱۳۸۸: ۳۵]. بدیهی است که نوجوانان و جوانان به سبب بی‌تجربگی و ناآگاهی از مهارت‌های بازدارنده تسهیل‌کننده و اصلاحی، بیشتر در معرض آسیب‌های جدی فردی و اجتماعی هستند. یادگیرندگانی که مهارت‌های مقابله با موقعیت‌های تنش‌زا را ندارند، به نوعی مقهور آن‌ها خواهند شد و بدین ترتیب مستعد اختلالات روانی، عاطفی، افسردگی، اضطراب و احتمالاً مصرف مواد مخدر و رفتارهای ضد اجتماعی می‌شوند. به نظر می‌رسد آموزش «مهارت‌های اجتماعی» گام مؤثری در این جهت باشد که استعدادها و توانمندی‌های یادگیرندگان به کار گرفته شوند تا خود فعالانه عنان سرنوشت خویش را به‌دست گیرند. انتخابگر باشند، بتوانند از پس الزامات زندگی برآیند و از این طریق گام مثبتی در پیشگیری از ابتلا به بیماری‌های روانی، آشفتگی‌های روحی، از هم پاشیدگی خانواده، ناسازگاری با محیط اجتماعی و... بردارند [ورنون، ۱۳۹۲: ۶۲].

در این نوشتار ابتدا در بخش مبانی نظری به تبیین مواردی چون: ماهیت مهارت‌های اجتماعی، رویکرد آموزش مهارت‌های اجتماعی، ساختار برنامه درسی، آموزش مهارت‌های اجتماعی و نظریه‌های یادگیری و دلالت‌های آن‌ها بر آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌پردازیم. سپس نتایج نظرات متخصصان را درباره محتوای برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی بیان می‌کنیم.

کلیدواژه‌ها: تجارب زیسته، برنامه درسی، مهارت‌های اجتماعی

تجارب زیسته در آموزش مهارت‌های اجتماعی

حسن نجفی

دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی





داود داودی / قم / هشتمین جشنواره عکس رشد

مبانی نظری

بحث مهارت‌های اجتماعی و آموزش آن در سال ۱۹۹۳ به‌منظور ارتقای سطح بهداشت روانی افراد از سوی «سازمان جهانی بهداشت» مطرح شد. اگرچه باید آغاز پیدایش مهارت‌های اجتماعی را هم‌زمان با آغاز زندگی بشر روی کره زمین دانست، اما به هر حال به صورت مدون و تعریف شده از سوی سازمان جهانی بهداشت در سال ۱۹۹۳ مطرح شده است. در ادامه به تشریح برخی از جنبه‌های ضروری مهارت‌های اجتماعی پرداخته می‌شود:

ماهیت مهارت‌های اجتماعی

مهارت‌های اجتماعی توانایی‌های عملی برخاسته از دانش و گرایش افراد هستند که ابزارهای مقابله‌ای لازم را برای توانمندتر شدن در زندگی روزمره در اختیار افراد قرار می‌دهند، زمینه ارتقای کیفیت زندگی آنان را فراهم می‌آورند، باعث می‌شوند که افراد خود کارآمدتر شوند و رضایت بیشتری از زندگی خود داشته باشند. همچنین انسان را قادر می‌سازند نقش اجتماعی خاص خود را بپذیرد، جایگاه خویش را بشناسد و بدون آسیب رساندن به دیگران، در برابر خواسته‌ها، انتظارات، مسائل و مشکلات پیرامون خود، به‌ویژه در برخورد با دیگران و برقراری ارتباط با اطراف، مؤثرتر ظاهر شود [فرم‌پنی‌فراهانی و پیداد، ۱۳۹۱: ۱۷].

رویکرد آموزش مهارت‌های اجتماعی

«رویکرد برنامه درسی» به جهت‌گیری برنامه درسی در ارتباط با عناصر برنامه، مانند اهداف، محتوای آموزش، راهبردهای یاددهی و یادگیری، شیوه ارزشیابی و انتظارات از معلم در اجرای هر چه بهتر برنامه اشاره دارد [فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۶، ج ۱: ۳۶]. رویکرد اصلی برنامه درسی آموزش مهارت‌های اجتماعی، ایجاد شایستگی اجتماعی در فرد است. مقصد اصلی این رویکرد تربیت افرادی توانمند در زندگی اجتماعی است، به گونه‌ای که آن‌ها در امور بین فردی براساس آموزه‌های دینی، فرهنگی و هنجارهای پذیرفته شده اجتماعی، عقلی و منطقی عمل کنند تا بتوانند خود را با ارزش‌های جامعه اسلامی ایران تطبیق دهند و از عهده چالش‌های زندگی روزمره به نحو موفقیت‌آمیزی برآیند [معافی، ۱۳۸۹: ۳۰].

ساختار برنامه درسی آموزش مهارت‌های اجتماعی

برنامه درسی آموزش مهارت‌های اجتماعی ماهیت بین رشته‌ای دارد و محتوای آن از دانش‌های مختلفی نظیر علوم دینی، فرهنگ، روان‌شناسی، علوم تربیتی و علوم اجتماعی استخراج شده است. به‌علاوه، به‌صورت درهم تنیده با برنامه‌های درسی متفاوت و یا به‌صورت مجزا در برنامه درسی آموزش مهارت‌های اجتماعی ارائه می‌شود [ادیب، ۱۳۸۲: ۵۳].

نظریه‌های یادگیری و دلالت‌های آن‌ها بر آموزش

مهارت‌های اجتماعی

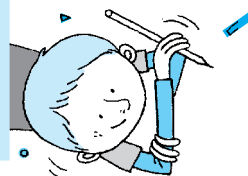
الف. نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی

آلبرت بندورا (۱۹۷۷) بنیان‌گذار نظریه یادگیری «شناختی - اجتماعی» است. در این دیدگاه، یادگیرندگان نه به‌وسیله نیروهای درونی به حرکت درمی‌آیند و نه محرک‌های محیطی آن‌ها را به حرکت درمی‌آورد، بلکه تعاملی دو جانبه بین شخص و عوامل تعیین‌کننده اجتماع برقرار می‌شود. بندورا روی فرایند «یادگیری مشاهده‌ای» کار کرده است. بسیاری از یادگیری‌های ما از راه مشاهده رفتار دیگران و از طریق مشاهده پیامدهای رفتار آن‌ها کسب می‌شود. یادگیری مشاهده‌ای می‌تواند شامل «تقلید» یا «مدل‌سازی» باشد که فرد با انتخاب یک الگو یا سرمشق، به تقلید از رفتار آن می‌پردازد. یکی دیگر از مفاهیم نظریه بندورا مفهوم «خودکارآمدی» است که به احساس عزت‌نفس و ارزشمندی خود و احساس کفایت در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود. بندورا معتقد است: ادراک ما از توانایی خود در تولید و تنظیم رویدادها در زندگی ما تأثیر می‌گذارد. چهار عامل توجه، یادداری، تولید و تقویت، فرایند این نظریه یادگیری را تشکیل می‌دهند [کدیور، ۱۳۸۷: ۱۳۱]. عمده‌ترین دلالت این نظریه به روش‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط می‌شود؛ روش‌هایی که در آن‌ها بر مشاهده عینی تأکید می‌شود و فراگیرندگان در جریان یادگیری و آموزش فعالانه شرکت می‌کنند. این روش‌ها عبارت‌اند از: مشاهده، ایفای نقش و آموزش هم‌سالان.



جدول ۱
نتایج تحلیل نظرات و تجارب
زیسته متخصصان از ابعاد و مؤلفه‌های
محتوای برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی

مؤلفه‌ها	ابعاد
استفاده درست از امکانات شهری، مسئولیت‌پذیری، رعایت بهداشت فردی و اجتماعی، توانایی گفت‌وگو، رعایت حقوق دیگران، اهمیت دادن به خانواده، ارزیابی نقادانه مسائل، درک موانع ملی، شرکت در فعالیت‌های عمومی و اجتماعی	سواد شهروندی
قانون‌گرایی و قانون‌پذیری، عدم تمکین به روابط مبتنی بر قدرت مستبدانه	پایبندی به عدالت اجتماعی
مشارکت در امور شهروندی به عنوان عضوی از جامعه ملی، مشارکت در تعیین حکومت مردمی	شرکت در فرایند دموکراسی
ابراز وجود، گوش کردن مؤثر، توانایی نه گفتن، جرئت داشتن در مباحثات و مذاکرات اجتماعی	ارتباط بین فردی
مشارکت عملی در امور نوع دوستانه، التزام عملی به اصول اجتماعی جامعه، مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، وفاداری عملی به کشور، حل اختلاف با دیگران از طریق مسالمت، عمل به مسئولیت‌های شهروندی	مسئولیت‌پذیری اجتماعی
تسهیل فعالیت‌های گروهی، داشتن نقش فعال در کارهای گروهی، آموختن مهارت‌های خود به دیگران، برخوردار بودن از روحیه جمعی و گروهی، کمک کردن و همکاری کردن با دیگران از روی شفقت و دلسوزی	همکاری و مشارکت
دیدن مسائل از نگاه دیگران، درک احساسات دیگران و پاسخ دادن به آن‌ها، شریک شدن در احساسات دیگران، توانایی قرار دادن خود به جای دیگری، مراقبت و یاری دیگران در مواقع خاص مثل بیماری‌های خاص، داغ‌دار بودن آنان و ... آشنایی با حالات درونی شخص مقابل	همدلی



ب. نظریه یادگیری ساختن‌گرایی

ساختن‌گرایی مبتنی بر این منطق است که یادگیری نتیجه ساخت ذهن است. طبق این نظریه، دانش‌آموزان با مرتبط کردن اطلاعات جدید با آنچه از قبل آموخته‌اند، یاد می‌گیرند. ساختن‌گرایان معتقدند: یادگیری از زمینه‌های فکری، همچنین باورها و نگرش‌های دانش‌آموزان تأثیر می‌پذیرد. براساس این نظریه، اطلاعات از راه‌های ارتباطی یا حواس و به‌طور غیرفعال دریافت نمی‌شود، بلکه در ذهن درک کننده به‌طور فعال ساخته می‌شود. به‌علاوه، جایگاه ادراک، انطباق‌پذیری و سازمان‌دهی دنیای تجربی، همه در ذهن است. کاربرد این نظریه، در شیوه‌ها و فرایندهای یاددهی و یادگیری از آن جهت مورد توجه کارشناسان قرار گرفته است که در عمل می‌توان از آن برای فعال کردن یادگیری دانش‌آموزان، درک عمیق مفاهیم درسی، اظهار نظر درباره موضوع مورد مطالعه و پیوند آموخته‌های قبلی و جدید استفاده کرد [سیف، ۱۳۹۲: ۲۰۸].

به دلیل اینکه هدف آموزش مهارت‌های اجتماعی آماده ساختن دانش‌آموزان برای محیط واقعی است، لذا بر مبنای نظریه مبتنی بر ساختن، هر قدر وضعیت محیط‌های یادگیری با آنچه که در شرایط واقعی پس از آموزش (که شاگردان با آن مواجه خواهند شد) قربت بیشتر داشته باشد، به همان اندازه امکان دستیابی به اهداف برنامه بیشتر خواهد بود [خسروی و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۱۸].

روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه پژوهشی کیفی است که جامعه آماری آن شامل متخصصان حوزه‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی و جامعه‌شناسی بوده است. با توجه به منطق پژوهش‌های کیفی، روش نمونه‌گیری هدفمند (غیر تصادفی) بوده و گزینه‌هایی که محقق را بیشتر به پاسخ مطلوب نزدیک می‌کردند، انتخاب شده‌اند. در این پژوهش، از نظرات ۱۵ تن از صاحب‌نظران مذکور استفاده شد. دیدگاه‌ها و تجارب زیسته افراد پیرامون محتوای برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی، از طریق مصاحبه عمیق و به‌صورت نیمه ساختار یافته به‌دست آمده است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش کدگذاری اسمیت استفاده شد. بدین صورت که پس از گردآوری داده‌ها، هر مصاحبه به‌صورت مجزا و چندین بار مرور شد تا متن کامل مصاحبه‌ها عیناً نوشته شود. پس از پیاده‌سازی کامل مصاحبه‌ها روی کاغذ، تمامی مصاحبه‌ها به‌صورت خط به‌خط کدگذاری و کدهای اساسی شناسایی شدند. پس از کدگذاری، مضمون‌هایی که مشخص کننده هر یک از بخش‌های متن بودند، تعیین و یک برچسب یا عنوان به آن تعلق گرفت. در مرحله بعد،

عناوین مشترک در یک خوشه اصلی دسته‌بندی شدند تا با تجزیه و تحلیل داده‌ها و مضمون‌های استخراج شده، سازمان داده شوند. در مرحله بعد، یک جدول خلاصه‌سازی از مضمون‌های سازمان‌دهی شده تهیه شد. نقل قول‌هایی که نشانگر هر یک از مضمون‌ها بودند و نیز نقل قول‌ها از متن مصاحبه، استخراج و در جدول جاگذاری شدند. به‌منظور تلفیق داده‌ها با یکدیگر یک جدول خلاصه‌سازی برای اولین شرکت کننده تهیه شد و به‌منظور تجزیه و تحلیل موردهای بعدی از آن استفاده شد. در این فرایند، مضمون‌های جدید به جدول‌های اولیه اضافه شدند. در نتیجه مضمون‌ها به‌صورت پیش رونده و در طول زمان تلفیق شدند و این کار با تجزیه و تحلیل آخرین دست نوشته به پایان رسید. جمع‌آوری داده‌ها هنگامی که مشخص شد، داده‌های جمع‌آوری شده، تکرار داده‌های قبلی است و اطلاعات جدیدی حاصل نمی‌شود، به پایان رسید. همچنین، برای دستیابی به «اعتبار» سوالات مصاحبه، از نظرات استادان صاحب‌نظر بهره گرفته شد و برای حصول اطمینان از قابلیت «اعتمادپذیری» داده‌های پژوهش از تکنیک‌های پیشنهادی می‌کات و موروس (۲۰۰۲) (بازرسی مجدد مسیر کسب اطلاعات، بازنگری ناظران، واریاسی از طریق شرکت کنندگان در تحقیق و کنترل اعضا) استفاده شد. البته دقت و امانت‌داری پژوهشگر نیز به قابلیت اعتماد افزوده است.

یافته‌ها

سؤال پژوهش: از دید متخصصان، محتوای برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی شامل چه ابعاد و مؤلفه‌هایی است؟ نتایج مصاحبه‌های صورت پذیرفته، با استفاده از تحلیل محتوای کیفی، تحلیل و در قالب کدهای گزینشی استخراجی در جدول ۱ ارائه شد.

همان‌گونه که در جدول ۱ قابل مشاهده است، مصاحبه‌ها نشان دادند که محورهای مهم برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی در هفت بعد (سواد شهروندی، پایبندی به عدالت اجتماعی، شرکت در فرایند دموکراسی، ارتباط بین فردی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، همکاری و مشارکت، و همدلی) و ۳۵ مؤلفه تجلی یافته است. به عبارت دیگر، موارد مذکور عناصری هستند که در مرحله تحلیل نهایی کدهای گزینشی استخراجی حاصل شده‌اند و نمایانگر وجوه متفاوت محتوای برنامه‌های درسی هستند که هر کدام به نحوی در شناخت افراد نسبت به مهارت‌های اجتماعی سهمین‌اند.

نتیجه‌گیری

برنامه درسی هسته مرکزی تربیت را شکل می‌دهد و مؤثرترین وسیله برای هدایت رشد همه جانبه افراد و تغییر در نگرش‌ها و رفتارهاست. محتوای برنامه درسی نیز دربردارنده دانش‌ها،

مهارت‌ها، فرایندها و ارزش‌هاست که دانش آموز در ضمن آموزش یا در فرایند یاددهی - یادگیری با آن‌ها در تعامل قرار می‌گیرد. در این مقاله محتوای برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی در قالب ۷ بعد و ۳۵ مؤلفه که از سوی متخصصان حوزه‌های روان‌شناسی، علوم تربیتی و جامعه‌شناسی پیشنهاد شده بودند، مشخص شد که پرداختن به مهارت‌های تبیین شده به‌صورت پیوسته و زنجیری شکل، می‌تواند در شخصیت اجتماعی افراد مؤثر افتد و پیامدهایی را در ابعاد عاطفی و معنوی برای آنان پدید آورد. بدیهی است که نظام آموزشی کشور باید تلاش‌ها و فعالیت‌های منظم و سازمان یافته خود را در راستای طراحی و اجرای چنین برنامه‌های درسی دو چندان کند. در ادامه به برخی پیشنهاد‌های کاربردی برای اصلاح محتوای برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی موجود اشاره می‌شود:

۱ مؤلفان کتاب‌های درسی می‌توانند با استفاده از ابعاد و مؤلفه‌هایی که در این پژوهش توسط متخصصان معرفی شده‌اند، به‌عنوان الگویی عملی برای گزینش، طراحی و تدوین، محتوای مناسب‌تر (برای پرورش همه جانبه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان) تدارک ببینند.

۲ با توجه به اقتضات آموزش و پرورش در عصر جدید و اهمیت آموزش مهارت‌های اجتماعی، برنامه‌ریزان و مؤلفان مرتبط سعی کنند ابعاد و مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی را به صورت ماریچی در خلال محتوای کتاب‌های درسی دوره‌های عمومی تنظیم کنند و ارائه دهند. (برنامه درسی ماریچی یکی از روش‌های تنظیم محتواسست که در آن برخی مفاهیم، مهارت‌ها یا موضوع‌های اساسی به تدریج در طول برنامه درسی عرضه می‌شوند، بدون آنکه تمامی زمینه‌های مورد یادگیری به‌طور کامل و منظم تکرار شود. در این شیوه، با تعیین توالی تجربیات یادگیری، دانش‌آموزان با جنبه‌های معینی از موضوعات آشنا می‌شوند و موقعیت برای برخورد دوباره آن‌ها در شکل پیچیده‌تر در سال‌های متوالی فراهم می‌آید. این شیوه می‌تواند مطالعات دانش‌آموزان را عمیق‌تر سازد.

۳ استفاده از روش‌های یاددهی - یادگیری فعال و مناسب برای مهارت‌های اجتماعی (مانند ایفای نقش، بحث گروهی، تحلیل مسائل اجتماعی، مشاهده، آموزش هم‌سالان، گردش‌های علمی و استفاده از یادیارها) می‌تواند به درونی‌سازی مباحث مورد نظر متخصصان در دانش‌آموزان کمک شایانی کند.

۴ طراحی بسته‌ها و نرم‌افزارهای مرتبط با آموزش مهارت‌های اجتماعی ویژه معلمان، دانش‌آموزان، والدین و کارشناسان می‌تواند به‌عنوان مکمل محتوای کتاب‌های درسی مورد استفاده قرار گیرد تا این مباحث به برنامه درسی پنهان یا برنامه درسی مغفول تبدیل نشوند.

منابع در دفتر مجله موجود است.



تصویر ساز: میثم موسوی

شکاف نسل در ایران

نوشین صابری

کارشناسی ارشد الهیات، دبیر فلاورجان

اشاره

در طول تاریخ بشریت همواره توالی نسل‌ها وجود داشته است. گروهی می‌آیند و اثراتی از خود به جای می‌گذارند و جای خویش را به فرزندان و افراد بعدی می‌دهند. اما سؤال این است که چه رابطه‌ای میان نسل‌ها و خانواده و گسست نسلی وجود دارد و عوامل زمینه‌ساز گسست نسلی و راهکارهای مقابله با آن چیست؟ در این مقاله سعی شده است، علاوه بر بررسی برخی عوامل فاصله میان نسل‌ها و تأثیر جامعه و الگوهای تعاملی خانواده و خانواده‌آزادمنش، راهکارهای لازم در حوزه نظر و عمل نیز بیان شود تا از گسست نسلی تا حد امکان جلوگیری شود.

کلیدواژه‌ها: گسست نسلی، فاصله بین نسلی، الگوهای تعاملی خانواده، خانواده‌آزادمنش

یکی از عمده‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار در تحولات اجتماعی و فرهنگی دوران معاصر «شکاف نسلی» است. پدیده‌ای که خود در جریان تغییرات و دگرگونی‌های اجتماعی شکل گرفته و به عنوان اختلافی در نگرش یا رفتار جوانان و افراد سالمندتر تعریف شده است که موجب عدم درک متقابل آن‌ها از یکدیگر می‌شود.

تعاریف و مفهوم پردازی‌ها

نوجوانی: از دیدگاه **احدی و محسنی**، نوجوانی رشد در تمامی جنبه‌ها اعم از فیزیکی، عقلی و اجتماعی است. حدود و طول مدت آن چندان مشخص نیست و بسته به افراد و جوامع گوناگون متغیر است [عباسی اول، ۱۳۸۹: ۴۶].

نسل: در معنای عام یا از نقطه نظر زیستی و شجره‌شناسی به معنای یک رسته هم دوره است که در یک زمان از دنیای مشترک بهره می‌گیرند [ساروخانی و صداقتی فرد، ۱۳۸۸: ۱۲].

گسست نسلی: دور شدن تدریجی دو یا سه نسل پیاپی از یکدیگر از حیث جغرافیایی، عاطفی، فکری و ارزشی، وضعیت جدیدی را ایجاد می‌کند که اصطلاحاً گسست نسل‌ها نامیده می‌شود [علیخانی، ۱۳۸۲: ۱۰۸].

جایگاه نسلی: بیانگر موقعیت اجتماعی یک نسل است که آن نسل را با افراد نسل دیگر متفاوت می‌کند.

تفاوت نسلی: به معنای اختلاف طبیعی در باورها و هنجارهای میان نسل‌ها شناخته می‌شود. این مفهوم بیش از هر چیز به جنبه‌های روان‌شناختی هر نسل اشاره دارد که همواره وجود دارند و در شکل عدم انطباق کامل رفتاری، اخلاقی، روانی و اجتماعی کنش‌های جدید در مقابل نسل قبلی مشاهده می‌شود [ساروخانی و صداقتی فرد، ۱۳۸۸: ۱۳].

فاصله نسلی: معمولاً به تفاوت ارزش‌ها و هنجارهای خانواده و فرزندان اطلاق می‌شود. به بیان دیگر، فاصله نسلی به اختلافات دو نسل در تجربه، ارزش‌ها و هنجارها و به طور کلی به اختلاف و شکاف فرهنگی قابل توجه دو نسل گفته می‌شود. فرهنگ آکسفورد فاصله نسلی را «اختلاف در نگرش یا نبودن تفاهم و درک متقابل بین جوانان و افراد مسن»، تعریف می‌کند [تاجیک، ۱۳۸۶: ۲۲].

ارزش: عبارت است از بار معنایی خاصی که انسان به برخی اعمال، پاره‌ای حالت‌ها و بعضی پدیده‌ها نسبت می‌دهد و برای آن در زندگی خود جایگاه و اهمیت ویژه‌ای قائل است. ادراک ارزش‌ها از ادراک واقعیت‌ها متمایز است. ارزش‌ها دارای یک سلسله ضوابط و آثار خاصی هستند که به میزان طرح آن‌ها در بخش‌های مختلف معرفت بشر و آنچه آدمی با آن‌ها سروکار دارد، ممکن است متفاوت باشند [همان، ص ۲۳].

هنجار: به اصول و قواعدی اطلاق می‌شود که رفتار انسان‌ها را هدایت می‌کند. به بیان دیگر، روابط اجتماعی، فعالیت مشترک و کنش متقابل معمولاً بر اساس قواعد و ضوابطی هستند که به این قواعد و ضوابط، اصطلاحاً «هنجار» می‌گویند [همان، ص ۲۴].

نسل‌ها و تحول

نسل بشری از طریق توالد و تناسل استمرار می‌یابد و نه تنها به لحاظ زیستی، که مهم‌تر از آن به لحاظ فکری و فرهنگی، به بقا و دوام خود ادامه می‌دهد. ویژگی برجسته زندگی انسانی در مقایسه با زندگی حیوانی در همین عنصر فرهنگی خلاصه می‌شود. فکر به عنوان یک فرایند، به نرم‌افزاری به نام «فرهنگ» مجهز شده است. سخت‌افزار مغز بشر، با کمک سیستم عاملی چون فکر توانسته است، فرهنگ را در خود بپذیرد، آن را باز تولید کند و به توسعه روزافزون آن بپردازد. در این میان نسل‌ها نقشی بسیار تعیین کننده در ایجاد این تحول داشته و خواهند داشت [احمدی، ۱۳۹۲: ۳].

نسل‌ها در ایران

در ایران اسلامی، سه نسل و سه تجربه نسلی را باید از یکدیگر تفکیک کرد. ابتدا نسلی که فرایند جامعه‌پذیری آن به سال‌های دهه‌های ۱۳۳۰ و ۱۳۴۰ باز می‌گردد. این نسل در درون خود تجربه‌هایی، مانند فضای باز دهه ۱۳۲۰، کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ و پیامدهای آن تا قیام پانزده خرداد ۱۳۴۲ را دارد. دوم، نسلی که روند جامعه‌پذیری آن به دهه ۱۳۵۰ برمی‌گردد و وقایع مهمی مانند مبارزات دهه ۵۰، پیروزی انقلاب اسلامی، مقابله با جدایی طلبی‌ها و مخالفان نظام اسلامی، جنگ تحمیلی و حوادث پس از آن تا دهه‌های ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰ را در برمی‌گیرد. در آخر هم نسل سوم است؛ نسلی که فرایند جامعه‌پذیری آن به سال‌های پس از پیروزی انقلاب اسلامی برمی‌گردد و تجربه‌های عینی در پیروزی انقلاب اسلامی، جنگ تحمیلی و حوادث پس از آن نداشته است و درصد زیادی از جمعیت ایران را تشکیل می‌دهد. در میان گروه قابل توجهی از این نسل برخی از ویژگی‌ها، مانند غیرفلسفی بودن، غیر ایدئولوژیک بودن، علاقه به جهان بیرون از ایران، علاقه به زندگی غیرسیاسی، تمایل به دین اخلاقی، علاقه‌مندی به نهادهای هنری و فرهنگی ایرانی، متکی به توانایی‌ها و منابع درآمد خود، توانایی بیشتر برای کار جمعی، داشتن خصلت‌های دموکراتیک، توجه به ابعاد زیباشناسانه زندگی، آمادگی برای یادگیری از دیگر ملت‌ها، تفکر واقع‌بینانه و کاربردی در زندگی و بسیاری دیگر مشاهده می‌شود [علیخانی، ۱۳۸۲: ۱۷۲].

پیشینه موضوع فاصله بین نسل‌ها

موضوع نسل‌ها، تفاوت‌ها و اشتراک‌ها از دغدغه همیشگی بشر بوده است. «اگر اجازه دهیم که اعمال بی سابقه نسل‌های جوان‌تر ما

بی‌ارزش‌اند. مردم گرفتار گناه و به‌سازشکاری هم داستان‌اند. جوانان‌شان بد اخلاق، و پیرمردانشان گنه‌کار، و عالیشان دورو، و نزدیکانشان سودجو هستند. نه خردسالانشان بزرگان را احترام می‌کنند و نه توانگران‌شان دست مستمندان را می‌گیرند.

در این عبارت‌ها نوعی دور شدن نسل جدید از نسل قبل از خود مشاهده می‌شود و این واقعیتی تاریخی است که به شکل‌های متفاوت و در ادوار مختلف بروز و ظهور می‌کند

[علی‌خانه، ۱۳۸۲: ۱۹۴]

مؤلفه‌های تشخیص فاصله میان نسل‌ها

قبل از بیان معیارهای گسست، اگر به برخورد نسل‌ها با یکدیگر نگاهی کنیم، شاید بتوان گفت که سه وضعیت قابل تصور است: پیوند نسل‌ها، گسست نسل‌ها، و تقابل نسل‌ها. در حالت پیوند میان نسلی، وضعیت وحدت و همدلی میان نسل سالخورده و جوان برقرار است و با انتقال تجربه از نسل قبل به نسل بعد، زندگی مسالمت‌آمیزی بین آنان جریان دارد. احترام متقابل در این نوع از روابط کاملاً محسوس است. در شرایط گسست نسل‌ها، احساس بی‌نیازی و استقلال باعث فاصله بین دو نسل می‌شود که این فاصله، خود دارای مراتبی است و در نهایت به انقطاع نسل‌ها، یعنی برپدگی کامل میان دو نسل می‌انجامد. البته چنین چیزی عملاً غیرممکن است. در شرایط تقابلی، رویارویی دو نسل که بر طرد، مقابله و تخطئه یکدیگر متکرم است، در عمل سبب تعارض، تخصص و تضاد می‌شود.

حال با تصور این سه حالت می‌توان گفت که محور بحث ما در شرایط گسست است که میان نسل‌ها مشهود است و باید برای فهم، تشخیص و سپس درمان آن کوشید. البته در این میان به سه عنصر این وضعیت، یعنی نسل قدیم، نسل جدید و شرایط روزگار و وضعیت محیطی باید دقت و توجه خاصی داشت [همان، ص ۱۷۲].

عوامل ایجاد فاصله بین نسل‌ها

فاصله نسلی معمولاً به تفاوت ارزش‌ها و هنجارهای خانواده و فرزندان اطلاق می‌شود. به بیان دیگر، فاصله نسلی به اختلافات مهم بین دو نسل در تجربه، ارزش‌ها، و هنجارها و به‌طور کلی به اختلاف و شکاف فرهنگی قابل توجه بین دو نسل گفته می‌شود. [معیدفر ۱۳۸۳: ۲۲]، مواردی مانند: عدم تجانس شغلی، نارسایی و انسداد در فرایند «انتقال ارزش‌ها و هنجارها» به نسل جدید، گم‌گشتگی و سرگشتگی هویتی، شکاف میان مرجع اجتماعی سنتی و نسل جدید، گسست فرهنگی، نوسازی اجتماعی [تاجیک، ۱۳۸۶: ۳۸]، و نیز از خودبیگانگی، گسست عاطفی در زمینه گسست فکری، فقر فرهنگی، نفوذ فرهنگ بیگانه و نبود الزام معنوی [علیخانی، ۱۳۸۲: ۱۹۶].

ادامه یابد، تمدن ما محکوم به مرگ است.» این جمله روی یک لوح بابستانی در شهر «اور» از مراکز تمدن سومری که زادگاه ابراهیم نبی (ص) بوده، نقش بسته است [لاور. ۱۳۷۳: ۱۷۹]. شاید بتوان موضوع محاکمه سقراط را نخستین اقدام در این زمینه دانست. اعلامیه چسبانده روی دیوار که بر علیه سقراط است، نشانگر گسست نسل هاست: «سقراط متهم به خیانت است. نخست به دلیل اینکه خدایان شهر را نمی پرستد و خود خدایان تازه‌ای آورده است. دوم به دلیل اینکه جوانان را فاسد می کند.»

انتقال ارزش‌ها، باورها و هنجارهای جامعه به نسل جوان‌تر از دل مشغولی‌های دائمی بشر و افراد مسن‌تر بوده‌است. **افلاطون** می‌گوید: «حقیقت این است که بین ما و پدرانمان اختلاف زیادی وجود دارد و به این خاطر شرمساریم. اما پدرانمان را سرزنش می‌کنیم که در پاپيروس‌های باقی‌مانده از مصر قدیم، عبارت‌های شبیه این‌ها وجود دارد که هشدار از وضعیت و رفتار عنان‌آمیز نسل جوان دارد [افلاطون، ۳۵۱: ۲۳].

در قرآن نیز شاهد مثال‌هایی این چنین وجود دارد: «والذی قال لوالدیه اف لکما اتعداننّی ان اخرج و قد خلت القرون من قبلی و هما یتستغیثان الله و یلک امن ان وعدالله حق فبقول ما هذا الا اساطیر الاولین» [احقاف/۱۷]. و آن کس که به پدر و مادر خود، آن گاه که او را به پذیرش رستاخیز فرا خواندند، گفت. اف بر شما! آیا به من وعده می‌دهید که برای حسابرسی زنده و از خاک بیرون آورده می‌شوم و حال آنکه امت‌هایی که پیش از من زیستند و مردند و هیچ یک از آن‌ها زنده نشدند؟! و پدر و مادرش از خدا یاری می‌جویند که فرزندشان را به ایمان متمایل سازد و به وی می‌گویند: وای بر تو! به خدا و رسولش ایمان بیاور که وعده خدا حق است و رستاخیز خواهد آمد. او در پاسخ می‌گوید: این جز افسانه‌هایی که مردمان نخستین یافته‌اند، چیزی نیست.

این یکی از دردناک‌ترین امور است که پدر و مادر متدین ببینند که عزیزشان بی‌دین شده است و از او ارتداد و کفر ببینند. در این وقت است که فریاد استغاثه‌شان به آسمان بلند می‌شود: «و هما یستغیثان الله.» اما او می‌گوید: «ما هذا الا اساطیر الاولین»، این‌ها افسانه‌هایی هستند که گذشته‌ها درست کرده‌اند. این آیات مظهر دو نسل مختلف بوده‌اند: یکی حالت یک نسل صالح را بیان می‌کند و یکی حالت یک نسل فاسد را [مطهری، ۱۳۸۶: ۲۱۶ تا ۲۱۸]. و در نهج‌البلاغه نیز آمده است: «و اعلموا رحمکم الله انکم فی زمان القائل فیه بالحق قلیل و السان عن الصدق کلیل و الازم للحق ذلیل. اهلہ معتکفون علی العصیان مصطلحون علی الدهان فتاهم عارم و شائبهم اثم و عالمهم منافق و قارنهم ماذق. لا یعظم صغیرهم کبیرهم و لا یعول غنیهم فقیرهم.» [نهج‌البلاغه، خطبه ۲۳۳]: خدا شما را رحمت کند. بدانید که همانا شما در روزگاری هستید که گوینده حق اندک و زبان از راست‌گویی عاجز، و حق‌طلبان

ویل دورانت منشأ اختلافات و مشاجرات بین دو نسل کهن و نو را به دو دسته طبیعی (تفاوت در خلقت و سنن آفرینش و اکتسابی (روش‌های تربیتی، قوانین اجتماعی، اصول اخلاقی، و آداب و رسوم عمومی) تقسیم می‌کند. وی در کتاب «لذت فلسفه»، جوانی را دوره غلبه خیال و احساس و پیری را سن ذوق برای قدمت و سنت می‌شمارد که در آن انسان بیشتر طالب نظم و خودداری است تا هیجان و آزادی. در عوض، میان سالی را میان این دو در حال نوسان می‌داند که با شکیبایی از هر دو حالت، برای خود تاروپود می‌گیرد [تاجیک، ۱۳۸۶: ۴۸].

مبانی نظری شکاف نسلی

اگرچه موضوع‌های نسل و جوانان در بحث‌های تاریخی تفکرات اجتماعی و جامعه‌شناسی، موضوع‌های جدیدی نیستند، اما طرح مسئله شکاف نسلی سابقه طولانی ندارد. این موضوع عمدتاً پس از جنگ دوم جهانی و به‌ویژه در دهه ۱۹۶۰ در جامعه اروپایی مطرح شد و چالش‌هایی بر سر آن در میان روشنفکران اجتماعی و جامعه‌شناسان به‌وجود آمده است. به نظر **بنگستون**، سه دیدگاه عمده درباره شکاف یا گسست نسلی وجود دارد:

- ۱ دیدگاهی که از وجود «شکاف بزرگ» حمایت می‌کند.
- ۲ دیدگاهی که در نقطه مقابل، شکاف بزرگ را توهم و آن را ناشی از فریبکاری عمومی از سوی رسانه‌های عمومی می‌داند.
- ۳ دیدگاهی بین دو دیدگاه پیشین که به وجود، گسست و تفاوت انتخابی، میان نسل‌ها اعتقاد دارد [معیدفر، ۱۳۸۳: ۵۷]

مسئله شکاف نسلی در ایران

درباره وجود یا نبود شکاف نسلی در ایران و عوامل مؤثر بر آن دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارند که می‌توان آن‌ها را به چهار دسته تقسیم کرد:

- ۱ دیدگاهی که از وجود شکاف نسلی در ایران دفاع می‌کند و معتقد است که به تدریج هم شدیدتر می‌شود. معتقدان به شکاف نسلی مدرنیته و تحولات سریع اقتصادی-اجتماعی، فرایند جهانی شدن، تغییرات جمعیتی، تأثیر نخبگان و انقلاب اسلامی را از یک سو و عدم پاسخ‌گویی مناسب نظام سیاسی-اجتماعی کشور به این تحولات را از طرف دیگر، از جمله عوامل به‌وجودآورنده این مسئله در ایران دانسته‌اند [قادر، ۱۳۸۲: ۱۸۲-۱۷۸].

- ۲ دیدگاه کسانی است که به تفاوت نسلی و نه شکاف یا گسست نسلی قائل‌اند. در زمره آنان می‌توان برخی از نظریه‌پردازان روان‌شناس و نیز برخی از متفکران اجتماعی و محققان را قرار داد. دسته اول، معتقدند تفاوت نسل‌ها، پدیده‌ای بیولوژیک و روان‌شناختی است و دسته دوم معتقدند اگر چه میان نسل جوان با سایر نسل‌ها تفاوت‌هایی وجود دارد

اما از آن نمی‌توان افاده شکاف یا گسست نسلی کرد. [توکلی، ۳۷۲ تا ۱۳۸۲، ۳۷۶]

- ۳ دیدگاهی است که مسئله اصلی را گسست فرهنگی می‌داند و نه گسست نسلی. در این باره گفته شد که شکاف نسلی نه یک مسئله اجتماعی، بلکه یک مسئله بیولوژیک و ناشی از اقتضای سنی است. از این نظر، در شرایط گسست فرهنگی، جامعه نه بر اساس سن، بلکه بر اساس دو نوع رویکرد سنتی و جدید به دو گروه تقسیم می‌شود و در هر دو گروه پیر و جوان در کنار هم قرار دارند. اما شاید کثرت جوانان در یکی از این گروه‌ها ناشی از توأم شدن گسست فرهنگی و گسست نسلی باشد [اقا جری، ۱۳۸۲: ۱۶۹-۱۶۲].

- ۴ دیدگاه چهارم متعلق به عده‌ای از متفکران اجتماعی است که با بیم و امید به پدیده شکاف نسلی نظر دارند و معتقدند شرایط فعلی اگر درست مدیریت نشود، ظرفیت گسترش تفاوت نسلی را تا سر حد شکاف نسلی دارد. این متفکران با توجه به شرایط انقلاب در ایران و مشکل نسل انقلابی در پافشاری بر ارزش‌ها، نمی‌توانند به وجود یا عدم قطعی شکاف یا گسست نسلی رأی دهند، اما با تناظر شرایط ایران و انقلاب‌های اجتماعی دیگر، وقوع شکاف نسلی را در شرایط تداوم انعطاف‌ناپذیری سیاسی جامعه و نسل انقلاب احتمال می‌دهند [معیدفر، ۱۳۸۳: ۶۴-۶۳].

در ایران به نظر می‌رسد، از میان سه عامل پیش‌گفته زمینه‌ساز شکاف نسلی، عامل سوم حائز اهمیت باشد. در واقع در ایران اگرچه گام‌های مهمی در جهت توسعه اقتصادی-اجتماعی برداشته شده است، اما هنوز به مرحله شکوفایی اقتصادی و توسعه اجتماعی بسان کشورهای اروپای دهه ۱۹۶۰ وارد نشده‌ایم. در مقابل در ایران به واسطه شرایط انقلابی و پدیده جهانی شدن، طی دهه‌های اخیر تغییراتی بنیادی رخ داده است. یکی از مهم‌ترین این تغییرات، دگرگونی نظام ارزشی است که برای اکثر افراد، حتی افراد عادی نیز در این مرحله کم و بیش محسوس است [رفیع‌پور، ۱۳۷۸: ۱]. در واقع، تغییرات فرهنگی شدیدی به وجود آمده‌اند که ممکن است موجب شکاف نسلی در ایران شده باشند. البته برخی صاحب‌نظران کشور معتقدند این تغییرات در همه نسل‌ها تأثیر داشته و اگر چه ارزش‌های نسل جوان بیشتر از نسل‌های قبل از خود تغییر یافته، اما به پدیده شکاف نسلی منجر نشده است [معیدفر، ۱۳۸۳: ۶۴].

شکاف نسل‌ها و خانواده

هر نسلی در خانواده در کانون روابط درون نسلی و برون نسلی متعدد و متنوعی قرار می‌گیرد. در این میان، یکی از ویژگی‌های بنیادین خانواده به عنوان یک نظام اجتماعی، پویایی آن است که موجب می‌شود در طول زمان دستخوش تغییر شود. از جمله مظاهر تغییر در نقش، ساختار و کارکرد

خانواده دگرگونی‌هایی است که در طول زمان، متأثر از روابط نسلی نوین و با تفاوت‌های میان نسلی به وقوع می‌پیوندد [ساروخانی و صداقتی فرد. ۱۳۸۸: ۱۵].

تحول و استحالة فاصله نسلی

فاصله نسلی تحت تأثیر الگوهای واکنشی خانواده و جامعه، می‌تواند به اشکال گوناگون تجلی و تحول پیدا کند. مهم‌ترین اشکال تجلی و تحول فاصله نسلی عبارت است از: حفظ فاصله و تأمین پیشرفت‌های نسل جدید؛ شکست فاصله و تابعیت کامل نسل جدید از نسل قدیم؛ سرخوردگی و سرگشتگی نسل جدید و واکنش‌های نامنسجم آن؛ تبدیل فاصله به گسست. هر یک از این حالات ممکن است تحت تأثیر راهبردهای مختلفی که توسط خانواده‌ها و سایر نهادهای اجتماعی در پیش گرفته می‌شوند، تحقق پیدا کنند [احمدی. ۱۳۹۲: ۳].

برخی جامعه‌شناسان غربی اعتقاد دارند که اختلاف‌های نسلی، بیشتر معطوف به جامعه است تا خانواده. چنان که جان گیلیس می‌گوید: مطالعات مربوط به «طاغیان جوان» نشان می‌دهد که گرچه درجه‌ای خاص از تنش فرزند والدینی وجود دارد، اما هدف اصلی گردنکشی جوانان نه خانواده، که محیط خارج است. یعنی نهادهای اجتماعی، سیاسی و آموزشی که صرفاً به گونه‌ای غیرمستقیم با نسل قدیم‌تر هم هویت تلقی می‌شوند [ساروخانی و صداقتی. ۱۳۸۸: ۲۷].

ناگفته نماند که عصیان نوجوانان همیشه بازتابی از رفتار والدین نیست، بلکه گاهی ساختار ژنتیکی و خلق و خوی متفاوت نوزادی تا نوجوانی، جوانی و بزرگسالی ادامه می‌یابد. رسانه‌های گروهی به‌ویژه فیلم‌های سینمایی نیز بر شدت تعارض با والدین تأثیر دارند. همچنین مشکلات مرتبط با تقابل بین نسلی می‌تواند ناشی از عوامل دیگری باشد که از درون اجتماع ناشی می‌شوند. یکی از نهادهای مهمی که می‌تواند مکمل نقش خانواده در فرهنگ‌پذیری باشد، آموزش و پرورش است. زیرا آموزش و پرورش سعی در تداوم تغییر و تحول نسل‌ها براساس ارزش‌های درست دارد. فرهنگ‌پذیری و اجتماعی شدن وظیفه‌ای است که به تغییر عادت‌ها و شناخت‌های دوران کودکی و کسب فرهنگ مورد قبول اجتماع منجر می‌شود [عباسی اول. ۱۳۸۹: ۴۹].

به‌طور کلی سه نوع جامعه در زمینه جامعه‌پذیری کردن نوجوانان مشکل دارند که بعضاً مبتلا به جامعه‌ما نیز هست:

۱) جوامعی که در آن‌ها نوجوانان در برابر انتخاب‌های متنوع، گسترده و پیچیده قرار دارند، و در نتیجه در تعارض‌های چندگانه گیر می‌کنند. یکی از دلایلی که در عصر نوین نوجوانی طولانی‌تر شده همین است.

۲) جوامعی که امکاناتشان کم است، اما می‌توانند از طرق مختلف به امکانات بیشتری دست یابند.

۳) جوامعی که برنامه‌ریزی‌هایشان برای نوجوانان با ویژگی‌های روانی - جسمی‌شان متناسب نیست [همان، ص ۴۶ و ۴۷]

نقش الگوهای تعاملی خانواده در تحول و استحالة فاصله نسلی

در دوران ما خانواده و نقش‌ها، مسائل و روابط درونی و بیرونی آن دستخوش دگرگونی‌ها و تحولات بسیار شده است. برخی خانواده‌ها را نهادی رو به تضعیف یا حتی زوال می‌پندارند و برآنند که یک‌یک وظایف و کارکردهای خانواده به تدریج به کل جامعه و به دیگر نهادهای اجتماعی انتقال می‌یابد و روابط محکم عاطفی میان اعضای خانواده نیز در جامعه‌ما روزبه‌روز سست‌تر و کمرنگ‌تر می‌شود. حال آنکه خانواده البته در طول تاریخ فراز و نشیب‌های بسیاری را از سر گذرانده و شکل‌های گوناگون یافته است، اما روی هم‌رفته نهادی پویا و مقاوم است که به تناسب شرایط اجتماعی و تاریخی تحولاتی می‌پذیرد، با تحولات اجتماع وفق می‌یابد و در عین حال جامعه را نیز با خود تطبیق می‌دهد [سگالن. ۱۳۷۰: ۹].

یکی از عناصر مهم در این میان، الگوهای حاکم بر روابط درون خانواده است. این الگوها که شیوه رفتار غالب در خانواده‌ها را مشخص می‌کنند، عبارت‌اند از: الگوی پذیرا و پویا؛ الگوی وابسته؛ الگوی سلطه‌گر؛ الگوی مقابله‌ای؛ الگوی کناره‌گیر؛ الگوی نامنسجم؛ الگوی زیستی.

در الگوی پذیرا و پویا، افراد خانواده در سطوح متفاوت یکدیگر را می‌پذیرند و در عین حال به فردیت هم احترام می‌گذارند. این پذیرش و احترام موجب می‌شود، هم جمع و هم فرد، از پویایی لازم برای استمرار یک زندگی معنادار برخوردار باشند. خانواده پذیرا و پویا به‌طور بالقوه فضای لازم برای تأمین فاصله نسلی و جلوگیری از تبدیل آن به گسست نسلی را داراست. چنین خانواده‌ای با ظرفیت پذیرشی خود و نیز تحمل خطاهای اعضا، امکان تجربه‌های جدید را فراهم می‌سازد.

در الگوی وابسته که اعضای آن، فردیت و استقلال را تجربه نکرده‌اند و تنها با پیوندهای اجتماعی احساس وجود و هستی می‌کنند، با علقه‌های عاطفی قوی، امکان فاصله گرفتن اعضا از روابط خانوادگی سرکوب می‌شود. به این ترتیب الگوی وابسته مناسب‌ترین فضا را برای جلوگیری از تحقق فاصله نسلی به وجود می‌آورد. در چنین فضایی به طریق اولی گسست نسلی نیز بسیار کم به وقوع خواهد پیوست.

خانواده‌هایی وجود دارند که در آن‌ها یک یا چند نفر به شیوه‌ای عمل می‌کنند که دیگران را تحت قیمومیت خود می‌گیرند و اعمال آنان را تحت نظارت و کنترل خویش قرار دهند. به این نوع از روابط، «الگوی تعاملی سلطه‌گر» می‌گوییم.

الگوی سلطه‌گر دو موقعیت متفاوت را می‌تواند به وجود آورد که هر یک از آن‌ها، در مواجهه با فاصله نسلی راهبردی خاص را موجب خواهد شد. موقعیت اول در اثر موفقیت‌آمیز بودن سلطه‌گری به‌وجود می‌آید. زمانی که الگوی سلطه‌گر از عهده نقشی که دارد به خوبی برآید. همچون خانواده وابسته، فاصله و گسست را یکجا سرکوب خواهد کرد. در این الگو نه فاصله‌ای مجاز خواهد بود و نه گسستی. در شکل دوم، زمانی که سلطه‌گری با شکست مواجه شود و الگوی سلطه‌گر از عهده ایفای نقش خود به‌طور کامل برنیاید، زمینه لازم برای عصیان فرزندان و در نتیجه گسست نسلی فراهم می‌آید. در اصل الگوی تعاملی سلطه‌گر فاصله را حذف می‌کند و یا مستحیل شدن فرزندان در هنجارهای خانوادگی را محقق می‌کند، یا مستقیماً آنان را در دامن گسستگی می‌اندازد [احمدی، ۱۳۹۲: ۵].

اما در یک خانواده آزادمنش، تک‌تک اعضای خانواده قابل احترام هستند. تمامی اعضا صلاحیت و حق دارند. درباره مسائل مربوط به خود و خانواده اظهار نظر کنند و در تصمیمات، مشارکت داده شوند. در عین حال، همگی مسئولیت دارند در اخذ تصمیم و انجام وظایف به روش عقلانی عمل کنند. همکاری و تعامل اساس زندگی و فعالیت افراد را تشکیل می‌دهد، به‌طوری که اعضای خانواده در صورت داشتن مشکل می‌توانند به هم اعتماد و تکیه کنند و نسبت به هم نقش حمایتی ایفا کنند [عباسی اول ۱۳۸۹: ۵].

راه‌کارها و پیشنهادها

قبل از هر چیز تذکر این مطلب ضروری است که تفاوت میان افکار، نگرش‌ها و انتظارات والدین و فرزندان را باید به عنوان یک پدیده کم‌وبیش طبیعی و اجتناب‌ناپذیر پذیرفت. اصولاً آن‌ها در بسیاری جهات شبیه به هم نمی‌اندیشند. والدین نمی‌توانند و شایسته نیز نیست که بر نوجوان خود کنترل همه جانبه داشته باشند. دائماً تعقیبش کنند و به تملک‌ش درآورند. باید دانست که امر و نهی‌های زیاد از نظر رشدی بازدارنده است. باید توجه داشت که زندگی نه صرفاً در دوران بلوغ، بلکه طی سال‌های کودکی شکل می‌گیرد. نکته‌ای که باید همیشه به خاطر داشته باشیم این است که نباید از کودکان نوجوانانی درمانده، زبون، سست و بی‌دست و پا ساخت. باید به آنان فرصت لازم برای کسب تجارب بزرگسالان در چارچوب‌های حل مسئله و مقابله با مشکلات داده شود. باید کمک کرد تا نوجوان به سوی تصویری روشن از خود هدایت شود.

تلاش اصلی فرد در این مرحله، انسجام بخشیدن به عناصر هویتی دوره پیشین است. او به یک دوره زمانی برای تأمل و تفکر نیاز دارد. زیرا خطر بزرگ دوره نوجوانی، بی‌ثباتی و

آشفته‌گی هویت است. توجه داشته باشیم که بخشی از فقدان فرصت‌های مطلوب زندگی نوجوانان به علت رشد سریع جسمانی و طغیان غرایز آنان است. بنابراین باید این تحریکات و انرژی‌های اضافی را به راه درست و مثبت هدایت کرد. باید الگوی صداقت باشیم، به‌طوری که فرزندان بفهمد و به ما اعتماد کند. با حفظ آرامش، باید سعی کرد در خانواده کار به کشمکش و نزاع نکشد. از بدترین حالت‌های ارتباط آن است که آشکارا به دوستان نوجوان توهین کنیم. باید همواره کانال‌های ارتباطی را باز گذاشت و خطاهای مکرر آنان را، بارها و به طرق گوناگون نادیده گرفت و بخشید. والدین باید بدانند که جدایی معنوی مهم‌تر از سن تقویمی است. کوتاه سخن اینکه در نوجوانی پیوند میان والدین و نوجوان از بین نمی‌رود، بلکه شکل تازه‌ای به خود می‌گیرد و ایده‌آل آن است که این سرگردانی هویتی نوجوان به سوی ثبات هویتی هدایت شود [همان، ص ۵۲].

منابع

۱. قرآن کریم
۲. نهج‌البلاغه
۳. آقاجری، سیدهاشم (۱۳۸۲). «نقطه‌نگار نسل‌ها (مجموعه مقالات): نگاهی به پدیده گسست نسل‌ها». به اهتمام علی‌اکبر علیخانی، پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی. تهران.
۴. افلاطون (۱۳۸۲). پنج رساله. ترجمه پرویز صناعی. مرکز انتشارات علمی و فرهنگی. تهران.
۵. احمدی، علی اصغر (۱۳۹۲). «نقش خانواده در تأمین فاصله نسلی در پیشگیری از گسست نسل‌ها». پیوند (ماهنامه آموزشی، پرورشی و تربیتی برای اولیا و مربیان). شماره ۱۲: ۴.
۶. تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۱). «جامعه ایرانی و شکاف میان نسل‌ها». نشریه راهبرد. شماره ۲۶. تهران.
۷. دورانت، ویل (۱۳۶۹). لذات فلسفه. ترجمه عباس زریاب خونی. سازمان انتشارات انقلاب اسلامی. تهران. چاپ پنجم.
۸. رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۸۰). توسعه و تضاد (کوششی در جهت تحلیل انقلاب اسلامی و مسائل اجتماعی ایران. نشر شرکت سهامی انتشار. تهران.
۹. رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۷۸). وسایل ارتباط جمعی و تغییر ارزش‌های اجتماعی. نشر سیمرغ. تهران.
۱۰. ساروخانی، باقر و صداقتی‌فرد، مجتبی (۱۳۸۸). شکاف نسلی در خانواده ایرانی: دیدگاه‌ها و بینش‌ها. پژوهش‌نامه علوم اجتماعی. سال ۳. شماره ۴.
۱۱. سگال، مارتین (۱۳۷۰). جامعه‌شناسی تاریخی خانواده. ترجمه حمید الیاسی. چاپ سعدی. تهران.
۱۲. عباسی اول، کریم (۱۳۸۹). «پدیده شکاف نسل‌ها، بحران هویت نوجوان». تربیت (ماهنامه پرورشی، آموزشی و پرورشی). سال ۲۴. شماره ۱۱-۱۰.
۱۳. لاور، رابرت اچ (۱۳۷۸). دیدگاه‌هایی درباره دگرگونی اجتماعی. ترجمه کاووس سید امامی. مرکز نشر دانشگاهی. تهران.
۱۴. معیدفر، سعید (۱۳۸۰). «شکاف نسلی یا گسست فرهنگی و بررسی شکاف نسلی در ایران. نامه علوم اجتماعی. شماره ۲۴.
۱۵. مطهری، مرتضی (۱۳۸۶). ده گفتار. انتشارات صدرا. تهران.

مفهوم شناسی «فرهنگ» از منظر کتاب و سنت

حجت الاسلام دکتر محی الدین پیرام محمدیان
معاون وزیر و رئیس سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

«قرآن و سنت» معتبرترین و اصلی ترین منابع دین مقدس اسلام به حساب می آیند که اعتبار ایشان به تأیید عقل سبب شده است، همواره موضوع اندیشه ورزی و مرجع مواضع فکری و اعتقادی امت اسلام باشند. به گونه ای که پی جویی مفاهیم کلیدی حیات بشری در این منابع، روش مستمر مسلمانان در طول تاریخ بوده است. از جمله این مفاهیم کلیدی و مؤثر در کیفیت حیات انسان، مفهوم «فرهنگ» است. در اندیشه اسلامی فرهنگ به معنای اخص آن، مشتمل بر نظام اعتقادات، ارزش ها، اخلاقیات و رفتارها، و منبعث از وحی و جهت دهنده و محتوابخش نظام ها و بخش های جامعه است. باورها، اعتقادات و ارزش های اسلامی، شاکله اجزای جامعه اسلامی را ایجاد می کنند و پایه های بینش، گرایش و رفتارهای فردی اجتماعی فرد مسلمان را بنیان می نهند. همین یکپارچگی و درهم تنیدگی باورها، اعتقادات، ارزش ها و رفتارها، دین اسلام را به یک فرهنگ مبدل ساخته است. سازه ها و عناصر کلیدی این فرهنگ در منابع اصلی اسلام (قرآن و سنت) ذیل عنوان «حکمت» و «کتاب» قابل رؤیت اند که با اشراف بر زبان قرآن و ذائقه سنت می توان آن ها را احصا کرد.

هر چند که از فرهنگ به معنا و واژه مصطلح آن (ثقافة) در قرآن و جوامع روایی تعبیری یافت نمی شود، اما مفاهیم مترادف و ناظر به حقیقت فرهنگ در کتاب و سنت استعمالات گوناگونی داشته است. از منظر قرآن و سنت، تحقق «حیات طیب» هدف از انزال کتب و ارسال انبیاست و حیات طیب (زندگی معقول و مؤمنانه) جز در ارتباط درست و مؤمنانه با خدا، خود، خلق و خلقت تعریف نمی شود. فرهنگ در حقیقت، لوازم و عناصر بایسته و شایسته تحقق حیات طیب، یا به عبارت دیگر، شیوه مشروع و مطلوب ایجاد و تداوم ارتباط با چهار رکن نظام هستی است. فرهنگ از نگاه کتاب و سنت در بستر «عقلانیت»^۱ و «آزادی»^۲ شکل می گیرد و بر «خردورزی» و «اقتناع»^۳ تکیه دارد. در این میان انبیا (علیهم السلام) با دو راهبرد «تبشیر» و «انذار»^۴ به عنوان تبیین کنندگان (ابراهیم/ع) و اصلاحگران فرهنگ ایفای نقش می کنند. چرا که از دیدگاه قرآن تنها خود انسان ها هستند که می توانند برای ارتقا و اصلاح فرهنگ خود اقدام کنند.^۵

از نگاه وحی، درونی سازی و آموزش فرهنگ امری مستمر و تعطیل ناپذیر است: «لقد من الله على المؤمنين اذ بعث فيهم رسولا يتلو عليهم آياته و يزكيهم و يعلمهم الكتاب و الحكمة و ان

كانوا من قبل لفى ضلال مبين» (آل عمران/ ۱۶۴). استعمال افعال مضارع که دلالت بر دوام و استمرار دارند، مفید این معناست. از دیدگاه قرآن، فرهنگ باید ضابطه مند و محکم باشد (... يعلمهم الكتاب و الحكمة... جمعه/ ۲).

از منظر کتاب الله، فرهنگ در باورها و بینش های اصیل دینی ریشه دارد.^۶ از دیدگاه قرآن، خاستگاه فرهنگ فطرت الهی است (فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها- روم/ ۳۰) و از همین رو قرآن خود را ذکر (مایه بیداری و تنبه فطرت- ان هو الا ذكر للعالمين- يوسف/ ۱۰۴) و پیامبر را مذكر (فذكر آتما انت مذكر- غاشية/ ۲۱) معرفی می کند.

قرآن به فرهنگ خرافی و جاهلانه می تازد (افحكم الجاهلية يبغون و من احسن من الله حكما لقوم يوقنون- مائده/ ۵۰) و عرف نیکو را می ستاید (خذ العفو و امر بالعرف و اعرض عن الجاهلين- اعراف/ ۱۹۹).

قرآن تجدد و نو شدن فرهنگ را به رسمیت می شناسد (ما نسخ من آية أو ننسها نأت بخير منها أو مثلها- بقره/ ۱۰۶). قرآن استقرار فرهنگ و فرایند درونی سازی آن را تدریجی می داند (و قرأنا فرقناه لتقرأه على الناس على مكث و نزلناه تنزیلا- اسراء/ ۱۰۶) (کذا لک لئنتی به فوادک و رتلناه ترتیلا- فرقان/ ۳۲). قرآن ضمن تأیید تأثیر گذاری متقابل جامعه بر فرد (ولئک الذین هدی الله فیهدهم اقتده- انعام/ ۹۰). و (اذا فعلوا فاحشة قالوا وجدنا علیها آباءنا و الله امرنا بها- اعراف/ ۲۸) و فرد بر جامعه (و أنذر عشیرتک الاقربین- شعراء/ ۲۱۴). (ان الفرعون علا فی الارض و جعل اهلها شیعا یتضعف طائفة منهم یدبح ابنائهم و یتسحنی نسائهم- قصص/ ۴)، متولیان فرهنگ را به تقید بر فرهنگ رهنمون می شود (أتأمرون الناس بالبر و تنسون أنفسکم- بقره/ ۴۴).

قرآن شاخص حقانیت فرهنگ را ابتنای به حق می داند نه خواست اکثریت (یا ایها الذین آمنوا ان کثیرا من الاحبار و الرهبان لیأکلون أموال الناس بالباطل و یصدون عن سبیل الله- توبه/ ۳۴) و همگان را به اتباع حق فرا می خواند (الذین یتَّبِعُونَ الرسول النبى الامى الذی یجدونه مکتوبا فی التوراة و الانجیل یأمرهم بالمعروف و ینهاهم عن المنکر یحل لهم الطیبات و



پی‌نوشت‌ها

۱. عناصر کلیدی فرهنگ اسلامی در منابع معتبر، ادب، خصال، علم، اخلاق و به مفهوم عمومی آن «محاسن امور» نامیده می‌شود و همه ذیل مفهوم «حکمت» جریان دارند. این حکمت شامل هر نمود و فعالیتی است که می‌تواند نیروبخش حیات هدف‌دار هر فرد و جامعه باشد. اولین بنیان‌گذار و حمایت‌کننده این فرهنگ خداست که آدمی را با قلم، بیان، قریحه و ذوق، کمال‌جویی و کشف اصول پایدار و رودخانه دائم‌الجریان رویدادها مجهز ساخته و با دو بال احساسات و اندیشه او را به پرواز در آورده است. (جعفری، محمدتقی، کیهان فرهنگی، شماره ۱۵۷، آبان ۷۸) «هو الذی بعث فی الامیین رسولا منهم یتلوا علیهم آیاته و یزکیهم و یعلمهم الكتاب و الحکمة و ان کانوا من قبل لفی ضلال مبین» (جمعه/۲).
۲. قرآن کریم در جایی از فرهنگ به‌عنوان سنت‌ها، آداب و رسوم (قد خلت من قبلکم سنن فسیروا فی الارض فانظروا کیف کان عاقبة المکذبین- آل عمران/ ۱۳۷) یاد کرده و در جایی دیگر از آن به زبان قوم (و ما ارسلنا من رسول الا بلسان قومه لیبین لهم- ابراهیم/ ۴) تعبیر نموده است و آنجا که به فرهنگ جاهلی آن روزگار تعرض می‌کند، از آن به حکم جاهلیت (افحکم الجاهلیة بیغون و من احسن من الله حکما لقوم یوقنون- مائده/ ۵۰) یاد می‌کند.
۳. قد بینا لکم الایات لعلکم تعقلون (حدید/ ۱۷).
۴. لا اکراه فی الدین قد تبین الرشد من الغی. (بقره/ ۲۵۶).
۵. «ادع الی سبیل ربک بالحکمة و الموعظة الحسنة و جادلهم بالتی هی احسن» (نحل/ ۱۲۵). علامه طباطبایی معتقد است استواری دعوت بر سه عنصر حکمت (بیان حقایق روشن و انکارناپذیر)، موعظه (سخن‌پندآموز و خیرخواهانه) و جدال احسن (سخنی که موانع ذهنی مخاطب را به کنار می‌زند) به خردورزی و اقناع تکیه دارد و باعث خودانگیزی انسان بر پایه آگاهی و انتخاب می‌شود. (المیزان، ج ۱۲: ۲۶۴).
۶. «رسلا مبشرین و منذرین لئلا یکون للناس علی الله حجة بعد الرسل و کان الله عزیزا حکیما» (نساء/ ۱۶۵).
۷. «لقد جائکم رسول من انفسکم عزیز علیہ ما عنتم» (توبه/ ۱۲۸).
۸. قرآن بر مرجعیت و زیربنا بودن باورها و بینش‌ها در نظام فرهنگی تأکید دارد. از این رو کمتر آیه‌ای مربوط به ارزش‌های اخلاقی یا سنت‌های اجتماعی وجود دارد که به باورها ارجاع و استناد داده نشده باشد. آیات ۱۷۲ تا ۱۹۷ و ۲۲۲ تا ۲۴۰ سوره بقره بیانگر احکام و تشریعات است و حال آنکه پشتوانه همه این دستورات باورهای چون علم، رحمت و عقاب الهی است.
۹. کلمه‌ای که تمسک به آن و لوازش بین افراد جامعه تساوی ایجاد کند (طباطبایی، المیزان، ج ۳: ۳۸۹).
۱۰. کتبی عن معنی التکریر بمادة التثیة. لأنّ التثیة اول مراتب التکریر... فالقرآن مثنی لآته مکرر الاغراض و هذا یتضمن امتنانا علی الامة بانّ اغراض کتابها مکررة فیه لتکون مقاصده ارسخ فی نفوسها و لیسمعها من فانه سماع امثالها من قبل. (ابن عاشور، التحرير و التنویر: ۶۸).

یحرم علیهم الخبائث و یضع عنهم اصرهم و الاغلال التی کانت علیهم فالذین آمنوا به و عزروه و نصروه و اتبعوا النور الذی أنزل معه اولئک هم المفلحون- اعراف/ ۱۵۷).

قرآن باورهای مشترک زیست‌بوم را معتبر می‌داند و از خرد و فرهنگ‌ها حمایت می‌کند (قل یا اهل الکتاب تعالوا کلمة سواء^۹ بیننا و بینکم- آل عمران/ ۶۴).

زبان فرهنگ‌سازی و فرهنگ‌پیرایی قرآن، به تناسب گستره مخاطبان به زبان عمومی است (و ما ارسلنا من رسول الا بلسان قومه لیبین لهم- ابراهیم/ ۴)

از سوی دیگر، قرآن برای القای پیام فرهنگی خود از قالب‌های فرهنگی بدیع و نوعی بهره‌جسته است؛ از آن جمله‌اند:

انگیزش هنری

فرهنگ برای درونی‌شدن نیازمند روش‌های جذاب و زیباست. چرا که میان پیام فرهنگی و زیبایی پیام‌رسانی پیوند استواری وجود دارد. استفاده از استعاره، کنایه، تشبیه، تصویرسازی، داستان و... در انتقال و تثبیت پیام وحی در ذهن مخاطب تأثیر بسزایی داشته است.

گوناگونی پیام

انتقال پیام در قالب هشدار، بشارت، حکایت، تذکر، تشویق، تصویر و... با توجه به طبع تنوع طلب بشر شیوه‌ای بدیع و فرهنگی است.

شفافیت و رسایی

آیات قرآن به رغم اشتغال بر متشابهات (هو الذی انزل علیک الکتاب منه آیات محکمات هن ام الکتاب و آخر متشابهات- آل عمران/ ۷)، از لحاظ تفهیم و رساندن پیام به مخاطب هیچ ابهام و نارسایی ندارد (هذا لسان عربی مبین- نحل/ ۱۰۳).

ترکیبی بودن اهداف

بیان اهداف متعدد در گزاره‌های واحد از ویژگی‌های فرهنگی قرآن است. برای مثال، در گزاره‌های شرعی به تأثیر و پیامدهای اخلاقی و عاطفی اشاره می‌شود.

تکرار و تلقین

قرآن در بیان حقایق و ارزش‌ها به یک بار بسنده نمی‌کند، بلکه در مواضع متعدد پیام خود را تکرار می‌کند؛ اما نه تکراری یکنواخت و ملال‌آور، بلکه تکراری همراه با تنوع و تازگی.

میزگرد نقد کتاب‌های درسی
جامعه‌شناسی با شرکت
دکتر پارسانیا، دکتر قانع‌راد،
دکتر افروغ و حبیبه صالح‌نژاد

منتقدان درد روی مؤلفان

محمود اردو خانی

اشاره

نقد کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی موضوع میزگردی است با شرکت مؤلفان و منتقدان این کتاب‌ها که از سوی «انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» و «انجمن اسلامی دانشجویان دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران» برگزار شد. در بخش اول این میزگرد (مندرج در شماره ۶۸ رشد آموزش علوم اجتماعی) حجت‌الاسلام دکتر حمید پارسانیا، از مؤلفان اصلی کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی، به تشریح انگیزه‌ها و اهداف تألیف کتاب‌های جدید و مقتضیات و شرایطی که در فضای تدوین آن‌ها مؤثر بوده است، پرداخت. سپس دکتر محمدامین قانع‌راد، رئیس انجمن جامعه‌شناسی ایران، و خانم حبیبه صالح‌نژاد، از دبیران با سابقه و از اعضای انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، به نقد این کتاب‌ها هم از منظر اهداف مؤلفان و مبانی فکری آن‌ها، هم از نظر پاسخ‌گویی به نیازهای مخاطبان، یعنی دانش‌آموزان و معلمان و نیز مقتضیات و شرایط اجتماعی جامعه ایران پرداختند. اکنون در بخش پایانی این میزگرد دیدگاه‌های دکتر عماد افروغ، جامعه‌شناس و از دیگر منتقدان این کتاب‌ها، همراه با پاسخ‌های دکتر پارسانیا به این نقد و نظرها از نظر تان می‌گذرد. لازم به یادآوری است که علاوه بر اعضای اصلی میزگرد در این نشست، دکتر لطیف عیوضی، مسئول فعلی گروه علوم اجتماعی دفتر تألیف کتب درسی، و نیز محمدمهدی ناصری، مسئول سابق این گروه، در کنار جمع قابل توجهی از دبیران، محققان، استادان و نیز دانشجویان حضور داشتند.



افروغ: آیا کتاب می‌خواهد دانش‌آموز را انتقادی بار بیاورد یا انباری از اطلاعات متنوع در اختیار او بگذارد؟ آیا کتاب باید وحدت رویه گفتمانی داشته باشد، یا اینکه باید وضعیت آشفته و چند پارادایمی جامعه‌شناسی را به دانش‌آموز منتقل کند؟

افروغ: من عاشق نقد هستم، نقد و بلکه نفی. هیچ تحول، توسعه و تغییری بدون نقد و نفی امکان‌پذیر نیست. نفی «عدم» نیست، «ناوجود» است که به همه وجودهای شما خط و ربط می‌دهد. سهم وجود فعلیت یافته نسبت به آن ناوجود که توانسته فعلیت بیابد، مثل قطره کوچکی در برابر یک دریای بی‌انتهاست.

عزیزمان، می‌گویند جامعه‌شناسی علم درجه یک است و فلسفه اجتماعی درجه دو. سؤال این است که مبانی فراتئوریک و فلسفی علم جامعه‌شناسی چیست؟

برای اینکه ببینیم جامعه‌شناسی در چه هستی‌شناسی سیر کرد تا به اینجا رسید و با کدام کیهان‌شناسی چنین شد، از نقطه عطفی به نام دکارت، شروع می‌کنیم ما نمی‌توانیم بگوییم یک چیزی که به نام جامعه‌شناسی شکل گرفته، علم است و انتقادی است، محافظه‌کار نیست. خیر این گونه نیست. بسیاری از جامعه‌شناسان محافظه‌کارند. پارسونز محافظه‌کار بود. اگر این تلقی از جامعه‌شناسی و تجلی‌اش در کتاب‌ها نبود، شاید امروز این واکنش نسبت به آن وجود نداشت. مطالبی که گفته شده است، انسجام ندارد، ضمن اینکه بعضاً مطالب هم ژورنالیستی است.

چه کسی گفته و بر طرف‌دار ارتباط و پیوند ارزش با واقعیت است؟ اگر دانش‌آموزان ما باید مسائل اجتماعی را بشناسند و مسئله‌محور باشند، احسنت، اما جامعه‌شناسی ما تا چه اندازه مسئله‌محور شده است؟ جایی که علم تولید می‌شود؛ بر محتوای آن اثر می‌گذارد. بنابراین خاستگاه و زادگاه زمینه خوبی برای علم بومی است و نمی‌توانیم به زمینه توجه نکنیم.

خودمان چه بوده‌ایم که حالا می‌خواهیم این‌ها را به دانش‌آموز انتقال دهیم؟ چگونه می‌خواهیم دانش‌آموز را بار بیاوریم؟ اگر در واقعیت سکولاریزاسیون اتفاق می‌افتد، باید به آن توجه داشت، اما مگر آنچه در واقعیت می‌گذرد ملاک داوری حقیقت است؟

در مورد مفهومی به نام «عقل عرفی» ایرادی هم به آقای پارسانیا دارم و دوستان به درستی نقد کردند که نباید نظریه انتقادی را به عقل عرفی تقلیل داد. گویی آنچه در جامعه می‌گذرد، وفاقی روی آن هست و اکثریتی روی آن توافق دارند، که جنبه تاریخی پیدا می‌کند، به نحوی که محل اتکای نظریه‌پردازان انتقادی می‌شود. شاید بعضی این‌طور باشند، اما نظریه‌پرداز انتقادی می‌شناسم که

می‌گوید حقیقت وجودی - اگر می‌خواستم احتیاط به خرج ندهم، می‌گفتم حقیقت نفس‌الحقی - صرفاً آنچه که واقعی است، نیست و می‌تواند نباشد، و چیز دیگری باشد.

این‌ها مباحث ارزشمندی هستند که جامعه‌شناسان غرب، یعنی آن‌هایی که مبدأ آن محسوب می‌شوند، اول کمتر به آن توجه داشتند. خیلی چیزها را مفروض گرفتند که اکنون محل بحث است. دور کیم را می‌شود نقد کرد که چرا می‌گویی ذهن باید خالی باشد. این از کجا آمد؟ چرا می‌گویی باید از عینیت آغاز کنیم؟ این‌ها مفروضات تو بودند. به همین دلیل بعدها با گیرهایی مواجه شدند و آمدند فلسفه علوم اجتماعی یا فلسفه علم را کلید زدند. امروز دنیا دارد روی این موضوع کار می‌کند که چرا ما به مضمونی بپردازیم که در مقدماتش اشکال داریم؟ اگر از روز اول در ایران فلسفه علوم اجتماعی می‌آمد، حال و روز جامعه‌شناسی این نبود.

جامعه‌شناسی الان چیست؟ ممکن است بگویید شما به عنوان جامعه‌شناس چرا جامعه‌شناسی را زیر سؤال می‌بری؟ من جامعه‌شناسی را زیر سؤال نبردم، وضعیت آن را در ایران زیر سؤال بردم. تفوق پوزیتیویسم در دانشگاه تهران که زیر سیطره فرانسه است، زیر سؤال می‌برم. الان کدام جامعه‌شناسان در دنیا طرف‌دار پوزیتیویسم هستند؟ خیلی محدودند. اشاره شد که برخی مباحث کتاب کلامی است. آیا صرف استناد به قرآن یعنی کلامی؟ کلام یعنی چه؟ یعنی ادله‌هایی که برای اثبات خدا مطرح می‌شوند. مگر گزاره‌های قرآن همه در خدمت اثبات خدا هستند؟ یعنی قرآن زبان گزاره‌ای و شناختاری ندارد؟ زبانی که عقیده نباشد و از عالم واقع حکایت داشته باشد، ندارد؟ به صرف اینکه بگوییم کلامی است، به این موضوع نقد جدی وارد نکرده‌ایم. من نقدهایی هم دارم که چرا دبیران ما می‌گویند مباحث کتاب سخت‌اند. نقدهایتان را بکنید، ولی کتاب سخت نیست. من حتی عقیده دارم که متأسفانه کار را ساده کرده‌اند. در این کتاب‌ها مضامین سخت را ساده و کیسولی کرده‌اند. فکر می‌کنند القای ایدئولوژیک می‌کنند اصلاً ایدئولوژی چه هست و چه نیست؟

آنتونی گیدنز حرف قشنگی می‌زند، می‌گوید: آنکه می‌گوید ایدئولوژی مرده است، خود مبلغ یک ایدئولوژی است. یکی دیگر از جامعه‌شناسان مطرح و بزرگ در این زمینه می‌گوید: تئوری‌های



پارسانیا: این کتاب باید دو مشکل را حل کند: اول، ارتباط با دانش آموز، و دوم ارتباط با معلم. خیلی تلاش شد که مطالب و مفاهیم به صورت ساده و ابتدایی بیان شوند که به نظر من موفق بود. اما مسائل حوزه اجتماعی که فقط مسائل متن زندگی نیستند، خود رشته علوم اجتماعی هم مسئله است

فرستی برای شکافتن این موضوع نیست. در این مباحث کتاب تا حدودی رنگ شرایط هم مشهود است. از طرف دیگر، جامعه‌شناسی معرفت هم روی این قبیل موضوعات بحث دارد. این بحث برمی‌گردد به آن سؤال فلسفی که شما تعین را به جامعه می‌دهید یا اثربخشی را؟ این دو با هم تفاوت دارند. مؤلفان کتاب قدری هم تحت تأثیر بحث ماهواره و هسته‌ای و این جریانات بوده‌اند.

در بخش انقلاب اسلامی هم یک سؤال از دکتر پارسانیا مؤلف کتاب دارم. فرموده‌اند انقلاب اسلامی الگوی رفتاری خودش را از فقه اجتماعی و سیاسی شیعی گرفت، جز اینکه ولایت فقیه را پذیرفت و این موضوع که حکومت باید دست ولایت فقیه باشد، من امروزه اثری از فقه سیاسی و اجتماعی در اداره کشور نمی‌بینم. اصلاً احساس می‌کنم آنچه که امام در کتاب ولایت فقیه گفته‌اند، نسبتی با نحوه اداره کشور ندارد. یعنی کشور اصلاً فقهی اداره نمی‌شود (به بانکداری و اقتصاد توجه کنید). این موضوع را واقعاً مفروض نگیریم و رد نشویم. در مورد جنبش بیداری اسلامی و سقوط قدرت‌های سیاسی در چهار کشور عربی کتاب عجولانه قضاوت کرده است و می‌بینیم که آن قضاوت‌ها درست نبودند.

دکتر پارسانیا شما کنش محور و اتفاقاً کاملاً وبری هستید. وقتی می‌پرسیم: عمل معنادار چیست؟ عمل معنادار می‌رود روی فرد. ولی وقتی به سراغ **وینچ** می‌رویم، او می‌گوید: عمل معنادار به گروه برمی‌گردد و افراد اگر قاعده‌مند عمل کنند، یعنی معنادار عمل کرده‌اند؛ چه قاعده را بشناسند چه نشناسند. مهم به کارگیری آن در عمل است. نمی‌گویم که این ادعاها مطلقاً درست هستند، ولی نمی‌توان رد هم کرد. در واقع افراد و اعضای گروه از کنششان آگاهی ندارند، ولی کنش اجتماعی هم تلقی می‌شود. بحث **مستوفی** در همین مورد هست. حداقل اینکه این کنش محوری جای تأمل دارد و اینکه بسیاری از کنش‌های ما آگاهانه نیستند. شما اینجا بحث تفاوت علوم طبیعی و اجتماعی را مطرح کرده‌اید، مضمون بحث این است که براساس حکمت عملی و نظری بین این‌ها جدایی قائل شده‌اید. بنده عرض می‌کنم علوم طبیعی هم ارادی است. علوم طبیعی هم مفهوم محور و اجتماعی است. ما با مفاهیم خود به سراغ علوم می‌رویم. علم در نقطه‌ای قرار ندارد که به ذهن بیاید. نه ذهن تو منفعل است، نه علم آنجا نشسته است که تو آن را کشف کنی. اصلاً این گونه نیست و خیلی پیچیده‌تر است. چه کسی گفته است که هر کس منفعل‌تر است، غیر خلاق‌تر است و اندیشمندی که ذهنش خالی‌تر است، عالم‌تر است؟ و اگر پیش فرض داشت، اگر سؤال داشت، اگر درکی از جهان عینی داشت و براساس آن تحقیق کرد، عالم نیست. اشاره کردید به قدرت پیش‌بینی علوم طبیعی و علوم اجتماعی. قدرت پیش‌بینی علوم طبیعی و علوم اجتماعی هر

علوم اجتماعی هم باردار ارزش‌اند و هم دلالت ارزشی دارند. هم باردار عمل‌اند و هم دلالت عملی دارند. نهایتاً آمدند گفتند: پیش‌فرض‌هایی را مفروض بگیریم، چون اثبات تجربی ندارند، تکیه‌گاه اثبات تجربی هستند.

بیش از این نمی‌خواهم در مورد مطالب دوستان صحبت کنم. قبل از بحث‌ها و نقدهای محتوایی خودم در مورد کتاب، چند سؤال دارم اگر ممکن است کمک کنید که پاسخ دریافت کنم.

این کتاب قرار است چه کار کند؟ چه برخوردی می‌خواهد با دانش آموز داشته باشد؟ دانش آموز ما را خمیر فرض کرده است که می‌تواند هر طور می‌خواهد به آن شکل بدهد؟

این کتاب ذیل سیاست‌گذاری کلان نوشته شده است و بنابراین باید یک سلسله اهداف خاص را دنبال کند یا نه، دانش آموز باید ذهنی خلاق و فعال داشته باشد و معلم ما هم می‌تواند حرف‌های دیگر بزند و قدرت مانور داشته باشد؟ البته در جاهایی، با پرسش و پاسخ به دبیر امکان مانور داده شده است که دانش آموز هم باید از آن استقبال کند. آیا کتاب می‌خواهد دانش آموز را انتقادی بار بیاورد یا انباری از اطلاعات متنوع در اختیار او بگذارد؟ آیا کتاب باید وحدت رویه گفتمانی داشته باشد، یا اینکه باید وضعیت آشفته و چند پارادایمی جامعه‌شناسی را به دانش آموز منتقل کند؟

دانشگاه که این طور نیست. درست است که در آنجا هم آشفته‌گی پارادایمی هست، ولی هر جابروی تفوق یک جریان خاص را مشاهده می‌کنی. آیا کتاب‌ها باید تکرر دیدگاه‌ها را منتقل کنند؟ بالاخره چارچوب مصوب هم روی کتاب اثر گذاشته است. به نظرم دکتر پارسانیا باید این مطالب را بشکافند.

به نظر من دوستان درست می‌گویند. هدف از تألیف کتاب تا حدی تأثیرگذاری عملی بوده است. به همین خاطر کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی بار ایدئولوژیک آشکار دارند، در حالی که می‌توانستند این طور نباشند.

کتاب در جاهایی بحث فرهنگ معاصر غرب را مطرح کرده و از تقابل حقوق الهی و طبیعی سخن گفته است که من واقعاً آن را نمی‌پسندم. بدیختی غرب به معنای جغرافیایی آن از آنجا شروع شد که انسان را در برابر خدا قرار داد. این خطا هم در اومانیسیم بود و هم در بازگشت مجدد به قرون وسطا. در حالی که اگر خدا و انسان با هم دیده می‌شدند و به جای «خرد خودبنیاد»، «خرد خدا بنیاد» گذاشته می‌شد، ما نه اومانیسیم را شاهد بودیم و نه نیهیلیسم را.

اما یادمان نرود که بستر اجتماعی و مفهومی بی‌توجهی به انسان و جایگاه او را کلیسا کلید زد. راه بازگشت یا روی برگردانی از اومانیسیمی که نتیجه‌اش نیهیلیسم است، بازگشت به تکلیف‌گرایی صرف نیست. خدا و انسان دو روی یک سکه هستند و رابطه متقارن دارند. در اینجا



صالح نژاد: روشن کنید جامعه‌شناسی مبتنی بر نقل به چه روشی می‌تواند مشکلات جامعه ما را حل کند؟ تفکر اجتماعی که ما در دوران ارسطو و فارابی داریم و آن بحثی که علامه طباطبایی در «اعتباریات» دارد، به نظر می‌آید نوعی شناخت می‌دهند ولی از دل این مباحث علم جامعه‌شناسی و حل مسئله اجتماعی بیرون نمی‌آید.

دو محل سؤال است. این‌ها بحث‌های قوی فلسفه علوم اجتماعی هستند که در سطح دنیا مطرح می‌شوند. کسی که می‌گوید تبیین و پیش‌بینی دو روی یک سکه‌اند، جهان را بسته فرض کرده است. آنکه می‌گوید آنچه در گذشته اتفاق می‌افتد، در آینده هم اتفاق می‌افتد، یعنی می‌گوید انسان نمی‌تواند چیزی را تغییر بدهد. تا همین اواخر، اساس علم جامعه‌شناسی «رگیولاریتی» بود؛ یعنی همه‌چیز براساس یک روال منظم و قابل پیش‌بینی می‌تواند اتفاق بیفتد. اما خیلی چیزها هم می‌توانست اتفاق بیفتد، اما نیفتاد. عوامل ارادی‌اش جور نبود، این طور نبود که توانش نباشد. در مورد تبیین و پیش‌بینی این بحث‌ها وجود دارند. کسی نمی‌گوید که تبیین و پیش‌بینی نمی‌توانند جمع شوند، اما شرط و شروط دارد؛ انسداد درونی و انسداد بیرونی دارد. شما باید به این مباحث مسلط باشید. همچنین احساس کردم مؤلف مباحثی را مطرح می‌کند و بعد یکدفعه موضوع انتقاد از کنش‌های ناپسند ظالمانه را پیش می‌کشد که برخاسته از مقدمات قبلی نیست. ما ابتدا باید تصویری از جامعه، جامعه‌شناسی و انسان بدهیم تا بتوانیم بگوییم جامعه‌شناسی چنین کارکردی دارد.

دکتر پارسائیا بگویم جامعه‌شناسی چنین کارکردی دارد. دکنش انسانی می‌تواند به ساختار تبدیل شود. در واقع انسان در ساختار به‌دینا می‌آید، اما مسلوب الاختیار در برابر ساختارها نیست؛ یک عمل تبدیل‌شوندگی دارد. ● **افروغ:** در جایی بحث داوری مطرح شد. بحث داوری در علوم اجتماعی بر چه پایه‌هایی استوارتر است؟ واقعاً علوم اجتماعی بر چه پایه‌ای می‌تواند داوری کند؟ اینکه می‌گویید علوم اجتماعی باید ما را انتقادی بار بیآورد، با رویکرد پوزیتیویستی سازگار نیست. جناب پارسائیا، تفسیر صحیحی از جامعه‌شناسی انتقادی به‌دلیل تقلیل آن به عرف به‌دست نداده‌اید. کسی که از شما می‌پرسد کدام عرف، چون در عالم ضرورت طبیعی وجود دارد، چه نفی پوزیتیویسم می‌گوید در عالم طبیعی و اجتماعی چیزهایی وجود دارد. چون منظومه‌ای نگاه می‌کند و تفکر دیالکتیکی و لذا نمی‌تواند بی‌توجه به این عامل و ساختار مکعب اجتماعی را بررسی کند. در غیر این صورت یا فرد را به جامعه تقلیل می‌دهد یا جامعه را به فرد.

فرد قابلیت وجودی دارد. آخرین مرحله دیالکتیک هم تجلی قابلیت‌های فردی است که با آزادی به‌دست می‌آید. آزادی که به

معنای نفی محدودیت‌ها تعریف شده، بر چه اساسی استوار است؟ اگر انسان فقط اجتماعی باشد- به قول دکتر **قانع‌راد**- و بینش اجتماعی داشته باشد، به‌طوری که انگار بر ساخته اجتماعی است، نفی این محدودیت‌ها چگونه ممکن می‌شود؟

ما جامعه‌شناسی را برای چه می‌خواهیم؟ می‌خواهیم به ما بگوید که موانع و محدودیت‌ها کدام‌اند. روابط ارباب رعیتی تعمیم یافته این‌ها هستند و انسان باید تمام این‌ها را بشکند. این فقط در جامعه‌شناسی به‌دست نمی‌آید. همین‌طور نگوییم جامعه‌شناسی فقط این است! جامعه‌شناسی متنوع است و تکرر زیادی دارد. شما می‌گویید با عقل عملی می‌توانیم داوری کنیم. من شک دارم که تنها ملاک داوری، عقل عملی باشد. با شما فلسفی‌تر بحث می‌کنم. اصلاً مگر عقل عملی از عقل نظری جداست. بحث فلسفه اخلاق را هم در اینجا مفروض گرفته‌اید.

دوستان اشاره‌ای داشتند که درست هم می‌گویند. در کتاب نوشته‌اید یکی از جامعه‌شناسان که منظور **دور کیم** است. خوب چرا اسمش را نبردید؟ یک جای دیگر گفته‌اید: به شناختی که حسی و تجربی نباشد، معرفت می‌گویند. هر چه فکر کردم مستند این تعریف را ندیدم (ص ۹۱ کتاب).

نوشته‌اید شناخت تجربی دلالت انتقادی ندارد. شناخت تجربی هم اگر خوب توجه شود، دلالت انتقادی دارد. اگر با نگرش و نگاه فراتروریک ببینیم، آن هم دلالت انتقادی دارد، ولی می‌خواهد خودش را به غفلت بزند. در کتاب جامعه‌شناسی ۱ در جایی نوشته‌اید که پدیده‌های اجتماعی نتیجه کنش انسان هستند. اما در جامعه‌شناسی ۲ بحث دیگری مطرح شده است و احساس کردم شکاف وجود دارد. آنجا فردمحور است و اینجا یکباره ساختاری می‌شود و پارسونزی است. چنانچه در کتاب جامعه‌شناسی ۲ کلمه‌های کارکردگرایی و ساختارگرایی دیده می‌شوند.

مکرر به عقل و وحی به‌عنوان راه شناخت ارزش‌ها اشاره داشته‌اید. منکر آن نیستم، اما حصرش را قابل بحث می‌دانم و باید توجه شود. اشاره کرده‌اید که قدرت اجتماعی بدون پذیرش و وفاق پدید نمی‌آید. این چه حرفی است دکتر پارسائیا؟ پس اغوا چیست؟ ظلم چیست؟ فریب چیست؟ اگر چنین است و قدرت اجتماعی پدید نمی‌آید، پس به جنبش کار نداشته باشید!

با تمام این نقدها احساس می‌کنم که این کتاب یک گام به جلوست. یا تلنگری به بحث‌های جدید است و مشکلات اجتماعی را بازتاب می‌دهد. اما آیا امکان تغییر آن هست؟ آیا امکان اینکه رشد و تعالی پیدا کند، هست یا نیست؟

شما به‌عنوان مؤلف محترم کتاب باید دبیران را دعوت کنید تا با



نگاه مثبت دبیران به کتاب های جدید

دکتر لطیف عیوضی

مسول گروه علوم اجتماعی دفتر تالیف کتاب های درسی

با نوعی کارکردگرایی، فرد، مسئولیت فردی و حقیقت آن کلاً امری تاریخی و اجتماعی تلقی شود.

ضمن اینکه گفته شد، یک سلسله نظرات به این سو می‌روند، اما من به این موضوع معتقد نیستم.

من قبلاً شرحی بر کتاب جامعه‌شناسی^۱ داشتم

با عنوان «جهان‌های اجتماعی» که آقای دکتر افروغ ابتدا گفتند خیلی

فردگرا شده‌اید، من گفتم عبور کردیم از آن. ایشان در

ادامه اشاره داشتند که در جلد دوم پارسونزی شده‌ایم. چه‌طور

این‌ها را می‌شود جمع کرد؟

افروغ: این همان تحولی است که

پارسونز هم داشته است.

پارسانیا: یعنی دیالکتیک بین فرد عامل و ساختار و قبل از آن، فرد و جامعه بحثی جدی است.

اتفاقاً دانش آموز با این موضوع در همین مجموعه مواجه می‌شود.

فرد بالاخره یک حوزه شخصی و ذهنیتی دارد. هرچند بعداً بگویید این حوزه شخصی را جامعه تعین می‌دهد. این هیچ منافاتی ندارد، با

اینکه بگوییم حوزه فردی وجود دارد.

در این مورد نظرات مختلفی وجود دارد. برخی می‌گویند همه فردیت، هویت اجتماعی است و اجتماع آن را شکل می‌دهد و برخی آن را تقلیل می‌دهند.

یادم هست، وقتی، رئالیسم انتقادی **صدر** در انجمن جامعه‌شناسی به بحث گذاشته شد، آنجا دکتر قانع‌راد بحث را اداره کردند و

دکتر **مرادی** ناقد بودند که گفتند شما در این کتاب به فلسفه علوم اجتماعی قاره‌ای و فلسفه آلمانی نپرداخته‌اید.

من گفتم فراموش کردید کجا نشسته‌اید؟ ما در انجمن جامعه‌شناسان ایران هستیم و فضای غالب ساینس اینجاست.

آنچه اینجا لازم است فلسفه تحلیلی است. اگر وارد فلسفه قاره‌ای و آلمانی شوم اصلاً مخاطب ندارم. من باید از حاشیه جامعه‌شناسی موجود که از دهه ۲۰ و ۳۰ هم جلوتر نیامده

است، کانال بزنم. لذا از ویر شروع کردیم با تبیین مسئله پوزیتیویستی و بعد هم بیان جریان‌های تفسیری و انتقادی.

البته به رویکرد انتقادی ظلم شده است و بنده رویکرد انتقادی را که

قصد نداشتم صحبت کنم، اما در پاسخ به این سؤال که «چرا علوم اجتماعی می‌خوانیم؟» چون این کتاب جامعه‌شناسی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی است، باید از این منظر به آن پاسخ دهیم:

ما علوم اجتماعی را، اول برای توسعه دانش اجتماعی، دوم برای تربیت فرزندان جامعه ایران، سوم برای حل مسائل جامعه ایران می‌خواهیم. آیا جامعه‌شناسی موجود از پس همه این‌ها بر خواهد آمد؟ آیا ما در خدمت توسعه جامعه‌شناسی موجود هستیم یا نه، بحث‌های تخصصی را می‌طلبید که در جای خود باید مطرح شود؟ بنده برای تألیف این کتاب از دکتر افروغ خواستم که مشارکت کنند. ایشان فرمودند اصلاً نمی‌خواهم سابقه همکاری با این مجموعه (دولت قبل) را داشته باشم. البته مجموعه سیاسی مدنظرشان بود، در حالی که مؤلفان کتاب هیچ گرایش سیاسی نداشتند.

از سوی دیگر، دوستان احتمال بدهند که برخی بحث‌هایشان مطابق با واقع نباشد، مثل همین قضاوت‌هایشان و نسبت دادن‌های حاکمیتی به یکدیگر.

دفتر تألیف که قرار است برنامه درسی جمهوری اسلامی را بنویسد، خود را دروازه یکطرفه برای صرفاً انتقال معانی و مفاهیم نمی‌داند. ما برای اولین بار کتابی را که نوشتیم، برای ۵۰ جامعه‌شناس کشور ارسال کردیم و از استادان دانشکده علوم اجتماعی دکتر رفیع‌فر انسان‌شناسی، دکتر معیدفر جامعه‌شناس، دکتر میرزایی جمعیت‌شناس، و برای استادان دانشگاه‌های گوناگون سراسر کشور نیز کتاب را فرستادیم. حتی کتاب را به برخی دبیران منتقدی که در این جلسه حضور دارند، نیز دادیم و خواستیم با روش‌های خودشان آن را ساده‌سازی کنند.

بنده بیشترین مواجهه را با معلمان و دبیران داشته‌ام و حرف‌ها و نظرات آن‌ها را شنیده‌ام.

ما آمار داریم که کتاب‌های علوم اجتماعی یکی از بهترین بازخوردها را داشته است.

شما بحث داشته باشید.

پارسانیا: شنیدن

نظرات شما واقعاً مغتنم است. این

حجم از مطالب خوبی که بیان شد، برای گفت‌وگو زمان زیادی می‌طلبد.

جناب دکتر افروغ، همان‌طور که در مطلب آخر اشاره کردند، نوشتن کتاب درسی در حوزه‌ای که یک مجموعه علمی به نام علوم اجتماعی تعین یافته، ولو هیچ کاری به کتاب‌های درسی نداشته باشد، کار شاقی است.

در تألیف این کتاب‌ها الزاماتی وجود داشته است؛ از جمله، توجه به حوزه فرهنگ عمومی و تعهدی که این کتاب به اسناد بالادستی دارد. دوستان توجه داشته باشند، آموزش و پرورش نظام علمی نیست، نظام فرهنگی است. یعنی آموزش عمومی است، نه تخصصی. بخش عمده جامعه‌پذیری در مدرسه انجام می‌شود؛ یعنی نوعی ایجاد آمادگی برای ورود دانش‌آموزان به دنیای علمی.

من به خیلی از مسائلی که گفته شد به لحاظ نظری معتقد هستم که باید باشد اما الزامات اجازه وارد کردن آن بحث‌ها را نمی‌داد. برای مثال ما در این کتاب‌ها از فرد و از کنش شروع کرده‌ایم، ولی بنده اصلاً به آن معنا فردگرا نیستم.

البته یکی از الزامات ما هم در مورد فرد این بود که طوری نشود که

اینجا آمده قبول ندارم. از بحث عقل عرفی کاملاً دفاع می‌کنم. یعنی عقل انتقادی در حوزه عرف در مواجهه با تحریفی است که در حوزه فرهنگ دارد رخ می‌دهد.

آنچه که **هاجر ماس** می‌گوید همین است. اصلاً حلق مطلب آنجا بیان شده است. متأسفانه در این کتاب ظلمی به کارهای آقای افروغ و خود بنده شده است.

بنده رئالیسم انتقادی را که در کتاب آمده، به آن معنا قبول ندارم. رویکردهای سه‌گانه‌ای که در کتاب بیان شده‌اند، امروزه در کتاب‌های علوم اجتماعی که به فارسی منتشر می‌شوند، مطرح هستند، اما نه آن بخش دیگر از رویکرد انتقادی که آقای افروغ یک‌تنه دارد مطرح می‌کند، و نه رویکرد انتقادی را که در حوزه عقلانیت ما هست، اصلاً نمی‌شود مطرح کرد. اگر شما مبانی‌تان را عوض کنید و عقل را هم به‌عنوان یک منبع معرفت و مرجعیت، بشناسید و نقل و وحی را هم بپذیرید، ظرفیت‌های دیگری برای نوع دیگری از ورود انتقادی دارید که در این صورت نفس الامر و عقل عملی و نظری هم سر جای خودشان قرار دارند.

البته این بحث که نسبت عقل عملی چه می‌شود، بحث پُر دامنه‌ای است.

ما طوری وارد بحث شده‌ایم که ذهن دانش‌آموز با فضاهای موجود آشنا شود.

بخشی از این فضا جامعه‌شناسی ایرانی است، اما هدف این کتاب فقط جامعه‌شناسی نیست، علوم سیاسی هم هست. یعنی علوم اجتماعی است و خروجی‌اش برای همه رشته‌های زیرمجموعه علوم اجتماعی است. بسیاری از مطالب این کتاب هنوز هم در کلاس‌های جامعه‌شناسی دانشگاه‌های ما مطرح نمی‌شوند. البته دانشگاه تهران و علامه دارند به این موضوعها نزدیک می‌شوند.

بنده خوشم نمی‌آید بگویم این کتاب در فلان کشور به‌عنوان کتاب درسی پذیرفته شده است، چون این موضوع ملاک نیست. اما می‌گویم استانداردهای آموزشی که در حوزه علوم اجتماعی مطرح هستند، در این کتاب رعایت شده است.

به‌نظرم این کتاب خیلی پیش‌تر و جلوتر از نظریه‌های اجتماعی است که ما در دوره کارشناسی می‌خواندیم و اتفاقاً این یکی از مشکلات ما شده است.

این کتاب باید دو مشکل را حل کند: اول، ارتباط با دانش‌آموز، و دوم ارتباط با معلم.

خیلی تلاش شد که مطالب و مفاهیم به‌صورت ساده و ابتدایی بیان شوند که به‌نظر من موفق بود. اما مسائل حوزه اجتماعی که فقط مسائل متن زندگی نیستند، خود رشته علوم اجتماعی هم مسئله است. فکر نکنید اگر رویکردهای مختلف را گفتیم و مسائل محله و شهر را گفتیم، آن‌ها مسئله نیستند. خود رشته علوم اجتماعی هم

مسئله است. دانش‌آموز باید با این مسئله آشنا باشد تا اگر فردا نظریه خاصی به او القا و گفته شد نگاه پوزیتیویستی عاری از ارزش است و تا صحبت از ارزش‌های معنوی و مذهبی شد گفتند اینجا بحث ایدئولوژیک شد بداند خود این نظریه هم ایدئولوژیک است. چه کسی گفته علم مستقل از حوزه‌های متافیزیکی و گزاره‌های دیگر می‌تواند نفس بکشد؟

جایی از بحث گفته شده بود که سطوحی در حوزه فرهنگ هستند که به این لایه‌های عمیق و بنیادهای حوزه‌های فرهنگ شکل می‌دهند. این سطح از معرفت گاهی در حوزه مذهب و فلسفه و گاهی در حوزه اسطوره است. آیا هر فرهنگی برای خودش عقلانیت دارد یا نه؟ این‌ها آن هسته‌های سخت درون هویت فرهنگی را دارند شکل می‌دهند. چون آقای قانع‌راد به این بحث اشاره داشتند، من از آن دفاع می‌کنم. این بحث در این حد آمده بود که هر فرهنگی با دینش، یا فلسفه‌اش یا اسطوره‌اش و یا ادبیاتش از هسته سخت خودش حراست و آن را بازتولید می‌کند. اتفاقاً این هسته چه بدانیم چه ندانیم، چه خواهیم یا نخواهیم و چه خوشمان بیاید یا خوشمان نیاید، در واقعیت خارجی آنچه علم نامیده می‌شود، همیشه دخالت داشته است.

البته من معتقد نیستم که واقعیت خارجی آنچه علم نامیده می‌شود، حقیقت علم است. این واقعیت علم است و ما می‌توانیم نوعی تئوری داشته باشیم که به‌رغم این واقعیت، حقیقت را تقلیل ندهد.

ما در کتاب‌های جدید توانستیم از یک جامعه‌شناسی سخت-که به‌نظرم کتاب‌های قبلی سخت بود- عبور کنیم.

دانش‌آموزی که برای اولین بار دارد با این مفاهیم برخورد می‌کند، اتفاقاً آن‌طور که جامعه علمی ما در مقابل نقل و عقل و وحی موضع می‌گیرد، موضع‌گیری نمی‌کند و راحت‌تر ارتباط برقرار می‌کند. مشکل ما با دبیران است. چون در نظام آموزشی، فقط یک رویکرد جامعه‌شناختی مسلط بوده است، این دبیران اصلاً نمی‌توانند باور کنند بحث‌هایی که در کتاب‌های جدید آمده‌اند از حوزه دانش و علم اجتماعی هستند و این‌ها هم می‌توانند افق‌هایی را در معرفت اجتماعی باز کنند. مشکل ما برقراری ارتباط با دبیری است که کارشناسی خود را پارسونزی کار کرده است. وقتی به او می‌گوییم متافیزیک، دین و امور دیگر در علم شما دخالت دارد، نمی‌تواند بپذیرد و وقتی برای خود او قابل پذیرش نیست، حالا چه‌طور می‌تواند آن را به دانش‌آموز منتقل کند؟!

یقیناً این کتاب می‌تواند موضوع «جامعه‌شناسی معرفت» باشد، یعنی در زمینه اجتماعی خودش شکل گرفته است.

اما من با این ادعا که فضای سیاسی لحظات خاص بر کتاب‌های درسی جدید جامعه‌شناسی مسلط بوده است، به شدت مخالفم. برخی از این جلدها در همین دانشگاه علوم اجتماعی شکل گرفته‌اند.

نمونه پرسش‌های معلمان و دانشجویان

● نمونهٔ جامعهٔ مقبول شما که در کتاب ذکر کرده‌اید،

چيست تا ما برای دانش‌آموزان مثال بزنيم؟

● شما می‌گویید کتاب علمی است، اما گزاره‌های علمی را به راحتی می‌توان رد یا قبول کرد، در حالی که در کتاب‌های جامعه‌شناسی گزاره‌هایی هستند که قبول نداشتن آن‌ها مستوجب مجازات اخروی است و جایشان در کتاب دینی است.

● شناخت شهودی که آن را بهترین روش می‌دانید و شامل ریاضت، سلوک و تقیه است، استدلالی نیست. آیا این خلدون هم که مثال زدید، با روش شهودی عمل کرده است؟

● چرا ساختار مطالب و محتوای کتاب را به نحوی تنظیم

کرده‌اید که برای یک بیجهٔ دیبرستانی مناسب نیست.

● چرا مطالب کتاب یکسویه هستند. همه چیز

یا سیاه است یا سفید به نحوی که برای

دانش‌آموزان دل‌زدگی ایجاد

می‌کند.

تعریف‌های چندانکه دارد.

یکی از مشکلات جدی

جامعهٔ علمی ما این است

که از هستهٔ سخت معنای

علم نیمهٔ دوم قرن نوزدهم تا

نیمهٔ دوم قرن بیستم (این صد

ساله) نمی‌خواهد عبور کند. اگر

هم می‌خواهد عبور کند عبورش هم

به روش‌های پُست‌مدرنی است که هنوز

این هسته را حفظ کرده است.

ما می‌توانیم علم را به معنایی دیگری و با معانی دیگر

دانش‌های اجتماعی داشته باشیم.

من متأسفم که تا بحث عمیقی در لایه‌های هویت فرهنگی می‌شود،

یک نگاه سخیف روزمرهٔ سیاسی و بازاری به آن می‌کنیم. اینکه گفته

می‌شود، هستهٔ سخت فرهنگ مدرن دارد به سوی اومانيسم می‌آید،

یا این عالم دارد سکولار می‌شود، این سکولار شدن وصف یک واقعیت

این جهانی است. سکولاریزاسیون ماجرای است که بسیار پیش از

اینکه سکولاریزم محقق شود به‌صورت پنهان دارد رخ می‌دهد، اصلاً

از آن دفاع نشده است. من با سخن آقای قانع‌راد موافقم که اگر به

چنین شیوه‌ای نوشته شده است، حتماً باید اصلاح شود.

آنچه که در مسیحیت دارد می‌گذرد، دنیوی‌گری با پوشش مذهب

است. چرا؟ چون نگاه معنوی و دینی کردن به عالم و آدم در فرهنگ

مستقر است و لذا کسی که تکالب به سوی این جهان هم دارد،

پوشش معنوی و آسمانی می‌گیرد.

جهان مدرن جهان اسطوره‌زدایی شده است، جهان

خداوندگاران‌زدایی شده است، جهان خداوند واحد‌زدایی شده است.

حالا در این جهان و فرهنگ، اگر بخواهید از دین هم دفاع کنید،

باید توجیه کارکردی دنیایی کنید. یعنی دینی متناسب با آن دارد

ساخته می‌شود. این حرف حرف کوچکی نیست کاملاً قابل دفاع

است. اصولی که آنجا گفته شده، اصولی منطقی است.

این خطرات ما را هم دارند تهدید می‌کنند. وقتی فرهنگ دینی

باز می‌گردد، ممکن است آن‌هایی که تکالبی به سوی این عالم

دارند هم برای خودشان پوشش معنوی و آسمانی بنیان کنند.

اینکه نوع هستی‌شناسی ما چگونه باشد، آیا رویکردی فلسفی یا

اسطوره‌ای یا صورت دیگری داشته باشد، در لایه‌های گوناگون

فرهنگ تأثیر می‌گذارد. لذا به همین دلیل است جهان مدرن

سکولار است. علم آن هم سکولار است. سکولار الزاماً ضد دین

نیست، اما دینش هم سکولار است. اینها مسائل جدی جامعهٔ

ما هستند.

چه قرائتی از دین داشته باشیم؟ آیا یک قرائت معنوی از دین

مطالعات اجتماعی ما را

دکتر اعتمادی و یکی

دیگر از دوستان نوشتند. در

تألیف هیچ کتابی این تعداد

از مجموعه‌های دانشگاهی

مشارکت نداشته‌اند.

بنده خودم را کنار می‌کشیدم

و سعی می‌کردم ویرایشی از

بحث‌هایی که صورت می‌گرفت، تنظیم

شود. هدف کتاب این بود که ذهن دانش‌آموز

را از یک ذهن بسته نسبت به علم اجتماعی خارج کند،

تا چنانچه دانش‌آموز بعدها بخواهد وارد حوزهٔ علوم اجتماعی شود،

ذهنش باز باشد. چون بعد ذهن او را در دانشگاه بیشتر خواهند بست،

ما لاف‌لاقی اینجا ذهن او را باز کنیم.

از بنده نقل قول کردند که گفتم هدف این بود که جهت بدهیم،

مقصود این بود که به دانش‌آموز جهت دهیم تا اسیر یک جریان

خاص نشود. بداند که علم کاملاً متکثر است به لحاظ واقعیت عینی

از چنین منظری یک مطالبه دانش‌آموز می‌تواند این باشد که با

حوزهٔ فرهنگ و تاریخ خودمان، دانش و فرهنگ اجتماعی متعلق به

خودمان را داشته باشیم.

اشاره کردند به آیات قرآن که ذکر کرده‌ایم، ما چند روش را نقل

کرده‌ایم. روش تجربی و خصوصیات خوب آن را نباید فراموش کرد.

اشکال روش تجربی زبان و دست بستهٔ آن نسبت به افق‌های دیگر

است.

روش تجربی را به‌عنوان یک حوزه دانش ذکر کردیم و این موضوع

را مطرح کردیم که روش عقلی چگونه با روش تجربی برخورد

می‌کند. نظریهٔ شناخت شهودی هم یک رویکردی است که در کنار

عقل و نقل می‌توان برایش مرجعیتی قائل شد. البته اشاره شده است

که اگر شهود با عقل جمع نشود، خطرناک است.

ما حتی دانش اسطوره‌ای و دانش و علم اجتماعی اسطوره‌ای داریم.

اصلاً مگر هیچ جامعه‌ای می‌تواند بدون فرهنگ و دانش متناسب با

خود باشد؟

در کنار این‌ها، ما دانش مبتنی بر حوزهٔ نقل هم می‌توانیم داشته

باشیم. استادان ما در این زمینه کار کرده‌اند. سنت‌های اجتماعی در

قرآن، کار مرحوم دکتر احمد حامد، استاد دانشگاه مشهد، و کار

شهید صدر در آنجا به‌عنوان دو کار در این زمینه ذکر شده‌اند، این‌ها

تنها کلام نیستند و علم اجتماعی محسوب می‌شوند.

پس نقل هم به‌عنوان یک روش می‌تواند حرف و گزارهٔ واقع‌نما

داشته باشد و دارای علم اجتماعی مربوط به خودش است.

اصلاً یکی از مسائلی که این کتاب مطرح کرده، این است که علم

داشته باشیم و با این رویکرد، مسائل سیاسی - اجتماعی مان را دنبال کنیم؟ مدارای اجتماعی را با این منطق پیش ببریم یا با یک منطق مدرن؟ دانش آموز از ابتدا باید بفهمد که با هر مسئله سیاسی می توان به دو شکل برخورد کرد: یکی راه آماده و در دسترس است، و یکی راه های دیگری که بر یک تجربه تاریخی مبتنی است و دانش آموز باید با روش های خلاقانه آن را عملیاتی کند یا اینکه نظام علمی ما باید این کار را بکند.

افروغ: اگر شما به واقعیت آنچه که در غرب در حال اتفاق است، اشاره می کردید کتاب این گونه متهم نمی شد که غرب یکپارچه دیده شده است.

این بازگشتی که در غرب به خدا صورت گرفته است و یک ماتریالیست دو آتیشه می آید خدا را به عنوان وجود مطلق وصف می کند، و نهایتاً می گوید انسان در ارتباط با خدا می تواند خود را از پدیده از خود بیگانگی رها سازد، و آخرین مرحله را تسلط بر نفس می داند و سیر منطقی برای آن درست کرده است، اگر این ها را مطرح می کردید، هم به لحاظ تأثیر اجتماعی و هم به لحاظ اینکه قضاوت های یکطرفه نشود، بهتر بود.

پارسانیا: قبول دارم چون مواجهه فرهنگی ما خطوط جغرافیایی اش را از دست داده است و خیلی از مطالبی را که اینجا گفته شده اند، با شواهد آن طرف هم می توان نشان داد.

صالح نژاد: از نوعی جامعه شناسی نام بردید که مبتنی بر نقل است. سؤال این است که: جامعه شناسی مبتنی بر نقل چه دردی را از جامعه ما می تواند دوا کند؟ تفکر اجتماعی که ما در دوران **ارسطو و فارابی** داریم و آن بحثی که **علامه طباطبائی** در «اعتباریات» دارد، به نظر می آید نوعی شناخت می دهند. ولی از دل این تفکر اجتماعی حل مسئله اجتماعی بیرون نمی آید.

پارسانیا: امروز در جهان اسلام نقل مرجعیت ویژه ای دارد. رویکردهای مبتنی بر نقل هم خیلی متکثرند. بنده به یک معنا معتقدم بیداری اسلامی رخ داده است. یعنی گفت و گو ها در ادبیات جهان اسلام دارند شکل می گیرند و نزاع های تاریخی ما دارند برمی گردند. نمی گویم داعش جریان اسلامی است. اما ما این جریان ظاهرگرایی (چون داعش) را در همه تاریخ داشته ایم و الان هم داریم. اما تعامل های جهانی مسئله را و پارامترها را تغییر می دهند.

نقل جایگاه، شأنیت و مرجعیتی بین همه جریان ها، چه رویکرد عرفانی و چه رویکرد عقلی دارد. ما نمی توانیم بگوییم که قرآن نمی خواهد نسبت به حقیقت عالم چیزی بگوید. اگر دارد می گوید، مسیرش چیست؟ مسیری که ما معرفی کرده ایم، نقلی است که هماهنگ با عقل و تجربه دارد عمل می کند و در عمل نتیجه اش این می شود که مطالعات تجربی و عقلی کاملاً پا به

پای نقل پیش می روند. در واقع عقل ماست که نقل را می فهمد. این موضوع در حدی ساده سازی شده است که دانش آموز بداند عقل و نقل باید با هم باشند. به عنوان یک مدل اجتماعی مطرح شده است.

به نظر من در این خلدون این حادثه اتفاق افتاده است. گاهی گفته می شود این خلدون یک حادثه شاذ تاریخی است که اتفاق افتاده؛ نه قبل داشته است و نه بعد. مگر می شود در جهان دانش چیزی پدید بیاید که نه قبل و نه بعد داشته باشد؟

این خلدون را فقط در تاریخ خودش نبینیم. او دقیقاً آنجا مسئله ای را مطرح می کند، شدید هم بمباران شده و مورد نقد قرار گرفته است. کار او این است که نقل تاریخی را بفهمد. عقل را هم در همان حد اشعری اش به عنوان یک قرینه به کار می گیرد، بعد گیر کرده با نقل هایی که درباره مهدویت است. بعد ببینید چقدر با او بحث کرده اند که شما چه طور با وجود این نقل ها این قسمت را زیر سؤال می بری؟

ما وقتی گزینشی عمل می کنیم و فقط می خواهیم یک جامعه شناسی پوزیتیویستی در بیاوریم، اصلاً بخش قابل توجه مقدمه را نمی خوانیم و رد می شویم و می رویم.

در اثر ابن خلدون بحث نقل هست و بحث تجربه در حدی که جریان اشعری اجازه می دهد وجود دارد. ما گفتیم که جریان عقلی جهان اسلام هم می تواند یک فرایند و مسیر داشته باشد.

من معتقد نیستم که آثار فارابی و علامه را باید بیش از علم و فلسفه اجتماعی به معنای کنونی دید. نه، این کاملاً علم اجتماعی جهان اسلام است. ما باید معیار خودمان و تعریف علم را عوض کنیم. علم را به همان معنای قرآنی به کار ببریم و ببینیم. هر ایه سنن الهی و قوانین تاریخی و اجتماعی را بیان می کند یا نه.

صالح نژاد: شما فرمودید یکی از روش های شناخت اجتماعی وحی و شهود است. ما اگر بخواهیم بحث معرفتی داشته باشیم، بحث نقل و فرهنگ اسلامی اینجا جزو مبادی تأثیرگذار است، اما بعد دیگر جامعه شناسی، حل مسائل اجتماعی است. سؤال این است که چگونه می شود از دل این جامعه شناسی نقلی به مسائل روز جامعه پرداخت و واقعیت های اجتماعی را تبیین و بررسی کرد؟

پارسانیا: نقل نمی گوید عقل و دانش تجربی را در کنار بگذارید، بلکه در یک تعامل فعال با عقل در تئوریزه کردن مسائل کمک می کند. اگر توجه داشته باشید، حس تئوری پیچ است و هیچ گزاره نظری بدون یک سلسله مبادی نمی تواند بیاید.

در رویکردهای پست مدرن هم مبادی را از هم پدیده های فرهنگی می گیرند. اینجا در بررسی مسائل اجتماعی هم برخی مبادی اش می تواند از نقل باشد.



راه مدرسه از دریچه دوربین

- ۱- سعیدرضا مقصودی - مرکزی - هفتمین جشنواره عکس رشد
- ۲- علیرضا وحید - آذربایجان شرقی - هفتمین جشنواره عکس رشد
- ۳- مهدی حسین فاضل - خراسان رضوی - هفتمین جشنواره عکس رشد
- ۴- جلال شمس آذران - آذربایجان شرقی - هفتمین جشنواره عکس رشد
- ۵- محمدمهدی مقدم - کرمان - هفتمین جشنواره عکس رشد
- ۶- محمد گلچین - گیلان - هفتمین جشنواره عکس رشد
- ۷- علیرضا وحید - آذربایجان شرقی - هفتمین جشنواره عکس رشد
- ۸- مسعود رضایی - ششمین جشنواره عکس رشد
- ۹- رضا گلچین کوهی - گیلان - ششمین جشنواره عکس رشد
- ۱۰- محمد گلچین - گیلان - ششمین جشنواره عکس رشد
- ۱۱- سیدمهدی ابوالقاسمی - هفتمین جشنواره عکس رشد
- ۱۲- محمد گلچین - گیلان - ششمین جشنواره عکس رشد
- ۱۳- جلال شمس آذران - آذربایجان شرقی - هفتمین جشنواره عکس رشد



۱۲



۱۳



۱۰



۱۴



۱۱

اشاره

معلمان و دبیران علوم اجتماعی برای آنکه بتوانند پاسخ‌های روشن، علمی و مستدلی به سؤالات دانش‌آموزان بدهند، نیازمند شناخت شیوه‌های تحلیل اجتماعی روشمند هستند. این مقاله تلاش دارد تا مراحل و مهارت‌های لازم برای انجام چنین تحلیل اجتماعی را با دبیران علوم اجتماعی در میان بگذارد. در بخش اول این مقاله که پیش از این از نظرتان گذشت، با نحوه طرح درست سؤال، تعریف متغیرها و نوع روابط آن‌ها آشنا شدید. اکنون در بخش پایانی این مقاله سطوح تحلیل متغیرها، تحلیل چندمتغیره و علت احتمالی را با هم مرور می‌کنیم.

کلیدواژه‌ها: تحلیل اجتماعی روشمند، تحلیل متغیرها، علت احتمالی

۴ سطوح تحلیل متغیر

سطوح متفاوتی برای تحلیل و بررسی یک سؤال یا مسئله می‌تواند وجود داشته باشد. اینکه تحلیلگر برای تحلیل واقعیت مورد نظر خود چه سطحی از تحلیل را اختیار کند، برداشت او از واقعیت را متفاوت خواهد کرد. زیرا واقعیت اجتماعی در سه سطح

در ارزیابی سطوح سه‌گانه تحلیل در علوم اجتماعی باید گفت که معمولاً تحلیل‌های سطح کلان نسبت به تحلیل‌های سطح خرد و میانی از کفایت تبیینی بیشتری برخوردارند؛ چراکه:

● اول، مسئله را در سطح کلی‌تر و در ارتباط با کل ساختار اجتماعی مورد تحلیل قرار می‌دهند و به این ترتیب از جامعیت بیشتری برخوردار می‌شوند. چنان‌که مکتب فرانکفورت در تأکید بر این مطلب معتقد است: «هیچ یک از جنبه‌های زندگی اجتماعی و هیچ پدیده جداگانه‌ای را نمی‌توان بدون ارتباط آن با کل تاریخی و ساختار اجتماعی به عنوان یک هستی جهانی ادراک کرد.» (ریترز، ۱۳۷۴: ۲۰۸)

● دوم، از آنجا که ساختار بر مجموعه‌ای از روابط الگومند و نسبتاً ثابت واحدهای اجتماعی دلالت دارد (غفاری، ۱۳۸۳: ۱۲۴)، این امکان وجود دارد که با تغییر نوع روابط بین واحدهای مختلف، شرایط و موقعیت‌های متفاوت و جدیدی ایجاد شود. به قول سیلورمن، «هر چند طیف رنگ‌ها ثابت است اما رابطه میان رنگ‌های خاص را پیوسته می‌توان بازترکیب کرد.» (سیلورمن، ۱۳۸۱: ۸۷)

● سوم، در سطح کلان، عوامل متنوع و تأثیرگذار بیشتری وجود

تحلیل اجتماعی روشمند

رحیم زایر کعبه، دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی دانشگاه تبریز

دارند و در نتیجه عوامل متفاوتی می‌توانند تبیین جامع‌تری فراهم سازند. سیلورمن در انتقاد از بی‌توجهی به متغیرهای سطح کلان در تحقیقات اجتماعی می‌نویسد: «در مطالعه‌ای در دهه ۱۹۲۰ در کارخانه وسترن الکتریک هاوورن آمریکا، محققان بر تأثیر عناصر سطح خرد مثل تأثیر میزان نور کارخانه بر میزان تولید کارگران خط مونتاژ قطعات الکتریکی تمرکز کردند، در حالی که به تأثیر متغیرهای سطح کلان چون رکود و کساد اقتصادی بزرگ آمریکا که در این دهه شروع شده بود و تأثیر بسیار قوی و روشنی بر افت میزان تولید کارگران داشت، اشاره‌ای نکردند.» (سیلورمن، ۱۳۸۱: ۱۰۲)

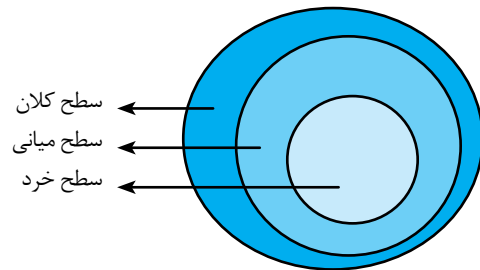
رویکرد کلان و ساختاری به یک موضوع معمولاً از کفایت تبیینی بیشتری برخوردار است اما در استفاده از این رویکرد نیز نباید اجازه داد که تأکید بر عوامل ساختاری موجب نادیده گرفتن اراده کنشگران و عاملیت انسانی شود. گیدنز، جامعه‌شناس شهیر بریتانیایی، در رفع این آسیب نخستین بار در دهه ۱۹۷۰ و سپس در سال ۱۹۸۴ با نوشتن کتاب «ساخت جامعه»، کامل‌ترین شکل

خرد، میانی و کلان قابل تحلیل است. با اختیار کردن سطح تحلیل خرد، تحلیلگر با فرد کنشگر و عامل سروکار خواهد داشت و با لحاظ کردن واقعیت در سطح میانی، با فرایندها و در سطح کلان با ساختارها درگیر خواهد بود. قبول هر سطحی از تحلیل، تعریف و مفهوم‌سازی خاص خود را دارد. (غفاری، ۱۳۸۳: ۲۴) بنابراین ضروری است سطح تحلیل به هنگام بحث بر اساس متغیر وابسته بحث یا متغیر مورد تحلیل، تعیین شود. فایده تعیین سطح تحلیل در بحث این است که موجب می‌شود: اولاً سطوح و لایه‌های متفاوت مسئله یا سؤال مورد بحث، مشخص شود. ثانیاً جلوی کلی‌گویی و پراکنده‌گویی گرفته شود و بحث صرفاً در سطح مورد نظر متمرکز گردد. به این ترتیب تصور عمیق و در عین حال کاملی از مسئله مورد بحث حاصل می‌شود. بنابراین، در مثال مورد نظر در رابطه با دگرگونی به عنوان متغیر وابسته، سه سطح تحلیل قابل شناسایی است: الف) سطح خرد یا دگرگونی در زندگی فردی؛ ب) سطح میانی یا دگرگونی در زندگی افراد دیگر؛ ج) سطح کلان یا دگرگونی در کل جامعه (دگرگونی اجتماعی).

نظریه تلفیقی خود را با عنوان «ساختیابی»^۸ مطرح کرد تا به این وسیله، کنش و ساخت را با هم آشتی دهد. چراکه از نظر وی، عاملیت و ساختار را نمی‌توان جدا از هم و در دو قطب متفاوت تصور کرد بلکه آن‌ها همچون دو روی یک سکه، وجود واحد دوگانه‌ای را به نمایش می‌گذارند.

به عبارت دیگر، وی بر مبنای منطق فازی معتقد بود که ساختار و کنش نه در مقابل هم، بلکه بر اساس منطق «هم این...هم آن» می‌توانند مکمل هم باشند. بنابراین، از نظر وی از یک‌سو ساختارها، زمینه‌های عملکرد اجتماعی کنشگران را تعیین می‌کنند و از سوی دیگر، عوامل انسانی با کنش‌های به نسبت آگاهانه‌شان شرایط بازتولید این ساختارها را فراهم می‌سازند. گیدنز بر پایه این تصور، برداشت تلفیقی تری از ساختار ارائه می‌کند و در نتیجه، هم به جنبه خارجی و الزام‌آور آن اشاره دارد و هم به نقش فعالانه و خلاقانه کنشگران در شکل‌گیری این ساختارها توجه می‌کند. (ریترز، ۱۳۷۴: ۶۰۳)

حال با توجه به محتوای سؤال طرح شده در این نوشته، مشخص می‌شود که منظور پرسشگر و طراح سؤال از کلمه «دگرگونی» بیشتر دگرگونی سطح کلان بوده است. لذا



شکل ۲. سطوح سه‌گانه تحلیل اجتماعی

دگرگونی در سطح کلان جامعه یا دگرگونی اجتماعی به عنوان سطح تحلیل برگزیده می‌شود. دگرگونی در سطح کل جامعه و ساختارهای آن را می‌توان در دو بعد عینی و ذهنی مورد تحلیل قرار داد. در بعد ذهنی شامل مواردی چون باورها، ارزش‌ها و فرهنگ، و در بعد عینی شامل مواردی مثل قوانین، فناوری، بوروکراسی و زبان است. حال بر اساس نظریه ساختیابی گیدنز امکان دگرگونی اجتماعی توسط فرد را می‌توان چنین تحلیل کرد: ساختارهای اجتماعی همچون ارزش‌ها و باورهای اجتماعی از یک‌سو زمینه‌های عملکرد اجتماعی فرد دگرگون‌کننده جامعه را تعیین می‌کنند، و از سوی دیگر، فرد دگرگون‌کننده جامعه با کنش‌های به نسبت آگاهانه‌اش در شرایط بازتولید ساختارهای اجتماعی، همچون قوانین، فناوری، بوروکراسی و زبان، خدشه وارد می‌کند و آن‌ها را دگرگون می‌سازد.

۵ تحلیل چندمتغیره

در مباحث علوم اجتماعی، در بروز یک پدیده اجتماعی نه یک

عامل بلکه چندین علت یا عامل دخالت دارند و اگر تحلیلگری ظهور یک پدیده اجتماعی را با یک عامل مسلط مورد تحلیل قرار دهد، معمولاً تحلیلی ناقص و نارسا خواهد داشت. برای مثال، **مارکس** طبقات اجتماعی را تنها بر اساس یک بُعد، یعنی مالکیت ابزار تولید تحلیل می‌کرد. وی بر همین اساس، جامعه سرمایه‌داری را به دو طبقه اجتماعی، یعنی کسانی که مالک ابزار تولید صنعتی هستند (سرمایه‌داران) و کسانی که فاقد ابزار تولید صنعتی هستند (کارگران) تقسیم‌بندی کرد.

ماکس وبر چنین دیدگاهی را تحلیلی تک‌بعدی از قشربندی اجتماعی محسوب کرده و معتقد است که قشربندی جامعه تنها بر اساس یک بُعد، تحلیلی ناقص و نارسا از قشربندی جامعه ارائه خواهد داد. به همین دلیل، وی به بعد اقتصادی (مالکیت ابزار تولید) نظریه مارکس دو بعد دیگر نیز اضافه می‌کند: نخست، بعد اجتماعی یا منزلت که به معنای تفاوت در میزان احترام یا شأن اجتماعی است که دیگران به افراد و گروه‌ها نسبت می‌دهند. دوم، بعد سیاسی یا حزب که به معنای گروهی از افراد است که به دلیل داشتن پیشینه‌ها، اهداف یا منافع مشترک، همراه با یکدیگر فعالیت می‌کنند. (گیدنز، ۱۳۸۶: ۴۱۳)

به این ترتیب، وبر تفاوت در برخورداری از مالکیت اموال را منشأ طبقه‌بندی اجتماعی، تقسیم نابرابر قدرت را موجب تشکیل احزاب سیاسی، و درجات متفاوت منزلت را موجب پیدایش قشرهای اجتماعی می‌داند. (تأمین، ۱۳۷۳: ۱۰) او برخلاف مارکس به فعل و انفعال پیچیده میان طبقه، منزلت و حزب به منزله جنبه‌های جداگانه و مستقل قشربندی اجتماعی معتقد است. (گیدنز، ۱۳۸۶: ۴۱۴) بنابراین تحلیل تک‌بعدی مارکس را از قشربندی اجتماعی ناقص می‌داند و با اضافه کردن دو بعد دیگر به آن، تبیین جامع‌تری از قشربندی اجتماعی ارائه می‌دهد.

با توجه به مطالب فوق در تحلیل دگرگونی اجتماعی توسط فرد قهرمان می‌توان گفت یک فرد به تنهایی و به عنوان عاملی مسلط نمی‌تواند در جامعه دگرگونی کلانی به وجود بیاورد بلکه با کنار هم قرار گرفتن عوامل و شرایط مختلف، امکان دگرگونی اجتماعی حاصل می‌شود.

گاهی تحلیلگر اجتماعی در بررسی بروز یک پدیده اجتماعی، صرفاً فهرستی از علل را تهیه می‌کند؛ در حالی که هیچ کدام عامل مؤثر نیستند. برای اینکه بتوان علل مؤثر در بروز یک پدیده اجتماعی را کشف کرد، از شیوه‌های متعددی می‌توان سود جست. یکی از شیوه‌های کارآمد در این زمینه، استفاده از سؤالات انتقادی است. لازم به ذکر است آن سؤالی، سؤالی انتقادی و مؤثر خواهد بود که بتوان بر اساس آن، نظر یا فرض ظاهراً واقعی اما باطناً غیرواقعی را ابطال کرد. برای مثال، تحلیلگر در راستای تأیید این فرض و نظر واقعی که یک فرد به تنهایی نمی‌تواند موجب دگرگونی اجتماعی در سطح کلان باشد، جواب‌هایی را در شکل سؤال مطرح می‌سازد و سپس

آن‌ها را با مستندات منطقی و تجربی رد می‌کند. مثلاً در ارتباط با مثال این نوشته می‌توان پرسید: «اگر یک فرد به تنهایی می‌تواند موجب دگرگونی اجتماعی در سطح کلان باشد، در این صورت چرا همین فرد فقط در یک شرایط زمانی و مکانی خاص موفق به چنین کاری می‌شود؟ برای مثال، چرا برخی انقلابیون مشروطه‌خواه چون سستارخان در زمان ناصرالدین شاه قاجار نمی‌توانستند آن جنبش مردمی را به راه اندازند؟ زیرا اولاً ناصرالدین شاه به دلیل سلطنت ۵۰ ساله‌اش، تسلط زیادی بر کشور داشت. ثانیاً برخی اتفاقات، چون انقلاب روسیه یا انتشار افکار ترقی‌خواهانه از طریق افراد فرنگ‌رفته، هنوز اتفاق نیفتاده بود و در نتیجه زمینه‌های لازم برای ایجاد جنبش مردمی فراهم نبود. ثالثاً، در زمان ناصرالدین شاه کسانی همچون سستارخان وجود داشتند ولی به راحتی سرکوب و حذف شدند.

۶. علیت احتمالی نه قطعی

علیت رکن عمده دانش علمی است و اگر فهم علیت از علم حذف شود، آن‌گاه علم به دانشی عامیانه تقلیل خواهد یافت. در باب چپستی مفهوم علیت باید گفت در ذات این مفهوم «رابطه» نهفته است. این رابطه میان یک رویداد به مثابه علت و رویداد دیگر به مثابه معلول قابل فهم است. مثلاً «مدرنیزاسیون» در ذات خود استعداد «دموکراتیزاسیون» را دارد. این سخن مانند آن است که گفته شود آب در ذات خود قدرت خاموش سازی آتش را دارد. جوهر علیت در منطق کلاسیک رابطه‌ای مطلق (وجود یا عدم وجود رابطه) و ضروری است. این رابطه ممکن است از نوع ضرورت طبیعی - تجربی (استدلال استقرایی) یا ضرورت عقلی و منطقی (استدلال قیاسی) باشد. قانون علیت به‌مثابه رابطه عقلی از طریق استدلال قیاسی از تئوری استنتاج می‌شود و از طریق استدلال استقرایی، در باب صدق یا کذب آن داوری نقدانه صورت می‌پذیرد. (ساعی، ۱۳۸۸)

برخلاف منطق کلاسیک، در منطق فازی جوهر علیت رابطه نسبی (درجات متفاوت وجود یا عدم وجود رابطه) و احتمالی است. بنابراین با استفاده از منطق فازی می‌توان نشان داد که در تحلیل علت یک پدیده اجتماعی از سویی با برخی جرح و تعدیلات زبانی مثل «غالباً لازم»، علت ممکن است ماهیتی احتمال‌گرایانه به خود بگیرد. از سوی دیگر، این تحلیل فقط به شکل دوارزشی «حضور/غیاب» محدود نمی‌شود و می‌توان از منطق چندارزشی فازی برای تحلیل علل استفاده کرد. به عبارت دیگر، براساس منطق مجموعه‌های فازی، هم شروط علی (شرط لازم/شرط کافی) و هم پیامدها (معلول‌ها) برحسب درجه یا سطوح تغییر می‌کنند. (طالبان، ۱۳۸۸) چنان‌که ماکس وبر به دلیل داشتن گرایش نوکانتی‌اش معتقد است، معنای باطنی و ذهنی رفتار به مشاهده و شناخت کامل در نخواهد آمد. همچنین وی به دلیل اینکه انسان را موجودی دارای شعور

و اراده می‌داند و وجه پیچیده‌ای از تفسیرگری و تاریخ‌سازی برای او قائل است، پیش‌بینی‌های قطعی را ممکن نمی‌داند. بر این اساس به عقیده وی، علیت جامعه‌شناختی میان دو پدیده رابطه منظمی برقرار می‌کند، اما این رابطه ضرورتاً به رابطه‌ای قطعی و منطقی نمی‌انجامد، بلکه وجود یکی موجودیت دومی را به صورت احتمال به دنبال دارد یا تسریع می‌کند. بنابراین از نظر او، علیت‌های جامعه‌شناختی باید در چارچوب قوانین احتمالات جست‌وجو شود. (فقیه، ۱۳۸۸)

وبر در روش‌شناسی خود، همچنین به نوعی «قرابت انتخابی»^۴ به جای یک رابطه علی و معلولی ساده قائل است. یعنی وی به جای رابطه تک علتی و تک خطی میان پدیده‌های اجتماعی به هماهنگی نزدیک بین پدیده‌های اجتماعی معتقد است. برای مثال، وی در کتاب «اخلاق پروتستان و روح سرمایه‌داری»، برخلاف سوءتفاهم متداول، پروتستانیزم را شیوه‌ای ساده، علت و روح سرمایه‌داری پدید آمده در نظر نمی‌گیرد بلکه آن را معلول نزدیکی یا قرابت انتخابی می‌داند. به دیگر سخن، این رابطه تصادفی نبود که سرمایه‌داری دقیقاً در سرزمین‌هایی ظهور پیدا کرد که پروتستانیزم در آن‌ها به صورت شکل مسلط مسیحیت درآمده بود. وی در همان کتاب به صراحت اعلام می‌کند که «من چنین تصور احمقانه و تفکر جزمی نمی‌توانم داشته باشم و بگویم سرمایه‌داری به دلیل پروتستانیزم به وجود آمده است. برعکس، من فقط می‌خواهم بگویم که تا چه حد جریان‌های دینی در کم و کیف رشد جریان اقتصادی می‌توانند مؤثر باشند؛ نه اینکه علت موجه باشند.»

بنابراین، وی رابطه علی برقرار نمی‌کند بلکه بر مبنای قرابت انتخابی تبیین می‌کند. تبیین او هم تبیینی خاص است که در آن، شرایط تاریخی و فرهنگی نقش بازی می‌کنند. (فقیه، ۱۳۸۸) شاید این شبهه برای برخی حاصل شود که منطق فازی دچار نقص نسبی‌گرایی است. در جواب باید گفت که چنین نیست، زیرا در منطق فازی ملاک صدق و کذب در گزاره یا فرضیه همان تطابق یا عدم تطابق دانسته می‌شود و امر دیگری در آن دخالت ندارد. از این رو، هنگامی که در منطق فازی گزاره‌ای مثلاً ۲۰ درصد صادق است، این گزاره به فرض آنکه واقعیت تغییر نکند، به طور مطلق و تا ابد ۲۰ درصد صادق است. یعنی چنین نیست که مثلاً اگر شخصی، گزاره‌ای را ۲۰ درصد صادق و دیگری آن را ۴۰ درصد صادق دانست، گزاره مذکور هم ۲۰ درصد و هم ۴۰ درصد صادق دانسته شود. در حالی که در نسبیت‌گرایی، تطابق و عدم تطابق مدلول یک گزاره با واقعیت، مطرح نیست، بلکه فرد درک‌کننده گزاره و شرایط خاص، صدق و کذب گزاره را تعیین می‌کند. (حسین‌زاده یزدی، ۱۳۸۷)

در مثال مورد نظر این نوشته نیز بر اساس منطق کلاسیک بین فرد و دگرگونی اجتماعی رابطه‌ای جبری و ضروری فرض

پی‌نوشت‌ها

1. brain storming 2. either...or
۳. fuzzy در لغت یعنی کُرک، درهم و برهم، پُرزدار، تیره و نامعلوم.
4. Calibration 5. both...and 6. Measurement 7. symmetric
8. structuration 9. Elective affinity

منابع

۱. تاملین، ملوین. **جامعه‌شناسی قشربندی و نابرابری‌های اجتماعی**. ترجمه عبدالحسن نیک‌گهر. نشر توتیا. تهران. ۱۳۷۳.
۲. جمعی از مؤلفان. **تاریخ ایران و جهان (۲)**. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. چاپ دهم. ۱۳۸۹.
۳. حسین‌زاده یزدی، مهدی. «جستاری در مبانی معرفتی منطق فازی». فصل‌نامه علمی-پژوهشی دانشگاه قم. سال ۹. شماره ۴. ۱۳۸۷.
۴. دلاور، علی. **مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی**. نشر رشد. چاپ چهارم. تهران. ۱۳۸۹.
۵. ریتزر، جورج. **نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر**. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران. ۱۳۷۴.
۶. ساعی، علی. «معرفت‌شناسی فازی و دلالت‌های روش‌شناختی آن در علم اجتماعی». *مجله مطالعات اجتماعی ایران*. انجمن جامعه‌شناسان ایران. زمستان. شماره ۴. ۱۳۸۸.
۷. ساعی، علی. **روش تحقیق در علوم اجتماعی با رهیافت عقلانیت انتقادی**. نشر سمت. تهران. ۱۳۸۷.
۸. سرمد، زهره و همکاران. **روش‌های تحقیق در علوم رفتاری**. نشر آگاه. تهران. ۱۳۸۳.
۹. سیلورمن، دیوید. **روش تحقیق کیفی در جامعه‌شناسی**. ترجمه محسن ثلاثی. نشر تبیان. تهران. ۱۳۷۹.
۱۰. شارون، جونل. **ده پرسش از دیدگاه جامعه‌شناسی**. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی. چاپ دوم. تهران. ۱۳۸۰.
۱۱. طالبان، محمدرضا. «آزمون فازی فرضیات شرط لازم و شرط کافی در علوم اجتماعی». فصل‌نامه مطالعات اجتماعی ایران. زمستان. شماره ۸. ۱۳۸۸.
۱۲. غفاری، غلامرضا و عادل، ابراهیمی لویه. **جامعه‌شناسی تغییرات اجتماعی**. نشر آگرا و لویه. تهران. ۱۳۸۳.
۱۳. فقیه، سیده فاطمه. «روش‌شناسی ماکس وبر». فصل‌نامه فرهنگ پژوهش. شماره پاییز. شماره ۴. ۱۳۸۸.
۱۴. کاسکو، بارت. **تفکر فازی**. ترجمه علی غفاری و همکاران. انتشارات دانشگاه صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی. چاپ چهارم. تهران. ۱۳۸۶.
۱۵. کیوی، ریمون و لوک‌وان کامپنهود. **روش تحقیق در علوم اجتماعی**. ترجمه عبدالحسن نیک‌گهر. نشر توتیا. ۱۳۷۵.
۱۶. گیدنز آنتونی. **جامعه‌شناسی**. ترجمه حسن چاوشیان. نشر نی. ویراست چهارم. تهران. ۱۳۸۶.

می‌شود. یعنی فرد قهرمان علت ایجاد دگرگونی اجتماعی دانسته می‌شود. به این معنی که هر گاه فرد قهرمانی ظهور کند، ضرورتاً دگرگونی اجتماعی نیز به وقوع خواهد پیوست. در حالی که مطابق منطق فازی بین فرد قهرمان و دگرگونی اجتماعی، رابطه‌ای نسبی و احتمالی فرض می‌شود. یعنی با ظهور فرد قهرمان ضرورتاً دگرگونی اجتماعی به وقوع نخواهد پیوست بلکه احتمال دگرگونی اجتماعی وجود دارد و این احتمال، هم به توانایی‌های فرد قهرمان و هم به آماده بودن شرایط اجتماعی بستگی دارد. بنابراین، فرد قهرمان نه «همیشه» بلکه «در بیشتر موارد»ی که شرایط اجتماعی مهیاست، قادر به ایجاد دگرگونی اجتماعی است.

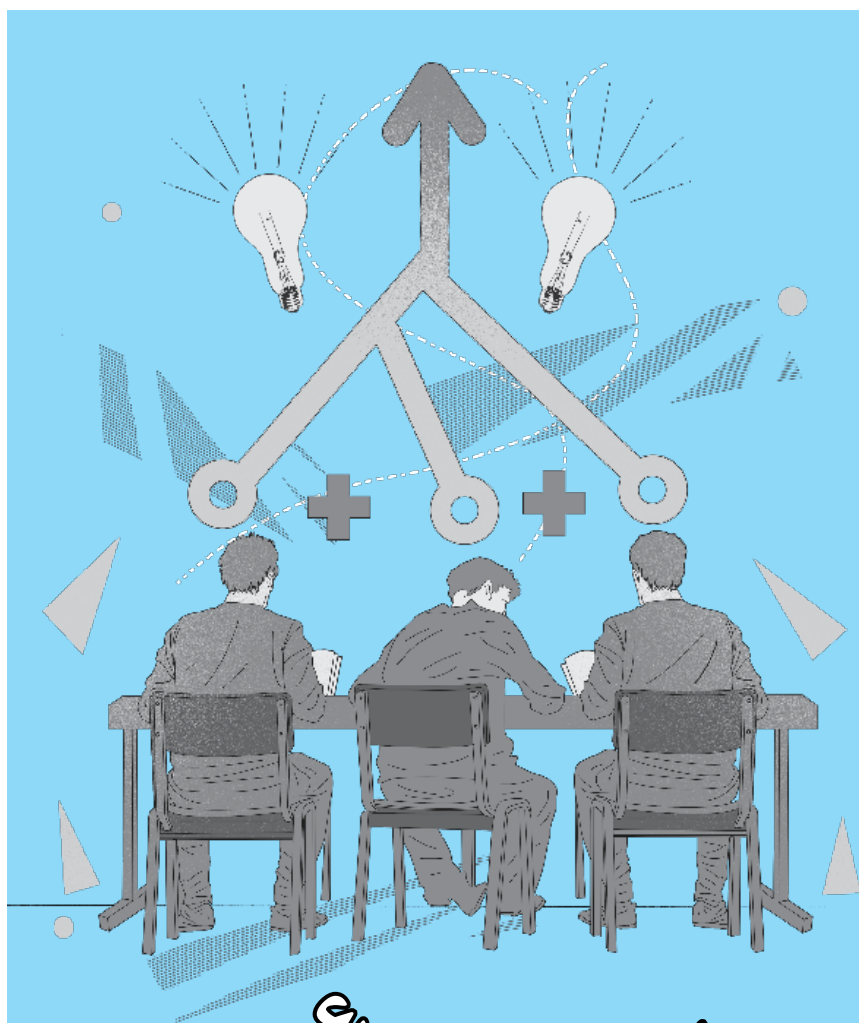
در پایان نوشته حاضر به منظور جمع‌بندی و ارائه تصویری کلی از مراحل یک تحلیل اجتماعی روشمند و علمی، مراحل مذکور در جدول ۲ خلاصه شده است.

نتیجه‌گیری

اگر در تحلیل پدیده‌ها و مسائل اجتماعی، مراحل و شیوه‌های گفته شده به کار گرفته شوند، چندین نتیجه مثبت به دست خواهد آمد:

- اولاً علم جامعه‌شناسی از سطح توصیف صرف عبور می‌کند، به سطح تبیین و تحلیل که سطح واقعی علم است ارتقا می‌یابد و به این ترتیب جامعه‌شناسی به علمی کاربردی تبدیل می‌شود.
- ثانیاً فهم و به‌کارگیری مراحل و شیوه‌های مذکور موجب می‌شود فرد در تحلیل پدیده‌های اجتماعی به مهارت علمی و روشمندی مجهز شود که بتواند با استفاده از آن مهارت، در مقابل سؤالات مطرح شده، جواب‌های علمی جدیدی کشف و تولید کند.
- ثالثاً معلمان به‌جای اینکه در درس‌های علوم اجتماعی ذهن دانش‌آموزان را به انباری از محفوظات تبدیل کنند، با یاد دادن مهارت تحلیل اجتماعی، ذهن آنان را به چشمه‌ای تبدیل می‌سازند که یافته‌های زلال علمی از آن فوران می‌کند.

۱. طرح درست سؤال و مشخص کردن متغیرهای آن از لحاظ	
متغیر مستقل	متغیر وابسته
۲. تعریف متغیر مستقل در دو منطق کلاسیک و فازی	۲. تعریف متغیر وابسته در دو منطق کلاسیک و فازی
۳. مشخص کردن رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته برحسب سه رابطه علی، دیالکتیکی، همبستگی	
۴. تعیین سطح تحلیل متغیر وابسته بر حسب سطوح خرد، میانی، کلان	
۵. تحلیل چند عاملی متغیر وابسته	
۶. رابطه احتمالی و نه قطعی بین متغیرهای مستقل و وابسته	



مدرسه خلاق

اجتماع آموزش و یادگیری

دکتر افضل السادات حسینی

دانشیار و عضو هیئت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

انسیه جالوند

کارشناس ارشد مطالعات زنان دانشگاه الزهراء (س)

تصویر ساز: میثم موسوی

محققان معتقدند همه انسان‌ها در کودکی از استعداد خلاقیت برخوردارند، لکن فقدان محیطی مناسب و بی‌توجهی و عدم تقویت این توانایی مانع ظهور آن می‌شود. برای هر جامعه‌ای وجود افراد خلاق اهمیت زیادی دارد، زیرا جوامع در دوره انتقال و تغییر نیاز مبرمی به راه‌حل‌های خلاق برای مسائل حال و آینده خود دارند. تئوری معتقد است: اگر جامعه نتواند از موهبت خلاقیت حداکثر استفاده را ببرد، و بدتر از آن، اگر این توانایی را سرکوب کند، انسان از حق ذاتی‌اش که اشرف مخلوقات بودن است، محروم می‌شود. زیرا در آن صورت کم‌تأثیرترین مخلوقات خواهد بود. همین دلیل کافی است که جامعه برای تعلیم و تربیت خلاقیت اولویت قائل شود.

در آموزش خلاقیت نمی‌توان به نیازهای جامعه بی‌اعتنا بود. یعنی نمی‌توان صرفاً به آموختن دانش و ارزیابی مداد و کاغذی اکتفا کرد. آموزش‌های مبتنی بر نیازهای اجتماعی به لحاظ روان‌شناختی تعاملی مداوم میان مدرسه و جامعه در زندگی روزمره به‌وجود می‌آورند و یادگیری را لذت‌بخش می‌کنند. نکته اصلی و کلیدی در این روش ارتباطات خلاق و مؤثر است. تحت تأثیر چنین آموزشی، دانش‌آموزان اجتماعی‌تر خواهند شد که متعاقباً پیشرفت تحصیلی و رشد روانی-اجتماعی آن‌ها را نیز در پی خواهد داشت.

کلیدواژه‌ها: مدرسه خلاق، خلاق، آموزش و یادگیری

را علاوه بر ویژگی‌های فردی آن‌ها، به میزان زیادی در سایه پیشرفت‌هایی که در مدرسه به‌دست می‌آیند، محقق سازند. نتیجه مطالعه **آنا تاسولا**^۱ و همکارانش (۲۰۱۰) که از طریق مصاحبه با ۶ مدیر مدرسه ابتدایی، ۳ مدیر در یونان و ۳ مدیر در قبرس، و ۱۸ پدر و مادر از هر مدرسه به‌دست آمده، نشان داد که عامل اصلی خلاقیت مدیر مدرسه، ارتباط قوی بین خانه و مدرسه است. همچنین، رهبری یکی از موضوعات جذاب در رفتار سازمانی است که از طریق تعامل اجتماعی شکل می‌گیرد. برای پی بردن به قدرت رهبری باید ماهیت و کیفیت تعاملات اجتماعی وی را بررسی کرد.

برای اینکه ما در مدرسه بتوانیم نقش مدیریتی و رهبری را با موفقیت اجرا کنیم، باید راه برقراری ارتباط مؤثر با والدین را بدانیم، زیرا نیاز داریم که درباره یک موضوع به ادراکات مختلف برسیم و می‌توان با بحث و گفت‌وگو با والدین به این ادراکات نائل شد. ما نیاز داریم، فرایندهای مختلف رفتاری را که در محیط مدرسه رخ می‌دهند، درک کنیم و از دانش‌مان برای تأثیرگذاری بر رفتارهای گوناگونی که از افراد یا گروه والدین سر می‌زند، استفاده کنیم. در جلساتی که با والدین داریم، می‌توانیم با استفاده از دانش درک فرایندهای رفتاری به‌طور مؤثر در روند تصمیم‌گیری‌ها تأثیرگذار باشیم. تا زمانی که سازوکار فرایندهای رفتاری را از طریق مشارکت فعال والدین یاد نگیریم، نمی‌توانیم از جنبه اصلی اخلاقی- مدیریتی به نحو احسن استفاده کنیم. چرا که یکی از جنبه‌های اصلی اخلاق مدیریتی، نحوه استفاده از دانش «سازوکار فرایند رفتاری» است.

تا زمانی که رهبران مدرسه از روش‌های خلاق ارتباطات استفاده نکنند، والدین تمایل زیادی به حضور در مدرسه و همکاری با مدرسه نخواهند داشت. والدین دانش‌آموزان در پذیرش نوآوری اشتیاق نشان می‌دهند و رهبری خلاق مدرسه

مدرسه خلاق را می‌توان به‌عنوان یک اجتماع یادگیری مطرح کرد، چرا که تعداد زیادی از بزرگسالان، والدین دانش‌آموزان، متخصصان و افراد از حرفه‌های گوناگون و به‌طور کلی افراد علاقه‌مند به همکاری می‌توانند در فعالیت‌های آموزشی و یادگیری مدرسه درگیر شوند؛ به‌طوری‌که بزرگسالان و دانش‌آموزان با هم به برنامه‌ریزی بپردازند. به عبارت دیگر، در مدرسه خلاق همه افرادی که دوست دارند با مجموعه آموزشی آن همکاری داشته باشند، بدون در نظر گرفتن پست و مقام یا حرفه و شغل آن‌ها، می‌توانند تجاربشان را در این مدرسه با بچه‌ها و کارکنان به اشتراک بگذارند. اجتماع یادگیری شکل گرفته به این ترتیب، در همه امور مدرسه، از متن برنامه درسی و مصور کردن کلاس درس تا تدوین وسایل کمک‌آموزشی، مشارکت دارد.

در همه زمینه‌های یادشده، تعاملی پویا و دوجانبه میان دانش‌آموزان و اجتماع یادگیری که با مدرسه خلاق در تعامل است، دیده می‌شود. به عبارت دیگر، حرکت از یک وضعیت پویا به وضعیت پویای دیگر و دوجانبه‌ای بین دانش‌آموزان و اجتماع یادگیری دیده می‌شود.

همان‌طور که اشاره شد، اجتماع یادگیری دربرگیرنده تمام افرادی است که دوست‌دار همکاری با این مجموعه‌اند. در حقیقت مدرسه خلاق مانند آزمایشگاهی است که در آن می‌توان تجارب عملی کسب کرد و این کار با همکاری و مشارکت همه افراد علاقه‌مند در به اشتراک گذاشتن تجارب خود صورت می‌پذیرد. در مدرسه خلاق می‌توان استعدادهای و علاقه‌های کودکان را در حال یادگیری کشف کرد و هر دانش‌آموز را در همان راه مورد علاقه‌اش که استعداد لازم برای آن را دارد، هدایت کرد. از نتایج این امر به حداقل رسیدن هزینه‌های مادی و معنوی برای مدرسه و خانواده‌هاست. کارکنان مدرسه خلاق می‌توانند شبیه یک گروه حرفه‌ای فعالیت کنند و پیشرفت دانش‌آموزان

در مدرسه خلاق می توان استعدادها و علاقه های کودکان را در حال یادگیری کشف کرد و هر دانش آموز را در همان راه مورد علاقه اش که استعداد لازم برای آن را دارد، هدایت کرد

دارند. بنابراین برای تقویت تعامل های جاری بین اجتماع و مدرسه، بین کار و مدرسه، و زندگی روزمره و مدرسه، کارگروهی انجام می شود که پیامد آن تولید ایده های جدید و نو است. همه ما به عشق نیاز داریم. همان طوری که پستالوزی می گوید: «محبت

و عشق ورزیدن همان تعلیم و تربیت است، همان پرورش است.» در مدرسه خلاق به خاطر اجرای روش های متمایز آموزشی و تربیتی و اشتراک دیدگاه های اعضا، یادگیری و تلاش در جهت فعال بودن کودکان شکل می گیرد. پویایی گروه کودکان نه تنها برای اعضا بلکه برای کارکنان، دانش آموزان، والدین و به طور کلی هر شخصی که از اجتماع خارج از مدرسه می آید، حائز اهمیت فراوان است. به عبارت دیگر، هر شخصی که کار مهمی انجام می دهد و تجارب خود را سهیم می کند، دارای اهمیت است. همه اعضا به صورت گروهی کار می کنند و نه انفرادی و در حقیقت موفقیت کل اجتماع مدنظر است.

جلسات در این مدرسه باید غیررسمی باشند. سؤال یا مسئله ای در مورد اقتدار و قدرت در گروه وجود ندارد. در چنین گروهی همه راضی و خشنودند و بدون دغدغه با یکدیگر همکاری می کنند. کار گروهی یا تقسیم کار و سهیم بودن کل اعضای اجتماع یادگیری در موفقیت گروه، قسمتی از فلسفه کلی مدرسه خلاق است و برای همه جنبه های فرایند تعلیم و تربیت باید به کار گرفته شود. در «رویکرد مشارکتی» که لازمه خلاقیت است، یادگیری به صورت طبیعی تری اتفاق می افتد و دانش آموزان کار کردن با یکدیگر را به طور طبیعی تجربه می کنند. مدیر مدرسه و کارکنان، همه و همه بیشتر وقت خود را به مدرسه اختصاص می دهند و در واقع وقف مدرسه می شوند. مدیر مدرسه همچنین پشتیبان کادر اجرایی و آموزشی است و با آن ها از صمیم قلب همکاری می کند.

زمانی که از مدرسه خلاق به عنوان اجتماع یادگیری سخن می گوئیم، به این معناست که در این اجتماع سلسله مراتبی وجود ندارد. هر کس یا هر فردی به عنوان عضو اجتماع یادگیری حرفی برای گفتن دارد. حداقل کودکان هراسی از بزرگسالان ندارند که دائماً به آن ها گوشزد شود: «هیس، ساکت باش، معلم صحبت می کند.» هر کسی با هر ایده و آرمانی به عنوان شخصی از این اجتماع یادگیری دارای ارزش و احترام است. با همه افراد یکسان رفتار می شود. لحظات در چنین اجتماعی برای همه خوشایند، لذت بخش و شبیه یک بازی و سرگرمی است. مشارکت و همکاری با چنین ایده ای چنان در دانش آموزان نهادینه می شود که اگر در مدرسه دانش آموزان کوچک تر با مشکل روبه رو شوند، تحت

است که آن ها را به همکاری علاقه مند می کند. بنابراین رهبر مدرسه نیاز دارد که طیف وسیعی از مهارت های ارتباطی و خلاقانه را بشناسد و از طریق تعامل با والدین، با سطوح گوناگون امیدها و آرمان ها، و نیز شیوه های آموزشی متنوع تعلیم و تربیت آشنا باشد. شاید رهبر مدرسه نتواند کاری انجام دهد، اما با قدرت دادن به والدین می تواند چشم اندازی را برای بازسازی مدرسه خلق کند که با تعامل و همکاری والدین با مدرسه محقق شود. بدین صورت رشد همه جانبه دانش آموزان در پرتو کمک والدین از طریق مشارکت فعالشان در همه امور مدرسه میسر می شود.

تکنیک های ارتباطی خلاق رهبر مدرسه، مشارکت فعال والدین را نیز در امور مدرسه می طلبد. مشارکت فعال والدین در مدرسه موجب احساس رضایت خود آن ها می شود و این امر موجبات حل بسیاری از مشکلات و اختلافات مدرسه را از طریق حضور فعال والدین در جلسات تبادل نظر فراهم می سازد (آتاناسولا و همکاران، ۲۰۱۰).

مدرسه خلاق باید به طور مداوم از حمایت والدین برخوردار باشد. به علاوه، در اجرای برنامه های مدرسه از معلمان، والدین، دانش آموزان و تمام افرادی که علاقه مند به همکاری هستند، کمک گرفته شود و از تخصص های والدین به طور مناسب در پیشبرد اهداف مدرسه استفاده شود. فلسفه زیربنای مدرسه خلاق این است که هر فرد با توجه به توان خود، نقشی را برعهده داشته باشد و کارها در ارتباط افراد با هم انجام شوند؛ نه به صورت انفرادی. در مدارس سنتی بین درس و اجتماع خانواده مرزبندی وجود دارد. بدین معنی که بچه ها از اجتماع خانواده جدا و به اجتماع بزرگ تری به نام مدرسه می آیند و سپس وارد اجتماع بزرگ تر به نام جامعه می شوند. اما در مدرسه خلاق حودمرزی وجود ندارد. اجتماع کوچک خانواده و اجتماع مدرسه و اجتماع بزرگ تر جامعه همه با هم برای اهدافی واحد کار می کنند.

زمانی که مدرسه خلاق به عنوان یک اجتماع یادگیری در نظر گرفته شود، احساس مثبت و علاقه و محبت اعضا نسبت به هم به طور مداوم بازتولید می شود؛ اجتماعی شبیه یک خانواده بزرگ که اعضا با یکدیگر به صورت جمعی کار می کنند و بر عشق، اهمیت دادن به هم و تقسیم کار با هم تأکید زیادی

مراقبت و حمایت دانش‌آموزان بزرگ‌تر قرار می‌گیرند تا همگام با دیگر دانش‌آموزان حرکت کنند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان می‌آموزند که مشارکت، فعالیت جمعی و تعامل اجتماعی از اصول اساسی فرایند خلاقیت است. ممکن است دانش‌آموزی کندتر و دیگری سریع‌تر، یا دانش‌آموزی با اعتمادبه‌نفس پایین و دیگری با اعتمادبه‌نفس بالاتر باشد. در این صورت، دانش‌آموز قوی‌تر مقداری از وقت و انرژی خود را صرف خواهد کرد تا کودک مقابل وی اعتمادبه‌نفس کافی را کسب کند.

پژوهشی از بنارد^۲ (۱۹۹۰) نشان می‌دهد که تعالیم گروهی اعضای یک گروه هم‌سال، یک شبکه اجتماعی ایجاد می‌کند و در این اجتماع همیشه فردی برای کمک به پر کردن خلأ دیگران باید وجود داشته باشد تا همه با هم و به‌طور یکسان حرکت کنند و فرصت‌های برابر به‌دست آورند. آن‌ها مانند یک تن هستند، با هم ترکیب و هماهنگ می‌شوند و این کار به آن‌ها اعتمادبه‌نفس می‌دهد تا با مردمانی از نژادها، زبان‌ها، مذاهب و فرهنگ‌های مختلف صحبت کنند.

در «یادگیری مشارکتی» شاگردان عموماً یاد می‌گیرند که بخشی از یک واحد کلی را بیاموزند و سپس آن بخش را به گروه آموزش دهند. وقتی شاگردان موضوعی را به دیگران آموزش می‌دهند، تمایل دارند آن مطلب را عمیق‌تر یاد بگیرند که این امر به خلاقیت آن‌ها نیز کمک شایانی می‌کند. [Santrok, 2001] پیروان «نظریه سازندگی» نیز بر این باورند که مشارکت اجتماعی یکی از شرایط مهم یادگیری به حساب می‌آید. براساس این باور، بسیاری از مسائل که توسط هیچ یادگیرنده‌ای به تنهایی قابل حل نیستند، از طریق تبادل اندیشه و مشارکت گروهی میان یادگیرندگان حل می‌شود. بنابراین کودکان نه تنها علوم ارزشمند را از معلم کسب می‌کنند، بلکه آن‌ها این علوم را از کل گروه پیرامونشان هم به‌دست می‌آورند؛ چرا که در آموزش خلاق بر این باور هستیم که همه می‌توانند از هم یاد بگیرند. در کتاب «تیکوماخوس»^۳ از ارسطو می‌خوانیم که: «اندیشه‌های ما یک گنج خصوصی نیست. نمی‌توانیم مدعی دانستن مطلبی شویم مگر اینکه توان انتقال آن را داشته باشیم».

انسان اجتماعی باید قادر به انتقال دانش و به اشتراک گذاشتن آن با دیگران باشد. آموزش در درجه اول برای شکل دادن به نسل آینده است تا این نسل بتواند در نظام آموزش و پرورش بینش و بصیرتی کسب کند و به عنوان یک دانش‌آموخته، قضاوت درست و درک عمیق‌تری از شرایط عصر خویش داشته باشد. بنابراین رشد و گسترش خلاقیت به‌طور تصادفی رخ نخواهد داد و محقق شدن این امر به همکاری و مشارکت جمعی و فعال نیاز دارد.

نظام‌های آموزشی نیز مانند دیگر ارگان‌های اجتماعی برای بقای خود به تغییر دیدگاه‌ها و ایجاد تحولات در روابط خود نیاز اساسی دارند. این امر از طریق داشتن آموزش و پرورش پویا و سازنده، و پرورش و به‌کارگیری نیروهای خلاق جامعه میسر است. گویی در نظام آموزشی ما فراموش شده است که لازمه فعالیت و مشارکت، بهره‌مندی از استعداد ذاتی و خدادادی نیست و آنچه واقعاً ضرورت دارد، مشتاق بودن مشارکت کردن است. ما در هر لحظه از زندگی خود در حال یادگیری هستیم و می‌توانیم از ایده‌های یکدیگر، در فعالیت‌های خود بهره ببریم. آنچه ما را در این آموزش پویا و خلاق یاری می‌کند، احساس ذوق و شور جمعی است که با علاقه و اشتیاق پذیرای افرادی شویم که برای فعالیت داوطلب می‌شوند. چرا که نظام آموزش و پرورش باید این احساس را در مردم ایجاد می‌کند که در به‌سوی همه باز و دسترسی به منابع امکان‌پذیر است. حتی کسانی که هیچ استعداد ذاتی ندارند، می‌توانند با اشتیاق خود به امر یادگیری بپردازند. در آموزش خلاق، مشارکت در کانون ضرورت و اهمیت قرار دارد.

اساس شخصیت افراد خلاق عبارت است از تلفیق اندیشه، شیفتگی فراوان نسبت به مسأله یا فعالیت مورد علاقه‌شان، شجاعت، کنجکاوی، صداقت و میل به خطر کردن (حسینی، ۱۳۸۹). اجتماع یادگیری خلاق مفهومی به‌عنوان قدرت برتر را برنمی‌تابد، بلکه معتقد به مفهوم قدرت از تعامل و همکاری افراد با یکدیگر است و مساوات و حمایت‌های همه‌جانبه در آن نقش پایه‌ای دارد. چرا که انگیزه‌ها و خواست‌های درونی بیشتر از نیروهای بیرونی به افراد قدرت می‌بخشند و براینکه این قدرت از کار گروهی به‌دست می‌آید.

پی‌نوشت‌ها

1. Athanasoula 2. Benard 3. NicomacheanEthica

منابع

۱. حسینی، افضل‌السادات (۱۳۸۹). «تبیین خاستگاه خلاقیت در اندیشه‌های تربیتی پست مدرنیسم». اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره ۶. شماره ۴.
2. Athanasoula, A., ReppaaMakri, E., Botsaria, Kounenoua, K., Psycharis. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents, procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 2, No.4, pp.2207- 2211.
3. Benard, B. (1990). The Case for peers. Western, Center for drug free School and communities, 1-12.
4. Santrock, j. w. (2001). Child development. McGraw - Hill.

جامعه‌شناسی شبکه‌ای

زندگی و آثار امانوئل کاستلز

غلامرضا حمیدزاده
کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

زندگی‌نامه

امانوئل کاستلز روز نهم فوریه ۱۹۴۲ در «لامانچای اسپانیا» به دنیا آمد. کاستلز در ۱۶ سالگی (۱۹۵۸) دوره دبیرستان را تمام کرد و در «دانشگاه والنسیا» به تحصیل حقوق و اقتصاد پرداخت. سپس در سال ۱۹۶۴ به مطالعه جامعه‌شناسی روی آورد و تحت اسنادی آلن تورن در دوره دکتری ثبت‌نام کرد. در سال ۱۹۶۶ از تز دکتری در زمینه «جامعه‌شناسی شهر» دفاع کرد و پس از آن (۱۹۶۷) به سمت استادیاری دانشگاه پاریس منصوب شد. کاستلز در سال ۱۹۷۵ به دانشگاه‌های آمریکا راه یافت و در سال ۱۹۷۶ در «دانشگاه بوستون» به عنوان استاد مهمان پذیرفته شد. سرانجام در سال ۱۹۷۹ کرسی جامعه‌شناسی شهر «دانشگاه برکلی» به وی اختصاص یافت.

او از سال ۱۹۸۳، بعد از اتمام پروژه ده ساله‌ای درباره جنبش‌های اجتماعی، به مسئله «فناوری ارتباطات» علاقه‌مند شد و مطالعه درباره فناوری نوین و جامعه اطلاعاتی را آغاز کرد. سه‌گانه عصر اطلاعات، نتیجه این مطالعات است. پس از فروپاشی دیوار برلین، در فاصله سال‌های ۱۹۸۹ تا ۱۹۹۳، کاستلز در خصوص اتحاد جماهیر شوروی تحقیقاتی را انجام داد و در همین زمان با اما کیسلیوو از دواج کرد. فعالیت اصلی وی از سال ۱۹۹۳ تا ۲۰۰۰ نگارش و تدوین سه‌گانه عصر اطلاعات بود. در سال ۲۰۰۱ کتاب «کهکشان اینترنت» از وی به چاپ رسید و همچنان در زمینه تحقیقات و مطالعات اجتماعی فعال است.

کلیدواژه‌ها: امانوئل کاستلز، جامعه‌شناسی تضادگرا، جامعه‌شناسی شبکه‌ای، ساختار اجتماعی، عصر اطلاعات

مبانی نظری

کاستلز جامعه‌شناسی تضادگراست. شاید دستاورد اصلی پژوهش‌های کاستلز، شناسایی تضاد میان شبکه و خویش باشد. به اعتقاد وی، در دوران تاریخی معاصر، «هویت به اصلی‌ترین و گاه تنها سرچشمه معنا تبدیل شده است. مردم هر روز بیش از گذشته معانی خود را نه براساس اعمال بلکه براساس هویت خود یا آنچه که گمان می‌کنند هویتشان است، سامان می‌دهند. از سوی دیگر، شبکه‌های جهانی مبادلات ابزاری، با جریان بی‌وقفه تصمیمات راهبردی، افراد، گروه‌ها، مناطق و حتی کشورها را به نحو گزینشی و برحسب اهمیتی که در برآورده ساختن اهداف شبکه دارند، به کار می‌گیرند. این امر ناشی از شکاف بنیادین میان ابزارگرایی انتزاعی و عام، و هویت‌های خاص‌گرایی است که ریشه تاریخی دارند. ساختار جوامع ما به نحو روزافزونی پیرامون تقابل دوقطبی میان شبکه و خویش شکل می‌گیرد» [کاستلز، ۱۳۸۰، ص ۲۹].

کاستلز از رویکردی ترکیبی برای تدوین چارچوب نظری خود استفاده می‌کند. نقطه عزیمت وی در طراحی این دیدگاه نظری، توجه به انقلاب فناورانه (تکنولوژیکی) است که دارد به وقوع می‌پیوندد. به اعتقاد وی، انقلاب فناوری اطلاعات ابزاری مؤثر در اجرای فرایند بنیادین تجدید ساختار نظام سرمایه‌داری از دهه ۱۹۸۰ به بعد بوده است. در واقع، کاستلز در سه‌گانه جامعه اطلاعاتی به بررسی «پیدایش یک ساختار اجتماعی نوین» می‌پردازد و این ساختار اجتماعی نو با پیدایش یک شیوه جدید توسعه، یعنی اطلاعات‌گرایی ارتباط دارد که به لحاظ تاریخی از تجدید ساختار شیوه تولید سرمایه‌داری در اواخر قرن بیستم شکل گرفته است. در دیدگاه نظری زیربنای این رویکرد چنین فرض می‌شود که جوامع پیرامون فرایندهای انسانی‌ای سازمان‌یافته‌اند که ساختار آن‌ها را روابط «تولید»، «تجربه» و «قدرت» تعیین می‌کنند که به نحو تاریخی تعیین یافته‌اند.

تولید

فعالیتی است که انسان روی ماده (طبیعت) انجام می‌دهد تا در آن تصرف کند و با دستیابی به یک محصول، آن را به چیزی مفید برای خود تبدیل کند. آن‌گاه بخشی از آن را مصرف کند و مازاد آن را برحسب اهداف مختلف اجتماعی سرمایه‌گذاری کند. تولید در روابط طبقاتی سامان می‌یابد که فرایندی را تعریف می‌کند که به واسطه آن، شماری از انسان‌ها بر مبنای جایگاه خود در فرایند تولید درباره تقسیم و استفاده از محصول برای مصرف یا سرمایه‌گذاری تصمیم می‌گیرند.

تجربه

کنش فاعل‌های انسانی روی یکدیگر است که به واسطه تعامل



عنوان اثر	سال انتشار
۱ مسئله شهر	۱۹۷۲
۲ شهر، طبقه و قدرت	۱۹۷۸
۳ شهر و ریشه‌ها	۱۹۸۳
۴ شهر اطلاعاتی	۱۹۸۹
۵ عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه و فرهنگ جلد اول: ظهور جامعه شبکه‌ای	۱۹۹۶
۶ عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه و فرهنگ جلد دوم: قدرت هویت	۱۹۹۷
۷ عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه و فرهنگ جلد سوم: پایان هزاره	۱۹۹۸ - ۲۰۰۰
۸ کهکشان اینترنت	۲۰۰۱
۹ جامعه اطلاعاتی و دولت رفاه	۲۰۰۲
۱۰ استفاده اجتماعی از ارتباطات سیار (جامعه اطلاعاتی متحرک)	۲۰۰۴

میان هویت‌های زیست‌شناختی و فرهنگی، و در ارتباط با محیط اجتماعی و طبیعی آن‌ها تعیین می‌شود. تجربه بر محور جست‌وجوی بی‌پایان برای ارضای نیازها و امیال انسانی استوار است. ساختار تجربه بر مبنای «روابط جنسیتی - جنسی» شکل گرفته است، از نظر تاریخی پیرامون خانواده سازمان یافته است و تا امروز سلطه‌ی مردان بر زنان وجه غالب آن بوده است. روابط خانوادگی و جنسیت ساختار شخصیت افراد و چارچوب روابط متقابل نمادین را تعیین می‌کند (همان: ۴۲).

قدرت

رابطه‌ی میان فاعل‌های انسانی است که بر مبنای تولید و تجربه، و از طریق استفاده‌ی بالقوه یا واقعی از خشونت فیزیکی یا نمادین، اراده‌ی برخی انسان‌ها را بر دیگران تحمیل می‌کند. نهادهای جامعه برای اعمال روابط قدرتی ایجاد شده‌اند که در همه‌ی دوره‌های تاریخی وجود دارند. از جمله می‌توان از کنترل‌ها، محدودیت‌ها و قراردادهای اجتماعی نام برد که ثمره‌ی مبارزه برای کسب قدرت هستند. قدرت بر مبنای دولت و انحصار نهادینه‌ی خشونت در دستان دولت استوار است. اگر چه آنچه **فوکو** «میکروفیزیک قدرت» می‌نامد و در نهادها و سازمان‌ها تجسم یافته است، در سراسر جامعه، از محیط‌های کاری تا بیمارستان‌ها، انتشار می‌یابد و افراد را در چارچوب فشرده‌ی وظایف رسمی و سرکوب غیررسمی محصور می‌سازد.

رابطه‌ی میان نیروی کار و ماده در فرایند انجام کار در برگیرنده استفاده از ابزار تولید برای عمل روی مواد با تکیه بر انرژی، دانش و اطلاعات است. فناوری صورت ویژه‌ی این ارتباط است. محصول فرایند تولید به دو صورت در اجتماع مورد استفاده قرار می‌گیرد: مصرف و مازاد. ساختارهای اجتماعی با تعیین قوانین تصاحب، توزیع و استفاده از این مازاد، با فرایندهای تولید در تعامل‌اند. قوانین مزبور شیوه‌های تولید را می‌سازند و شیوه‌های تولید، روابط اجتماعی تولید را تعریف می‌کنند. و بدین‌وسیله وجود طبقات اجتماعی را که از طریق عملکرد تاریخی خود به چنین طبقاتی تبدیل شده‌اند، تعیین می‌کنند. اصل ساختاری که مازاد تولید براساس آن تصاحب و کنترل می‌شود، ویژگی **شیوه تولید** را تعیین می‌کند. در قرن بیستم عمدتاً با دو شیوه اصلی تولید زندگی کرده‌ایم: **سرمایه‌داری و دولت‌سالاری**.

در **سرمایه‌داری**، جدایی میان تولیدکنندگان و ابزار تولید، کالا شدن نیروی کار و مالکیت خصوصی ابزار تولید بر مبنای کنترل سرمایه (مازاد تولیدی که به کالا تبدیل شده) اصل بنیادین تصاحب و توزیع مازاد تولید توسط سرمایه‌داران را تعیین می‌کند. سرمایه‌داری به سمت به حداکثر رساندن سود، یعنی افزایش میزان تولید مازادی که بر مبنای کنترل خصوصی ابزار تولید و توزیع به‌دست می‌آید، گرایش دارد.

در **دولت‌سالاری**، کنترل مازاد تولید در خارج از حوزه اقتصاد قرار دارد؛ یعنی در دستان صاحبان قدرت دولت است.

دولت‌سالاری به‌سوی به حداکثر رساندن قدرت، یعنی افزایش توانایی نظامی و ایدئولوژیک دستگاه سیاسی برای تحمیل اهداف خود بر تعداد بیشتری از افراد و گسترش این نفوذ به اعماق آگاهی آن‌ها گرایش دارد. روابط اجتماعی تولید و بدین‌لحاظ شیوه تولید، شیوه تصاحب و استفاده از مازاد تولید را تعیین می‌کند.

شیوه‌های توسعه عبارت‌اند از تمهیدات فناورانه‌ای که نیروی کار، به‌منظور تولید محصول، از طریق آن روی مواد عمل می‌کند، و در نهایت، سطح و کیفیت مازاد را معین می‌سازد. هر شیوه توسعه توسط عنصری تعریف می‌شود که در افزایش بهره‌وری در فرایند تولید نقش بنیادینی دارد.

هر شیوه تولید دارای یک «اصل عمل» است که توسط ساختار تعیین می‌شود و فرایندهای فناورانه پیرامون آن شکل می‌گیرند: «صنعت‌گرایی» به رشد اقتصادی، یعنی به حداکثر رساندن برون‌داد، و «اطلاعات‌گرایی» به توسعه فناوری، یعنی انباشت دانش و سطوح پیچیده‌تر پردازش اطلاعات گرایش دارد. در حالی که معمولاً سطوح بالاتر دانش ممکن است به افزایش میزان برون‌داد به ازای هر واحد درون‌داد منجر شود، در اطلاعات‌گرایی این جست‌وجوی دانش و اطلاعات است که ویژگی کارکرد تولید فناوری محسوب می‌شود. البته کاستلز معتقد است که ارتباطی واقعی میان شیوه تولید و شیوه توسعه وجود دارد. به بیان دیگر، شیوه توسعه اطلاعاتی خود را با روابط اجتماعی تولید و شیوه تولید هماهنگ می‌کند.

کاستلز معتقد است که از دهه ۱۹۸۰ شیوه توسعه اطلاعاتی توانست جایگزین شیوه توسعه صنعتی شود. به اعتقاد وی، مؤثرترین عمل تاریخی که پارادایم فناوری اطلاعات را شتاب می‌بخشد، شکل و مسیر آن را تعیین، و شکل‌های اجتماعی وابسته به آن را ایجاد می‌کند، «فرایند تجدید ساختار سرمایه‌داری» است. «مدل کینزی رشد سرمایه‌داری» که تقریباً به مدت سه دهه پس از جنگ جهانی دوم رونق اقتصادی و ثبات اجتماعی بی‌سابقه‌ای برای بیشتر اقتصادهای بازار به ارمغان آورد. در اوایل دهه ۱۹۷۰ با دیوار محدودیت‌های ذاتی‌اش برخورد کرد، و بحران آن به شکل تورم افسار گسیخته جلوه‌گر شد. برای مقابله با این بحران‌ها، نظام سرمایه‌داری دست به اصلاحاتی زد و با اتخاذ تمهیداتی با ایدئولوژی نئولیبرال به سمت تغییراتی عمده در مدل اقتصادی حرکت کرد. از نظر کاستلز، این اصلاحات با چهار هدف دنبال شد:

۱. تعمیق منطق سرمایه‌داری کسب سود در روابط کار و سرمایه؛
۲. افزایش بهره‌وری نیروی کار و سرمایه؛
۳. جهانی شدن تولید، توزیع و بازارها و استفاده از فرصت‌ها در بهترین شرایط کسب منفعت در هر جای دنیا که باشد؛
۴. هدایت حمایت دولت‌ها به سمت افزایش بهره‌وری و قدرت رقابت اقتصادهای ملی.

برای انجام این اصلاحات و تضمین سرعت و کارایی این تجدید ساختار، نوآوری فناورانه و دگرگونی سازمانی که برانعاط‌پذیری و سازگاری تأکید داشت، کاملاً حیاتی بود. می‌توان گفت که

بدون فناوری نوین اطلاعاتی، سرمایه‌داری جهانی واقعیت بسیار محدودی می‌بود. بنابراین اطلاعات‌گرایی به عنوان شیوه توسعه‌ای نوین، با گسترش و بازسازی سرمایه‌داری ارتباط دارد.

موضوع دیگری که در چارچوب نظری کاستلز جایگاه محوری دارد، هویت و کنش‌های جمعی پیرامون آن است. به اعتقاد وی، ویژگی بارز اجتماعی از دهه ۱۹۹۰ به بعد، سامان یافتن جنبش‌های اجتماعی بر مبنای «هویت» است. منظور کاستلز از هویت فرایندی است که هر کنشگر اجتماعی به وسیله آن خود را می‌شناسد و عمدتاً بر مبنای یک خصیصه یا مجموعه‌ای از خصائص فرهنگی، و بدون اشاره به سایر ساختارهای اجتماعی، معنا و جهان معنایی خود را می‌سازد. در نهایت کاستلز این گونه استدلال می‌کند که در سراسر جهان معاصر، شاهد افزایش فاصله میان شبکه (جهانی شدن) و فرد (هویت) هستیم. درواقع، جریان متضادی میان جهانی شدن (به توسط فناوری اطلاعات) از یک سو، و کنش‌های ناشی از هویت از سوی دیگر برقرار است.

به اعتقاد کاستلز، باید هویت را از آنچه جامعه‌شناسان به طور سنتی «نقش» و مجموعه نقش‌ها نامیده‌اند، متمایز ساخت. نقش‌ها براساس هنجارهایی تعریف می‌شوند که ساخته دست نهادها و سازمان‌های جامعه هستند، در حالی که هویت منبع معنا برای خود کنشگران است و به دست خود آن‌ها از رهگذر فرایند فردیت بخشیدن ساخته می‌شود. البته ممکن است هویت‌ها از نهادهای مسلط نیز ناشی شوند، اما حتی در این صورت نیز فقط هنگامی هویت خواهند بود که کنشگران اجتماعی آن‌ها را درونی کنند و معنای آن‌ها را حول این درونی‌سازی بیافرینند. در مجموع، هویت در مقایسه با نقش منبع معنایی نیرومندتری است، زیرا در برگیرنده فرایندهای ساختن خویش و فردیت یافتن است. به بیان دیگر، هویت سازمان‌دهنده معناست، ولی نقش سازمان‌دهنده کارکرده است.

کاستلز عقیده دارد، هویت امری است که توسط کنشگران و به صورتی جمعی ساخته می‌شود. وی سه صورت و منشأ بر ساختن هویت را از هم متمایز می‌کند:

۱ هویت مشروعیت‌بخش: این نوع هویت توسط نهادهای غالب جامعه ایجاد می‌شود تا سلطه آن‌ها را بر کنشگران اجتماعی گسترش دهد و عقلانی کند.

۲ هویت مقاومت: این هویت به دست کنشگرانی ایجاد می‌شود که در اوضاع و احوال یا شرایطی قرار دارند که از طرف منطق سلطه بی‌ارزش دانسته می‌شود و یا داغ ننگ بر آن زده می‌شود.

۳ هویت برنامه‌دار: هنگامی که کنشگران اجتماعی با استفاده از هر گونه مواد و مصالح فرهنگی در دسترس هویت جدیدی می‌سازند که موقعیت آنان را در جامعه از نو تعریف می‌کند و به این ترتیب در پی تغییر شکل کل ساخت اجتماعی هستند، این نوع هویت تحقق می‌یابد.

کاستلز بر مبنای نظریه‌های گرامشی استدلال می‌کند که هویت

مشروعیت‌بخش، «جامعه مدنی» ایجاد می‌کند یعنی مجموعه‌ای از سازمان‌ها و نهادها و همچنین مجموعه‌ای از کنشگران اجتماعی سازمان یافته و ساختارمند، این مجموعه هویتی را باز تولید می‌کنند که منابع سلطه ساختاری را، البته گاهی به شیوه‌ای پر تعارض، عقلانی می‌سازند.

نوع دوم هویت‌سازی، یعنی هویت مقاومت، به ایجاد «جماعت» منجر می‌شود. این هویت شکل‌هایی از دفاع (واکنش) جمعی را در برابر ظلم و ستم ایجاد می‌کند که در غیر این صورت تحمل ناپذیر بودند. کاستلز در نهایت، تحت تأثیر آرای تورن معتقد است که سومین فرایند ساختن هویت، یعنی هویت برنامه‌دار، به ایجاد «سوژه» می‌انجامد. سوژه‌ها (فاعلان) با اینکه به وسیله افراد ساخته می‌شوند، همان افراد نیستند. سوژه‌ها کنشگر اجتماعی جمعی هستند که افراد به کمک آن‌ها در تجربه‌های خود به معنای همه‌جانبه دست می‌یابند. در اینجا، ساختن هویت برنامه‌ای برای یک زندگی متفاوت در جهت دگرگونی جامعه است.

در پایان کاستلز استدلال می‌کند که در تضاد میان شبکه (جهانی شدن) و فرد (هویت)، هویت‌های برنامه‌دار و سوژه‌محور ظهور خواهند کرد. البته کاستلز ادعای تجویز نسخه‌ای پیشگویانه را ندارد، بلکه تنها براساس مشاهدات و تحقیقاتی که انجام داده است، فرضیاتی آینده‌نگر ارائه می‌دهد. به اعتقاد وی، در شرایط جدید جوامع مدنی (همانند دولت‌های ملی) تحلیل می‌روند و از هم می‌گسلند، زیرا دیگر پیوستگی و استمرار میان منطق اعمال قدرت در شبکه جهانی و منطق ارتباط و بازنمود در جوامع و فرهنگ‌های خاص وجود ندارد. بنابراین، جست‌وجوی معنا فقط در بازسازی هویت‌های دفاعی (مقاومت) حول اصول اجتماع اشتراکی مقدور می‌شود. هویت‌های برنامه‌دار نیز در این شرایط مجال رشد خواهند داشت، اما با منشأهایی متفاوت از دوران صنعتی. به بیان دیگر، سوژه‌ها اگر و آن‌گاه که بر ساخته شوند، دیگر براساس جوامع مدنی که در حال فروپاشی هستند بنا نمی‌شوند، بلکه به مثابه استمرار مقاومت جماعت‌گرایانه ساخته می‌شوند.

بنظر می‌رسد در کلیه کلیه‌ها سوژه‌های کاستلز مفاهیمی چون هویت، شبکه اجتماعی، جنبش‌های اجتماعی، جهان اقتصادی، دیالکتیک و... فضای غالب بوده است و موضوع دین و نیازهای روحی نادیده انگاشته شده است. گرچه او یکی از مهم‌ترین نقش‌های گروه‌ها و جنبش‌های بنیادگرا در دنیای مدرن را تولید معنا ذکر می‌کند ولی با یک نگرش یکسویه این نیاز را هم چون اگوست کنت مانند سایر نیازهای مادی می‌شمارد و دین‌خواهی را نوعی بنیادگرایی دینی و واکنش تدافعی در مقابل شرایط مدرن و جهانی شدن می‌داند. این یک روایت محدود و یک بعدی از وضعیت موجود دین‌خواهی مردم در جوامع اسلامی است و هم‌سطح دانستن دین با بنیادگرایی تحلیلی غیرواقعی است.

منابع در دفتر مجله موجود است.

عدالت آموزش

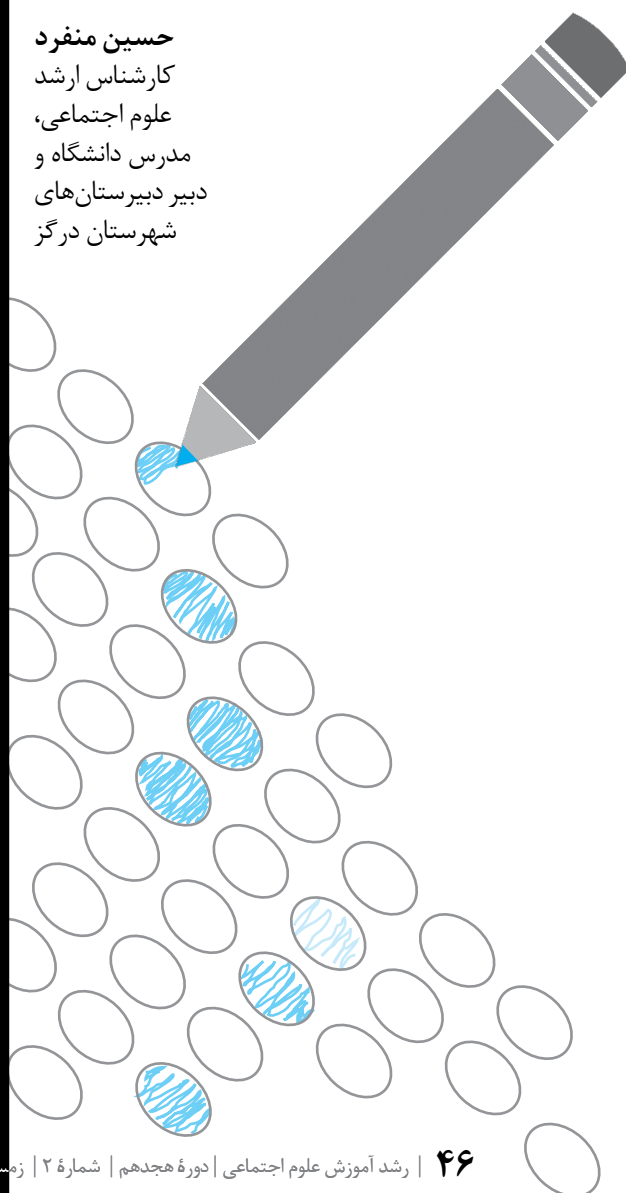
تأثیر سرمایه
فرهنگی،
اقتصادی و
اجتماعی
بر موفقیت
دانش آموزان

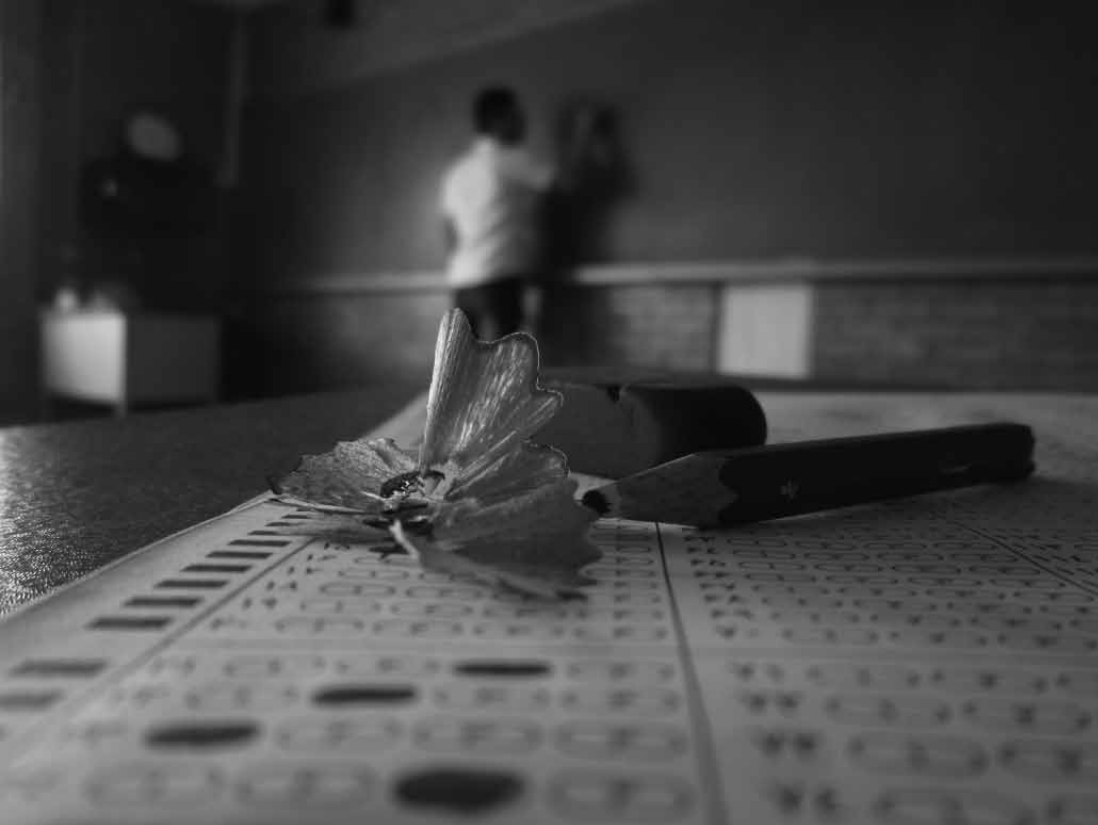
چکیده

تحلیل کمی و کیفی موفقیت دانش آموزان مراکز پیش دانشگاهی در دستیابی به دانشگاه، با تأکید بر نقش متغیرهای سرمایه فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی هدف اصلی این پژوهش بوده است. فرضیه های اصلی به دنبال بررسی رابطه سرمایه فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی خانواده با احتمال قبولی داوطلبان در آزمون سراسری سال تحصیلی (۸۸-۱۳۸۷) بوده اند. جامعه آماری تمامی دانش آموزان دختر و پسر دوره پیش دانشگاهی شهرستان «درگز» و منطقه «نوخندان» از توابع استان خراسان رضوی را شامل شده است. حجم جامعه نمونه مورد نظر ۴۴۲ نفر بود. روش تحقیق مطالعه موردی و ابزار جمع آوری داده ها و پرسش نامه محقق ساخته بود. برای تحلیل داده ها از آماره «آزمون من ویتنی» و ضریب همبستگی پیرسن استفاده شد. یافته ها نشان دادند، سرمایه فرهنگی و اجتماعی خانواده، سهم مثبت و معناداری در احتمال قبولی داوطلبان دارد، در حالی که سرمایه اقتصادی خانواده رابطه مثبت و معناداری با احتمال قبولی داوطلبان ندارد.

کلیدواژه ها: سرمایه فرهنگی، سرمایه اجتماعی، سرمایه اقتصادی، دوره پیش دانشگاهی، آموزش عالی، عدالت آموزشی، موفقیت آموزشی

حسین منفرد
کارشناس ارشد
علوم اجتماعی،
مدرس دانشگاه و
دبیر دبیرستان های
شهرستان درگز





محمد احسان عبداللہی - تهران - ہفتمین جشنوارہ عکس رشد

طرح مسئلہ و بیان پرسش‌های تحقیق

شرایط آموزش و پرورش جامعه ایران و مسائل و مشکلات مختلف آن که غالباً ناشی از برنامه‌های نامتوازن توسعه است، مدارس را دچار برخی دشواری‌ها کرده که بنیان‌های آموزشی و پرورشی را با چالش‌های جدی مواجه ساخته است.

نمونه‌ای از این چالش‌ها دستیابی نابرابر و نامتوازن گروه‌ها و اقشار مختلف جامعه به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور است که **بورديو**، جامعه‌شناس فرانسوی، سرچشمه این نابرابری را حمایت‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی خانواده می‌داند. از نظر بورديو، نتایج تحصیلی و رفتار تحصیلی دانش‌آموزان وابسته به سرمایه فرهنگی است که از طریق خانواده انتقال می‌یابد [Bourdieu, 1998].

برابری فرصت‌های آموزشی در بعد کلان، نوعی نگاه انسان‌گرایانه و عدالت‌خواهانه را با خود همراه دارد که غالباً عنوان یک شاخص جامعه توسعه‌یافته در نظر گرفته می‌شود؛ جامعه‌ای که مردم در کنار رفاه و آزادی، عدالت و برابری را هم تجربه خواهند کرد. در این تعبیر، برابری فرصت‌ها و عدالت‌خواهی یک ارزش محسوب می‌شود و آموزش و پرورش باید بتواند آن را در نظام شخصیتی انسان توسعه‌یافته تعبیه کند.

اما در بعد خرد، برابری فرصت‌های آموزشی، ابزار و سازوکاری است که موجب شکوفا شدن اندیشه‌های خلاق می‌شود و امکان پرورش قابلیت را برای همه به‌طور مساوی فراهم می‌سازد. فرصت مساوی به موقعیتی اطلاق می‌شود که در آن حتی افرادی که از سرمایه فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی برخوردار نیستند، امکان تحرک اجتماعی را با توسل به تحصیل دارا هستند.

مدعای این پژوهش آن است که همه دانش‌آموزان مراکز پیش‌دانشگاهی این شهرستان شانس برابری برای ورود به

دانشگاه ندارند. عموم پژوهش‌های انجام گرفته در داخل کشور (اسماعیل سرخ، ۱۳۸۱؛ دهقان، ۱۳۸۱؛ توسلی، ۱۳۸۳؛ نوغانی، ۱۳۸۱؛ توکلی و قاضی‌زاده، ۱۳۸۵؛ علاقه‌بند، ۱۳۸۱) در زمینه فرصت‌های آموزشی نابرابر مدارس، مؤید دستیابی نابرابر و نامتوازن هستند. طبق گفته مسؤلان «سازمان سنجش و آموزش کشور» (پیک سنجش، شماره ۵۲۷)، امروزه با اینکه تقریباً ظرفیت و تقاضای ورود به دانشگاه برابر شده است، اما رقابت فشرده هنوز هم در رشته‌هایی که مطلوب‌ترند و داوطلبان بسیاری خواستار تحصیل در آن‌ها هستند، وجود دارد. این رقابت شدید همچنان یک چالش اساسی در نظام آموزشی کشور ماست. گرچه شناسایی بیشتر و بهتر ابعاد نابرابری آموزشی مستلزم انجام تحقیقات و بررسی‌های بیشتر است، اما آنچه به اجمال می‌توان گفت این است که فراهم کردن شانس مساوی برای همه افراد جامعه، نظیر معلم متخصص، فضا و تجهیزات آموزشی، برخورداری از عملکرد مطلوب آموزش‌ها، توجه به نابرابری‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان، از جنبه‌های متفاوت حائز اهمیت است.

با توجه به مسئله نابرابری آموزشی در مدارس ایران و رابطه آن با احتمال قبولی داوطلبان در آزمون سراسری دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش کشور، سؤال اصلی پژوهش این است که: «میزان دسترسی به سرمایه خانواده در اشکال فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی چگونه با موفقیت دانش‌آموزان مراکز پیش‌دانشگاهی در آزمون سراسری دانشگاه رابطه دارد؟»

سؤال اصلی دو مسئله جزئی‌تر را نیز در برمی‌گیرد:

۱. آیا دستیابی گروه‌ها و اقشار مختلف جامعه به دانشگاه‌های کشور برابر و متوازن است؟
۲. کدام سرمایه خانواده نقش بیشتری در دستیابی داوطلبان به دانشگاه دارد؟



چارچوب نظری

الگوی نظری تحقیق بر رهیافت نظری پیر بوردیو، جامعه‌شناس فرانسوی، تکیه دارد. چون در مسئله تحقیق، فقط تئوری پیر بوردیو را داریم که به دلیل عناصر مفهومی غنی تر و قدرت تبیین‌کنندگی بیشتر آن، به نظر می‌رسد می‌تواند نزدیک‌ترین چشم‌انداز را برای ترسیم فضای آموزش و پرورش ایران تدارک ببیند. البته از دیدگاه «استدلال انتقادی» می‌توان گفت: این تئوری خالی از اشکال و نقد نیست، تأکید بیش از حد بوردیو روی قدرت آموزش و پرورش اغراق‌آمیز است و انفعال یا مرگ سوژه را القا می‌کند. محکوم بودن افراد به گذراندن سرنوشت خود بدون داشتن هیچ قدرتی برای تغییر مسیر زندگی، کمی دور از واقعیت به نظر می‌رسد. آیا هیچ فرزند طبقه محروم هرگز نتوانسته است به درجات عالی علمی، فرهنگی و اقتصادی دست یابد؟ آیا هیچ تحرکی برای طبقات پایین وجود ندارد؟

همچنین بوردیو به این نکته کم توجه داشته است که دانش‌آموزان طبقه مرفه، علاوه بر مدرسه از محیط خانوادگی نیز دانش می‌آموزند، این دانش یاری‌دهنده و در بعضی مواقع مکمل آموزش‌های مدرسه است. در حالی که تنها منبع فرهنگی در دسترسی دانش‌آموزان طبقه محروم مدرسه است. آیا وجود این عامل مهم تقویت‌کننده، نقش زیادی را در جهت پیشرفت دانش‌آموزان مدرسه‌ای ایفا نمی‌کند؟

به هر حال، با وجود این‌گونه سؤال‌ها باز هم از ارزش تئوری بوردیو به هیچ‌وجه کاسته نمی‌شود. بدون شک بوردیو تأثیرگذارترین متفکر جریان بازتولید فرهنگی است. لذا از این پس صرفاً در چارچوب این نظر بحث خواهیم کرد. پیر بوردیو برای تحلیل نقش سرمایه فرهنگی در موفقیت‌های آموزشی از مفهوم «بازتولید فرهنگی» استفاده کرده است.

مفهوم بازتولید فرهنگی به وسایلی اشاره دارد که به کمک آن‌ها مدارس بر یادگیری ارزش‌ها، نگرش‌ها و عادات تأثیر می‌گذارند. مدارس ارزش‌های متفاوت فرهنگی و شیوه‌های نگرش فرا گرفته شده در اوایل زندگی را تقویت می‌کنند. هنگامی که کودکان مدرسه را ترک می‌گویند، این عوامل برای برخی اثر محدودکننده‌ای در فرصت‌ها دارد و برای دیگران دارای اثرات آسان‌کننده است.

کودکانی که از طبقه پایین برخاسته‌اند، به‌ویژه کودکان گروه‌های اقلیت، شیوه‌های گفتارشان با شیوه‌های گفتار و رفتار مسلط در مدرسه مغایر است. هنگام ورود به مدرسه، کودکان طبقه پایین برخورد فرهنگی بسیار شدیدتری را نسبت به کودکان خانواده‌های مرفه تجربه می‌کنند. در واقع، گروه اول که خود را در یک محیط فرهنگی بیگانه می‌یابند، نه تنها کمتر احتمال دارد که در جهت عملکرد آموزشی بهتر برانگیخته شوند، بلکه شیوه‌های گفتار و رفتار عادی آن‌ها نیز با شیوه‌های گفتاری و رفتاری معلمان هم‌خوانی ندارد؛ حتی اگر هر یک

منتهای کوشش خود را برای برقراری ارتباط به عمل آورند (گیدنز، ۱۳۷۲).

در نظریه بازتولید فرهنگی، مدارک مستقل از مهارت‌های خاص یا پاداشی که در بردارند، به‌عنوان ارزش‌منزلی مهم نگریسته می‌شوند. بنابراین در تملک یا کنترل نخبگان قرار می‌گیرند تا به موقعیت‌های پرمزلت‌تر که پیش روی آن‌هاست، دست یابند. بوردیو برداشتی از طبقه را ارائه می‌دهد که فراتر از مفهوم طبقه نزد مارکس است. او برخلاف مارکس که طبقه را نظامی از حقوق مادی می‌داند، برداشت پیچیده‌ای از طبقه را مطرح می‌کند که انواع سرمایه، یعنی سرمایه اجتماعی، سرمایه فرهنگی و سرمایه اقتصادی را در برمی‌گیرد. بر این اساس او بین سه نوع سرمایه تفاوت قائل می‌شود:

سرمایه اقتصادی: درآمد پولی و سایر منابع مالی و دارایی‌ها و نیز تجلی نهادهی آن‌ها، یعنی حقوق مالی را شامل می‌شود.

سرمایه فرهنگی: گرایش‌ها و عادات دیرپایی را که طی فرایند جامعه‌پذیری حاصل می‌شوند و نیز اهداف فرهنگی ارزشمند، نظیر صلاحیت‌های تحصیلی و فرهیختگی را شامل می‌شود.

سرمایه اجتماعی: مجموع منابع بالفعل و بالقوه که کنشگران از طریق عضویت در شبکه‌های اجتماعی و سازمان‌ها به‌دست می‌آورند.

سؤالی که بوردیو مطرح می‌کند این است که آیا انتقال سرمایه فرهنگی، جایگزین انتقال سرمایه اقتصادی می‌شود؟ پاسخ او منفی است. زیرا در نظریه، صلاحیت‌ها، توانایی‌های فکری و گواهی یا مدرک تنها نمایانگر نوع خاصی از سرمایه هستند که اکثر موارد به سرمایه اقتصادی افزوده می‌شوند.

برای مثال، یک عامل مهم در تشدید رقابت برای به‌دست آوردن صلاحیت‌های تحصیلی بدون شک آن است که افراد طبقه مسلط و طبقه متوسط با کمک سرمایه اقتصادی حداکثر استفاده را از آموزش و پرورش برای بازتولید اجتماعی خود می‌برند. به نظر بوردیو، سرمایه فرهنگی قابل تفکیک به سه مقوله است:

الف. سرمایه فرهنگی لحاظ شده: بیانگر چیزهایی است که افراد می‌دانند و می‌توانند انجام دهند. در واقع، سرمایه فرهنگی لحاظ شده، توانایی‌های بالقوه‌ای هستند که به تدریج بخشی از وجود فرد و در او تثبیت می‌شوند.

ب. سرمایه فرهنگی عینی: مانند کالاهای فرهنگی و اشیای مادی از قبیل کتاب، نقاشی و آثار هنری.

پ. سرمایه فرهنگی نهادینه شده: همچون صلاحیت‌های تحصیلی که در قالب مدارک و مدارج تحصیلی نمود عینی پیدا می‌کنند و به دارنده آن‌ها، هم از نظر قانونی و هم از نظر عرفی، ارزش اجتماعی و تعریف شده می‌دهد [Bourdieu, 1986]

نکته اساسی در بحث سرمایه فرهنگی این است که این سرمایه

(به استثنای سرمایه فرهنگی عینی) به ارث نمی‌رسد، بلکه به‌طور ضمنی و طی فرایند جامعه‌پذیری انتقال پیدا می‌کند. در نظریه مارکس، مالک سرمایه می‌تواند ارزش افزوده بیشتری تولید کند و سرمایه افزون‌تری را انباشته سازد و به دیگران از جمله فرزندان از طریق حقوق مالکیت یا ارث انتقال دهد. در مقابل، در نظریه سرمایه بورديو، مالکیت سرمایه فرهنگی به فرد اجازه می‌دهد در حوزه تولید فرهنگی اعمال کنترل کند. با وجود این، مالک سرمایه فرهنگی نمی‌تواند آن را به دیگران انتقال دهد و باید در فرایند تولید آن را مورد استفاده قرار دهد. به اعتقاد بورديو، هم سرمایه اقتصادی و هم سرمایه فرهنگی، سهم مهمی در نابرابری و بازتولید آن ایفا می‌کنند و کشمکش‌های متعددی را در بطن زندگی اجتماعی به‌وجود می‌آورند و از سوی دیگر، قابل تبدیل به یکدیگر هستند [Bourdieu & Passeron, 1990].

فرضیه و مدل تجربی تحقیق

با توجه به تحقیقات پیشین، نظریات موجود و چارچوب نظری تحقیق، مدل تجربی زیر ترسیم شده است که رابطه متغیرهای مستقل و متغیر وابسته را ابتدا به‌صورت قضا و سپس به فرضیات منتج از آن نشان می‌دهد:

- فرضیه ۱.** بین میزان دسترسی به سرمایه فرهنگی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه وجود دارد.
- فرضیه ۲.** بین میزان دسترسی به سرمایه اقتصادی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه وجود دارد.
- فرضیه ۳.** بین میزان دسترسی به سرمایه اجتماعی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی‌داری وجود دارد.

روش‌شناسی

در تحقیق حاضر هدف مشخص کردن سهم سرمایه فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی خانواده در احتمال موفقیت داوطلبان در آزمون دانشگاه بوده است و در واقع آنچه بوده را توصیف کرده است. بنابراین از شیوه مطالعه موردی استفاده شد. از آنجایی که در این تحقیق چند مورد مرکز پیش‌دانشگاهی تحت مطالعه قرار گرفته‌اند، می‌توان آن‌را در ردیف پژوهش‌های موردی قرار داد. این تحقیق بر مطالعه مراکز پیش‌دانشگاهی شهرستان‌های درگز و نوجندان متمرکز است. دو مرکز پیش‌دانشگاهی دخترانه و پسرانه واقع در شهرستان درگز و دو مرکز پیش‌دانشگاهی دخترانه و پسرانه دیگر در منطقه نوجندان موردی هستند که برای این تحقیق انتخاب شده‌اند.

ابزارهای تحقیق

- ۱. مشاهده:** با استفاده از این تکنیک تمام نقاط این مراکز

اعم از فضاها، امکانات و تجهیزات مورد مشاهده دقیق قرار گرفته است.

- ۲. پرسش‌نامه محقق ساخته مخصوص دانش‌آموز:** این پرسش‌نامه در حضور محقق توسط دانش‌آموز تنظیم و تکمیل شده است.

- ۳. پرسش‌نامه محقق ساخته مخصوص والدین:** این پرسش‌نامه توسط یکی از والدین یا فرد دیگری که ولی دانش‌آموز محسوب می‌شود، تکمیل شده است.

- ۴. تحلیل اسناد:** با استفاده از این تکنیک پرونده‌های دانش‌آموزان مطالعه شد. معدل نهایی سال سوم متوسطه استخراج شده و در مواردی که ابهام وجود داشته، مستقیماً به مدیر مدرسه یا دانش‌آموز مراجعه شده است.

جامعه آماری - حجم نمونه

جامعه آماری این تحقیق تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر شاغل به تحصیل در مراکز پیش‌دانشگاهی شهرستان درگز و نوجندان در سال تحصیلی ۸۸ - ۱۳۸۷ بود. طبق آمار موجود، کل دانش‌آموزان ۴۴۲ نفر بودند که از این تعداد، ۱۵۳ نفر پسر و ۲۸۹ نفر دختر بودند. با توجه به محدود بودن جامعه آماری کل جامعه به‌عنوان حجم نمونه برابر ۴۴۲ نفر تعیین شد.^۱

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

تجزیه و تحلیل داده‌ها به‌صورت توصیفی و استنباطی انجام شد.

یافته‌های تحقیق

داوری در باب فرضیه اول

فرضیه ۱. بین میزان دسترسی به سرمایه فرهنگی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی‌داری وجود دارد.

در ابتدا معنی‌داری رابطه بین دسترسی به سرمایه فرهنگی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه را به‌طور کلی بررسی کردیم و سپس هر مسیر را به‌طور جداگانه مورد آزمون و تجزیه و تحلیل قرار دادیم.

جدول ۱ سرمایه فرهنگی خانواده

سرمایه فرهنگی خانواده	
آماره آزمون من ویتنی	۶۷۷۲/۵۰۰
میانگین	۵/۹
انحراف معیار	۱/۰۶
آماره Z	-۴/۰۲۱
سطح معنی‌داری sig	۰/۰۰۰

H: بین میزان دسترسی به سرمایه فرهنگی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی داری وجود ندارد.

H_۱: بین میزان دسترسی به سرمایه فرهنگی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی داری وجود دارد.

براساس جدول ۱ چون مقدار $\text{sig} = 0/00$ از سطح معنی داری $\alpha = 0/05$ کمتر شده است، بنابراین فرض صفر مبنی بر اینکه بین میزان دسترسی به سرمایه فرهنگی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی داری وجود ندارد، رد می شود و فرض H_۱ تأیید می شود. به عبارت دیگر، بین میزان دسترسی به سرمایه فرهنگی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی داری وجود دارد.

داوری در باب فرضیه دوم

فرضیه ۲: بین میزان دسترسی به سرمایه اقتصادی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی داری وجود دارد.

ابتدا معنی داری رابطه بین دسترسی به سرمایه اقتصادی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه را به طور کلی بررسی کردیم و سپس هر مسیر را به طور جداگانه مورد آزمون و تجزیه و تحلیل قرار دادیم.

H: بین میزان دسترسی به سرمایه اقتصادی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی داری وجود ندارد.

H_۱: بین میزان دسترسی به سرمایه اقتصادی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی داری وجود دارد.

براساس جدول ۲ چون مقدار $\text{sig} = 0/05$ از سطح معنی داری $\alpha = 0/05$ بیشتر شده است. بنابراین فرض صفر مبنی بر اینکه بین میزان دسترسی به سرمایه اقتصادی خانواده و احتمال قبولی

فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی داری وجود ندارد، پذیرفته می شود و فرض H_۱ رد می شود. به عبارت دیگر، بین احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه و میزان دسترسی به سرمایه اقتصادی خانواده رابطه معنی داری وجود ندارد.

داوری در باب فرضیه سوم

فرضیه ۳: بین میزان دسترسی به سرمایه اجتماعی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی داری وجود دارد.

ابتدا معنی داری رابطه بین دسترسی به سرمایه اجتماعی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه را به طور کلی بررسی کردیم و سپس هر مسیر را به طور جداگانه مورد آزمون و تجزیه و تحلیل قرار دادیم.

H: بین میزان دسترسی به سرمایه اجتماعی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی داری وجود ندارد.

H_۱: بین میزان دسترسی به سرمایه اجتماعی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی داری وجود دارد.

براساس جدول ۳ چون مقدار $\text{sig} = 0/003$ از سطح معنی داری $\alpha = 0/05$ کمتر شده است، بنابراین فرض صفر مبنی بر اینکه بین میزان دسترسی به سرمایه اجتماعی خانواده و احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه رابطه معنی داری وجود ندارد، رد و فرض H_۱ تأیید می شود. به عبارت دیگر بین احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه و میزان دسترسی به سرمایه اجتماعی خانواده رابطه معنی داری وجود دارد.

نتیجه گیری

یافته های تحقیق در مورد متغیر سرمایه فرهنگی خانواده نشان می دهند، این متغیر تأثیر معناداری بر احتمال قبولی داوطلبان در آزمون دانشگاه ها دارد. تأثیر مزبور به دو صورت زیر است:

جدول ۳. سرمایه اجتماعی خانواده

سرمایه اجتماعی خانواده	
آماره آزمون من ویتنی	۷۰۷۶/۵
میانگین	۳/۳۸
انحراف معیار	۰/۹۵
آماره Z	-۲/۹۴۹
سطح معنی داری sig	۰/۰۰۳

جدول ۲. سرمایه اقتصادی خانواده

سرمایه اقتصادی خانواده	
آماره آزمون من ویتنی	۸۶۹۴/۰۰
میانگین	۹/۳
انحراف معیار	۲/۵
آماره Z	۱۸۱۴۷
سطح معنی داری sig	۰/۵۷۸



پیشنهادهات

- این پژوهش به دلیل محدودیت‌های زمانی و مکانی برای اجرای آن و عدم امکانات لازم فقط در مراکز پیش‌دانشگاهی شهر درگز و نوخندان صورت گرفته است. پیشنهاد می‌شود برای دستیابی به یک نرم ملی این آزمون در سایر مراکز پیش‌دانشگاهی کشور نیز اجرا شود تا استفاده وسیع‌تری پیدا کند.
- رابطه احتمال قبولی داوطلبان در آزمون سراسری دانشگاه‌ها با متغیرهای دیگری از قبیل استعداد، خصایص محیطی، خصایص مدرسه و معلم، روش‌های تدریس، جنس، طبقه اجتماعی، میزان علاقه دانش‌آموزان به تحصیل، سابقه ترک تحصیل و سابقه مردودی مورد مطالعه قرار گیرد.
- آزمون با توجه به ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی ساخته شده است. لذا مناسب است آزمون یا آزمون‌هایی در این زمینه ساخته شوند که بتوان گروه‌های دیگر دانش‌آموزان را هم در این حیطه ارزیابی کرد.

پی‌نوشت

۱. در مرحله جمع‌آوری داده‌ها، تعداد ۴۴۲ پرسش‌نامه به پاسخ‌گویان تحویل شد که از بین آن‌ها، ۳۱۶ پرسش‌نامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند، چون ۱۲۶ پرسش‌نامه ناقص بود، از روند تجزیه و تحلیل حذف شدند.

منابع

۱. دورینگ، سایمن (۱۳۸۷)، مطالعات فرهنگی، ترجمه حمیرا مشیرزاده، تهران، مؤسسه فرهنگی آینده پویان
۲. آرون، ریمون (۱۳۶۳)، مراحل اساسی اندیشه در جامعه‌شناسی (ج ۲)، ترجمه باقر پرهام، سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی، تهران.
۳. بیرو، آلن (۱۳۶۶)، فرهنگ علوم اجتماعی، ترجمه باقر ساروخانی، تهران.
۴. گرب، ادوارد (۱۳۸۱)، نابرابری اجتماعی: دیدگاه نظریه‌پردازان کلاسیک و معاصر، ترجمه محمد سیاهپوش و احمدی غروی‌زاده، نشر معاصر، تهران.
۵. افروغ، عماد (۱۳۷۷)، فضا و نابرابری اجتماعی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
۶. گیونز، آنتونی (۱۳۷۴)، جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، نشر نی، تهران.
۷. بوردیو، پی‌یر (۱۳۸۴)، شکل‌های سرمایه (از کتاب سرمایه اجتماعی به کوشش کیان تاجبخش)، ترجمه افشین خاکباز و حسن پویان، انتشارات شیراز، تهران.
۸. گرب، ادوارد (۱۳۷۳)، نابرابری اجتماعی: دیدگاه‌های نظریه‌پردازان کلاسیک و معاصر، مترجمان محمد سیاهپوش و احمدرضا غروی‌زاده، نشر معاصر، تهران.
۹. مؤمن کاشی، محمد؛ شیخاوندی، داور؛ رضایی، عبدالله (۱۳۷۳)، جامعه‌شناسی قشرها و نابرابری‌های اجتماعی، نشر مردنیز گناباد، چاپ اول.
۱۰. هلاک، ژاک (۱۳۷۱)، آموزش و پرورش سرمایه‌گذاری برای آینده، ترجمه عبدالحسین نفیسی، انتشارات مدرسه، تهران.
۱۱. گلشن فومنی، محمد رسول (۱۳۷۳)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، انتشارات شیفته، تهران.
12. Bourdieu's Sociology of Education: The Theory of practice and the practice of Theory. (Sep. 2004) (PP. 415- 430).
13. Bourdieu, P. and L. J. D. Wacquant (1992). An Invitation to Reflexive Sociology. Chicago and London: Univ of Chicago Press. p. 97.
14. nash, roy (1990). bourdieu on education and social and cultural reproduction, british journal of sociology of education, VO: 11, no: 4.
15. Ball S. (2003). class strategies and the education marke T: the middle classes and social advantage. 1 on don: Routledge Falmer.

احتمال قبولی در آزمون دانشگاه → میزان دسترسی به کالاهای فرهنگی خانواده
 احتمال قبولی در آزمون دانشگاه → رفتارها و رویه‌های فرهنگی خانواده‌ها
 یعنی، هم میزان دسترسی به کالاهای فرهنگی مرتبط با امور تحصیل فرزندان، و هم رفتارها و رویه‌های فرهنگی اعضای خانواده تأثیر مستقیمی بر احتمال قبولی فرزندان در آزمون سراسری دانشگاه‌ها دارد. تأیید تجربی دو رابطه ذکر شده این اطمینان نسبی را نشان می‌دهد که توزیع نابرابری سرمایه فرهنگی در مدارس موجب نابرابری آموزشی از حیث قبولی داوطلبان در آزمون دانشگاه‌ها خواهد شد. بر این اساس یافته‌های مورد بحث در این پژوهش با دیدگاه پیر بوردیو مبنی بر اینکه «دانش‌آموزانی که سرمایه فرهنگی بیشتری را از طریق خانواده کسب می‌کنند، احتمالاً در مدرسه موفق‌ترند و در نتیجه شانس بیشتری برای رسیدن به سطوح بالای آموزشی در مقایسه با دیگران دارند»، هم‌خوانی دارد.

به علاوه یافته‌های این پژوهش مبنی بر اینکه سرمایه فرهنگی خانواده نقش معناداری در دستیابی به آموزش عالی دارد، با یافته‌های محسن نوغانی (۱۳۸۱) دی ماجیو و مر (۱۹۸۵) آشا فنببرگ و ماس (۱۹۹۷) ولاریو (۱۹۸۷) هم‌خوانی دارد.

یافته‌های تحقیق در مورد متغیر سرمایه اقتصادی و تأثیر آن بر احتمال قبولی داوطلبان در آزمون دانشگاه‌ها نشان می‌دهد، متغیر سرمایه اقتصادی تأثیر معناداری بر احتمال قبولی داوطلبان در آزمون دانشگاه‌ها ندارد. در این نتیجه باید دقت بیشتری صورت گیرد. چرا که این مهم با تحقیقات انجام شده در داخل کشور توسط محسن نوغانی (۱۳۸۱) و تحقیقات صورت گرفته در خارج کشور توسط بوردیو و پاسرن (۱۹۹۰) مطابقت ندارد. در همین زمینه بوردیو خاطرنشان کرده است، سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی، قابل تبدیل و مکمل یکدیگرند. در این تحقیق «سرمایه فرهنگی» به عنوان کلیدواژه اساسی نظریه سرمایه فرهنگی پیر بوردیو و فرایند «بازتولید فرهنگی» و سرمایه اقتصادی به عنوان کلیدواژه نظریه ستیز و فرایند بازتولید اجتماعی، مکمل و متمم یکدیگر نیستند. بنابراین به نظر می‌رسد، در کم‌تأثیر بودن متغیر سرمایه اقتصادی بر احتمال قبولی داوطلبان در آزمون سراسری دانشگاه‌ها، باید تأمل و احتیاط کرد و تحقیقات بیشتری انجام داد. در خصوص متغیر سرمایه اجتماعی و تأثیر آن بر احتمال قبولی داوطلبان در آزمون سراسری دانشگاه‌ها، یافته‌ها و تحلیل‌های آماری نشان می‌دهند: رابطه معناداری بین سرمایه اجتماعی و موفقیت تحصیلی در عرصه ورود به دانشگاه وجود دارد که این موضوع علی‌رغم عدم هم‌خوانی با پژوهش محسن نوغانی (۱۳۸۱)، با یافته‌های اسمیت و دیگران (۱۹۹۵)، آلون (۱۹۹۸) و کالمن (۱۹۹۶) هم‌خوانی دارد.

اثر مدرک، صف کار

سیکل باطل بی انگیزگی
دانش آموزان

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی از دانشگاه تهران
و دبیر علوم اجتماعی استان ایلام
حسن مؤمنی

چکیده
هدف اصلی گفتار حاضر، به چالش کشیدن بی انگیزگی دانش آموزان و هشدار در خصوص آن است. بی انگیزگی دانش آموزان را نمی توان انکار کرد. شواهد میدانی و تحقیقاتی حاکی از ماندگاری این پدیده و تلاش نکردن برای تبیین آن است. این پدیده معلول یک عامل نیست و کمتر تئوری می توان یافت که به تنهایی قادر به تبیین آن باشد. این گفتار کوششی مقدماتی برای تبیین این پدیده است. به طور کلی تاکنون چند دلیل اصلی برای پدیده بی انگیزگی دانش آموزان مطرح شده است؛ از جمله دلایل ساختاری، ارزشی - فرهنگی و آموزشی که هر یک به نوبه خود می توانند سهمی در بروز این مسأله اجتماعی داشته باشند. اما گمان می رود در شرایط کنونی جامعه نقش و سهم دلایل ارزشی و فرهنگی در این خصوص بیشتر در خور تأمل است. کلیدواژه‌ها: بی انگیزگی تحصیلی، ساختار نظام آموزشی، ارزش های فرهنگی، رویکرد مبادله

طرح مسئله

واقعیت مهم آن است که همه پیشرفت‌های شکفت‌انگیز انسان در دنیای امروز زاینده یادگیری است. انسان بیشتر توانایی‌های خود را از طریق یادگیری به‌دست می‌آورد. از طریق یادگیری رشد فکری پیدا می‌کند و توانایی‌های ذهنی‌اش فعلیت می‌یابد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت همه پیشرفت‌های بشر در نتیجه یادگیری به‌دست می‌آید [بیابانگرد، ۱۳۷۲: ۵۱].

یکی از عوامل مؤثر بر یادگیری در میان دانش‌آموزان «انگیزه تحصیلی» است. انگیزه تحصیلی به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند. در واقع، انگیزه آن چیزی است که به یادگیرنده انرژی می‌دهد و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند [مولوی و همکاران، ۱۳۸۶: ۵۴].

هرچند منابع موجود انگیزش را بیشتر در حوزه روان‌شناختی دانسته‌اند، اما شکی نیست ابعاد اجتماعی آن اگر بیشتر از این دسته پنداشته‌ها و کندوکاوها نباشد کمتر نیست. در جامعه‌ای که وضعیت بازار کار با نسبت فارغ‌التحصیلان و سطح مدرک تحصیلی متعادل نباشد و به‌طور کلی، در شرایط پیشی گرفتن تعداد فارغ‌التحصیلان نسبت به بازار کار، سطح انگیزش تابع شرایط اجتماعی حاکم و نه صرفاً ابعاد روان‌شناختی است. بنابراین سطح انگیزش را می‌توان به سطح درونی و برونی تقسیم کرد و هر دو را مهم دانست. در بعد درونی، لفرانسو^۱ (۱۹۹۷) انگیزه‌های ذهنی و درونی را علت و دلیل رفتار می‌داند. دلیل اینکه چرا ما بعضی رفتارها را انجام می‌دهیم، ولی بعضی دیگر را انجام نمی‌دهیم، انگیزه‌های ذهنی و درونی ما هستند. در بعد بیرونی نیز می‌توان از متغیرهای اجتماعی، مانند امید به آینده، کسب آبرو، ارزش داشتن سواد، ارتقای شغلی، کسب شغل آبرومند، سبک زندگی و طبقه اجتماعی، و... و همچنین متغیرهای اقتصادی مانند وضعیت اقتصادی خانواده نام برد.

در این زمینه نتایج تحقیقات **کورنیلوس**^۲ از تأثیر وضعیت اقتصادی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان حکایت دارد و بین این دو رابطه مستقیمی می‌بیند [کورنیلوس، ۱۹۷۸؛ به نقل از: مولوی و همکاران، ۱۳۸۶]. یافته‌های دیگر نشان می‌دهند که متغیرهای زیادی در بی‌انگیزگی دانش‌آموزان دخالت دارند؛ از جمله: **آبرامسون** و همکارانش (۱۹۷۸)، **کارلسون** (۱۹۹۵)، **پلیتر** (۱۹۹۹)، **تومانیس** و همکارانش (۲۰۰۴)، **لیگولت** (۲۰۰۶)، **وشن** و همکارانش (۲۰۱۰)، و از میان تحقیقات داخلی نیز، **نادریان** و همکارانش (۱۳۸۸)، **مازیاری** و **کاشف** (۱۳۹۳)، **کاوسیانی** و همکارانش (۱۳۸۶) و **طاهری** و همکارانش (۱۳۸۹).

شکی نیست، دلایل بی‌انگیزگی محدود به یک و یا چند عامل نیست. این موضوع ناشی از تعامل میان متغیرهای بسیاری است. برخی متأثر از خود دانش‌آموز، برخی مرتبط با خانواده، گروه هم‌سالان، اجتماع و فرهنگ، و بقیه به مدرسه، نظام آموزشی و معلم

مقدمه

همه ما از اهمیت وجود «انگیزه» در زندگی آگاهی کامل داریم با این حال بیشتر اوقات احساس می‌کنیم، در زندگی به اندازه کافی دارای انگیزه نیستیم. انگیزه به ما کمک می‌کند احساس رضایت خاطر کنیم، و بر زندگی خود تسلط داشته باشیم. شرط اساسی رشد شخصیت، رضایت خاطر و داشتن انگیزه است. بدون انگیزه، نیروی بالقوه ما دست نخورده باقی می‌ماند، یا به جایی می‌رسیم که هدایت ما بر عهده شانس و اقبال می‌افتد و دیگر خود بر زندگی خوشتن کنترلی اعمال نمی‌کنیم. در هر دو مورد ممکن است دچار نوعی احساس ناامیدی شویم که احترام به خوشتن را در وجودمان به تدریج از بین ببرد [ناهدی، ۱۳۸۴].

بی‌انگیزگی دانش‌آموزان این نگرانی را در والدین و معلمان دامن می‌زند که شاید آن‌ها به بیراهه بروند یا حتی زندگی خود را تلف کنند. از طرفی استمرار این روند موجب می‌شود که سالانه زبان‌های علمی، فرهنگی و اقتصادی زیادی متوجه دولت و خانواده‌ها شود و نظام آموزشی کشور را با مسأله‌ای به نام افت تحصیلی مواجه سازد. از طرف دیگر، دلایل اصلی وقوع بی‌انگیزگی دانش‌آموزان چندان مشخص نیست. اغلب آثار پژوهش موجود در زمینه بررسی این موضوع در حد روابط دو و یا چند متغیری مانده‌اند و کمتر با نگاهی کلان و ساختاری به مسأله پرداخته‌اند.



و علاقه دانش‌آموزان را به چالش می‌کشد و می‌تواند در کوتاه‌مدت و بلندمدت به بی‌علاقگی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان بینجامد.

از دیگر سیاست‌های مشکل‌ساز آموزش و پرورش در سال‌های اخیر نداشتن ضابطه مشخص در سازوکار قبولی و مردودی است. گاهی آن چنان وضعیت قبولی برای دانش‌آموزان سهل می‌شود که دیگر زحمت درس خواندن را به خود نمی‌دهند. یعنی سهولت نمره گرفتن و دادن فرصت‌های زیاد باعث بی‌انگیزگی دانش‌آموزان می‌شود. از دیدگاه این بررسی، سهولت در کسب مدرک تحصیلی و نبود سیاست مشخص در قبال آن، مفهومی به نام «مدرک-اثر-صفر» را به‌وجود آورده است. یعنی دانش‌آموز کوشا و دانش‌آموز کم‌تلاش هر دو در نهایت مدرک تحصیلی خود را خواهند گرفت و در چنین وضعیتی، مدرک دانش‌آموز کوشا، اثری برابر با مدرک دانش‌آموز بی‌تلاش خواهد داشت و هیچ تفاوتی بین آن‌ها نیست، به عبارت دیگر، اثر تلاش برابر صفر خواهد بود. حال وقتی وضعیت بازار اشتغال را نیز دربرگیریم، پیامدهای این اثر صفر بارزتر می‌شود. برخی معتقدند این وضعیت در بازار کار نیز ادامه پیدا می‌کند، چرا که در آنجا نیز عوامل دیگری جای مهارت و کار و تلاش را گرفته است. در نتیجه، دانش‌آموز کوشا جدا از مسئله مدرک، حتی امید ندارد که تلاش و مهارت او به کسب شغل مناسب و درخور در آینده منجر شود و همین انگیزه‌های تحصیلی او را به شدت تخریب و سرکوب می‌کند.

ب. دلایل ارزشی و فرهنگی

مطابق رویکرد **برونفن برنر**، ما نمی‌توانیم نقش فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی را در موفقیت افراد نادیده بگیریم. زیرا آن‌ها بر رفتار و انگیزه افراد تأثیر می‌گذارند [طاهری و همکاران، ۱۳۸۶: ۹]. در این راستا تحقیقات **کراندان** (۱۹۸۳) و **رمانتین** (۱۹۸۸) نشان می‌دهند که مقبولیت اجتماعی روی انگیزش و یافتن تحصیلی تأثیر بسزایی دارد.

بارور (۱۹۷۶) بر این اعتقاد است که تصور داشتن شغلی در آینده به واسطه تحصیل که ارزش و مقبولیت اجتماعی داشته باشد، عزت نفس دانش‌آموزان را بالا می‌برد و به ایجاد انگیزه و احساس ایمنی و شکل‌گیری هویت با ثبات در او کمک می‌کند. در مقابل، چنانچه جامعه نتواند فرصت‌های شغلی مناسبی برای افراد تحصیل‌کرده فراهم آورد، در آن‌ها تردید و سرخورگی به‌وجود می‌آید و در نتیجه باعث کاهش انگیزه آنان می‌شود. **شاهسونی** نیز معتقد است، عامل امید به آینده و اخذ پاداش‌های اجتماعی از سوی جامعه، از عوامل مؤثر در انگیزه تحصیل دانش‌آموزان است.

مطابق رویکرد مبادله، هر اندازه نتیجه عمل شخص برای او ارزش‌تر باشد، به همان اندازه علاقه وی نسبت به تدارک انجام آن عمل بیشتر می‌شود. [آزاد ارملی، ۱۳۷۶: ۲۸۶]. قضیه ارزش

مربوط می‌شود. از این‌رو، نمی‌توان عامل واحدی را به عنوان عامل مسلط بی‌انگیزگی دانش‌آموزان دانست. اما می‌دانیم، برخی دلایلی که در بروز و تشدید چنین پدیده‌ای بیشتر نمود دارند، ماهیت فرا فردی دارند. این نوشتار بر آن است که براساس تأملات نظری نوعی دسته‌بندی از دلایل بی‌انگیزگی دانش‌آموزان ارائه دهد.

دلایل بی‌انگیزگی

۱. دلایل ساختاری ۲. دلایل ارزشی- فرهنگی ۳. دلایل آموزشی

الف. دلایل ساختاری

به دلایلی اطلاق می‌شوند که بستر و زمینه عمومی آموزش را ایجاد می‌کنند. به عبارت دیگر، این دلایل خط‌مشی‌ها و سیاست‌های کلان آموزش و پرورش را دربرمی‌گیرند. سیاست‌های مزبور را در چهار بند می‌توان خلاصه کرد: ۱. تغییرات؛ ۲. انتخاب رشته؛ ۳. مکانیسم قبولی؛ ۴. وضعیت بازار اشتغال.

با نگاهی گذرا درمی‌یابیم که نظام آموزش و پرورش ما به‌طور مستمر در حال تغییر و تحولات است. بیم از این تغییر بی‌مورد است، چرا که تغییر لازمه پیشرفت محسوب می‌شود. اما مسئله اساسی این است که میزان تغییر و تحولات در دوره‌های کوتاه، بیش از ظرفیت‌های موجود نباشد. در چندین سال اخیر، شاهد تغییر نظام از ترمی به سالی واحدی، تغییراتی در مورد کنکور، تغییراتی در نحوه انتخاب رشته تحصیلی ایجاد پایه ششم، حذف یک پایه و اضافه شدن پایه دیگر، تغییرات پرشتاب کتاب‌های درسی، حذف امتحانات نهایی در دوره ابتدایی، حذف امتحانات نهایی از دوره راهنمایی سابق، تغییراتی در ساعات تدریس بعضی درس‌ها، حذف برخی درس‌ها یا تغییر نام کتاب‌ها (مثلاً حرفه‌وفن سابق به کار و فناوری)، تغییراتی در شیوه‌نامه قبولی دانش‌آموزان، تغییر رویکردها و بسیاری تغییرات دیگر بوده‌ایم.

این تغییرات در مدت زمان اندکی با سرعت انجام گرفته و کمتر نتایج مشخصی دربرداشته‌اند. چنانچه نظام آموزشی را به مثابه یک نظام اجتماعی تلقی کنیم، سرعت زیاد تغییرات زیرمجموعه‌ها را دچار مشکل و کارکرد اجزا را دچار اختلال می‌کند. در این شرایط دانش‌آموزان مدام در هراس از پیش‌بینی‌ناپذیری رفتار نظام آموزشی به‌سر می‌برند که همین موضوع می‌تواند به کاهش انگیزه دانش‌آموزان منجر شود.

از همین روست که برنامه‌ریزان و محققان اجتماعی تأکید می‌کنند، خط‌مشی‌ها و سیاست‌های کلان آموزش و پرورش نباید مقطعی و گذرا باشد. مثلاً انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی را می‌توان تابع چنین خط‌مشی‌هایی دانست. وقتی نظام آموزش و پرورش به این نتیجه می‌رسد که بیشتر دانش‌آموزان حول رشته‌های خاصی ادامه تحصیل دهند، این سیاست به نوعی اختیار

بیانگر آن است که افزایش در ارزش مثبت یا پاداش، این احتمال را افزایش می‌دهد که شخص عمل خاصی را انجام دهد. بنابراین افزایش در ارزش منفی از احتمال انجام آن عمل می‌کاهد. بنابراین وقتی شخص دارای مدرک تحصیلی نتواند از مزایای آن بهره گیرد، نتیجه کار وی بدون پاداش می‌ماند و از ادامه کار منصرف و یا نسبت به ادامه آن بی‌میل می‌شود. این وضعیت می‌تواند به نحوی در جامعه نهادینه شود که افراد برابر با عمل خود، یعنی درس خواندن و کسب مدرک تحصیلی، مزایا و پاداش‌های لازم را از نظر شغلی و منزلت اجتماعی کسب نکنند یا به کسب آن امیدوار نباشند. در نتیجه اشتیاق خود را برای تلاش در زمینه موفقیت تحصیلی از دست بدهند.

مرتن یکی از عناصر اصلی ساخت جامعه را فراهم آوردن شیوه‌های استاندارد شده کنش، یعنی همان ابزارها و هنجارها برای نیل به اهداف می‌داند. او عنصر اصلی دیگر را هدف‌ها و ارزش‌های مورد قبول و پذیرفته شده جامعه عنوان می‌کند. به علاوه، در صورتی یک نظام اجتماعی را «متعادل» می‌داند که در آن بین این دو عنصر اصلی تناسبی وجود داشته باشد. یعنی افراد جامعه بتوانند از طریق ابزارها و وسایل و راه‌های مشروع، به اهداف پذیرفته شده جامعه دست یازند و این شیوه را «هم‌نوایی» می‌گوید. اما در صورتی که چنین تناسبی بین هدف‌ها و وسایل دستیابی به آن‌ها وجود نداشته باشد و عده‌ای از افراد جامعه نتوانند از طریق ابزارهای مورد قبول جامعه، به هدف‌های پذیرفته شده جامعه برسند، احساس عدم رضایت می‌کنند و از این‌رو، می‌کوشند از راه‌های نامشروع و غیرقابل قبول جامعه این هدف‌ها را دنبال کنند [آزاد ارمکی، ۱۳۷۶].

مطابق این رویکرد می‌توان گفت زمانی جامعه بر کسب مدرک و مدرک‌گرایی تأکید می‌کند و یا داشتن مدرک به عنوان یک ارزش غالب مطرح می‌شود، در چنین شرایطی، افراد از هر راه ممکن - چه مشروع و چه نامشروع- مبادرت به این کار می‌کنند. مثلاً ممکن است درصدد گرفتن مدرک تحصیلی از آموزشگاه غیرمجاز، و یا خریدن و جعل مدرک برآیند.

ج. دلایل آموزشی

دلالت‌های آموزشی با مفهوم «سیکل باطل بی‌انگیزگی»^۲ بهتر توضیح داده می‌شود. در این دور باطل، تصور بر این است که چنانچه دانش‌آموزان بی‌انگیزه به واسطه فرصت‌های پیش آمده بتوانند وارد مراتب معلمی در نظام آموزش و پرورش شوند، با تزریق بی‌انگیزگی به دانش‌آموزان می‌توانند دور باطلی ایجاد کنند. پس بنابر مفهوم بی‌انگیزگی در دوران دانش‌آموز، می‌تواند معلمان بی‌انگیزه‌ای ایجاد کرده و محصول آن دور باطل، بی‌انگیزگی در نظام آموزشی است. وفق این مفهوم می‌توان گفت: نامتعادل بودن فرصت‌ها، مجالی فراهم می‌کند که دانش‌آموزان فاقد انگیزه بتوانند وارد مراتبی از

نظام آموزشی و اجرایی آموزش و پرورش شوند و بی‌انگیزگی خود را اشاعه و ترویج کنند.

جمع‌بندی

اینکه بین دانش‌آموزان بی‌انگیزگی وجود دارد، مورد پذیرش گروه قابل توجهی از محققان اجتماعی است. نتایج تحقیقات مختلف حاکی از اثرگذاری متغیرهای گوناگونی در این رابطه است. برخی متغیرهای اقتصادی را در بی‌انگیزگی دانش‌آموزان مؤثر می‌دانند، برخی متغیرهای اقتصادی-اجتماعی و روانی را توأمان مؤثر می‌دانند، و برخی هم دلایل آموزشی و بازار کار را عامل اصلی این بی‌انگیزگی تلقی می‌کنند. اما به نظر می‌رسد نه یک عامل که عوامل مختلفی دست به دست هم داده و به چنین مسأله و مسائل اجتماعی دامن زده‌اند. از همین‌رو باید در پرتو نگاهی کلان و بین‌رشته‌ای مسئله را مورد بررسی قرار داد.

از دیدگاه این بررسی بی‌انگیزگی به معنای واقعی آن مسئله‌ای نیست که در کوتاه‌مدت اتفاق بیفتد، بلکه همان‌طور که تأملات فوق نشان می‌دهند، صبغهای بلندمدت دارد که ریشه‌های آن را باید در تصمیمات قبلی جست‌وجو کرد. بررسی حاضر تلاش کرد با وجود نواقص بسیار نظریاتی را در زمینه تیپ‌شناسی و دلایل بی‌انگیزگی دانش‌آموزان ارائه کند. به نظر می‌رسد برای رسیدن به درک جامع‌تری از مسئله بی‌انگیزگی، باید مطالعات نظری در اولویت باشند و سپس به کمک بررسی‌های تجربی و میدانی به تکمیل و تدقیق مسئله مورد بررسی و راهکارهای تعدیل و تخفیف آن دست یافت.

پی‌نوشت‌ها

1. Guy R. Lefrancois 2. Cornilous 3. demotivating

منابع

۱. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۸۶). نظریه‌های جامعه‌شناسی. انتشارات سروش. تهران.
۲. هارتلی برونر، الیزابت (۲۰۰۵). ایجاد انگیزه در کودکان. ترجمه احمد ناهیدی. انتشارات جوانه رشد. تهران.
۳. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۲). روش‌های افزایش عزت‌نفس در کودکان و نوجوانان. انتشارات انجمن اولیا و مربیان. شماره ۵۲-۵۰.
۴. توسلی، غلامعباس (۱۳۸۹). نظریه‌های جامعه‌شناسی. انتشارات سمت. تهران.
۵. صیاد شیرازی، مریم (۱۳۸۸). «دانش‌آموزان بی‌انگیزه در مدرسه و راهبردهای افزایش انگیزه». فصل‌نامه رشد آموزش مشاور مدرسه. شماره ۱۸.
۶. طاهری، ژاله و همکاران (۱۳۸۹). «عوامل مؤثر در الگوی مناسب باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دبیرستانی در شهر تهران». مجله اصول بهداشت روانی. دوره ۱۱. شماره ۴.
۷. مولوی، پرویز، و همکاران (۱۳۸۶). «بررسی عوامل مؤثر در کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل». مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران. شماره ۱.
8. Cornilous ML. Influence on pupil performance educational research. J Educational Research 1978; 2(1): 90-94.

اثر فعالیت‌های عملی
بر بهبود یادگیری درس مطالعات اجتماعی

می‌شنوم فراموش می‌کنم

حسین رحمان پور
دبیر و سرگروه علوم اجتماعی دوره متوسطه
شهرستان رشیدخوار

چکیده

این پژوهش درمورد یکی از درس‌های اصلی دوره متوسطه، یعنی «درس مطالعات اجتماعی» انجام گرفته است که پایه و زیربنای یادگیری و فهم علوم اجتماعی در سال‌های بعد و شناخت جامعه در مراحل گوناگون زندگی را تشکیل می‌دهد و پایه‌ای برای ادامه تحصیل دانش‌آموز در رشته‌های انسانی، و فنی و حرفه‌ای و کار دانش محسوب می‌شود.

تدریس درس مطالعات اجتماعی دوره متوسطه را به شیوه گروهی از اولین سال‌های تدریس (سال ۱۳۸۱) آغاز کردم. پس از چند سال تدریس این درس و مشاهده مشکل یادگیری مباحث مطالعات اجتماعی توسط دانش‌آموزان در حین ارزشیابی از کار گروهی آنان و بازدیدهایی که از مدارس دیگر در زمان سرگروهی این درس داشتم، علاقه‌مند شدم در مورد علل این مشکل به کنکاش بپردازم. با برگزاری یک آزمون از فصل اول کتاب درسی متوجه شدم که فقط در حدود ۵۵ درصد دانش‌آموزانم توانسته‌اند به سؤالات مربوط به مفهوم شناخت جهان اجتماعی، شناخت علمی و غیر علمی، تعامل اجتماعی، تعاریف گروه و... پاسخ درست بدهند. پس از طرح این مشکل در شورای دبیران «دبیرستان دین و دانش دولت‌آباد» و نیز در گروه علوم اجتماعی (که متشکل از دبیران علوم اجتماعی است)، در دو راه حل به اجماع رسیدیم که پس از بررسی دقیق آن‌ها تصمیم گرفتیم از والدین دانش‌آموزان در زمینه همکاری با مدرسه و تأمین منابع مالی به منظور تهیه وسایل و لوازم کمک آموزشی و توجه به دانش‌آموز در خانه برای انجام فعالیت‌های مرتبط با درس کمک بگیریم. این کار با تهیه فرم‌های نظرخواهی و تکمیل آن توسط دانش‌آموزان و نیز فرم رضایت در مشارکت برای اجرای این طرح توسط اولیای دانش‌آموزان انجام شد و ما توانستیم با جلب مشارکت اولیا در تهیه لوازم کمک آموزشی، تا حدود زیادی در دانش‌آموزان انگیزه ایجاد کنیم. سرانجام این اقدامات و فعالیت‌ها به پیشرفت آموزشی قابل توجه دانش‌آموزان انجامید، به نحوی که میزان پاسخ‌گویی دانش‌آموزان به سؤالات مربوط به مفاهیم فصل اول کتاب، از ۵۵ درصد به حدود ۹۵ درصد افزایش یافت و میزان انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری درس علوم اجتماعی نیز افزایش قابل ملاحظه‌ای یافت. این موضوع از شور و اشتیاق آنان هنگام انجام تکالیف و فعالیت‌ها کاملاً مشهود بود.

کلیدواژه‌ها: مطالعات اجتماعی، علوم اجتماعی،

شناخت جهان اجتماعی، فعالیت‌ها و تکالیف، شورای

دبیران

دوم

مطالعات اجتماعی بخشی از دانش بشری است که حاصل مطالعه و جست‌وجوی او در شناخت جهان اجتماعی و نظام و قوانین حاکم بر آن است. هدف عمده درس مطالعات اجتماعی در دوره متوسطه ایجاد روش‌های علمی و جامعه‌شناسانه برای شناخت بهتر محیط اجتماعی و نحوه درست ارتباط و تعامل با دیگران در جهان اجتماعی است. به این معنی که به جای پرکردن ذهن دانش‌آموزان از انواع اطلاعات و مطالب حفظی، سعی کنیم شیوه‌های یادگیری و مهارت‌هایی را به او بیاموزیم که او را قادر می‌سازند، خود در جهان اجتماعی به حل مسائل و رعایت قوانین و مقررات نظام اجتماعی نائل آید که این به مفهوم «آموختن برای زیستن» است.

اهداف کلی آموزش درس مطالعات اجتماعی

اهداف آموزش علوم اجتماعی را می‌توان در سه حیطه به شرح زیر دسته بندی کرد:

۱ دانستنی‌های ضروری

یادگیری درباره این مفهوم و موضوع جدید دانش بشری یعنی جامعه و زندگی اجتماعی، مستلزم داشتن اطلاعاتی درباره اصول و قوانین نظام اجتماعی است. در دوره متوسطه و در درس‌های علوم اجتماعی، دانش‌آموز باید مجموعه‌ای کافی از اصول و قوانین را بیاموزد تا بتواند براساس این اصول و قوانین، دانستنی‌های مورد نیاز خود را درخصوص محیط اجتماعی کسب کند، اما کسب دانش به تنهایی شرط کافی برای یادگیری نیست.

۲ مهارت‌های ضروری

منظور توانایی‌هایی است که در زمینه علم‌آموزی می‌توانند مفید واقع شوند و درحقیقت آموختن «راه یادگیری» به دانش‌آموزان است.

۳ نگرش‌های ضروری

در امر آموزش و پرورش، ارزش‌ها اهمیت زیادی دارند و آموزش درحقیقت وسیله‌ای برای رسیدن به ارزش‌هاست. چرا که اگر ما تمامی دانسته‌های علمی مورد نیاز یک فرد را در اختیار او قرار دهیم، اما شخصیت و نگرش‌هایش در مسیر صحیح قرار نگیرد، هیچ مشکلی از مشکلات جامعه امروزی حل نخواهد شد. بنابراین باید در کنار دانش و مهارت‌ها، به هدف‌های نگرشی نیز توجه کافی داشته باشیم. هدف‌هایی نظیر: توجه به قانونمندی و نظم موجود در پدیده‌های جهان هستی و نظام اجتماعی و پی بردن به وجود خالق آن‌ها، قدردانی از نعمات الهی، تمایل به همکاری در گروه، مسئولیت‌پذیری، اعتمادبه نفس، انتقادپذیری و... از هدف‌های نگرشی مهم در این درس به حساب می‌آیند.

درس مطالعات اجتماعی که بنابر برنامه هفتگی سه ساعت در هفته تدریس می‌شود، بی‌شک یکی از درس‌های پراهمیت دوره تحصیلی متوسطه به شمار می‌آید. چرا که پایه و اساس درس‌های جامعه‌شناسی در سال‌های بعد و یکی از پیش‌نیازهای ضروری زندگی در نظام اجتماعی است. بنابراین محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی و روش تدریس آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

متأسفانه در کشور ما این درس و سایر درس‌های علوم اجتماعی طی سال‌های متمادی با روش‌های قدیمی و کهنه، مانند سخنرانی، تدریس می‌شد. اما گسترش نیازهای دانش‌آموزان و نیز اهمیت روزافزون درس‌های علوم اجتماعی، خصوصاً درس مطالعات اجتماعی، کارشناسان را بر آن داشت که در محتوای این کتاب درسی و در نتیجه در روش‌های تدریس آن تغییرات اساسی ایجاد کنند. با چاپ کتاب مطالعات اجتماعی و لحاظ کردن بسیاری از فعالیت‌ها و موضوعات مرتبط با درس در آن، باعث شد تا از روش‌های نوین یادگیری برای تدریس این درس استفاده شود. یکی از بخش‌هایی که در کتاب جدید دارای اهمیت زیادی است، بخش مربوط به انجام فعالیت‌هاست که تا حد امکان سعی شده است این بخش به رشد و تقویت استعدادها و خلاقیت دانش‌آموزان کمک کند.

مسلماً یکی از روش‌های مهم تدریس فعال، مخصوصاً در درس مطالعات اجتماعی، انجام فعالیت‌های مرتبط با درس است. چرا که کسب مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی، شناخت درست محیط اجتماعی، ارائه نتایج به‌طور صحیح، و یافتن ارتباط منطقی بین موضوعات گوناگون جامعه شناختی با انجام این فعالیت‌های عملی ممکن و میسر است.

از دیگر سو، انجام این فعالیت‌ها، توسط دانش‌آموزان و با نظارت معلم، آنان را قادر می‌سازد درباره اهداف فعالیت‌های علمی مزبور به تفکر بپردازند و با بررسی نتایج حاصل، درک روشنی از مفاهیم علوم اجتماعی به دست آورند [همت پور، ۱۳۸۰]. انجام فعالیت‌ها در رده‌بندی تکالیف برحسب حیطه‌های یادگیری، در زمره تکالیف مهارتی است که موجب پایداری آموخته‌ها می‌شود [حوریزاد، ۱۳۸۵: ۷۳]. مثل معروف: «می‌شنوم، فراموش می‌کنم؛ می‌بینم، به یاد می‌آورم؛ انجام می‌دهم، می‌فهمم» نیز بیانگر اهمیت فوق‌العاده انجام فعالیت‌های درس مطالعات اجتماعی توسط دانش‌آموزان است.

دیوبی نیز بهترین روش آموزش را به کاربردن روش پژوهش علمی از سوی خود دانش‌آموز می‌داند و کار معلم را بیش از هر چیز دیگر، راهنمایی و یاری دانش‌آموزان در پژوهش می‌داند. انسان تنها وقتی به‌طور عمیق و پایدار چیزی را فرامی‌گیرد که به‌طور خودآگاه و فعالانه درباره آن به فعالیت‌های عینی و ذهنی بپردازد و خود از آن کوشش‌ها نتیجه‌گیری کند. [پروند، ۱۳۷۹: ۱۵۳]

انتظارات درس مطالعات اجتماعی از دانش‌آموزان در پایان دوره سه‌ساله متوسطه دوم

برخی از ویژگی‌هایی که باید در دوره متوسطه از طریق درس مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی در دانش‌آموزان به وجود آیند، عبارت‌اند از:

الف. هدف‌های دانشی:

۱. قوانین اصلی و ضروری علوم اجتماعی در زمینه‌های شناخت محیط اجتماعی، پیامدهای شناخت درست و نادرست محیط اجتماعی، چگونگی تعامل اجتماعی با دیگران و شناخت مفاهیم ارزش و هنجار را بدانند.

۲. با بعضی از کاربردهای علم در زندگی اجتماعی آشنا شود.
۳. چشم‌اندازی از آینده و گذشته علوم اجتماعی داشته باشد.
۴. از مفاهیم اصلی علوم اجتماعی، مانند نظام، نظام اجتماعی و... درک صحیحی داشته باشد.

ب. هدف‌های مهارتی (مهارت‌های ذهنی):

۱. با دقت در محیط اطراف خود بتواند مسئله‌هایی را که حل آن‌ها نیازمند به کارگیری علم است، تشخیص دهد و با دیگران براساس این مفاهیم، ارزش‌ها و هنجارها تعامل صحیحی داشته باشد.

۲. هنگام قرار گرفتن در گروه و مواجه شدن با موضوعات مختلف بیندیشد و راه حل ارائه کند.
۳. قادر باشد موضوعات اجتماعی را از نظر علمی تجزیه و تحلیل کند.

۴. به کمک شواهد علمی، روندها و نتایج برخی از پدیده‌های جهان اجتماعی را پیش‌بینی کند.

۵. قادر به ارتباط و تعامل مناسب و فعال در جامعه باشد و در این تعاملات مقصود خود را به خوبی بیان کند.

۶. از طریق به کارگیری مهارت‌های یادگیری (مشاهده، قضاوت، ارزشیابی و...) پاره‌ای از مفاهیم علمی را کشف کند و یا در فرایند تولید و شکل‌دهی این مفاهیم مشارکت فعال داشته باشد.

۷. ضمن به کارگیری مهارت‌های تفکر منطقی، علمی و نقاد، با لزوم و چگونگی استفاده از هنجارها، هنگام انجام فعالیت‌های علمی و نتیجه‌گیری‌های مربوط به آن‌ها آشنا باشد.

ب. هدف‌های نگرشی:

۱. در مورد پدیده‌هایی که در محیط اطراف او وجود دارند و علت بروز آن‌ها، از خود کنجکاوی نشان دهد و با جست‌وجو و تفکر، زمینه‌های کسب اطلاعات علمی را فراهم آورد.

۲. از مشاهده نظام‌مندی موجود در جهان طبیعی و جهان اجتماعی به وجود ناظم آن پی ببرد.

۳. سعی کند برای آنچه که خوانده شده است، کاربردهای علمی بیابد.

۴. به مطالعه کتاب‌ها و نشریه‌های گوناگون در زمینه‌های علمی علاقه نشان دهد.

۵. به مسائلی از قبیل قانون‌مداری، رعایت قانون و ارتباط درست و مؤثر با دیگران توجه داشته باشد.

۶. به ضرورت تلاش برای کسب علم و مهارت به منظور فراهم کردن زمینه‌های زندگی بهتر برای خود و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند، اعتقاد داشته باشد.

۷. به انجام بعضی از فعالیت‌های علمی و مهارتی، مانند مشخص کردن نظام اجتماعی و ارتباط بین نقش‌ها و... علاقه‌مند شود. [امانی‌تهرانی و دیگران، ۱۳۸۴: ۱]

یکی از مشکلاتی که در جلسات شورای دبیران مدارس معمولاً از سوی دبیران علوم اجتماعی مطرح می‌شود، چگونگی انجام فعالیت‌های این درس و تأثیر آن در یادگیری دانش‌آموزان است. همچنین بنابر تجربه‌ای که در طول ۱۰ سال تدریس این درس کسب کرده‌ام، همواره دیده‌ام، در جلسات درسی که به دلیل کمبود وقت موفق به انجام فعالیت‌ها نمی‌شدم، در یادگیری آن بخش از درس توسط دانش‌آموزان اختلال به وجود می‌آمد و این ناکارامدی، خود را در اوراق امتحانی دانش‌آموزان نیز نشان می‌داد. چرا که دانش‌آموزان به سؤالاتی که در آن زمینه مطرح می‌شدند، در بیشتر موارد جواب صحیح نمی‌دادند.

بنابراین بر آن شدم تا در مورد این مشکل به کنکاش بیشتری بپردازم و به روش‌هایی دست یابم که بتوانم با آن‌ها به بهبود یادگیری مطالب درسی مطالعات اجتماعی توسط دانش‌آموزان کمک کنم.

توصیف وضعیت موجود

اواخر مهرماه سال ۱۳۹۰ بود که مطابق معمول هر هفته وارد کلاس شدم؛

کلاسی بزرگ با ۲۸ دانش‌آموز. یکی از کلاس‌های پرجمعیت در مدرسه پسرانه دین و دانش دولت‌آباد. مدرسه‌ای در حاشیه جاده و کنار روستای دولت‌آباد و در بخشی که تقریباً عموم مردم از نظر سطح مالی پایین‌تر از متوسط بودند. اما با تلاش‌های مدیر و معاون مدرسه، تعامل خوبی بین دبیران و والدین دانش‌آموزان برقرار بود.

آن روز موضوع درس، گروه و انواع آن بود. ابتدا و بعد از مقدمه، با توضیح و تبیین محیط اجتماعی و چگونگی شکل‌گیری گروه مطالبی را بیان داشتم. سپس مطابق معمول تدریس گروهی را شروع کردم. پس از توضیح مختصری از دانش‌آموزان خواستم به صورت گروهی به سؤالاتی که در اختیار آنان گذاشته بودم، پاسخ دهند. در حین ارزشیابی از کار گروهی دانش‌آموزان متوجه شدم که آنان به درستی مفهوم گروه و تعامل اجتماعی را متوجه نشده‌اند. چرا که به سؤالات پاسخ‌های نادرست می‌دهند. این موضوع در همان هفته در کلاس‌های دیگرم (در دبیرستان امام خمینی (ره) و

هنرستان علوی) نیز تکرار شد و دانش‌آموزان نتوانستند به سؤالات این چینی پاسخ‌های درست و منطقی بدهند. این موضوع توجه مرا به خود جلب کرد که چرا دانش‌آموزان به دیگر سؤالات پاسخ‌های خوبی می‌دهند، اما در مورد مفهوم تعامل اجتماعی و شکل‌گیری گروه دچار اشتباه می‌شوند. البته در این میان، بچه‌ها گاه از پیچیدگی مطالب درس مطالعات اجتماعی گله می‌کردند که این موضوع را دبیران مدارس دخترانه هم قبلاً متذکر شده بودند.

برای اینکه بتوانم راه حل مناسبی برای این مشکل بیابم، باید گامی عملی برمی‌داشتم که اقدام‌پژوهی مناسب‌ترین روش برای این کار بود.

گردآوری شواهد ۱

با وجود اینکه شک نداشتم، دانش‌آموزان مفاهیم مطالعات اجتماعی را به درستی درک نکرده‌اند، به منظور اطمینان بیشتر، با هماهنگی سایر دبیران علوم اجتماعی مدرسه آزمونی را از فصل اول که شامل بحث شناخت محیط اجتماعی، پیام‌های شناخت درست و نادرست، تعامل اجتماعی، مفهوم ارزش و هنجار و... نیز می‌شد در کلاس اول برگزار کردم و بیشتر تأکیدم را روی سؤالاتی گذاشتم که با توجه به فعالیت‌ها طرح کرده بودم. اینکه دانش‌آموزان در پاسخ‌گویی به سایر سؤالات مشکل چندانی نداشتند، فقط در حدود ۵۵ درصد آنان به سؤالات مربوط به فعالیت‌های درسی مطالعات اجتماعی پاسخ صحیح داده بودند.

مشکل را در جلسه شورای دبیران مدرسه و جلسه گروه علوم اجتماعی اداره مطرح کردم و مشخص شد که این مشکل در کلاس درس سایر همکاران نیز وجود دارد. برخی از نظراتی که همکاران در آن جلسه مطرح کردند شامل موارد زیر بود:

● یاد نگرفتن دانش‌آموزان مشکلاتی عمومی است و فقط به درس مطالعات اجتماعی مربوط نمی‌شود. ممکن است عوامل متفاوتی از جمله وضعیت مادی خانواده‌ها، برآورده نشدن انتظارات دانش‌آموزان و... در این مورد نقش داشته باشد.

● ممکن است اشکال در روش تدریس ما دبیران علوم اجتماعی باشد و شاید ما باید روش تدریس خودمان را تغییر دهیم تا به نتیجه مطلوب برسیم.

● انجام فعالیت‌های مربوط به درس می‌تواند نقش مؤثری در افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد.

● با برگزاری یک آزمون هماهنگ و استاندارد از فصل اول، مشکل را به‌صورت جدی‌تری بررسی کنیم.

برای درک و دریافت دقیق‌تر مسئله شروع به جمع‌آوری اطلاعات بیشتر از منابع دیگر، به‌ویژه تحقیقات خارج از ایران کردم که موارد زیر دستگیرم شد:

هودسون (۱۹۹۰)، ضرورت انجام فعالیت‌های علمی و عملی در مدارس را برای تأمین این هدف‌های مهم لازم می‌داند: تقویت روش‌های ایجاد انگیزه، آموزش مهارت‌ها، غنا بخشیدن به روش‌های یادگیری مفاهیم، توسعه روش‌ها و نگرش‌های علمی، نظیر تفکر آزاد، شفاف، آگاهانه، آینده‌نگر و نیز تقویت توانایی قضاوت منطقی در امور متفاوت.

پژوهش‌های هودسون در زلاندنو نشان می‌دهند که ۵۷ درصد دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۶ ساله، فعالیت‌های عملی را دوست دارند، اما ۴۰ درصد آنان هنگامی که نمی‌دانند چه نوع فعالیتی انجام می‌دهند، یا برداشت نادرستی از فعالیت‌ها دارند، انگیزه کمتری از خود نشان می‌دهند. نتایج حاصل از بررسی‌ها و مطالعات هودسون نشان می‌دهد که دانش‌آموزان هنگامی از فعالیت‌های عملی بیشترین بهره را می‌برند که:

- فعالیت‌های عملی به صورت مشخص و آگاهانه انجام شوند.
- فعالیت‌های عملی دارای هدف شفاف و عملی باشند.
- فعالیت‌های عملی به صورت مستقل و با کنترل محدود انجام پذیرند. [منبع: اینترنت]

تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌ها

پس از جمع‌آوری اطلاعات بیان شده و جمع‌بندی آن‌ها و نیز اطلاعات دیگری که از مجلات و مقالات به‌دست آورده بودم، مجدداً آن‌ها را به جلسه گروه علوم اجتماعی بردم تا به همراه همکاران بررسی و تجزیه و تحلیل کنیم. پس از حدود یک ساعت بحث و بررسی اطلاعات به موارد زیر رسیدیم:

● استفاده نکردن دبیران علوم اجتماعی از روش‌های فعال یاددهی - یادگیری، مخصوصاً روش‌های تدریس گروهی و عدم انجام فعالیت‌ها، موجب کاهش قدرت یادگیری دانش‌آموزان و کم‌علاقه شدن آنان نسبت به درس مطالعات اجتماعی می‌شود.

جدول ۱. مقایسه درصد پاسخ‌گویی صحیح به سؤالات مربوط به فصل ۱، قبل و بعد از اجرای طرح در کلاس اول متوسطه دین و دانش دولت‌آباد

شماره سؤال	سؤال ۱	سؤال ۲	سؤال ۳	سؤال ۴	سؤال ۵	سؤال ۶	سؤال ۷	سؤال ۸	سؤال ۹	سؤال ۱۰
معیارها										
قبل از اجرای طرح	۴۷	۴۴	۴۸	۴۴	۴۹	۵۰	۴۸	۵۱	۳۹	۵۴
بعد از اجرای طرح	۹۴	۹۷	۹۷	۹۱	۹۹	۱۰۰	۹۹	۱۰۰	۸۷	۹۶
درصد پیشرفت	+۴۷	+۵۳	+۴۹	+۴۷	+۵۰	+۵۰	+۵۱	+۴۹	+۴۸	+۴۳

- انجام ندادن فعالیت‌های مربوط به یک موضوع درسی در درس مطالعات اجتماعی موجب عدم یادگیری کامل آن موضوع می‌شود.
- استفاده از وسایل و مواد کمک آموزشی مثل روزنامه دیواری و یا تهیه بروشورهای مرتبط با فعالیت‌ها در امر تدریس موجب افزایش قدرت یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.
- استفاده از وسایل کمک آموزشی و انجام فعالیت‌های صحیح موجب افزایش خلاقیت و نوآوری در دانش‌آموزان و درک صحیح مسائل می‌شود.
- انجام فعالیت‌ها به هر نحو ممکن، چه در محیط کلاس و چه در هر جای دیگری، دانش‌آموزان را به یادگیری درس مطالعات اجتماعی علاقه‌مند می‌کند.
- همکاری والدین دانش‌آموزان با توجه به علاقه‌ای که به موفقیت فرزندان خود دارند، در رابطه با تهیه لوازم کمک آموزشی می‌تواند کمک مؤثری به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کند.

انتخاب راه جدید

پس از بررسی دقیق اطلاعات جمع‌آوری شده و تجزیه و تحلیل آن‌ها در جلسه گروه علوم اجتماعی و نیز مشورت با چند تن از استادان و دبیران با تجربه، راه‌حل‌های زیر برای رفع مشکل انتخاب شدند:

۱ مشارکت دادن دانش‌آموزان و درگیر کردن والدین دانش‌آموزان و مسئولان مدرسه به صورت گسترده در تهیه وسایل و مواد کمک آموزشی مورد نیاز مدرسه، از قبیل دیتا، دی‌وی‌دی، رایانه، سی‌دی آموزشی و ...

۲ تشویق دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های عملی کتاب و تأکید بر اینکه این فعالیت‌ها نقش بسیار مهمی در افزایش میزان یادگیری آن‌ان خواهد داشت. سپس تهیه فرم گزارش نویسی تا پس از انجام هر فعالیت دانش‌آموزان به صورت گروهی آن را تکمیل کنند.

تصمیم گرفتیم که طرح جدید را فقط در کلاس اول متوسطه دبیرستان دین و دانش اجرا کنیم و در مدارس دیگر فعلاً این کار را انجام ندهیم تا پس از اجرای طرح، به مقایسه آن‌ها بپردازیم و تأثیر روش جدید روشن شود.

اجرای طرح جدید

در کلاس اول متوسطه دبیرستان دین و دانش و در ساعت

درس مطالعات اجتماعی، ابتدا فعالیت‌های فصل اول را با همکاری دانش‌آموزان انجام دادیم تا بتوانیم انگیزه لازم را برای جلب توجه دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های درس جدید ایجاد کنیم که تا حدود زیادی هم موفق شدم.

سپس در مورد اهمیت و ضرورت انجام فعالیت‌ها در درس مطالعات اجتماعی با آنان صحبت کردم و از آنان خواستم که تشکیل گروه بدهند و دفتری را برای انجام تکالیف و فعالیت‌های درس مطالعات اجتماعی تهیه کنند و برای این کار پنج نمره مستمر برای آن‌ها در نظر گرفتیم. بعد هم جزوهای را که از قبل درمورد چگونگی انجام فعالیت‌های درس مطالعات اجتماعی و نیز فرم گزارش کار تهیه کرده بودم، در اختیار آنان گذاشتم.

دانش‌آموزان را تشویق کردم که با انجام هر فعالیت درست، یک نمره برای تمام اعضای گروه منظور خواهیم کرد. همچنین، فرمی تهیه کردیم تا اولیای دانش‌آموزان با تکمیل آن رضایت خود را در همکاری با مدرسه در اجرای این طرح به صورت کتبی اعلام کنند.

دانش‌آموزان با دقت فراوانی انجام تکالیف و حل فعالیت‌ها را دنبال می‌کردند و من نیز با طرح سؤالاتی آنان را وادار به پیش‌بینی پاسخ فعالیت‌ها می‌کردم که گاهی حدس‌های درستی نیز بیان می‌کردند. سپس هریک از فعالیت‌ها را به یک گروه دادم و آن‌ها با هم‌پاری و هم‌فکری به آن پاسخ دادند. آن‌ها با دقت و شور و شوق فراوان این کار را به انجام رساندند. سپس از آنان خواستم تا نتیجه کار و فعالیت‌ها را در دفتر مربوطه به صورت فعالیت گروهی بنویسند. در نهایت هم برگه‌ای در اختیارشان گذاشتم و از آنان خواستم تا نظر خود را درباره انجام فعالیت‌ها در کلاس درس مطالعات اجتماعی بنویسند.

گردآوری شواهد (۲)

از رفتارهای دانش‌آموزان در حین انجام فعالیت‌ها در کلاس درس کاملاً مشخص بود که انگیزه آنان نسبت به یادگیری درس مطالعات اجتماعی بیشتر شده است. کلاس درس مطالعات اجتماعی برای آنان خسته کننده نیست و با شور و نشاط همراه شده است. همچنین پاسخ سؤالاتی که از دانش‌آموزان پرسیده می‌شد، نشان می‌داد که آنان مفاهیم مطالعات اجتماعی را به خوبی درک کرده‌اند.

جدول ۲ مقایسه درصد پاسخ‌گویی صحیح به سؤالات مربوط به فصل اول در آزمون نخست و دوم در کلاس اول متوسطه دبیرستان امام خمینی (ره)

شماره سؤال	سؤال ۱	سؤال ۲	سؤال ۳	سؤال ۴	سؤال ۵	سؤال ۶	سؤال ۷	سؤال ۸	سؤال ۹	سؤال ۱۰
معیارها										
آزمون نخست	۴۸/۵	۴۰	۴۵	۶۱	۵۱/۴۸	۴۹/۴۸	۴۶/۴	۵۰	۴۹/۵۱	۵۰/۵۲
آزمون دوم	۵۱	۴۸	۶۲/۸	۴۵	۵۱/۴	۵۳	۵۴/۰۶	۴۸/۵۱	۵۴/۵	۴۹
درصد پیشرفت	+۲/۵	+۸	+۱۷/۸	-۱۶	+۰/۴۴	+۳/۵۲	+۸/۰۲	-۲/۵۱	+۵	+۱/۵۲

«می‌شنوم، فراموش می‌کنم؛ می‌بینم، به یاد می‌آورم؛ انجام می‌دهم، می‌فهمم».

همچنین انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری درس مطالعات اجتماعی با این روش افزایش می‌یابد. رفتار دانش‌آموزان در کلاس و شور و شوق آنان هنگام حل فعالیت‌ها و غرور و لذت حاصل از انجام صحیح تکالیف در آنان، به خوبی بیانگر این موضوع است. در نهایت همان‌گونه که سایر پژوهش‌های مرتبط نیز اثبات کرده‌اند، استفاده از مواد آموزشی مناسب (در پژوهش ما لوازم و وسایل کمک‌آموزشی و دیتا و نرم‌افزارهای کمک‌آموزشی و...) موجب ایجاد محیطی جذاب برای دانش‌آموزان در کلاس درس می‌شود و آنان به این وسیله به ایفای نقش فعال می‌پردازند و از کوشش‌های خود نتیجه می‌گیرند.

پیشنهادهات

با توجه به اینکه این پژوهش و پژوهش‌ها و تحقیقات دانشگاهی نظیر آن نشان می‌دهند، انجام فعالیت‌های درسی آن هم توسط خود دانش‌آموزان و با نظارت و راهنمایی معلم در کلاس و با در محیط‌های دیگر، نقش بسیار مؤثری در افزایش یادگیری و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی دارد. توجه به نکات زیر در این زمینه می‌تواند مؤثر و مفید واقع شود:

- دبیران محترم علوم اجتماعی توجه داشته باشند که گاهی با امکانات بسیار ساده نیز می‌توان فعالیت‌هایی را که در کتاب درسی آمده‌اند و یا نظایر آن‌ها را در محیط کلاس درس و یا در هر مکان دیگری انجام داد و نتیجه مطلوب نیز از آن گرفت. بنابراین گاهی لازم است که از دانش‌آموزان نیز در زمینه تهیه وسایل یا لوازم کمک‌آموزشی ساده کمک بگیریم.

- دبیران محترم مطالعات اجتماعی برای فهم بهتر مطالب و موضوعات مرتبط با درس بهتر است که حتماً با همکاری دانش‌آموزان و با روش‌های فعال تدریس زمینه مشارکت دانش‌آموز را در امر تدریس یا یادگیری فراهم آورند.

- مدیران محترم مدارس نیز که حتماً به اهمیت درس مطالعات اجتماعی و تأثیر آن بر زندگی واقف‌اند در نظر داشته باشند که زمینه همکاری‌های لازم را با دبیران علوم اجتماعی به هر نحو ممکن در جهت ایجاد ارتباط و تعامل بیشتر دبیران با والدین دانش‌آموزان فراهم سازند.

جدول ۴. جدول مقایسه میانگین پاسخ‌گویی صحیح به سؤالات مربوط به فصل اول، درآزمون نخست و آزمون دوم در کلاس اول دبیرستان امام خمینی (ره)

میانگین درصد پاسخ‌گویی صحیح	کلاس اول امام خمینی (ره)
۴۹/۱۸	آزمون نخست
۵۱/۶۹	آزمون دوم
+۲/۵۱	درصد پیشرفت

در برگه‌های نظرخواهی اکثر دانش‌آموزان از این روش استقبال کرده و از من خواسته بودند که همیشه کلاس درس مطالعات اجتماعی به همین صورت باشد. سپس از فصل اول درس مطالعات اجتماعی آزمون مجددی برگزار کردم و در آن چند سؤال مرتبط با فعالیت‌ها را گنجاندم. بعد از آزمون نتایج پیشرفت قابل ملاحظه‌ای را نشان می‌داد و دانش‌آموزان معتقد بودند با اجرای این طرح، انگیزه آن‌ها نسبت به درس مطالعات اجتماعی بیشتر شده و یادگیری برخی مفاهیم برای دانش‌آموزان ساده‌تر شده است.

ارزشیابی تأثیر اقدام جدید و تعیین اعتبار

همان‌گونه که در بخش قبلی بیان شد، سؤالاتی که از دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی پرسیده می‌شد، به خوبی نشان‌دهنده پیشرفت محسوس دانش‌آموزان در یادگیری مفاهیم این درس بود. با این حال نتیجه آزمون مجددی را که با استفاده از سؤالات استاندارد از فصل اول مطالعات اجتماعی برگزار کرده بودم (در ۳ مدرسه)، دقیقاً مورد بررسی قرار دادم که این بار شاهد تغییر چشمگیری در میزان پاسخ‌گویی به سؤالات مربوط به فصل اول دبیرستان دین‌ودانش بودم. این بار در حدود ۹۵ درصد دانش‌آموزان کلاس به این سؤالات پاسخ صحیح داده بودند. درحالی که در کلاس اول هنرستان علوی میزان این پاسخ‌گویی به حدود ۵۳ درصد رسیده بود که احتمالاً این افزایش چنددرصدی آن به علت تکرار آزمون می‌توانست باشد. علاوه بر این، همکارانم که در کلاس‌های دیگر این طرح را اجرا کرده بودند، از نتیجه آن رضایت کامل داشتند.

نتیجه‌گیری

این پژوهش به صورت کاملاً عملی به من و همکارانم ثابت کرد که انجام فعالیت‌ها و تکالیف توسط دانش‌آموزان نقش بسیار مهمی در افزایش یادگیری آنان دارد. چرا که با انجام یک آزمون دقیق و استاندارد، قبل و بعد از اجرای این پژوهش و مقایسه درصد پاسخ‌گویی صحیح به سؤالات مربوط به فعالیت‌ها، مشخص شد که آنان با توضیح کامل فعالیت‌ها، از طرف معلم، ولی بدون انجام آن فقط توانستند به حدود ۵۰ درصد سؤالات مربوط، پاسخ درست بدهند. درحالی که با انجام فعالیت‌ها توسط دانش‌آموزان و به شکل گروهی، میزان پاسخ‌گویی به حدود ۹۵ درصد رسید و این بیانگر همین نکته است که:

جدول ۳. مقایسه میانگین پاسخ‌گویی صحیح به سؤالات مربوط به فصل اول مطالعات اجتماعی، قبل و بعد از اجرای طرح در کلاس اول متوسطه دین‌ودانش

میانگین درصد پاسخ‌گویی صحیح	کلاس اول دین‌ودانش
۴۷/۰۳	قبل از اجرای طرح
۹۶	بعد از اجرای طرح
۴۸/۰۷	درصد پیشرفت



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهانه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- رشد کودک** برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی
- رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی
- رشد دانش‌آموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهانه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول
- رشد پسران** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول
- رشد جوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم
- رشد جوانان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهانه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

- رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی
- رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال تخصصی:

به صورت فصل‌نامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی
- رشد آموزش هنر ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت بدنی
- رشد آموزش علوم اجتماعی ♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا
- رشد آموزش زبان‌های خارجی ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد مدیریت مدرسه
- رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و... تهیه و منتشر می‌شود.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

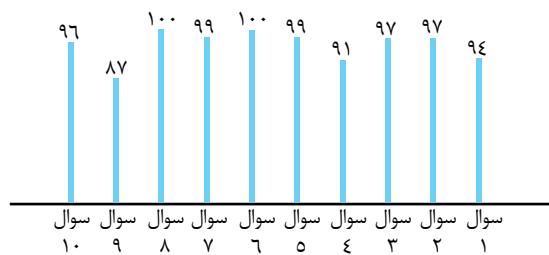
● ادارات آموزش و پرورش، برای آشنایی بیشتر دبیران علوم اجتماعی با شیوه‌های نوین تدریس و کسب مهارت‌های لازم توسط دبیران، دوره‌های ضمن خدمت مرتبط یا کارگاه‌های آموزشی با حضور استادان مجرب در این زمینه برگزار کنند.

● معلمان فعال در زمینه استفاده از روش‌های نوین تدریس و انجام فعالیت‌ها و تکالیف مرتبط با کلاس درس مطالعات اجتماعی توسط آموزش و پرورش شناسایی و از دبیران نمونه در این زمینه تقدیر شود.

● نرم‌افزارهای مناسب برای بهبود بخشیدن به یادگیری توسط آموزش و پرورش شناسایی و تهیه شوند و در اختیار دبیران علوم اجتماعی و مدارس قرار گیرند. در کارگاه‌های آموزشی نیز چگونگی استفاده از آن‌ها در کلاس درس، برای دبیران توسط استادان صاحب‌نظر در این زمینه آموزش داده شود.



نمودار ۱. درصد پاسخ‌گویی به سؤالات قبل از اجرای طرح



نمودار ۲. درصد پاسخ‌گویی به سؤالات بعد از اجرای طرح

منابع

۱. پروند، محمد حسن (۱۳۷۹)، مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، انتشارات شیوه، تهران.
۲. حوریزاد، بهمن (۱۳۸۵)، غنی‌سازی تکالیف آموزشی، لوح زرین، تهران.
۳. قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۲)، راهنمای عملی پژوهش در عمل، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
۴. بازرگان، عباس (۱۳۷۲)، «اقدام پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت»، فصل‌نامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۵ و ۳۶، پاییز و زمستان.
۵. دلاور، علی (۱۳۷۴)، مبنای نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، انتشارات رشد، تهران.
۶. مهر محمدی، محمود (۱۳۷۷)، «نگاهی تازه به رابطه میان پژوهش و عمل تربیتی»، نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۷ و ۸.
۷. رؤف، علی (۱۳۷۹)، پژوهش در کلاس درس و مدرسه، انتشارات مدرسه، تهران.
۸. امیرحسینی، خسرو (۱۳۸۴)، مهارت پژوهشگری در آموزش (اقدام پژوهی).
۹. حاجی اسحاق، سهیلا (۱۳۸۵)، آموزش راه‌های یادگیری، الگوهای هفت‌گانه تدریس، مهین نو، تهران.
۱۰. سیف، علی اکبر (۱۳۷۲)، روان‌شناسی پرورشی، انتشارات آگاه، تهران.
۱۱. رجب‌زاده، احمد (۱۳۸۶)، مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان.

روش‌های پژوهش برای دانش‌آموزان



- نام کتاب: روش‌های پژوهش در علوم اجتماعی
- نویسنده: عبدالله عزیزخانی
- ناشر: ابو عطا

کتاب «روش‌های پژوهش برای دانش‌آموزان دبیرستانی» در سال ۱۳۹۲ به چاپ رسیده است. این کتاب جزو اولین کتاب‌هایی است که به منظور استفاده دانش‌آموزان دبیرستانی تهیه شده است. نویسنده در مقدمه آن به این موضوع اشاره دارد که در سال‌های اخیر فعالیت نظام آموزش و پرورش در زمینه توسعه و ترویج فرهنگ مطالعه و پژوهش افزایش یافته است و تلاش می‌شود، سطح کمی و کیفی فعالیت‌های پژوهشی نیز ارتقا یابد. همین امر مؤلف را بر آن داشته است که با تألیف این کتاب، در زمینه تأمین منابع مورد نیاز آموزش پژوهشگری گام بردارد. محتوا و موضوعات کتاب به گونه‌ای تنظیم شده‌اند که دانش‌آموزان و دبیران و نهادهای دست‌اندرکار تحقیق و پژوهش بتوانند از این منبع برای تحقق اهداف زیر استفاده کنند:

۱. آموزش روش‌های پژوهش متناسب با شرایط سنی و تحصیلی دانش‌آموزان؛

۲. طراحی و اجرای طرح‌های پژوهشی. نویسنده با توجه به محدودیت منابع در این زمینه و شناختی که از نیازهای دانش‌آموزان دبیرستانی و نهادهایی چون «بنیاد ملی نخبگان» و «جشنواره جوان خوارزمی» و پژوهش‌سراهای جوان دارد، این کتاب را تألیف کرده است. انتظار می‌رود نهادهای آموزشی و پژوهشی از کتاب استقبال کنند و از آن برای اجرای طرح‌های پژوهشی بهره بگیرند. مراحل انجام یک تحقیق از مرحله مطالعه مقدماتی و انتخاب موضوع، تهیه طرح تحقیق، جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز، و استخراج اطلاعات جمع‌آوری شده تا پردازش، توصیف و تحلیل داده‌ها با توضیح هر یک از مراحل و ذکر مثال‌ها و نمونه‌های متعدد در این کتاب آورده شده است. موارد زیر از دیگر نکات ارزنده این کتاب هستند که می‌توانند در تقویت انگیزه و تلاش بیشتر دانش‌آموزان در امر پژوهش مؤثر واقع شوند:

- ارائه نمونه‌های دقیقی از پرسش‌نامه، نحوه کدگذاری و تهیه کدنامه در ضمیمه پیوستی؛
- معرفی دو نهاد ارزشمند بنیاد ملی نخبگان و جشنواره جوان خوارزمی و بیان راه‌های کسب موفقیت در جشنواره جوان خوارزمی و پیوستن به جمع نخبگان کشوری؛
- ذکر اهم وظایف بنیاد ملی نخبگان در هدایت و حمایت مادی و معنوی و پشتیبانی از پژوهشگران جوان عضو بنیاد و تسهیلات ویژه‌ای که برای پژوهشگران در نظر گرفته شده است.



دولت و ملت، همدلی و هم‌زبانی

رشد برای رشد

نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه‌راه آزمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست، به دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجله رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی؛
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۷۷۳۳۹۷۱۳ و ۷۷۳۳۶۶۰۶. لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

♦ عنوان مجلات در خواستی:

♦ نام و نام خانوادگی:

.....

♦ تاریخ تولد:

.....

♦ تلفن:

.....

♦ نشانی کامل پستی:

.....

♦ استان:

.....

♦ شهرستان:

.....

♦ خیابان:

.....

♦ پلاک:

.....

♦ شماره فیش بانکی:

.....

♦ مبلغ پرداختی:

.....

♦ اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

♦ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

♦ تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۹۷۱۳ و ۷۷۳۳۵۱۱۰ و ۷۷۳۳۶۶۰۶-۲۱

♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال

♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال