

۴۷

آموزش علوم اجتماعی

روشد

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

دوره ی سیزدهم • شماره ی ۴

تابستان ۱۳۸۹ • ۶۴ صفحه

۴۵۰۰ ریال •

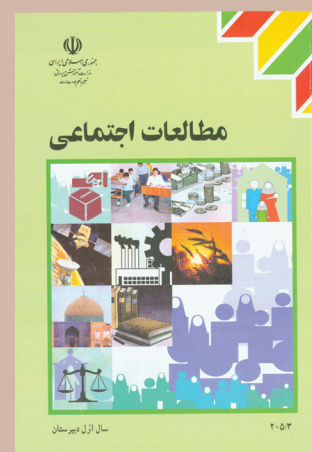
www.roshdmag.ir

ISSN: ۱۷۳۵-۴۸۹۷

فصلنامه ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

آموزش و پرورش و جامعه





رشد آموزش علوم اجتماعی

فصلنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
برای دبیران، دانشجویمان و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره‌ی سیزدهم • تابستان ۱۳۸۹
شماره‌ی بی‌دری ۴۷

بسم الله الرحمن الرحيم

چرای تحول / ۲

آموزش و پرورش و انتظارات جامعه / جهان یوسف پور / ۴
جامعه‌شناسی خانه و مدرسه / محمود اردو خانی / ۱۰

تشکیل‌پذیری دانش‌آموزان / صفی‌اله شاه‌قلعه / ۱۸
برنامه‌ی درسی ملی، بنیان تحول در آموزش و پرورش / ۲۶
تفکر انتقادی / رحیم یعقوبی - دکتر یحیی معروفی / ۳۰

اخلاق و فزونی عدالت / ۴۰
تربیت اجتماعی / سعید مذبوحی - مصطفی زارعی / ۵۲
توسعه‌ی آموزشی و فناوری اطلاعات و ارتباطات / ۶۰

۱. سعی شود مطالب ارسالی پیش‌تر جنبه‌ی کاربردی داشته باشد و از پرداختن طولانی به مبانی نظری و تئوری پرهیز شود.
۲. مطالبی را که برای درج در مجله می‌فرستید، با آموزش راهنمایی تحصیلی مرتبط باشد و در جای دیگری هم چاپ نشده باشد.
۳. مطالب ترجمه شده با متن اصلی ارسال شود.
۴. بهتر است متن را از طریق پست الکترونیکی (E-mail) برای ما بفرستید.
۵. نثر مطالب روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود.
۶. مجله در رد، قبول، اصلاح و تلخیص مطالب رسیده مجاز است.
۷. در ابتدای مطالب ارسالی، واژه‌های کلیدی نوشته شود.
۸. شماره تلفن تماس و نشانی دقیق پستی حتماً نوشته شود.

- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: دکتر مسعود فرهانیان مقدم
- مدیر داخلی: دکتر احمد کلاه مال همدانی
- هیئت تحریریه: دکتر فضیله خانی، دکتر حبیب‌الله فصیحی، دکتر شهلا باقری، دکتر لطیف عیوضی، فریبرز بیات
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک و طرح جلد: پریسا سندسی
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۷۹
- تلفن: ۸۸۳۴۴۷۵۷
- نمابر: ۸۸۳۰۱۴۸۷
- پایگاه اینترنتی: www.roshdmag.ir
- رایانامه: info@roshdmag.ir
- تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲ کد مشترکین: ۱۱۴
- نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶-۷۷۳۳۶۶۵۵
- شمارگان: ۷۰۰۰ نسخه
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

چرایی، چیستی و چگونگی تحول در نظام تعلیم و تربیت سه سؤال و دغدغه‌ی اصلی همه‌ی کسانی است که معتقدند دستگاه تعلیم و تربیت، به عنوان مهم‌ترین دستگاه توسعه‌ی نیروی انسانی، در چرخه‌ی تکاملی انقلاب اسلامی ایفای نقش می‌کند. برای پاسخ به این سه سؤال اصلی، آگاهی و احاطه به فلسفه و بنیان‌های انقلاب اسلامی از یک سو، و توجه به روشمندی علمی و کاربردی این تحول، متناسب با نیازهای امروز و فردای این نسل از سوی دیگر، ضروری می‌نماید. این نگاه به آن منجر می‌شود که به دور از نسخه‌های پیش شناخته‌ای که با میانی معتبر و علمی بیگانه است، تحول به صورتی عالمانه، متعهدانه و خلاقانه طراحی و تدوین گردد. شاخص‌های الگوی تحول تعلیم و تربیت، همانند آنچه در توسعه‌ی پایدار نیز به عنوان شاخص‌های اصلی مطرح می‌شود، بایستی برگرفته از گزاره‌هایی باشد که در فرهنگ و فلسفه‌ی اسلامی مورد تأکید قرار گرفته است. مقام معظم رهبری در تأکید بر این شاخص‌ها می‌فرمایند: «در چنین آموزش و پرورش‌ی که بهترین دوران عمر انسان‌ها در آن سپری می‌شود، باید افرادی شجاع، خوش‌خو، خیرخواه، امیدوار به آینده، بلندهمت، دارای نگرش مثبت در قضاوت‌ها، خلاق، پرسشگر، اهل فکر و نوآوری، دارای جرئت برای ورود به میدان‌های علمی ناشناخته، منضبط و قانون‌شناس تربیت شوند.» در این مسیر مهم و حساس، وجود چشم‌انداز مناسب، به کارگیری درست و گسترده‌ی منابع و قابلیت‌های موجود، فراهم آوردن بسترهای اجرایی و قانونی کارآمد، استفاده‌ی هوشمندانه از بسترها و ابزارهای علمی مرتبط و مؤثر، محوریت بخشیدن به توسعه و پرورش نیروی انسانی به عنوان تنها نقطه‌ی تمرکز نگاه‌ها و فعالیت‌ها، و در نهایت استفاده از مشارکت عمومی به ویژه خانواده‌ها نقش اساسی در امر تحول ایفا خواهد نمود. آموزش و پرورش در حال حاضر با داشتن دغدغه‌ی تحول بنیادی در نظام تعلیم و تربیت، تلاش کرده است که پیوسته این نگرش را در ابعاد مختلف به کار گیرد. در آنچه به مثابه‌ی بنیان‌های تحول از جمله، مبانی و

اصول آموزش و پرورش جمهوری اسلامی که تا به حال
تدوین گردیده است،

به فلسفه‌ی آموزش و پرورش توجه ویژه شده، مهارت‌های
زندگی تحت عنوان «آداب و مهارت‌های زندگی» با
بنیان‌های دینی و تربیت - اجتماعی طراحی و در دست
تدوین است، به مراکز فنی و حرفه‌ای توجه ویژه شده است،

پژوهش مورد تأکید قرار گرفته و
معلمان پژوهنده در حال رشد و ارتقا
هستند، منابع انسانی مورد تأکید

خاص قرار گرفته و پرورش روحی
و مهارت‌های تخصصی آن‌ها رو
به گسترش است، مراکز تربیت

معلم در حال بازنگری و تقویت‌اند
و دانشگاه‌های ویژه‌ی معلمان

همچون مجتمع پیامبر اعظم (ص) و

دانشگاه فرهنگیان در دست اقدام است و به

طراحی و اجرا نزدیک می‌شوند. همه‌ی این

تحولات توانسته است در قالب برنامه‌ی درسی ملی خود

را نشان دهد، به یاد داشته باشیم که در این ایام تحول

اساسی با نگاهی انقلابی میسر است انقلابی که توسط

خورشید پنهان ولایت، حضرت حجة ابن الحسن (عج)

ساماندهی می‌شود و جامعه‌ای شکل می‌گیرد که سمت و

سوی آن به سوی تحول نهایی بوده و کمال تحول را نشان

می‌دهد در این سو نیز نیمه شعبان چراغ راه ماست ولادت

امام زمان (عج) فصل شکوفایی این تحولات است باید هر

آنچه را که در پیش گفته‌ایم اینک با نگاه انقلابی - مهدوی

رو به جلو برد و تحول نهایی را با دستان مبارک امام عصر

(عج) آغاز کنیم. این جاست که مبارک باد ولایی معنا می‌یابد

و همه سرشار از شور و شعور و انقلابی‌گری واقعی خواهند

شد. اما آنچه بر این نکته می‌توان افزود نگاه سیستمی و

یکپارچه‌ای است که هنوز به گونه‌ای هدفمند و ساختاری در

این استراتژی‌ها و رویکردها جای محکمی باز نکرده است.

این تلاش اگر همین‌گونه جزیره‌ای هدایت شود، ثمر مورد

انتظار را به بار نخواهد آورد.

سر دبیر



جهان یوسف پور
کارشناس ارشد مدیریت

آموزش و پرورش و انتظارات جامعه



مقدمه

آموزش و پرورش مدرن و معاصر در ایران، به قدمتی تقریباً یکصدساله، بخش معتنا بهی از منابع این دوری تاریخ کشورمان را به خود اختصاص داده است. علی‌رغم این که در این نظام یکی از اصلی‌ترین و وسیع‌ترین قشرهای فرهنگی تاریخ، یعنی معلمان، شرکت داشته‌اند و همه‌ی نهادهای گروه‌ها و آحاد جامعه به نوعی در تحقق اهداف آن مشارکت دارند، این نظام اکنون با بغرنج‌ترین مشکلات و چالش‌ها مواجه است؛ به گونه‌ای که بسیاری از محققان و اندیشمندان جامعه، ریشه‌ی اغلب مشکلات، نابسامانی‌ها، نارسایی‌ها و بحران‌های اجتماعی را در نظام و فرایند آموزشی جست‌وجو و معرفی می‌کنند.

گفته شده قریب ۱۵ درصد بودجه‌ی کشور در آموزش و پرورش به مصرف می‌رسد و از این جهت شاید بیشترین سهم بودجه‌ی

دولتی را - صرف‌نظر از گستره‌ی کمی آن - به خود اختصاص داده است. با وجود این و به‌رغم زحمات فراوان و بی‌شائبه‌ی قاطبه‌ی معلمان - که به استناد قراین موجود و نظرسنجی‌ها، در مقایسه با کارمندان سایر سازمان‌ها و نهادهای دولتی، بیشترین کار مفید را به انجام می‌رسانند - میزان کارآمدی و اثربخشی آن به سبب نارضایتی عمومی از کیفیت خروجی‌های آن، پیوسته در معرض توجه و انتقاد بسیاری از ناظران و صاحب‌نظران واقع شده است. به زعم منتقدان، نظام فعلی آموزش و پرورش پاسخ‌گوی خیل عظیم مطالبات، نیازها و انتظارات جامعه نیست و نیازمند اصلاحات جدی و اساسی است. آن‌ها استدلال می‌کنند که با رویکردهای منسوخ و متصلب کنونی و بدون توجه به نیازها و تقاضاهای اجتماعی و محیطی (ملی و فراملی) روزافزون، نمی‌توان از نهاد مزبور خواست رسالت و کارکردهای اساسی خود را اجرا کند. مردم ما به دنبال آن گونه نظام آموزشی هستند که نتایج عملکرد آن را در زندگی خودشان و در جامعه به عینه مشاهده کنند. در حقیقت به دنبال یک نظام آموزشی پویا، کارآمد و اثربخش هستند.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، انتظارات، نظام آموزشی، کارآمد.

بیان مسئله

آموزش و پرورش در برآورده کردن انتظارات جامعه ضعف بسیاری دارد. آموزش و پرورش ما طی سال‌های اخیر، به‌خصوص بعد از انقلاب اسلامی، از جنبه‌ی علمی و کاربردی به جنبه‌ی تئوری سوق یافته است. یکی از عوامل مهم در این زمینه، ضعیف شدن معلمان و استادان کشور، چه از لحاظ علمی و چه از لحاظ تجربی است. معلم یا استاد ضعیف، به‌طور مستقیم روی دانش‌آموز یا دانشجو تأثیر می‌گذارد و باعث ضعف آنان می‌شود. عامل مؤثر دیگر در ضعف آموزش و پرورش ما، عدم بهره‌مندی معلمان از حقوق و مزایای کافی است. این موضوع به شدت روی کارکرد آن‌ها تأثیر می‌گذارد و باعث پایین آمدن بهره‌وری آنان می‌شود. در کشورهای صنعتی و پیشرفته مانند ژاپن، معلمان و استادان از حقوق بالایی برخوردار هستند و همین موضوع باعث می‌شود که آن‌ها روی دانشجویان خود متمرکز شوند و میزان بهره‌وری آنان را افزایش دهند.

نکته‌ی قابل تأمل دیگر آن است که نظام آموزش و پرورش ما نظامی بیمار و کهنه است و برای رسیدن به سطح عالی آموزش و پرورش، باید تغییرات بنیادی در نظام آموزشی انجام دهیم. مردم ما به دنبال آموزش و پرورشی هستند که تأثیر آموزش‌های آن را در زندگی خود به عینه مشاهده کنند. این نوشتار به دنبال چرایی ضعف نظام آموزش و پرورش نسبت به جهان امروز است.

نظام آموزشی کارآمد و اثربخش چگونه است؟

اگر قرار است جامعه‌ی در حال گذار ایران به سلامت از گردنه‌های صعب‌العبور تغییرات اجتماعی گذر کند، شایسته است که نظام آموزش و پرورش صرف‌نظر از تأخیرهایی که تاکنون در ورود به عرصه‌ی مهندسی اجتماعی داشته است، مسئولیت و سهم بیشتری در قبال جامعه برعهده گیرد و نقش جدی‌تری را در خروج از بن‌بست کنونی و نیل به جامعه‌ی مطلوب ایفا کند.

این مهم میسر نمی‌شود مگر این‌که آموزش و پرورش ما، ضمن کسب وزن، شأن و جایگاه شایسته و واقعی خود در نظام و سلسله مراتب اجتماعی و سازمانی کشور، ابتدا بتواند خود را از قید و بندها و مشکلات بی‌شماری که با آن دست و پنجه نرم می‌کند، رها سازد و به منزله‌ی بازوی توسعه‌ی انسانی، زمینه‌های شکل‌گیری آموزش و پرورشی کارآمد، رهایی‌بخش و مقوم توسعه‌ی همه‌جانبه و درون‌زا را فراهم آورد و در پرتوشناسایی، تحلیل و طبقه‌بندی اهم چالش‌های موجود، و هم‌گام با تحولات جهانی، چشم‌انداز مناسبی را برای خود و جامعه ترسیم کند تا به نوبه‌ی خود، گره از راز فروبسته‌ی توسعه‌نیافتگی ایران بگشاید.

پس از پیروزی انقلاب اسلامی و تثبیت تدریجی حاکمیت سیاسی بر آمده از آن و آغاز مجدد سنت برنامه‌ریزی، ظاهراً گفته و ناگفته، کشورهایی چون مالزی، اندونزی، کره و... به الگوی توسعه‌ی

ما بدل شدند. اما به رغم گذشت یک ربع قرن از پیروزی انقلاب، هنوز مراد حاصل نشده است و گویا پیوسته راه را گم کرده و از هدف دور افتاده‌ایم. چندان‌که به تعبیر یکی از ژاپنی‌ها، اکنون در توسعه‌نیافتگی بسی توسعه یافته‌ایم.

به راستی مشکل ما چیست؟ و چرا به رغم این همه تلاش و صرف منابع، گویا با ابتلا به نفرین ابدی، هم‌چنان گرفتار سرنوشت سبزیف، پیوسته مشغول طی کردن چرخه‌ای معیوب و عقیم هستیم؟!

هم‌اکنون ایرانیان، به رغم استظهار به عقبه و پشتوانه‌ی عظیم و غنی تاریخی-فرهنگی، و با وجود برخورداری از منابع سرشار طبیعی، به تعبیر زنده‌یاد دکتر عظیمی، به‌عنوان کارگر، کارمند، مدیر، معلم و... شب و روز کار می‌کنند و جان می‌کنند، اما حاصل کار آنان تولید سرانه‌ای قریب ۱۵۰۰ دلار (در قبال درآمد سرانه‌ی قریب ۴۰ هزار دلاری کشورهای فاقد منابع طبیعی، هم‌چون سوئیس و ژاپن) است. اگر توسعه را به تعبیری افزایش قابلیت و توان جامعه در بهره‌گیری از ظرفیت‌های تاریخی، اجتماعی، انسانی، اقتصادی و طبیعی خود بدانیم، این بدان معناست که جامعه‌ی ما تا به حال فقط توانسته از پنج درصد ظرفیت خود بهره‌برداری کند!

ریشه‌ی این فاجعه کجاست؟ و با توجه به نیم قرن سابقه و تجربه‌ی برنامه‌ریزی توسعه، پاشنه‌ی آشیل و حلقه‌ی مفقوده برنامه‌های ما چیست؟

گرچه تاکنون، اندیشمندان و پژوهشگران در باب علل انحطاط و عقب‌ماندگی ایران از منظرهای گوناگون، نظریات و تفاسیر متعدد و متنوعی-اعم از علل تاریخی، جغرافیایی، طبیعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، روانی، فلسفی، توطئه یا تهاجم بیگانگان و... خلاصه لاهوتی و ناسوتی و اهورایی و اهریمنی-را مطرح کرده‌اند که هر یک به نوبه‌ی خود حاوی نکات جالب و در خور تأملی است، لیکن با توجه به خروج روزافزون بشر از چرخه‌ی جبر و تقدیر طبیعی و ماوراء طبیعی (تقدیرگرایی افراطی)، و نقش و سهم بارز وی در تقدیر سرنوشت خود، نگارنده مایل است در تبیین راز درماندگی و فروماندگی ایران معاصر، تکیه و تأکید اصلی خود را بر وجود اراده‌ی سرنوشت‌ساز و خودخواسته‌ی جامعه‌ی ایران-آن هم از منظر و محدوده‌ی سازه‌ی آموزشی-بهنهد (خداوند سرنوشت هیچ قومی را تغییر نمی‌دهد مگر این‌که آن قوم خود، تغییر را اراده کنند-قرآن کریم)

توسعه را فرایند تحول بنیادین باورهای فرهنگی و نهادهای اجتماعی، سیاسی و اقتصادی به منظور خلق و متناسب شدن با ظرفیت‌های جدید و ارتقای کمی و کیفی قابلیت‌ها و توانایی‌های انسانی، آموزشی، اقتصادی و... دانسته‌اند. نیل به چنین مرتبه‌ای، بیش و پیش از همه، مستلزم تحول فرهنگی و ارزشی جوامع است. مطالعات و تجربیات بین‌المللی، جملگی مبین و مؤید این نکته است که توسعه‌ی پایدار و همه‌جانبه، الزاماً باید از بستر نیروی انسانی بگذرد و پیش‌شرط توفیق، تثبیت و تداوم هرگونه توسعه و تحولی،

سرمایه‌گذاری در توسعه‌ی انسانی به منزله‌ی رکن و هسته‌ی اصلی و محوری آن است.

به بیان امروزی، دانش و دانایی ملی، رکن اصلی توسعه و نظام آموزشی گذرگاه نیل به دانایی ملی به شمار می‌آید. جامعه زمانی به اهداف خود دست می‌یابد که از طریق توسعه‌ی انسانی مسیر خود را هموار کند. در واقع، بنیاد حیات جمعی انسان را تعلیم و تربیت تشکیل می‌دهد و ما «آن گونه زندگی می‌کنیم که تربیت می‌شویم». از این‌رو، هر تعبیری که از توسعه داشته باشیم، برای رسیدن به آن تمامی تلاش‌ها بر دوش انسان‌هایی است که باید بار این غافله را به سر منزل مقصود برسانند. از آنجایی که در دنیای معاصر، نهاد آموزش و پرورش مسئولیت تربیت نیروی انسانی در جامعه را برعهده دارد، از این‌رو مهم‌ترین بستر تولید و تربیت نیروی انسانی به شمار می‌آید. با توجه به نقش و شکل فراگیر امروزی آموزش و پرورش، این نهاد یکی از نهادهایی است که با جامه‌ی عمل پوشاندن به کارکردهای تعریف‌شده‌ی خود، اگر نگوئیم سهام‌دار اصلی، دست کم یکی از سهام‌داران عمده‌ی این فرایند به حساب می‌آید.

بر این اساس، برخلاف پیشگامان نظریه‌ی توسعه که همواره بر اهمیت ایجاد و گسترش منابع مادی و کالبدی تأکید داشتند، امروزه، به لحاظ اهمیت آموزش و پرورش در زندگی اقتصادی - اجتماعی افراد و جوامع، از هزینه‌های آموزشی به عنوان یک سرمایه‌گذاری بنیادی یاد می‌شود.

نظریه‌ی سرمایه‌ی انسانی، ضمن تأکید بر سودآور بودن سرمایه‌گذاری در منابع انسانی، استدلال می‌کند که این سرمایه‌گذاری‌ها، سبب افزایش ظرفیت و توان تولید و بهره‌وری افراد می‌شود. از نقطه‌نظر اقتصادی،

گرچه بازگشت سرمایه‌گذاری در نیروی انسانی، اغلب مستلزم فرایندی طولانی و بلندمدت است، لیکن بازدهی آن بسیار عمیق و گسترده است و در تمام کنش‌های فردی و جمعی افراد آموزش‌دیده - اعم از رفتار، گفتار، خوراک، پوشاک، نرخ جمعیت و... و در نتیجه کاهش هزینه‌های اقتصادی، بهداشتی، قضایی و... - انعکاس می‌یابد. هم‌چنین، از آن‌جا که نیروی انسانی از عوامل اصلی تولید است، این نوع سرمایه‌گذاری با افزایش سطح مهارت و تخصص نیروی کار، موجب ارتقای کیفیت تولید و نیز بهبود و اثربخشی در استفاده از منابع مادی و معنوی و به کارگیری بهینه‌ی آن‌ها می‌شود.

افزون بر براهین و رویکرد فوق، و با توجه به شتاب هندسی تحولات جهان در چند دهه‌ی اخیر، گفته می‌شود که اینک جامعه‌ی جهانی در حال ورود به مرحله‌ی جدیدی از توسعه موسوم به «جامعه‌ی دانش» و «اقتصاد مبتنی بر دانش»

است که در اثر آن، هم سامانه‌های تولید و توزیع کالا و خدمات و هم سامانه‌های تولید، توزیع، تبدیل و ترویج دانش، دچار دگرگونی‌های اساسی خواهند شد.

این تحول در جامعه و اقتصاد جهانی، کشورهای کمتر توسعه‌یافته و در حال توسعه و غافل از توسعه‌ی دانش، از جمله ایران را به سمت چالش‌های بنیادی جدیدی سوق می‌دهد؛ آن‌چنان که اگر اقتصاد ایران بخواهد به‌طور طبیعی و با سرعت فعلی فرایند توسعه را طی کند، راهی بس طولانی و احتمالاً نافرجام در پیش خواهد داشت و چه بسا در بین راه، در اثر رقابت‌های فشرده‌ی جهانی، مستحیل یا مستهلک شود. از این‌رو، به اعتقاد برخی تحلیل‌گران، شایسته است ایران بدون طی فاز اقتصاد صنعتی و با یک گریز سریع و برنامه‌ریزی شده، خود را به مرحله‌ی اقتصاد دانش پرتاب کند و برای نیل به چنین جهش بلندی، باید سامانه‌ی اقتصادی خود را به یک سامانه‌ی یادگیرنده (تبدیل کارخانه و صنعت به مدرسه و دانشگاه و بالعکس) تبدیل کند.

بدیهی است در پیمودن مسیر فوق، بخش اعظم و اساسی چالش‌ها متوجه سامانه‌ی دانش در جامعه، به‌ویژه متوجه بخش آموزش و پرورش ما، به منزله‌ی پی‌افکن فرهنگی و معرفتی سایر بخش‌هاست که باید با سرعت هرچه تمام‌تر، ضمن ترک رویکردهای منسوخ و متصلب، واجد صلاحیت‌ها، ظرفیت‌ها و ویژگی‌های لازم برای برداشتن چنین گام بلندی شود.

با این همه، متأسفانه شواهد و قرائن موجود حاکی از آن است که نگرش و روند کنونی آموزش و پرورش ایران و کیفیت منفی یا نازل خروجی‌های آن، نه تنها در تعارض با موج یاد شده، بلکه حتی مغایر با ادعای طرفداران سودآور بودن سرمایه‌گذاری در نیروی



**آموزش و پرورش اثربخش نیازمند تغییر بنیانی است و با شعار،
سخنرانی و نصایح، وضع مقررات و ارسال بخش‌نامه پدید نمی‌آید**

انسانی است. شاید عدم رغبت بخش خصوصی و حتی خانواده‌ها در مشارکت و سرمایه‌گذاری در بخش آموزش، و شکاف موجود بین مدرسه و دانشگاه با کارخانه و صنعت و نیز فاصله و گسست عمیق نظام آموزشی ایران با واقعیت‌ها و انتظارات پیرامونی - اعم از ملی و فراملی - از سویی، و بی‌انگیزه شدن دانش‌آموزان برای درس خواندن یا ادامه‌ی تحصیل، به‌ویژه بین پسران، مهاجرت نخبگان و فرار مغزها و... از سوی دیگر، همگی علائم و جلوه‌هایی از واقعیت تلخ مزبور باشند که با توجه به نقش کلیدی سرمایه‌ی انسانی در رشد و شکوفایی کشور در بلندمدت، نشانه‌های امیدوارکننده‌ای به‌شمار نمی‌آیند [پیشین].

آموزش و پرورش اثربخش ناظر بر یک دردمندی، دغدغه و چالش درونی متعهدانه به کارکرد و عملکرد آموزش و پرورش کشور است که علاوه بر کارآمدی (میزان استفاده از منابع)، به اثربخشی (میزان دست‌یابی به اهداف) اهمیت بسیار می‌دهد. این موضوع بر پایه‌ی این سؤال اصلی است: «چرا عملکرد نظام آموزش و پرورش متناسب با اهداف و استانداردهای از پیش تعیین‌شده نیست؟» به دیگر سخن، چرا تغییرات به وجود آمده در دانش، نگرش، بینش و رفتارهای فردی و گروهی فارغ‌التحصیلان و دانش‌آموختگان دوره‌های گوناگون تحصیلی، متناسب با اهداف و استانداردهای از پیش تعیین‌شده و وضعیت مورد انتظار نیست؟ در شرایط و وضعیت موجود، خروجی سیستم آموزش و پرورش بیشتر پاسخ‌گوی انتظارات نظام آموزشی تا سطح محصول و برون‌داد است. در حالی که تا سطح پیامد (نتایج و وضعیت مورد انتظار) فاصله‌ی بسیار وجود دارد.

برنامه‌های آموزشی مدارس که بیشتر در قالب کتاب‌های درسی و سایر مواد آموزشی (نوشتاری، شنیداری و دیداری) و برنامه‌های مکمل، با روش‌های سنتی انجام می‌پذیرد، قادر نیست دانش، نگرش، بینش و رفتار دانش‌آموزان را با باورها و مبانی ارزشی جامعه‌ی اسلامی ایران متناسب سازد. برای مثال، تلاش‌ها و اقدامات زیادی در نظام آموزش و پرورش انجام می‌گیرند، اما فارغ‌التحصیلان آن به رغم قبول شدن و کسب نمره‌های ۱۸ و ۱۹ در درس تاریخ یا تعلیمات دینی و اجتماعی، از موقعیت و رفتارهای اجتماعی سالم و قابل‌انتظاری برخوردار نیستند. در حالی که آموزش و پرورش اثربخش به دنبال بهبود و بهسازی عملکرد نظام آموزش و پرورش برای دست‌یابی به اثربخشی و کارآمدی بالاست. بدیهی است که عوامل زیادی بر عملکرد نظام آموزش و پرورش، چه در داخل محیط نظام و چه در خارج آن، اثر می‌گذارند. اما غرض و مقصود نهایی، تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش است. تغییر سازمانی به مثابه راهبرد آموزش و پرورش اثربخش، آغاز راهی بزرگ و پیچیده‌ای است. «تغییر سازمانی» به تغییری اطلاق می‌شود که در نهایت به ایجاد تحول در شخصیت و هویت سازمان می‌انجامد؛ به‌طوری که که رفتار و عملکرد را در سازمان متحول کند. دو جزء اساسی در این تغییر عبارت‌اند از: تغییر شخصیت و هویت سازمان، و تأثیر این تغییر بر عملکرد و رفتار سازمان. اگر تغییری به وجود بیاید، اما موجب

تغییر در شخصیت و هویت سازمان و رفتار و عملکرد آن نشود، تغییر بنیانی نیست؛ بلکه تغییری است عادی و تدریجی که تنها می‌تواند بین سازمان و محیط آن برای ادامه‌ی حیات تعادل ایجاد کند.

تغییر عادی و تدریجی که در سازمان صورت می‌گیرد، مانند تغییری است که رودخانه برای هماهنگی با مسیر خود انجام می‌دهد. در حالی که تغییر بنیانی، تغییر مسیر رودخانه و یا بستن سد روی آن است. تغییر عادی به‌طور طبیعی و خودبه‌خود انجام می‌گیرد، در حالی که تغییر اساسی و بنیانی به برنامه‌ریزی، شناخت و آگاهی نیاز دارد و به همان نسبت نیز مشکل و پیچیده است. تغییر تدریجی و عادی در سازمان به قصد حفظ تعادل سیستم با محیط انجام می‌گیرد، در صورتی که تغییر بنیانی، نیازمند تغییر در ساختار و فرایند عملیاتی آن است. منظور از «ساختار»، راهبردهای مورد استفاده در سازمان، ساخت تشکیلاتی، نوع فناوری، نظام‌های اطلاعاتی و شیوه‌ی تصمیم‌گیری، و الگوهای استفاده از منابع انسانی، و مقصود از «فرایند عملیاتی»، کیفیت رفتار انسانی، کیفیت عملکرد یادگیری و محیط یادگیری، سیر اطلاعات و نحوه‌ی ارتباطات در تصمیم‌گیری، مشارکت، همکاری و جریان امور در سازمان است.

آموزش و پرورش اثربخش نیازمند تغییر بنیانی است و با شعار، سخنرانی و نصایح، وضع مقررات و ارسال بخش‌نامه پدید نمی‌آید. ممکن است به‌طور موقت با ایجاد و اعمال سازوکارهایی، مثلاً ایجاد انگیزه در افراد، بهسازی فضای سازمانی و ایجاد فرصت‌های محیطی و سیاسی، تغییراتی به وجود آورد، اما اگر «طرح سازمانی» متناسب با تغییرات جدید ایجاد نشود، این گونه تغییر و تحول‌ها تداوم نمی‌یابند و تغییر بنیانی و اساسی محسوب نخواهند شد. لذا ایجاد طرح سازمانی متناسب با تغییرات، بسیار مهم است؛ به‌ویژه وقتی که انتظار از آموزش و پرورش کارایی، اثربخشی و نوآوری باشد.

نقش معلمان در برآورده کردن انتظارات مردم از آموزش و پرورش

معلمان می‌توانند نقش بسیار مهمی در جامعه و تأمین خواسته‌های مردم از آموزش و پرورش داشته باشند. مردم از آموزش و پرورش انتظار دارند، علاوه بر دانش، روی فرهنگ، ادب و عقاید کودکان‌شان نیز کار شود تا فرزندان آن‌ها افراد مفیدی برای جامعه شوند.

در ایران متأسفانه طی سال‌های اخیر، علاوه بر این که معلمان از نظر علمی افت کرده‌اند، از لحاظ آموزش مباحث اخلاقی و توجه به نحوه‌ی رفتار دانش‌آموزان و دانشجویان در مدارس و دانشگاه‌ها و بیرون از این مکان‌ها کمتر شده است. گرچه ما مدعی هستیم که معلمی شغل انبیاست، اما از سیره‌ی آن‌ها در عمل پیروی نمی‌کنیم. یعنی روی آموزش اخلاق آن‌گونه که باید، کار نمی‌شود. البته لازم به ذکر است که از معلمان، حمایت‌های مادی و معنوی کافی به عمل نمی‌آید. این موضوع به‌طور مستقیم روی عملکرد معلمان تأثیر منفی می‌گذارد.

راهکارها و پیشنهادات

۱. تحول در نظام آموزشی تربیتی متناسب با امکان ها و ظرفیت های ملی هرچه زودتر آغاز شود.
۲. معلمان نسبت به شغل حساسی که دارند، از حقوق مکفی برخوردار شوند. این خود تأثیر زیادی روی عملکرد معلمان می گذارد. مسئولین در این مورد باید اقدامات اساسی به عمل آورند و از هزینه کردن در مباحث آموزشی ترسی نداشته باشند. البته توجه همزمان به آموزش و تربیت معلم، دانش افزایی، مهارت افزایی و توانمندسازی جامعه ی معلمان، از رویکردهای برنامه ای ضروری است.
۳. از حقوق معنوی معلمان حمایت شود. اگرچه افزایش حقوق و مزایا، حل مشکل مسکن، تأمین نیازهای اولیه و متعارف زندگی، برقراری عدالت در پرداخت ها و کمک های غیرنقدی و... بسیار ضروری است، ولی نباید با تأکید صرف بر مطالبات مادی ایشان، اعاده و احقاق حقوق معنوی و عزت و منزلت شغلی آن ها را از نظر دور داشت.
۴. در مدارس ابتدایی از معلمان با تجربه چه از لحاظ علمی و چه از لحاظ اخلاقی استفاده شود. زیرا مهم ترین دوره ی شکل گیری ذهن بچه ها، همین دوران است.
۴. روی خروجی مراکز تربیت معلم کنترل های دقیق انجام گیرد تا از خروج معلمان ضعیف جلوگیری شود.

منابع

۱. کاکا کو جویباری، دکتر علی اصغر، آموزش و پرورش ایران در حاشیه. سایت بازتاب. ۸۳/۱۲/۲۶
۲. اصلانی، ابراهیم، آموزش و پرورش در برزخ، همشهری. ۸۴/۴/۱۲
۳. عبداللهی، شیرزاد، آموزش و پرورش و ایدئولوژی کارمندی، همشهری. ۸۳/۸/۱۸
۴. دهقان، حسین و پرتو، مسلم، آموزش و پرورش و توسعه، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت. ۱۳۸۱.
۵. اصلاحات در آموزش و پرورش، هم اندیشی و مصاحبه با صاحب نظران و متخصصان، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت. ۱۳۸۱.
۶. رضایی، منیره، اقتصاد و برنامه ریزی توسعه ای آموزش و پرورش و آموزش های فنی و حرفه ای، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت. ۱۳۸۳.
۷. دباغ، رحیم، بررسی و برآورد سهم نیروی انسانی باسواد و بی سواد در ارزش افزوده ی بخش های اقتصادی کشور. ۱۳۸۳.
۸. نادری، دکتر ابوالقاسم، تحلیل تطبیقی بازدهی اقتصادی سرمایه ی انسانی در بازار کار آموزش و پرورش ایران. ۱۳۸۳.
۹. نیلی، مسعود، چالش های رییس جمهور نهم، روزنامه ی شرق. ۸۴/۱/۳۰
۱۰. رضایی، منیره، چکیده ی مقاله های همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت. ۱۳۸۱.
۱۱. هوشمند، احسان، ریشه های توسعه نیافتگی آموزش و پرورش ایران، در گفت و گو با مسئولان و صاحب نظران، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت. ۱۳۸۲.
۱۲. سلسبیلی، دکتر نادر؛ ابراهیمی قوام، دکتر صغری؛ ... سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت. ۱۳۸۲.
۱۳. انتظاری، یعقوب، ظهور اقتصاد دانش و ضرورت تحول در آموزش و پرورش ایران. ۱۳۸۳.
۱۴. رضایی، منیره، مبانی نظری اصلاحات در آموزش و پرورش و سازمان، مدیریت و نیروی انسانی، مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت. ۱۳۸۲.
۱۵. کاکا جویباری، دکتر علی اصغر، مجموعه مقالات راهبردهای کلان اصلاحات در آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش. ۱۳۸۰.
۱۶. نقش آموزش و پرورش در توسعه از دیدگاه زنده یاد دکتر حسین عظیمی، پژوهشکده تعلیم و تربیت. ۱۳۸۲.

برای مثال در ژاپن، تدریس حرفه ای شرافتمندانه محسوب می شود و معلمان دارای شرایط اجتماعی (منزلت) خوبی هستند. این تنها ناشی از فرهنگ و ادبیات ژاپن نیست بلکه حمایت ها و سیاست های کلان حامی آن ها است و به طور کلی مردم از وظیفه ی خطیر معلمان و مسئولیت اجتماعی آنان آگاه اند. جامعه از معلمان انتظار دارد که ایده های آن را مجسم کنند.

مسئولیت های معلمان حتی فراتر از وظایف کلاسی و مدرسه ای است و پس از اتمام ساعت کلاس درس نیز ادامه دارد. معمولاً در ژاپن معلمان به سراغ دانش آموزانی که از حضور در مدرسه امتناع می ورزند، در خانه ی آن ها می روند و می کوشند آن ها را به مدرسه بازگردانند. معلمان دانش آموزانی که در بزه کاری های خارج از مدرسه شرکت می کنند، چه ناچیز چه شدید، باید مسئولیت آن را بپذیرند و از مردم معذرت خواهی کنند. این موضوع در مورد افرادی که مسئولیت استخدام چنین معلمینی را دارند نیز صادق است.

حقوق معلمان بسیار خوب است و اصلاحاتی دوره ای در مورد حقوق و مزایای آن انجام می گیرد. حقوق شروع به کار آنان با حقوق کسانی که در سایر بخش های دولتی مشغولند برابر و گاهی از آن بیشتر است. علاوه بر حقوق و مزایای مقرر، معلمان مشمول برخی از پاداش ها و تخفیف در هزینه های عمومی نیز هستند که در سه قسط پرداخت می شود و مبلغ آن معادل پنج ماه حقوق آنان است. معلمان حتی از مزایای بازنشستگی و بهداشتی که به کارگران روزمزد پرداخت می شود، بهره مند می شوند. تدریس در مدارس عمومی یک شغل ملی - کشوری محسوب می شود و بر این اساس، پرداخت ها به معلمان علی رغم نوسانات اقتصادی، تغییر نخواهد کرد.

به دلیل مزایای اقتصادی، شرایط اجتماعی با علاقه به تدریس، تعداد متقاضیان ورود به حرفه ی معلمی پنج یا شش برابر ظرفیت یک موقعیت شغلی غیر تدریس است. هیئت های اداری و سایر مسئولین مدیریتی، از میان انبوه متقاضیان، بهترین افراد واجد شرایط را انتخاب می کنند. در اواخر سال ۱۹۸۰، اکثریت جامعی از معلمان دوره ی ابتدایی جدید، دارای مدرک لیسانس بودند. برنامه ریزی برای معلمان آینده که تحت شرایط فارغ التحصیلی هستند، هم تحصیلات تخصصی و هم تحصیلات آکادمیک است. معلمان مجبورند پس از فراغت از تحصیل در یک آزمون اختصاصی اداری شرکت کنند.

بنابراین همان طور که مشاهده می شود، با این که نزدیک به نیم قرن، همگام با ژاپن، از گام نهادن ایران در مسیر برنامه ریزی به منظور نیل به توسعه ی همه جانبه و پایدار می گذرد، اما در واقعیت از این کشور بسیار عقب مانده ایم. حتی از کشورهایی که از ما پایین تر بودند (مانند کره جنوبی) نیز عقب افتاده ایم. برای جبران این عقب ماندگی ها به تلاشی جدی به منظور برآورده کردن برنامه های خود نیاز داریم و برای رسیدن به این مهم لازم است که همه ی احاد ملت دست در دست هم دهیم و مهین خویش را کنیم آباد.

اشاره

نویسنده‌ی این مقاله کوشیده است، ابعاد متفاوتی را از منظر جامعه‌شناسی در خانه و مدرسه بیابد و در یک پیوند درونی آن‌ها را مطرح سازد. این زاویه‌ی دید می‌تواند منشأ تحولی در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش باشد و جامعه‌شناسان آموزش و پرورش بیش از پیش بدان پردازند. «رشد آموزش علوم اجتماعی» انتظار دارد که نویسندگان، پژوهشگران و دبیران محترم مدارس، با نگرشی اسلامی این روابط را جست‌وجو کنند و به تعمیق آن‌ها اقدام کنند. چرا که امروزه در اثر نفوذ روابط تعریف ناشده‌ی دنیای غرب، در برخی خانواده‌های ایرانی روابط خانه مدرسه از الگوی متناسبی برخوردار نیست. خانواده و مدرسه، به عنوان دو نهاد مهم و تأثیرگذار، نیازمند الگویی مبتنی بر نگره‌ها و باورهای اسلامی‌اند تا بتوان جامعه‌ای سالم، خانواده‌ای سالم و مدرسه‌ای کارآمد داشته باشیم. نویسنده بحث خود را از انسان و اجتماع آغاز کرده و خانواده، تعلیم و تربیت، انواع خانواده و روابط خانه و مدرسه را مرور کرده است.

کلید واژه‌ها: خانواده‌ها، تعلیم و تربیت، انواع خانواده، روابط خانه و مدرسه.

جامعه‌شناسی خانه و

گردآوری: محمود اردوخوانی

کارشناس ارشد مدیریت

مدرسه

انسان و اجتماع

اثبات اصل «اجتماعی بودن نوع انسان»، به بحث زیاد احتیاج ندارد. زیرا هر فرد انسانی فطرتاً اجتماعی است. به طوری که تاریخ و آثار مشهود نشان می‌دهند، انسان پیوسته در حال اجتماع زندگی می‌کرده است. قرآن نیز به بهترین صورت از این مطلب خبر داده است:

- ای مردم! ما شما را از یک مرد و یک زن آفریدیم و به صورت ملت‌ها و قبیله‌ها درآوردیم که یکدیگر را بشناسید [حجرات/۱۳].
- ما وسیله‌ی معاش مردم را در زندگی دنیا بین ایشان تقسیم کردیم و عده‌ای را بر عده‌ای دیگر برتری بخشودیم تا یکدیگر را به تسخیر گیرند [زخرف/۳۲].
- هر یک از شما وابسته به دیگری است [آل عمران/۱۹۵].
- خدا از آب بشری آفرید و بشر را دارای خویشاوندی نسبی و سببی قرار داد [فرقان/۵۴].

همان‌طور که ملاحظه می‌کنید، هر کدام از آیات فوق به‌نحو خاصی مسئله‌ی اجتماعی بودن انسان را مورد بحث قرار داده است.

انسان و رشد اجتماعی او

اجتماع انسانی، از نخستین روز پیدایش، به صورت تام و کامل پدیدار نشد که دیگر قابل رشد و نمو نباشد. نه تنها «اجتماع» انسانی، بلکه همه‌ی خواص روحی و هرچه با انسان ارتباط دارد نیز چنین است. «اجتماع انسانی» مانند سایر امور روحی و ادراکی انسان‌ها، پیوسته هم‌گام با کمالات مادی و معنوی او به‌سوی کمال می‌رود. نباید انتظار داشت که خاصیت اجتماعی بودن انسان را، از بین همه‌ی خواص انسانی او جدا کنیم و بگوییم این خاصیت در ابتدای پیدایش به‌کامل‌ترین صورت پیدا شده است. بلکه خصیصه‌ی مزبور مثل همه‌ی خواص دیگر انسانی که به دو نیروی علم و اراده ارتباط دارند، به تدریج در انسان به حد کمال می‌رسند. از تأمل در حال نوع انسان متوجه می‌شویم اولین اجتماعی که بین بشر پدید آمده «اجتماع خانوادگی» بوده که بر اثر ازدواج پیدا شده است.

با آن که خصلت اجتماعی بودن هیچ‌گاه از انسان جدا نشده است، ولی اوایل آدمی به تفصیل و به صورت گسترده بدان توجه نداشت. بلکه به‌حکم پیروی از خواص دیگر خویش، مانند استخدام، دفاع و غیره که در آن زمان مورد عنایتش بوده است، زندگی و

رشد می‌کرد؛ به طوری که قرآن می‌گوید: اولین کسانی که به صورت تفصیلی، آدمیان را به «اجتماع» آگاه ساختند و به‌طور مستقل به حفظ اجتماع توجه کردند، پیغمبران بودند:

- مردم به‌جز یک امت نبودند که بعداً پراکنده شدند [یونس/۱۹].
- مردم یک امت بودند، خدا پیامبران را برای بشارت و ترسانیدن مردم فرستاد و به‌همراه آنان کتاب که مشتمل بر حق بود، نازل کرد تا بین مردم در مسائلی که با هم اختلاف دارند، حکم کند [بقره/۱۳].

خانواده و انحراف شخصیت

خانواده از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی موجود در جوامع انسانی است و از نظر تکوین شخصیت، دارای آثار وسیعی است. بحثی که در این‌جا در مورد خانواده مطرح می‌شود، از دیدگاه نقش آن در بروز امراض روانی است.

مبدأ ایجاد خانواده در حالت عادی خود، ازدواج است. بر اثر این رابطه است که به تدریج محیط خانواده توسعه می‌یابد و کارکردهای متعددی پیدا می‌کند. شرایط زوجین از نظر سوابق فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و به‌خصوص از نظر سلامت جسمی و روانی در دوره‌ی قبل از ازدواج، آثار غیر قابل تردیدی در نحوه‌ی تطابق بعدی آنان از نظر روابط زن و شوهری و نیز روابط آنان با فرزندان خواهد داشت.

مهم‌ترین عامل از نظر روانی در محیط خانواده، پرورش شخصیت فرزندان و نحوه و کیفیت آن از نظر تطابق بعدی فرد در جامعه است. روانکاوان عقیده دارند ریشه‌ی بسیاری از انحرافات شخصیت را باید در پرورش نخست خانوادگی جست‌وجو کرد. هرگاه منشأ کج رفتاری‌ها و انواع متنوع بیماری‌های روانی بررسی شود نقش پرورشی آن در کیفیت رشد شخصیت آشکار می‌شود. به‌طور کلی نقش خانواده را از دید امکان دخالت آن در بروز بیماری‌های روانی می‌توانیم در چند دسته مسائل زیر مورد مطالعه قرار دهیم:

- میزان سازگاری و کیفیت روابط عاطفی زن و شوهر و دیگر کسانی که هسته‌ی اصلی خانواده را تشکیل می‌دهند و نیز نقش آموزشی خانواده و اهمیت آن در رشد شخصیت.
- روابط عاطفی فرزند و خانواده.
- مسائل روانی - جسمانی ناشی از حیات خانوادگی.

در هر یک از چند جنبه‌ی بالا، مسائل بی‌شماری وجود دارند که در ساختن قالب کلی شخصیت کودک مؤثرند. امروزه طرح هر کدام از این مباحث به یکی از شعب روان‌شناسی اختصاص پیدا

مسائل موجود در داخل خانواده و نحوه پرورش فرزندان توسط والدین در ایجاد رفتارهایی مثل کمرویی، خجالت، ترس، تسلیم، اطاعت، یا حالات مشابه آن که ریشه‌ی بسیاری از ناراحتی‌های روانی است، نقش غیرقابل انکاری دارد. ارتباط والدین و نحوه رفتار و برخورد با اطفال، به خصوص هنگام بروز ناراحتی‌ها را امراض مختلف، از نظر مشکلات روانی بعدی آن‌ها اهمیت کامل دارد

کرده است. در زمینه‌ی بیماری‌هایی که علل عضوی ندارند، عوامل عاطفی و پرورشی ناشی از محیط خانوادگی (به عنوان مهم‌ترین واحد اجتماعی) دخالت اساسی دارد.

ریل به مسئله‌ی روابط عاطفی کودک با پدر و مادر از نظر محبت و علاقه تکیه می‌کند و عقیده دارد که رفتارهای مادر، مثل محبت و حمایت خارج از حد لازم، تنبیه‌های بدنی شدید و اعتنا نکردن، از عوامل موجد نارسایی عاطفی و بروز رفتارهای ناصحیح و منفی هستند. بی‌گمان این عوامل را باید در شبکه و روابط اجتماعی خانواده (در مفهوم خانواده‌ی کوچک و خانواده‌ی بزرگ) مورد بررسی عینی قرار داد تا جزئیات مسئله بیشتر روشن شود. از آن‌جا که والدین بر اساس سوابق تجربی و تربیتی خود آمادگی‌های متفاوتی از نظر تشکیل زندگی خانوادگی اولیه، پرورش فرزندان و حتی روابط با یکدیگر که الگوی قابل توجهی برای تأثیرپذیری اخلاقی و عاطفی فرزندان است، دارند، طبعاً مسائل ناشی از این روابط هم تنوع و تکرار چشم‌گیری، به خصوص از نظر بیماری‌های روانی پیدا خواهند کرد. مسائل موجود در داخل خانواده و نحوه پرورش فرزندان توسط والدین در ایجاد رفتارهایی مثل کمرویی، خجالت، ترس، تسلیم، اطاعت، یا حالات مشابه آن که ریشه‌ی بسیاری از ناراحتی‌های روانی است، نقش غیرقابل انکاری دارد. ارتباط والدین و نحوه رفتار و برخورد با اطفال، به خصوص هنگام بروز ناراحتی‌ها را امراض مختلف، از نظر مشکلات روانی بعدی آن‌ها اهمیت کامل دارد.

آموزشگاه

محیط مؤسسه‌ی آموزشی در سطوح کودکستان، دبستان، دبیرستان و دانشگاه که از عواملی است که از اساس در وضع روانی

و رشد عقلی محصلان دارد. پرورش روانی در آموزشگاه، دنباله‌ی کار پرورش شخصیت در خانواده است. عوامل منفی موجود در مدرسه هم وقتی بیشتر تأثیر می‌گذارند که در خانواده مسائلی مثل از هم گسیختگی و فقدان مهر و محبت در کار باشند.

در اغلب نقاط دنیا، به‌ویژه کشورهای آسیایی و آفریقایی، مدارس هنوز نتوانسته‌اند نقش پرورشی خود را ایفا کنند. در ارتباط محصل یا آموزشگاه است که روابطی مثل محیط آموزشگاه، رفتار محصلان با یکدیگر، محیط از خانه تا مدرسه، رفتار و مناسبات معلم و شاگرد مطرح می‌شود. علمای تعلیم و تربیت عقیده دارند که آداب و رسوم و ارزش‌های اجتماعی بیشتر از طریق روابط مدرسه‌ای به شاگردان منتقل می‌شود و روشی آموزشی و تحصیلی از نظر پرورشی و بروز مسائل روانی دارای آثار مسلمی است.

اهمیت آموزشی و راهنمایی به دوره‌ی خاصی محدود نسبت، بلکه در تمام مدت عمر دانش‌آموز در زندگی او مؤثر می‌افتد.

تعلیم و تربیت

اگر تعلیم و تربیت را به درس و کتاب، و معلم و شاگرد محدود نسازیم و آن را جریانی تلقی کنیم که طی آن، نسل بزرگ‌تر می‌خواهد قدرت آگاهی نسل کوچک‌تر را در زمینه‌ی جهان‌شناسی، انسان‌شناسی، مناسبات اقتصادی و سیاسی، و پیشرفت و تکامل گسترش دهد و از طریق پرورش قدرت تفکر در افراد، آن‌ها را برای برخورد با مسائل آماده سازد، در این صورت تعلیم و تربیت اساسی‌ترین فعالیت انسان است.

نظام‌هایی که جنبه‌ی تربیتی دارند، چه آن‌ها که به مسائل خاص تربیتی می‌پردازند و چه آن‌ها که حیات انسان را به‌طور کلی مورد توجه قرار می‌دهند، وقتی در رشد و تکامل انسان مؤثر هستند که آگاهی و تفکر را در انسان پرورش دهند و افراد آدمی را قابل تغییر و تکامل تلقی کنند.

از نظر اغلب نظام‌های فکری، در مناسبات انسان با جهان و هم‌نوعان، آن‌چه اهمیت دارد، چه در زندگی شخصی و چه در حیات جمعی، محصول محیط است. آن‌ها نقشی برای آگاهی انسان در رشد و تکامل خود قائل نیستند. نقص دیگر نظام‌های تربیتی، محدودیت دید آن‌هاست. این محدودیت گاهی در برداشت آن‌ها از ماهیت انسان منعکس می‌شود. آن‌ها جنبه‌های متفاوت شخصیت

انسان را از نظر دور می‌دارند. برخی جنبه‌ی زیستی یا فیزیولوژیک و گروهی جنبه‌ی اجتماعی را پایه‌ی رفتار قرار می‌دهند. این دو دسته، انسان را در دایره‌ی فعالیت‌های بدنی یا اجتماعی محدود می‌سازند و قدرت روانی افراد را در برخورد با مسائل از نظر دور می‌دارند. آن‌ها که فقط پایه‌ی زیستی را اساس شخصیت آدمی تلقی می‌کنند، اجباراً انسان را در سطح حیوان قرار می‌دهند و آن‌ها که جنبه‌ی اجتماعی شخصیت آدمی را مهم تلقی می‌کنند، دایره‌ی فعالیت او را در زمینه‌ی اجتماعی محدود می‌سازند. به نظر آن‌ها رفتار آدمی انعکاسی است از آن‌چه در جامعه می‌آموزد. این دسته فراموش کرده‌اند که آدمی فردی است که در جمع زندگی می‌کند و زندگی جمعی فردیت و استقلال فرد را از میان نمی‌برد.

مفهوم «هدایت» در تعلیم و تربیت از ارزش ویژه‌ای برخوردار است. بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت، هدایت و تعلیم و تربیت را دو مفهوم مترادف می‌پندارند. سخن دیگر، تعلیم و تربیت را همان هدایت فرد یا جامعه تلقی می‌کنند. پاره‌ای از مربیان نیز هدایت را رسالت اساسی تعلیم و تربیت محسوب می‌دارند.

کلمه‌ی هدایت مفهومی گسترده دارد؛ هدایت؛ دستور دادن و امر کردن، توصیه کردن، موعظه و تلفیق تفاوت دارد. هدایت کردن

به معنی کمک به فرد برای شناخت خود و محیط خویشتن است. هدایت، از طریق بحث و گفت‌وگو و ارائه‌ی راه‌ها متفاوت و توج دادن فرد به امکانات خود، به او در حل مسائل و مشکلات کمک می‌کند. گاهی موضوع هدایت، شناختن چیزی است. در این مورد هدایت کننده می‌کوشد ضمن توجه فرد به تجربیات خود، جنبه‌های گوناگون موضوع را روشن سازد.

یکی از مفاهیم اساسی تعلیم و تربیت، «هدایت فرد» است. در این جا مراد از هدایت فرد، هدایت او در جنبه‌های متفاوت رشد شخصیت است. همان طور که می‌دانیم، شخصیت آدمی جنبه‌های اساسی دارد و معمولاً چهار جنبه برای آن مطرح می‌کنند: عقلانی، اجتماعی، عاطفی و بدنی.

انواع خانواده

در جهان جانوران عالی، مثلاً میمون‌ها، از تجمع یک یا چند ماده و یک نر و بچه یا بچه‌های آن‌ها، واحدی اجتماعی به وجود می‌آید که کارکرد آن تولید مثل و نگهداری نوزادان است و «خانواده‌ی زیستی» خوانده می‌شود. بین برخی از حیوانات عالی، در مواردی خانواده‌ی زیستی وسعتی بیشتر می‌یابد. به این معنی که گاهی یک



یا چند جانور نر بالغ، شاید به ملاحظه‌ی ماده‌های متعدد خانواده، به آن می‌پیوندند، و گاهی چند خانواده با هم می‌آمیزند.

خانواده‌ی زیستی در عالم انسانی هم تشکیل می‌شود. ولی معمولاً خانواده‌ی انسانی پایدارتر از خانواده‌ی حیوانی است و بیش از آن تحول و تنوع می‌پذیرد. هم‌چنین، کارکردهای خانواده‌ی انسانی از کارکردهای خانواده‌ی حیوانی بیشترند. به بیان دیگر، خانواده‌ی انسانی از حد زیستی در می‌گذرد و به واحدی اجتماعی تبدیل می‌شود. بنابراین می‌توان این اجتماع انسانی را واحدی دانست که در جریان زندگی اجتماعی دگرگونی می‌پذیرد و انواعی به‌دست می‌دهد.

خانواده‌ی انسانی چون فراتر از وظیفه‌ی کودک‌زایی و کودک‌پروری، کارکردهای دیگری را نیز مانند تولید اقتصادی، و پرورش و آموزش بر دوش دارد، بعد از رشد نوزادان گسسته نمی‌شود، بلکه هم‌چنان اعضای خود را در بر می‌گیرد و بدین‌وسیله کارکردهای اجتماعی خود را بهتر برمی‌آورد. بدین ترتیب، خانواده‌ی کوچک زیستی که آن را «خانواده‌ی هسته‌ای» یا «خانواده‌ی مستقل» نیز نامیده‌اند، با نگه داشتن فرزندان، به‌صورت خانواده‌ی گسترده در می‌آید.

خانواده‌ی مستقل از بستگی سببی، یعنی زناشویی فراهم می‌شود. از این‌رو آن را «خانواده‌ی زناشویی» نیز می‌خوانند. ولی خانواده‌ی گسترده اساساً بر بستگی‌های نسبی استوار است. و بدین سبب، «خانواده‌ی هم‌خون» نیز نام می‌گیرد. با این همه پوشیده نیست که در خانواده‌ی گسترده، در نتیجه‌ی زناشویی اعضای جوان با افراد خانواده‌های دیگر، بستگی‌های سببی نیز وجود دارند. پس باید گفت که خانواده‌ی گسترده شامل چند گروه خونی و چند گروه زناشویی است.

هرکس - چه در خانواده‌ی مستقل و چه در خانواده‌ی گسترده - زاده شود، در آغاز جزو خانواده‌ی پدر و مادری خویش است و موافق آموزش و پرورش که از آن می‌گیرد، با راه و چاه زندگی آشنا می‌شود. بنابراین می‌توان خانواده‌ی پدر و مادری را «خانواده‌ی راه‌یابی» نام دارد.

فرزندان خانواده‌ی مستقل معمولاً پس از دوره‌ی برنایی آن را ترک می‌گویند و به وسیله‌ی ازدواج، برای خود خانواده‌ی جدیدی که اصطلاحاً «خانواده‌ی فرزندزایی» خوانده می‌شود، تشکیل می‌دهند. در جوامع صنعتی خانواده‌های مستقل وجود دارد و خانواده‌ی گسترده فقط در کشورهایی مانند ایران، چین و ژاپن که هنوز سنت‌های کهن را تشکسته‌اند، دیده می‌شود.

لویله از نوعی خانواده که میانجی خانواده‌ی مستقل و خانواده‌ی گسترده است و «ستاکی» خوانده شده، نام می‌برد. در توضیح خانواده‌ی ستاکی باید گفت که پدر و یکی از پسران او در خانواده‌ی اصلی می‌مانند و بقیه‌ی فرزندان برای خود خانواده‌های مستقل تشکیل می‌دهند. ولی هیچ‌یک از پسران رابطه‌ی خود را با خانواده‌ی اصلی قطع نمی‌کنند. اگر فرزندی که باید در زندگی می‌کند درگذرد؛ یکی دیگر از پسران از زندگی مستقل دست می‌کشد و به خانواده پدر می‌پیوندد. چنین خانواده‌ای در اروپای غربی و جامعه‌هایی که کار فراوان است و اعضای خانواده‌های بزرگ به امید زندگی بهتر، پدر و مادر خود را ترک می‌کنند، یافت می‌شود.

در خانواده‌ی گسترده معمولاً پدر و مادر به یک اندازه اهمیت ندارند. از این‌رو، فرزندان گاهی به خانواده‌ی پدر و گاه به خانواده‌ی مادر خود بستگی می‌یابند. به عبارت دیگر، خویشاوندی، خویشاوندی یک‌سویی است. خانواده‌ی گسترده بر حسب آن که به زن یا شوهر بستگی داشته باشد، دو صورت به‌خود می‌گیرد: خانواده‌ی مادری و خانواده‌ی پدری. هر یک از این دو صورت اقسامی دارند، هم‌چون خانواده‌ی مادر-تباری و خانواده‌ی پدر-تباری و خانواده‌ی مادر بومی و خانواده‌ی پدر بومی. خانواده اگر از نوع مادر-تباری، مادر بومی و مادر نامی باشد، به ناگزیر زمامش در کف زنان قرار می‌گیرد. جامعه‌شناسان به چنین خانواده‌ای، خانواده‌ی «مادر سالاری» و به خانواده‌ی مقابل آن، خانواده‌ی «پدر سالاری» گفته‌اند.

مختصات خانواده‌ی جدید

۱. خانواده در همه‌جا مخصوصاً در شهرها، رفته رفته به صورت «خانواده‌ی برابری یافته» در می‌آید و مختصات زیر را به‌خود می‌گیرد: خانواده سازمان اجتماعی کوچکی است مرکب از زن و شوهر. معمولاً کودک یا کودکان آن دو نیز تا زمانی که رشد کافی نکرده‌اند و از پدر و مادر بی‌نیاز نشده‌اند، عضو خانواده هستند.

۲. خانواده دیگر واحد تولید اقتصادی نیست، بلکه سازمانی است که برای تأمین سعادت زن و شوهر و زادن و بار آوردن فرزند فعالیت می‌کند.

۳. پدر دیگر اختیار امور خانواده را در انحصار خود ندارد و مسئول اعمال خصوصی زن و فرزندان نیست. همه‌ی اعضای خانواده جزو جامعه‌ی بزرگ محسوب می‌شوند و از حقوق اجتماعی برخوردارند.

۴. زن به مرد متکی نیست، بلکه چه پیش از زناشویی، چه در جریان زناشویی و چه پس از طلاق، می‌تواند شخصاً معاش خود را تأمین کند. زن در خانه نمی‌ماند، بلکه در خارج از خانه به کار می‌پردازد. هرچه جامعه صنعتی‌تر شود، از تعداد زنان خانه‌دار کاسته می‌شود.

۵. تسلط پدر بر اعضای خانواده روبه کاهش و تسلط مادر رو به افزایش است. در طبقات متوسط و پایین جامعه، مادر پیش از پدر بر خانواده چیرگی می‌ورزد.

۶. گرفتاری‌های خارجی زن و شوهر سبب شده‌اند که خانواده قسمتی از کارکردهای تربیتی دیرین خود را به سازمان‌های دیگری مانند پرورشگاه و آموزشگاه محول کند. با این وصف، پدر و مادر هنوز وظایف تربیتی خطیری بر عهده دارند.

کودکان معاصر بیش از کودکان گذشته به پدر و مادر خود اعتنا می‌کنند و رفتار آنان را سرمشق قرار می‌دهند که می‌توان برای آن دو علت برشمرد:

الف) خانواده‌ی جدید به سبب موانع اقتصادی از تولید مثل فراوان خودداری می‌ورزد. در نتیجه، کودک در محیط خانواده هم‌بازی کافی نمی‌یابد و ناگزیر بیش از کودکان دوره‌های پیشین به پدر و مادر توجه می‌کند و رفتار خود را بر رفتار آنان انطباق می‌دهد. این امر هم بر مسئولیت تربیتی خانواده می‌افزاید. چندان که پدر و مادر باید محض مصالح کودک، همواره رفتار خود را بر موازین تربیتی منطبق کنند.

ب) چون در جامعه‌ی صنعتی مقتضیات شغلی باعث کوچیدن بسیاری از خانواده‌ها از محلی به محل دیگر می‌شود، کودک به ندرت به کودکان محل سکونت خود انس می‌گیرد و در عوض، به مادر و پدر خود توجه شدیدی مبذول می‌دارد.

۷. خانواده‌ی جدید بیش از خانواده‌ی قدیم دستخوش گسستگی است. زیرا زندگی جامعه‌ی صنعتی، خانواده را دچار ناسازگاری‌های بسیار کرده است. مثلاً زن و مرد جدید در عین آن که واقعاً از لحاظ اقتصادی وابسته به یکدیگر نیستند، هنوز مانند زن و مرد جامعه‌ی کشاورزی، از لحاظ عاطفی به یکدیگر بستگی دارند و با توقعات زن و مرد قدیم، به یکدیگر می‌نگرند؛ و البته چنین وضعی راه جدایی را هموار می‌سازد.

خانواده‌ی سالم

به خانواده‌ای می‌توان «سالم» گفت که اولاً محیط سالمی برای سعادت زن و شوهر و ثانیاً محیط سالمی برای تربیت کودکان فراهم آورد:

۱. محیط سالم برای سعادت زن و شوهر: گذشته از اختلافات اقتصادی، سیاسی، دینی، اخلاقی، تربیتی و سنی زن و شوهر، عواملی مانند برخی عادات و مختصات روانی و جنسی باعث تیرگی روابط آنان می‌شوند. **ترمن**، عوامل گوناگونی را بین زن و شوهر جدایی می‌اندازد، چنین شمرده است: بی‌مهری، بی‌وفایی، رشک، تندخویی، بدزبانی، خودبینی، دروغ‌گویی، بدگمانی و نیز می‌گساری، ولگردی و بستگی شدید به خویشان و دوستان. روابط جنسی نیز می‌تواند سعادت خانواده را بزداید.

۲. محیط سالم برای کودک‌پروری: دومین وجه مشخصه‌ی خانواده‌ی سالم این است که محیط آن برای پرورش کودک مناسب است. سعادت زن و شوهر با آن که برای خانواده ضرورت حیاتی دارد، به تنهایی کافی نیست. خانواده باید گذشته از تأمین خوشی زن و شوهر، آسایش و پرورش کودکان را هم تا سر حد امکان میسر سازد. کودکانی که در محیط خانوادگی خود از آسایش برخوردار نباشند و درست پرورش نیابند، احتمالاً در بزرگی مردمی سعادتمند نخواهند شد.

محققان دریافته‌اند که معمولاً خانواده‌ی سعادتمند مرکب از زن و مردی است که دوره‌ی کودکی خود را در محیط خانوادگی سالمی گذرانیده باشند. خانواده‌ی متزلزل نمی‌تواند کودکان سازگار و سالمی بار آورد. رفتار مادر و پدر باید طوری باشد که کودک به آسانی بتواند با پیچ و تاب زندگی سازگاری پیدا کند و فردی اجتماعی شود. کودک ناسازگار معمولاً جامعه‌ستیز و خودستیز است و نیروهای او، به جای سودبخش بودن، به زیان جامعه وارد عمل خواهند شد.

پدر و مادر باید با مهر از کودک خود مراقبت کنند. علاقه‌ی ناقص یا کم‌مهری و محافظت ناقص یا کمی‌تیماری، همانند علاقه‌ی مبرم یا بیش‌مهری یا محافظت مبرم یا بیش‌تیماری، مانع سازگاری کودک با محیط می‌شود. کسانی که در کودکی محبت و مراقبت کافی ندیده‌اند، در پرورش فرزندان خود به حد افراط سخت‌گیر خشن می‌شوند. بدیهی است که افراط در نقطه‌ی مقابل، کودک را لوس و خودپسند می‌کند و به تزلزل شخصیت می‌کشاند. کودک‌پروری مناسب وقتی است که پدر و مادر عصبی و خرده‌گیر نباشند، به یکدیگر و به کودک اعتماد ورزند، تشریک مساعی کنند و به‌طور معتدل کودک را مورد نوازش قرار دهند.

روابط خانه و مدرسه

در چارچوب جامعه‌شناسی خانواده و مدرسه، مسائل متعدد و گوناگونی مطرح می‌شوند. اما در این نوشتار سعی می‌شود پایه‌های اولیه مطرح شوند و مخاطبان مجله خود به بسط و گسترش آن اقدام کنند. خانواده و مدرسه دو نهاد بسیار تأثیرگذار بر کودک‌اند که با سایر نهادها قابل مقایسه‌ی جدی نیستند. بسیاری از تجربیات جامعه از طریق این دو نهاد به کودک منتقل می‌شوند و معمولاً در وجود او ریشه می‌دانند؛ به گونه‌ای که اثرات مثبت و یا منفی آن به سادگی قابل اصلاح و یا انتفاع نخواهد بود. امروزه تحقیقات مفصلی در مورد پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی صورت می‌گیرد. این بدان معناست که فرصت‌های اجتماعی شدن و تعلیم و تربیت را خانواده فراهم می‌کند و در حین تحصیل دانش‌آموز می‌تواند از این فرصت‌ها بهره بگیرد.

خانواده در واقع مکمل نقش‌های متعددی برای کودک است که از آن جمله و شاید مهم‌ترین آن‌ها نقش اجتماعی است. اما این نقش را باید در تفاوت‌ها و مشابهت‌های خانواده و مدرسه جست‌وجو کرد. به عنوان تفاوت‌ها می‌توان از اولویت‌ها، انتظارات و تقاضاهایی نام برد که در مدرسه و خانواده پاسخ‌گویی به آن‌ها متفاوت است. خانواده سازمان محدودی دارد، اما مدرسه سازمانی به مراتب گسترده‌تر از خانواده است. بنابراین، سطح انتظارات و حتی نوع آن‌ها تفاوت چشم‌گیری با هم دارند. این تفاوت‌ها نوعی انقطاع و جدایی را بین فرهنگ خانواده و فرهنگ مدرسه‌ای به‌وجود می‌آورد که کودک در آن تجربیات جدیدی را کسب می‌کند. برخی کودکان با این تغییرات سازگاری می‌کنند و برخی عکس‌العمل منفی نشان می‌دهند و دچار مشکل می‌شوند. این مشکل وقتی بیشتر می‌شود که بین شناخت، نگرش‌ها، و ارزش‌های مورد قبول خانواده و مدرسه اشتراکات اندکی وجود داشته باشد. از این جاست که همکاری بین خانواده و مدرسه معنا پیدا می‌کند تا کودک دچار تناقض ارزشی نشود و این تفاوت‌ها او را به وادی گم‌گشتگی هویت نکشاند.

اما مشابهت‌هایی را نیز باید جست‌وجو و آن‌ها را تقویت کرد: خانواده و مدرسه هر دو هدف مشترکی دارند و آن تضمین رشد بهینه‌ی کودک است. هم خانواده و هم مدرسه می‌پذیرند که برای این رشد وظایف خاص و احیاناً تقسیم شده‌ای دارند. خانواده نیازهای فیزیکی مثل تغذیه، پوشاک، مسکن و بهداشت را پاسخ‌گوست تا زمینه‌ی

یادگیری مدرسه‌ای و مهارت‌های اجتماعی پایه را فراهم آورد. مدرسه به عنوان نقش مکمل نیز محیط، نیروی انسانی و برنامه‌ی درسی مناسبی برای نیازها، علائق و سبک یادگیری کودک آماده می‌کند.

ارتباطات اجتماعی در دوران کودکی شکل می‌گیرند و کودک اغلب اوقات خود را با والدین و برادران و خواهران خود صرف می‌کند و با همسایگان نیز کم‌کم ارتباطی اجتماعی و عاطفی برقرار می‌سازد. او برخی از الگوهای رفتاری را از این ارتباط اجتماعی (ارتباط خانوادگی) می‌آموزد؛ مثل احترام به بزرگ‌سالان، واکنش مثبت به تقاضای اعضای خانواده و احترام به هم‌سالان و سایر کودکان هم‌بازی خود. اما مدرسه تقاضا و خواسته‌های دیگری دارد که کودک قبلاً با آن‌ها مواجه نشده است. مثلاً نوع و سطح الگوهای رفتاری در خانه و مدرسه متفاوت است. مدرسه سازمانی کلان دارد که برخی از روابط عاطفی در آن معنای خود را از دست می‌دهند و کودک را با شرایط جدیدی مواجه می‌سازند که قبلاً تجربه‌ی آن را نداشته است. مدرسه کودک را از زندگی خانوادگی به زندگی اجتماعی منتقل می‌کند و آمادگی لازم را برای ورود به ساختار اجتماعی کلان و انتخاب شغل و آینده‌ی بهتر فراهم می‌سازد تا او بتواند در مشارکت سیاسی - اجتماعی نقش خود را بیابد و در آن فعال باشد و نه منفعل.

به‌طور خلاصه ویژگی‌های ساختاری مدرسه و خانواده در موارد زیر قابل دسته‌بندی است:

مرزها و ابعاد: خانواده فاقد تقسیمات سازمان اجتماعی است و تقسیمات فرعی ندارد، در حالی که مدرسه به سطوح متفاوت اجتماعی و دوره‌ها و کلاس‌های گوناگونی تقسیم می‌شود. در خانواده، اعضای خویشاوندی عضو هستند، اما در مدرسه روابط معلم و شاگردی حاکم است که سلسله مراتب جدیدی را مطرح می‌کند. در این سلسله مراتب، روابط عاطفی کاهش می‌یابد و بیشتر انضباط اجتماعی و قانونی خود را نمایان می‌سازد.

طول مدت روابط اجتماعی: در خانواده، کودک به روابط خویشاوندی عادت می‌کند و مدت زیادی را با اعضای خانواده و همسایگان می‌گذراند. اما در مدرسه با کسانی رابطه برقرار می‌کند که با او رابطه‌ی خویشاوندی ندارد. در پایان سال تحصیلی، ارتباط اجتماعی او با معلمانش کمرنگ و یا قطع می‌شود و سپس با معلمان جدیدی آشنا می‌شود که الگوهای رفتاری آن‌ها با معلمان پیشین او متفاوت است. یعنی در مدتی کوتاه باید تجربه‌ی جدیدی به دست

آورد که این در خانواده یا نبوده و یا مدت زمان آن بسیار طولانی‌تر بوده است. این امر در دوره‌های گوناگون تحصیلی تفاوت‌های معناداری پیدا می‌کند؛ به گونه‌ای که سطح آن را مشارکت اجتماعی و فعالیت دانش‌آموز در مدرسه و خارج از آن تعریف می‌کند. حتی این مشارکت در مدت‌زمان خاصی به درون خانواده نیز رسوخ می‌یابد و همکاری او با اعضای خانواده به شکلی متنوع‌تر ادامه می‌یابد.

تجانس و عدم تجانس: کودکان موجود در خانواده‌ی هسته‌ای، از لحاظ موقعیت اجتماعی، گروه قومی و مذهب یکسان و مشابه‌اند، ولی از لحاظ جنس، سن و توانایی‌های ذهنی و جسمی با یکدیگر تفاوت دارند. در فواصل سنی خاصی، کودکان ویژگی‌های جسمانی و روانی، توانایی‌ها و مهارت خاصی را به‌دست می‌آورند و به فعالیت‌های به‌خصوصی می‌پردازند، در حالی که همیشه تفاوت سنی در میان کودکان یک خانواده وجود دارد، اما مدرسه با قبول گروه‌بندی مبتنی بر سن، توانسته است بر تفاوت سنی غلبه کند. پس مدرسه‌ی دارای «همسانی سنی» است. به عبارت دیگر، در ارتباط با سن کلاس درس دارای همسانی بیشتری نسبت به خانواده است. نکته‌ی مهم آن که خانواده یک واحد اجتماعی است که به ندرت می‌توان در آن مشابهت سنی و جنسی یافت. لذا مدرسه که در آن مهم‌ترین واحدهای اجتماعی، یعنی کلاس درس

استقرار دارد، تقابل شدیدی با خانواده دارد. در واقع، کلاس‌های مدارس ابتدایی دارای ساختار همسانی هستند، اما نه همسان‌تر از خانواده‌ها.

پس در یک مقایسه‌ی کوتاه می‌توان گفت:

- کودک هم‌زمان با پیشرفت تحصیلی، به عضویت فعالانه‌ی خود در خانواده ادامه می‌دهد.
- مدرسه خواستار شکل‌گیری روابط اجتماعی زودگذر و کم‌دوام است.
- مدرسه امکان برقراری روابط اجتماعی متنوع‌تری را فراهم می‌سازد.
- در کلاس درس، موقعیت بزرگسالان به‌طور مرتب و منظم تغییر می‌کند و هر سال دانش‌آموز با موقعیت جدیدی روبه‌رو می‌شود (مثل معلم جدید).
- در کلاس درس تشابهات بر تفاوت‌ها غلبه می‌کنند، اما در خانواده تفاوت‌های فردی سبب می‌شوند که با هر کس به‌گونه‌ای برخورد کرد.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. طباطبایی، علامه محمدحسین. روابط اجتماعی در اسلام، ترجمه‌ی جواد حجتی کرمانی. انتشارات بعثت. تهران. [بی‌تا].
۳. شریعتمداری، دکتر علی. تعلیم و تربیت در اسلام. انتشارات بعثت. تهران. ۱۳۶۱.
۴. آریان‌پور، دکتر محمدحسین. زمینه‌ی جامعه‌شناسی. انتشارات امیرکبیر. تهران. ۱۳۵۴.
۵. شارع‌پور، دکتر محمود. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. انتشارات سمت. تهران. ۱۳۸۳.
۶. علاقه‌بند، دکتر علی. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. نشر روان. تهران. ۱۳۷۵.
۷. گلشن فومنی، دکتر محمدرسلول. نشر شیفته. تهران. ۱۳۷۵.



تشکل پذیری دانش آموزان

صفی‌اله شاه‌قلعه
کارشناس ارشد علوم سیاسی

چکیده

مقاله‌ی حاضر به بررسی تشکل‌پذیری دانش‌آموزان و شیوه‌های ارتقا و فعالیت تشکل‌های دانش‌آموزان می‌پردازد و می‌کوشد از این رهگذر با ارائه‌ی پیشنهادهایی، به تصحیح و تقویت سایت‌های کلی و فعالیت‌های جاری این تشکل‌ها در وزارت آموزش و پرورش کمک می‌کند. همچنین سعی داشته است که با پرداختن دقیق به نحوه‌ی فعالیت تشکل‌های موجود در آموزش و پرورش، خصوصاً تشکل دانش‌آموزی، پس از شناخت تشکل‌های فعال و بررسی به نحوه‌ی فعالیت فعلی آن‌ها، با بررسی مشکلات، موانع و نارسایی‌های موجود در نحوه‌ی فعالیت آن‌ها، گزینه‌هایی را برای ارتقا و افزایش اثربخشی تشکل‌های دانش‌آموزان شناسایی و معرفی کند.

کلیدواژه‌ها: سازمان‌های غیردولتی، تشکل دانش‌آموزی، تشکل‌پذیری، آموزش و پرورش.



مقدمه

«تشکل‌های غیردولتی» (NGO) امروزه به‌عنوان ابزارهای مهم توسعه‌ی جوامع، به‌ویژه در درون جوامعی که مردم‌سالاری در آن‌ها رشد سریع دارد، شناخته می‌شوند و دارای کارکردهای اساسی هستند. تشکل‌های درون یک سازمان، هرچند با اهداف و کارکردهای متفاوت تعریف شده‌اند، اما می‌توانند از طریق هم‌جهت کردن فعالیت‌های خود و افزایش نقش‌گیری‌شان در آن سازمان، نقش به‌سزایی در بالا بردن جایگاه سازمان خود داشته باشند.

سؤالات مقاله

۱. تشکل چیست؟ و تشکل دانش‌آموزی کدام است؟
۲. شکل‌گیری تشکل‌های دانش‌آموزی چه تأثیری در افزایش بهره‌وری و کارآمدی نظام آموزش و پرورش دارد؟

فرضیه‌های مقاله

۱. بین عضویت در تشکل‌های دانش‌آموزی و میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه‌ی مستقیمی وجود دارد.
۲. بین عضویت در تشکل‌های دانش‌آموزی و نظم‌پذیری دانش‌آموزان رابطه‌ی متقابلی وجود دارد.

اهداف مقاله

۱. بررسی سهم تشکل‌های دانش‌آموزان در حوزه‌های تصمیم‌سازی و عملیاتی آموزش و پرورش؛
۲. برشمردن روش‌های افزایش اثربخشی و کارآمدی دانش‌آموزی در حوزه‌های تربیتی - اجتماعی و صنفی مدرسه‌ها؛
۳. تقویت زمینه‌های مناسب برای تعامل و همکاری تشکل‌های دانش‌آموزی در اجرای فعالیت‌ها و برنامه‌های پیش‌بینی شده؛
۴. طبقه‌بندی تشکل‌های فوق‌الذکر از حیث موضوع، حیطه و حوزه‌ی اثر (مانند اتحادیه‌ی انجمن‌های اسلامی دانش‌آموزان، بسیج دانش‌آموزی، هلال احمر و شورای دانش‌آموزی)؛
۵. ایجاد تنوع در برنامه‌ها و فعالیت‌های تشکل‌های دانش‌آموزی به جذب دانش‌آموزان در اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌ها.

سازمان‌های غیردولتی

سازمان‌های غیردولتی بخشی از جامعه‌ی مدنی هستند که دو تعریف از آن ارائه می‌شود: «تشکلی که توسط گروهی از اشخاص حقیقی یا حقوقی غیرحکومتی به‌صورت داوطلبانه با رعایت مقررات مربوط تأسیس شده و دارای اهداف غیرانتفاعی و غیرسیاسی است» [آیین‌نامه‌ی اجرایی... ۱۳۸۱: ۵] و براساس قانونمندی و اساس‌نامه‌ی مدون و رعایت چارچوب موضوعی کشور و مفاد آیین‌نامه‌های اجرایی آن فعالیت می‌کند.

در منابع بین‌المللی، ۱۰ ویژگی برای سازمان‌های غیردولتی در نظر گرفته شده است که عبارت‌اند از: «غیردولتی بودن، غیرانتفاعی بودن، داوطلبانه بودن، داشتن ساختار مشخص، داشتن اهداف معین، داشتن برنامه، شفاف بودن (در امور مالی و غیرمالی)، مستقل بودن، گروهی بودن از نظر اعضا و ارائه خدمات به گروه هدف».

از اصطلاح «سازمان غیردولتی»، به اشکال به‌انحای گوناگون در سراسر جهان استفاده می‌شود و با توجه به بافت کلامی که در آن مورد استفاده قرار می‌گیرد، به انواع گوناگون سازمان‌ها اطلاق می‌شود. سازمان غیردولتی در کلی‌ترین معنایش، به سازمانی اشاره



می‌کند که مستقیماً بخشی از ساختار دولت محسوب نمی‌شود، اما نقش بسیار مهمی به‌عنوان واسطه بین فرد فرد مردم (اتم‌های اجتماع) و قوای حاکم و حتی خود جامعه ایفا می‌کند.

سه مرحله یا دوران تکامل برای سازمان‌های غیردولتی توسط **کورتون (۱۹۹۰)** در نوشته‌ای تحت عنوان «سه دوره‌ی شکل‌گیری فعالیت‌های داوطلبانه» شناسایی شده‌اند که عبارت‌اند از:

● در مرحله‌ی اول، نوع خاصی از سازمان غیردولتی شکل گرفت که بر امداد رسانی و رفاه متمرکز بود و مستقیماً به افراد ذی‌نفع خدمات امدادی ارائه می‌کرد. توزیع غذا، تأمین پناهگاه و ارائه‌ی خدمات بهداشتی، نمونه‌هایی از خدمات این قبیل سازمان‌های غیردولتی بود. در واقع، سازمان غیردولتی در این مرحله نیازهای روز افراد را تشخیص می‌داد و به برآورد ساختن آن‌ها می‌پرداخت.

● در مرحله‌ی دوم از تکامل، سازمان‌های غیردولتی از لحاظ وسعت و اندازه کوچک‌تر و به مجموعه‌های مستقل و خودکفای محلی تبدیل شدند. سازمان‌های غیردولتی در این مرحله از تکامل، امکانات جوامع محلی را گسترش دادند تا بتوانند با «اقدامات محلی مستقل» نیازهای آن‌ها را برآورد سازند.

● مرحله‌ی پایانی از تکامل و شکل‌گیری سازمان‌های غیردولتی «توسعه‌ی نظام‌های پایدار» خوانده می‌شود. در این مرحله، سازمان‌های غیردولتی می‌کوشند تغییراتی را در سیاست‌ها و مؤسسات در سطح داخلی، ملی و بین‌المللی به وجود آورند. آن‌ها از نقش سابق خود که تأمین و ارائه‌ی خدمات عملیاتی بود، فاصله گرفته‌اند و نقش کاتالیزوری به عهده دارند. به تدریج این سازمان‌ها از سازمان غیردولتی ام‌دارسان به سازمان غیردولتی توسعه و آبادانی تغییر ماهیت داده‌اند.

نقش سازمان‌های غیردولتی در توسعه‌ی پایدار

۱. حامیان سازمان‌های غیردولتی، این تشکل‌ها را جای‌گزینی مناسب برای دول کشورهای میزبان در ارائه‌ی خدمات و اولویت‌هایی هم‌چون برنامه‌ریزی خانوادها، حمایت از کودکان، توسعه‌ی مشارکت‌های کوچک، حفظ محیط‌زیست، گردشگری و غیره می‌دانند. تقویت سازمان‌های غیردولتی موجب گسترش و توانایی سازمانی در برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی برنامه‌های توسعه شده است.

۲. سازمان‌های غیردولتی در سطح عام نیروهای مهمی برای دموکراتیزه ساختن و تقویت نهادهای جامعه‌ی مدنی به شمار می‌آیند. از آن‌جا که بسیاری از سازمان‌های داوطلب دارای ارزش‌ها و ایده‌آل‌های مشترکی در میان اعضای خود هستند، لذا حامیان و تسریع‌کنندگان مهم تغییرات اجتماعی به‌شمار می‌روند. گفتنی است، سیاستمداران غربی در برخی شرایط، از این قابلیت‌ها، در اعمال سیاست‌های استثماری خود بهره‌برداری می‌نمایند.

۳. سازمان‌های غیردولتی می‌توانند منبع نوآوری، تجربه کردن و آزمودن رویکردهای نوین در قبال مسائل توسعه باشند. سازمان‌های غیردولتی می‌توانند نقش بسیار مهمی در توسعه داشته باشند که این کار از طریق بسیج منابع و انرژی مولد در خدمات اجتماعی و توسعه‌ی آن‌ها صورت می‌گیرد.

در مورد پیدایش این گونه تشکل‌ها در ایران باید گفت: کار داوطلبانه و بشردوستانه در ایران، تاریخچه‌ی طولانی دارد. چنان‌که تاریخ ایران باستان شاهد حرکت‌های شکوهمندی برای ارتقا و پیشرفت مردم بوده است و گروه‌های خیریه و مردمی، همواره نقش اساسی در یاری رساندن به افراد نیازمند ایفا کرده‌اند. نگاه به عملکرد این گروه‌ها نشان می‌دهد که در مجموع، کار داوطلبانه در ایران جاذبه‌های خود را از ارزش‌های ملی، سنت‌ها و باور دینی می‌گیرد. به سنت خدمت به مردم به‌عنوان وظیفه‌ی مقدس دینی نگریسته می‌شود و کسانی که این خدمات را انجام می‌دهند، مورد احترام شایانی هستند.

تشکل دانش‌آموزان

طبق آن‌چه در قانون اساسی کشور (اصل بیست‌وششم) آمده است: «احزاب، جمعیت‌ها، انجمن‌های سیاسی و صنفی و انجمن‌های اسلامی یا اقلیت‌های دینی شناخته شده آزادند، مشروط به این‌که اصول استقلال، آزادی، وحدت ملی، موازین اسلامی و اساس جمهوری اسلامی را نقض نکنند. هیچ‌کس را نمی‌توان از شرکت در آن‌ها منع کرد یا به شرکت در یکی از آن‌ها مجبور ساخت» [باقریان، ۱۳۷۸: ۲].

از نظر شهید آیت‌الله بهشتی، تشکل یعنی مجموعه‌ای از افراد که براساس آرمان، ایمان و نقطه‌نظرهای مشترک گرد هم بیایند تا جماعت شوند - که «یدالله مع‌الجماعه» - و بتوانند زمینه را برای رشد اخلاقی کار دسته‌جمعی، رشد استعدادها، شناخت کادرها و تربیت



آن‌ها، تهیه‌ی برنامه‌ها، و قبول مسئولیت اجرای برنامه‌ها، هموارتر کنند. رشد مسئولیت اجتماعی در دانش‌آموزان، یکی از اهداف مهم آموزش و پرورش محسوب می‌شود که امروزه مورد توجه برنامه‌ریزان، مربیان و والدین است. این امر، نه تنها در سازگاری فراگیرندگان با هم‌سالان خود، افراد خانواده و گروه‌های اجتماعی مؤثر است، بلکه یکی از مهم‌ترین عواملی است که با بسیاری از عملکردها و پیشرفت‌های تحصیلی فراگیرندگان در مدرسه هم‌بستگی دارد. رشد مسئولیت اجتماعی در خانواده توسط والدین و در مدرسه توسط عملکردها و رفتارهای معلمان و در کل به وسیله‌ی نظام برنامه‌ریزی درس و آموزشی شکل می‌گیرد [فتحی آذر، ۱۳۷۱: ۷۱-۶۹].

یکی از شیوه‌های ترغیب دانش‌آموزان به فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری اجتماعی، مشارکت آن‌ها در گروه‌ها و شوراهای متشکل از هم‌سالان آن‌ها در مدارس است. با استفاده از تعلق خاطر دانش‌آموز به گروه و شرکت در شورا، می‌توان وی را هدایت کرد که کمبودهای مهارتی، ارتباطی و... خود را جبران کند [فرحبخش، ۱۳۷۱: ۴۰]. در یک تشکل واقعی، داشتن هدف یا اهداف مورد قبول همگان، و تلاش همه‌ی اعضا برای رسیدن به آن هدف یا اهداف تحت نظم برنامه‌ریزی شده، اساس کار است. بنابراین، وقتی که از تشکل سخن می‌گوییم داشتن هدف یا اهداف ضروری است.

در تعریف دیگری از تشکل‌های دانش‌آموزی بیان شده است: «به مجموعه‌ای از دانش‌آموزان که فعالیت‌های تعریف‌شده‌ای را به صورت داوطلبانه، مستمر، فراگیر و مصوب (اعم از دولتی و غیردولتی) در عرصه‌های گوناگون اعتقادی، فرهنگی، اجتماعی، هنری، سازندگی، ورزشی، علمی، دفاعی و امدادی و غیره به صورت

سازمان‌یافته در داخل و یا به صورت مکمل در خارج از مدرسه انجام می‌دهند، تشکل گفته می‌شود.»

امروزه تشکل‌های دانش‌آموزی نقش قابل توجهی در فعالیت‌های تربیتی و فوق برنامه‌ی دانش‌آموزان برعهده گرفته‌اند. این نقش نوین در شکل‌گیری شخصیت اجتماعی و تربیت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد و پژوهش در خصوص نقش این تشکل‌ها در شکل‌گیری برخی شاخص‌های تربیت اجتماعی دانش‌آموزان ضروری است.

شاید اظهارنظر درباره‌ی تشکل‌پذیری دانش‌آموزان و نقش آن در انتقال عناصر فرهنگی کار ساده‌ای نباشد، ولی سنجش میزان گرایش دانش‌آموزان به عنوان بخش مهمی از مردم و افرادی که آینده‌ی زندگی اجتماعی را تعیین می‌کنند، شاید دورنمایی از وضعیت سال‌های بعد را برایمان ترسیم کند. با تشخیص مسائل و مشکلاتی که این دانش‌آموزان در تشکل‌پذیری دارند و نیز عواملی که بر گرایش آن‌ها بر مشارکت اجتماعی تأثیرگذار است، شاید بتوانیم در حد ممکن شرایط را برای دخالت و درگیری عملی آن‌ها فراهم سازیم. مجموعه‌ی کارکردهای هر تشکل دانش‌آموزی عبارت است:

۱. کار گروهی و تصمیم‌گیری جمعی
۲. تقویت روحیه‌ی مشارکت‌پذیری
۳. تولید دانش
۴. تهیه‌ی منابع اطلاعاتی و آموزش جدید
۵. تقویت روحیه‌ی همکاری و راهجویی
۶. بسیج دانش‌آموزی و ارتقای سطح آن در مدرسه‌ها
۷. داوطلبانه بودن و اجباری نبودن عضویت
۸. هم‌فکری، همکاری و مساعدت به هم



۹. بهره‌گیری از امکانات و خلاقیت در آن

۱۰. خردورزی و معرفت‌اندوزی

۱۱. زمان‌شناسی، توجه و وقت

۱۲. شناخت، آگاهی و پذیرش اعضا

۱۳. تبادل آگاهی بین دانش‌آموزان

۱۴. به‌وجود آوردن فضای گفت‌وگوی آزاد و خردمندانه در

مدرسه‌ها

۱۵. تقویت اعتماد به نفس و خودباوری

۱۶. ایجاد زمینه‌های لازم برای فعالیت‌های علمی، ورزشی،

هنری و اجتماعی

۱۷. اصالت دادن به فعالیت‌های عمومی

قبل از انقلاب اسلامی، در کشور ما، به جز تشکیلاتی نظیر پیشاهنگی و شیر و خورشید سرخ، تشکیلات منسجم دیگری به منظور مشارکت جوانان و نوجوانان وجود نداشت، بعد از انقلاب و به‌ویژه در چند سال اخیر و پس از سال‌ها وقفه در توجه به تشکیلات دانش‌آموزی، تشکیلات و گروه‌های متعددی به این منظور شکل گرفته است. از جمله: بسیج دانش‌آموزی، هلال احمر، انجمن‌های اسلامی مدارس، شهردار مدرسه، پیش‌تازان، فرزندان و دست‌آورد شوراهای دانش‌آموزی، که در زیر به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. مجموعه فعالیت‌های عمومی هر تشکل دانش‌آموزی عبارت‌اند از:

۱. برگزاری مسابقات قرآن در سطح مدرسه و منطقه‌ای

۲. همکاری در اجرای فعالیت‌های علمی، آموزشی و المپiad

۳. برگزاری جشنواره‌های ورزشی، فرهنگی و هنری

۴. برگزاری صبحگاه مشترک تشکل‌ها

۵. برگزاری نماز جماعت خصوصاً نماز ظهر و مغرب

۶. بزرگداشت ایام‌الله و مناسبت‌ها (دهه‌ی فجر)

۷. شرکت فعال در راه‌پیمایی‌ها (۱۳ آبان و ۲۲ بهمن)

۸. برگزاری مراسم آغازین مدرسه (صبحگاه) [شورای هماهنگی

تشکل‌های دانش‌آموزی، ۱۳۸۸: ۲].

از بررسی مجموعه فعالیت‌های عمومی تشکل‌های دانش‌آموزی می‌توان دریافت، علی‌رغم تنوع در تشکل دانش‌آموزی (بسیج

دانش‌آموزی، هلال احمر، انجمن‌های اسلامی مدارس، شهردار مدرسه، پیش‌تازان، فرزندان و شوراهای دانش‌آموزی)، همه‌ی آن‌ها در این فعالیت‌ها مشترک‌اند. انواع تشکل‌هایی که دارای اساس‌نامه هستند، عبارت‌اند از: بسیج دانش‌آموزی و فرهنگیان، هلال احمر، سازمان دانش‌آموزی و اتحادیه‌ی انجمن‌های اسلامی. سایر تشکل‌ها پس از تصویب «شورای هماهنگی تشکل‌های دانش‌آموزی مرکز» می‌توانند در استان‌ها به عضویت شورای هماهنگی تشکل‌های دانش‌آموزی استان درآیند و بالاترین مقام آن تشکل، عضو شورا خواهد بود. در ادامه به بررسی تشکل بسیج و هلال احمر دانش‌آموزی و فعالیت‌های آن‌ها می‌پردازیم.

با صدور فرمان تاریخی حضرت امام خمینی (ره) در پنجم آذرماه سال ۱۳۵۸، مبنی بر تشکیل «بسیج مستضعفین»، پایگاه‌های مقاومت در مساجد، حسینیه‌ها، ادارات، کارخانه‌ها، مدارس و... به‌صورت خودجوش و مردمی شکل گرفتند و با واگذاری مسئولیت بسیج به «سپاه پاسداران انقلاب اسلامی» و شروع جنگ تحمیلی عراق علیه ایران اسلامی، پایگاه‌های مقاومت بسیج در مدارس هم‌چون دیگر اقشار بسیج برای جذب، آموزش و اعزام دانش‌آموزان واجد شرایط به جبهه‌های جنگ فعال شدند. در دوران هشت‌ساله‌ی دفاع مقدس، بیش از ۵۵۰ هزار دانش‌آموز به دفعات مکرر به جبهه‌ها اعزام شدند که در این میان، بیش از ۳۶ هزار نفر شهید و مفقودالایر و ۲۸۵۳ جانباز و ۲۴۳۳ آزاده شدند. بعد از جنگ تحمیلی، بسیج دانش‌آموزی به فعالیت‌های اختصاصی در حوزه‌ی مدرسه ادامه داد که حوزه‌های متفاوتی را دربرمی‌گرفت، در جدول ۱ مجموعه‌ای از فعالیت‌های بسیج دانش‌آموزی معرفی شده است.

در جدول ۱ فعالیت‌های اختصاصی تشکل بسیج دانش‌آموزی را مشاهده می‌کنیم. منظور از فعالیت اختصاصی فعالیت‌هایی است که انجام آن‌ها در توان و تخصص تشکلی خاص است و در شرح وظایف و مأموریت‌های مصوب آن تشکل آمده است و در شرح وظایف دیگر نیست.

پیشنهادهای راهکارهایی برای تشکل‌پذیری دانش‌آموزان

❖ تشکل‌های دانش‌آموزی باید با محور قرار دادن مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، آنان را از اوقات فراغت فردی به اوقات فراغت جمعی بکشانند

❖ برنامه‌ریزی برای ایجاد تشکل‌های فعال دانش‌آموزی کار بیشتری طلب می‌کند. اما در کوتاه‌مدت پیشنهاد می‌شود، حداقل مدارس در طول تابستان باز باشند؛ نه برای ادامه‌ی فعالیت‌های رسمی، بلکه برای آشنا شدن بیشتر بچه‌ها با دیگر کارکردهای مدرسه، حیاط مدرسه محلی برای بازی، کتاب‌خانه‌اش محلی برای مطالعه و به‌طور کلی فضای آن محلی برای تعامل بیشتر بچه‌ها باهم است.

در منابع بین‌المللی، ۱۰ ویژگی برای سازمان‌های غیردولتی در نظر گرفته شده است که عبارت‌اند از: «غیردولتی بودن، غیرانتفاعی بودن، داوطلبانه بودن، داشتن ساختار مشخص، داشتن اهداف معین، داشتن برنامه، شفاف بودن (در امور مالی و غیرمالی)، مستقل بودن، گروهی بودن از نظر اعضا و ارائه خدمات به گروه هدف»

❖ برای این که تشکلهای دانش آموزی مدارس بتوانند وظایف پیش بینی شده را به نحو شایسته انجام دهند، نیازمند شفافیت وظایف، مسئولیت ها و اختیارات هستند و ابهام هایی که در حیطه اختیارات و وظایف وجود دارند، باید برطرف شوند تا با تصریح وظایف و مسئولیت ها، زمینه مداخله قانونی و مؤثر آن ها در عرصه ها و زمینه های پیش بینی شده فراهم شود.

❖ هر فعالیتی نیازمند امکانات، تجهیزات و اعتبارات و فعالیت های تشکلهای دانش آموزان نیز از این امر مستثنا نیست. آن ها نیز برای اجرا برنامه ها و مأموریت های خود به شدت نیازمند امکانات، تجهیزات و اعتبارات هستند.

❖ پیشنهاد می شود ضمن تصریح وظایف و اختیارات تشکلهایی نظیر بسیج و انجمن های اسلامی، «شورای دانش آموزی» به دلیل برخورداری از پشتهای انتخاب آزادانه و قدرت جذب دانش آموزان با سلاط و ویژگی های متنوع، به عنوان یک نهاد محوری در نظر گرفته شود و سایر تشکلهای، ضمن حفظ هویت خود، به عنوان بازوان اجرایی و مشورتی شورا عمل کنند.

❖ پیشنهاد می شود در مدارس، نشست ها و میزگردهای سیاسی و اجتماعی با محور قرار دادن موضوعات و نیازهای روز نوجوانان برگزار

شوند؛ چرا که می توان از این طریق از ظرفیت ها و خلاقیت ذهنی نوجوانان برای اداره و همچنین کارا کردن تشکلهای دانش آموزی بهره گرفت.

❖ در مدرسه، «واحد هماهنگی» به منظور یکسان سازی و جهت دهی به فعالیت های گروهی تشکلهای گوناگون تشکیل شود.

پی نوشت

1. Non Governmental Organizations

منابع

۱. آیین نامه اجرایی تأسیس و فعالیت سازمان های غیردولتی، ۱۳۸۱.
۲. باقریان، مهدی (۱۳۷۸). «جایگاه تشکلهای صنفی روابط عمومی در ایران». هنر هشتم، شماره ی پانزدهم و شانزدهم، پاییز و زمستان.
۳. فتحی آذر، اسکندر (۱۳۷۱). «رشد مسئولیت اجتماعی در نوجوانان»، سومین سمپوزیوم جایگاه تربیت، معاونت پژوهشی.
۴. فرحبخش، محمود (۱۳۷۱). «شیوه های جلب مشارکت نوجوانان در تصمیم گیری های سیاسی و اجتماعی»، سومین سمپوزیوم جایگاه تربیت، معاونت پرورشی.
۵. سادات شجاعی، آتوسا (۱۳۸۸). «نقش تشکلهای غیردولتی (NGO) در توسعه پایدار و صنعت گردشگری». برگرفته از:

<http://www.samanonline.ir/view-92.html>

ع شورای هماهنگی تشکلهای دانش آموزی (۱۳۸۸). برگرفته از:

<http://www.iranculture.org>



جدول ۱. فعالیت‌های اختصاصی تشکل بسیج دانش آموزی

ردیف	فعالیت‌های اختصاصی	ریز فعالیت‌ها
۱	فعالیت‌های فرهنگی، اجتماعی و اختصاصی	➤ گرامی‌داشت ایام‌الله (هفته‌ی دفاع مقدس، هفته‌ی بسیج و ...) ➤ برگزاری جشنواره‌ی سراسری سرودهای بسیج دانش آموزی (نغمه‌ی عشق) و قرآن کریم و عترت (ع) ➤ تولید محصولات فرهنگی (کتاب، سریال آموزشی، لوح فشرده و...)
۲	هفته‌ی بسیج دانش آموزی (یادواره‌ی شهید فهمیده و ۳۶ هزار شهید دانش آموز)	➤ حضور سازمان‌یافته‌ی دانش‌آموزان در روز ۱۳ آبان ➤ اجرای طرح رهروان شهید فهمیده ➤ آموزش و آمادگی دانش‌آموزان در رزمایش پدافند غیرعامل ➤ برگزاری یادواره‌ی شهدای دانش‌آموز ➤ اجرای طرح سرگذشت‌پژوهی از شهدا
۳	فعالیت‌های گروهی و اردویی	➤ برگزاری اردوهای سیاحتی و زیارتی ➤ برگزاری اردوی رزمی - فرهنگی ➤ برگزاری اردوی شهرستانی (یک‌روزه) ➤ اجرای فعالیت‌های سازندگی ➤ تشکیل شورای اندیشه یاران از شهرستان تا کشور ➤ برگزاری اردوی طرح ولایت نخبگان کشوری
۴	جذب و سازمان‌دهی	➤ جذب دانش‌آموزان به بسیج ➤ تبدیل عضویت عادی به فعال ➤ سازمان‌دهی دانش‌آموزان در گروه‌ها، هسته‌ها و تیم‌ها ➤ ثبت سوابق نخبگان به‌صورت نرم‌افزاری ➤ تهیه و ارسال آمار و اطلاعات نیروی انسانی ➤ تهیه‌ی لباس و علائم و نشان‌ها
۵	فعالیت‌ها و برنامه‌های علمی - آموزشی	➤ برگزاری مراسم تجلیل از برترین‌ها (نخبگان، مخترعین و مبتکرین) ➤ برگزاری المپیادها و کنکور ➤ مشاوره‌ی علمی - تحصیلی دانش‌آموزان ➤ راه‌اندازی سایت و پورتال علمی
۶	فعالیت‌های نرم‌افزاری	➤ اجرای طرح جامع آموزشی - تربیتی ➤ طرح ایران سرافراز ➤ اداره‌ی سایت IBS ➤ اداره‌ی سایت مشاور ➤ تدوین طرح‌های مطالعاتی برای پیشبرد اهداف سازمان ➤ فراخوان ایده‌های برتر ➤ فراخوان مقالات نقش دانش‌آموزی در چشم‌انداز ۲۰ ساله ➤ مسابقات وبلاگ‌نویسی ➤ اداره‌ی سامانه‌ی پیام‌رسان و تولید بولوتوت

جدول ۲. فعالیت‌های اختصاصی تشکل هلال احمر دانش‌آموزی

ردیف	فعالیت‌های اختصاصی	ریز فعالیت‌ها
۱	جذب و سازمان‌دهی	● فراخوان عضویت ● مجمع عمومی ● انتخابات و تشکیل شورای اجرایی ● سازمان‌دهی اعضا در گروه‌های بشردوستانه و تیم‌های امدادی ● سازمان‌دهی ساختار تشکیلاتی (مجامع تلفیقی، کنگره و...)
۲	آموزش	● آموزش متمرکز و غیرمتمرکز (کمک‌های اولیه، آشنایی با نهضت بین‌المللی صلیب سرخ و هلال احمر، کار گروهی و...)
۳	برنامه‌های امدادی	● مشارکت اعضا در فعالیت‌های امدادی (مانور، اردوی امدادی و...)
۴	برنامه‌های بشردوستانه	● انجام فعالیت‌های عام‌المنفعه و بشردوستانه ● گرامی‌داشت مناسبت‌های ملی و بین‌المللی مرتبط با هلال احمر ● فعالیت‌های مرتبط با بهداشت جسمی و روانی دانش‌آموزان (خاص اعضای آموزش مهارت‌های زندگی) ● فعالیت‌های لازم در جهت حفظ محیط‌زیست (نهضت سبز، هوای پاک، زمین پاک، روز جهانی محیط‌زیست، روز جهانی بیابان‌زدایی) ● کمک به امر پیش‌گیری از بیماری‌های واگیردار (آموزش اعضا) ● برگزاری کاروان‌های نیکوکاری ● برگزاری برنامه‌های فرهنگی و تربیتی (دوره‌ها، مسابقات، جشنواره و...)
۵	نگهداری، حفظ و انسجام اعضا	● ارائه خدمات اجتماعی محدود به اعضای آسیب‌پذیر در چارچوب اهداف و برنامه‌های جمعیت هلال احمر ● برگزاری اردوهای شهرستانی، استانی، منطقه‌ای، کشوری و بین‌المللی (خاص اعضا) ● حمایت و پشتیبانی از استعدادهای درخشان جامعه (خاص اعضا) ● تهیه لباس و نشان‌های هویتی اعضا

برنامه‌ی درسی ملی، بنیان تحول در آموزش و پرورش

«اقتباس از ویژه‌نامه‌ی برنامه‌ی درسی ملی»

نظام آموزش و پرورش نیازمند تحولی عمیق در همه‌ی ابعاد است، اصولاً نظام تعلیم و تربیت ایران اسلامی باید منطبق با دیدگاه‌ها و اندیشه‌های اصیل و ناب اسلامی باشد. در واقع، ضروری است تحولی بنیادین و اساسی در این بعد مهم بر مبنای نیازهای واقعی و بنیادین مردم مسلمان و با تکیه بر ایدئولوژی اسلامی شکل بگیرد تا نظام تعلیم و تربیت بر نظام اسلامی منطبق شود و مجموعه‌ای یکپارچه را به وجود آورد.

فقدان ایدئولوژی و پشتوانه‌ی علمی و جامع در نظام درسی آموزش و پرورش مسئولان را بر آن داشت تا بدین مهم تحت عنوان «برنامه‌ی درسی ملی» اقدام کنند. این امر مطالبه‌ی جامعه انقلابی ما و مقام معظم رهبری بود. بنابراین هم یک تکلیف شرعی و هم ضرورتی انقلابی تلقی می‌شد. در حقیقت، تولید برنامه‌ی درس ملی یک ضرورت علمی، انقلابی و قانونی است، زیرا تدوین و تولید برنامه‌های درسی و تعیین حوزه‌های یادگیری، روش‌ها و شیوه‌های ارزش‌یابی، بدون تکیه بر یک سند منسجم، جامع، همه‌جانبه و کارآمد، موجب تشتت در رویکردها، اهداف و مقاصد خواهد شد.

اندیشه‌ی تولید برنامه‌ی درسی ملی از سال‌ها پیش در «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» مطرح بود. در طول این سال‌ها، تلاش‌های بسیاری صورت گرفت، اما برای تثبیت و تضمین استمرار این طرح، ماده واحده‌ای در ۲۶ اردیبهشت سال ۱۳۸۶ به تصویب «شورای عالی آموزش و پرورش» رسید. از این زمان کمیسیون راهبری طرح با حضور ۱۸ عضو حقوقی و صاحب‌نظران تشکیل شد و تیم ۹ نفره‌ای نیز به عنوان تیم تولید و تدوین شکل گرفت.



دکتر محمدیان، معاون محترم وزیر و رییس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، می‌گوید: «آموزش و پرورش فعلی ما بر یک فلسفه‌ی خودی و نظریه‌ی اساسی تعلیم و تربیت مبتنی نیست. از جمله مؤلفه‌هایی که در این فرایند باید دستخوش تحول بنیادین شود، مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی هستند. براساس «آیات محکمه» و «سنت قائمه»، بر ما واجب است که در برنامه‌ی درسی ملی، به استعدادها و توانایی‌ها، نیازها، روحیات و معنویات، و حیات مادی و دنیوی، توجه و دقت لازم را داشته باشیم. اگر براساس باور دینی و نظریه‌ی اسلامی تعلیم و تربیت به این معنا توجه داشته باشیم، به اسکت‌بندی و استخوان‌بندی خوبی در برنامه خواهیم رسید.»

به نظر می‌رسد که برنامه‌ی درسی ملی در واقع حکم قانون اساسی آموزش و پرورش را دارد و باید بر مبنای اصول و مبانی تعلیم و تربیت اسلامی و فلسفه‌ی آموزش و پرورش اسلامی تنظیم و آماده شود. لازم است یادآور شویم که این برنامه‌ی ملی باید سرلوحه‌ی همه‌ی خدمات آموزش و پرورش قرار گیرد و همه‌ی معلمان و دست‌اندرکاران نسبت به جایگاه سازمانی خود، در معرض آموزش قرار گیرند تا بهتر بتوانند آن را اجرا و دقیقاً پیاده کنند. ما نیز برای آن که سرفصلی را گشوده باشیم، به ابعادی از این برنامه‌ی تحول آفرین اشاره می‌کنیم.

نگاه کلی به برنامه‌ی درسی ملی

سابقه‌ی بحث در واقع به سال‌های ۷۸-۱۳۷۷ باز می‌گردد. مسئله‌ی اصلی این بوده است که ما در بعد آرمانی، آرمان‌های بسیار مطلوبی داریم، اما در بعد محتوایی دارای نگرش جامع و کامل و نقشه‌ی کلی و فراگیر و در عین حال منسجم و یکپارچه نیستیم. این قضیه به مهندسی فرهنگی ما مربوط می‌شود که هنوز طرح و نقشه‌ی جامع ندارد. آموزش و پرورش و درس ملی نیز بخشی مهم و اساسی در این نظام مهندسی فرهنگ است. در حوزه‌ی آگاهی از تجربیات دیگر کشورها، اقداماتی انجام شده است. مطالعات تطبیقی و کارگاه‌های آموزشی بین‌المللی متعددی برقرار شده و نتایج آن‌ها به کمیسیون‌ها و کمیته‌های مربوطه ارجاع شده‌اند. با عنایت به این بررسی‌ها، چشم‌انداز اصلی برنامه‌ی درسی ملی این است که این برنامه کارآمد، پویا و انعطاف‌پذیر برای آماده‌سازی نسلی متفکر، مؤمن، خودساخته، دانا و توانا در عرصه‌های علم و دانش، حکمت، بصیرت در کار، مجاهدت، مهارت، آداب، اخلاق و فضیلت باشد.

در این برنامه، مبانی فلسفی به اندازه‌ی کافی دلالت‌ها و منابع لازم را دارد. اما آن‌چه که مهم‌تر جلوه می‌کند، اهداف است. برای هدف‌گذاری باید الگوسازی کرد تا اهداف پراکنده و جزیره‌ای نشوند. این الگوسازی سبب خواهد شد که در هدف‌گذاری برنامه‌های درسی و تربیتی شبکه‌ی مفهومی پدید آید. در برنامه‌ی درسی ملی نیز چنین اتفاقی افتاده است.

پس از اهداف کلی، اهداف تفصیلی مطرح شده که در واقع اهدافی است که در حوزه‌های یادگیری تعیین می‌شود. یعنی در اهداف تفصیلی به اهداف کلی حد زده می‌شود و نسبت این اهداف و وزن آن‌ها تعیین می‌شود. از این‌جا زمینه‌ای فراهم می‌آید تا دروس متفاوت بتوانند اهداف جزئی خود را تعیین کنند. یعنی تحقق اهداف جزئی به عهده‌ی برنامه‌ی درسی ملی نیست، زیرا این برنامه تقریباً حکم قانون اساسی را در آموزش و پرورش دارد. به همین دلیل، از تمرکز در تعیین اهداف جزئی خودداری می‌شود. اهداف جزئی برای مناطق مختلف تفاوت می‌کند. حوزه‌های یادگیری ده حوزه را شامل می‌شوند: تفکر و حکمت، قرآن و معارف اسلامی، علوم تجربی، علوم ریاضی، زبان و ادبیات، فرهنگ و هنر، سلامت و تربیت بدنی، کار و فناوری، علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، و آداب و مهارت‌های زندگی.

ساختار دوره‌ها نیز به طور کلی به دو دوره‌ی ابتدایی و متوسطه تقسیم شده است. در دوره‌ی ابتدایی دوره‌ای ۲+۴ ساله داریم و در دوره‌ی متوسطه، دو دوره‌ی سه ساله در نظر گرفته شده که در سه ساله‌ی دوم به موضوع فنی - حرفه‌ای و کارودانش نیز پرداخته شده است.

سرفصل بعدی، مواد و رسانه‌های آموزشی و کمک آموزشی است و موضوع‌های چند تألیفی، چند رسانه‌ای و چند برنامه‌ای، بسته‌ی آموزشی، تعیین سطح مطالعه و پژوهش، مباحثه و تفکر مدرسه‌ای و غیرمدرسه‌ای، خانواده، نقش رسانه‌ها در تولیدات، اصول و فرایند حاکم بر محتوای آموزشی و کمک آموزشی، و منابع تولید محتوا در این سرفصل مطرح می‌شوند.

در بخش ارزیابی نیز بیشتر به خودارزیابی توجه شده است، زیرا در باورهای دینی هیچ‌کس نباید مردود شود. ما حداقل تا پایه‌ی سوم متوسطه نباید مردودی داشته باشیم و در این مدل، فقط تأثیر کار معلم و پاسخ‌گو بودن نظام آموزشی و تأمین نیازهای دانش‌آموزان را ارزش‌یابی می‌کنیم. در نظام تربیت دینی، می‌کوشیم انگیزه‌ها و نیت‌های دانش‌آموزان را ارتقا دهیم.

بخش بعدی، راهبردهای آموزشی و پرورشی است. ما در این‌جا نگاه کلانی به عناصر مؤثر برنامه که باید محقق شوند، داریم. در این‌جا مدرسه‌ی زندگی محوریت پیدا می‌کند. در واقع از مدیریت تربیتی سخن گفته می‌شود و نه از مدیریت آموزشی. یعنی باید به یک ولایت تربیتی در مدیریت برسیم. مدیر در واقع باید خود را ولی تربیتی کل مدرسه احساس کند. در پایان هم، به نقش خانواده‌ها، نهادها و مراکز شریک در تعلیم و تربیت و اختیارات استان، منطقه مدرسه و شروع و پایان مدرسه اشاره شده است.

چند نکته از زبان متخصصان

دکتر علم‌الهدی معتقد است: «در بخش مبانی، چیستی انسان را باید از ویژگی‌های [وجودی] او جدا کرد و این جداکردن‌ها در مبانی انسان‌شناختی و هستی‌شناختی موضوع را واضح‌تر می‌کند. یعنی پس از طرح مقدماتی در مورد وجود و هستی، فقط ویژگی‌های انسان مطرح شود و در مورد جنسیت نیز در همین‌جا بحث می‌شود.»

دکتر علی اصغر احمدی، به جای تقسیم‌بندی ذهن و اعتقاد انسان، به ترکیب جان و جسم معتقد است: «شاکله‌ی عناصر در حقیقت ترکیبی از جنبه‌های شناختی و عاطفی است. جنبه‌ی شناختی، از ادراکات ساده تا ادراکات عقلی، انتزاعی پیچیده، عمقی و متعالی را شامل می‌شود و جنبه‌های عاطفی، احساسات را در برمی‌گیرند.»

دکتر شاملی بر این اندیشه تأکید دارد که: «ما در ساختار کلی آموزش و پرورش، با بهره‌گیری از بیانات مقام معظم رهبری، نیازمند تحول و اصلاحاتی هستیم تا با تدوین فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، سایر برنامه‌های ما با مبانی دینی و گرایش‌های ملی هم‌خوانی داشته باشد. مشکل ما در آموزش و پرورش امروزی روزمرگی است و روزمرگی آفت حرکت و تحول است. به نظر من، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت جنبه‌ی ثابت اصلاح نظام آموزش و پرورش است و برنامه‌ی درسی، برنامه‌های مدیریتی و سیاست‌گذاری‌ها جنبه‌ی متغیر آن است.»

دکتر مهر محمدی، درباره‌ی هویت جهانی درس ملی می‌گوید: «به نظر من هویت جهانی در برنامه‌ی درسی ملی در کنار مقوله‌ی مهم هویت ملی، معنا و موضوعیت پیدا می‌کند. به عبارت دیگر، ما در برنامه‌ی درسی ملی باید برای مقوله‌ای به نام هویت جهانی هم چاره‌اندیشی کنیم. اقتضائات عصر جدید در واقع توجه به این معنا را اجتناب‌ناپذیر کرده است. ما در مضامین اعتقادی خودمان این توجهات فرامرزی یا فراملی انسان مسلمان را زیاد داریم. شرایط و اقتضائات امروزی و جدید باعث می‌شود که بحث هویت جهانی به عنوان یکی از ابعاد مشترک برنامه‌های درسی ملی در جهان و از جمله ایران مورد توجه ویژه قرار گیرد.»

آقای ملکی بیرجندی بر این باور است که ضرورت دارد در بخش فنی و حرفه‌ای تفاوت‌های جنسیتی در کار و شغل و نگاه تربیتی لحاظ شود. امروزه در جهان افراد فقط یک شغل را تجربه نمی‌کنند. دیگر این‌که فنی و حرفه‌ای باید رابطه‌ی قوی‌تری با تربیت بدنی داشته باشد. علاوه بر آن، در بحث تولید و ارزش، از مبانی اقتصاد اسلامی بهره بگیرد.



دکتر زرهانی روی ویژگی‌های شهروند مطلوب تأکید دارد. او می‌گوید: «این تنها ما نیستیم که شهروند را می‌سازیم، بلکه نهادهای فرهنگی تأثیرگذار، رسانه‌ها، صدا و سیما، وزارت ارشاد و سایرین سهیم هستند. باید روی عنوان‌هایی چون شجاعت، مشارکت، جهان‌بینی توحیدی، حس کمک، میهن‌دوستی، احترام به خانواده، هنرها و مهارت‌هایی مثل اجتماعی بودن، و رایانه و اینترنت به توافق ملی برسیم. از تعاریف و تعابیر مشترک بزرگان، مانند مقام معظم رهبری و آیت‌الله جوادی آملی ایده بگیریم و باید افق‌هایی که ترسیم می‌کنیم، حداقل التزام ۵۰ ساله داشته باشند. همچنین، به تحقق و تثبیت این ارزش‌ها در شهروند ایرانی، مثل ویژگی میهمان‌نوازی، بپردازیم.



مهندس جعفر آبادی می‌گوید: «لازم است در بخش کلیات، جایگاه مبانی نظری در مورد فنی و حرفه‌ای روشن شود. هر چند در بحث تلفیق، جایگاه فنی و حرفه‌ای روشن شود. هر چند در بحث تلفیق، جایگاه فنی و حرفه‌ای و نظری در کنار هم خواهد بود، ولی در آموزش عمومی آیا چیزی به نام آموزش فنی و حرفه‌ای در کنار دیگر مهارت‌ها داریم یا نداریم؟ یعنی باید اصول حاکم بر محتوای آموزشی و کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای تعیین شود.»

آقای صدوقی در حوزه‌ی فناوری آموزشی می‌گوید: «فناوری آموزشی باید آسان‌کننده باشد تا دانش‌آموز در کوتاه‌ترین زمان و با بهترین کیفیت، خودش نحوه‌ی بهتر آموزشی از معلم را دنبال کند؛ هر چند که نقش معلم نباید کم رنگ شود، بلکه باید پررنگ‌تر شود. از طرف دیگر، فناوری آموزشی باید زمینه‌های مناسب را برای ایجاد فضای مطالعاتی برای دانش‌آموزان فراهم کند تا سرعت و کیفیت مطالعات افزایش یابد.»

دکتر محمدیان، رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی اظهار می‌کند: «علی‌رغم این که ما قانون تدوین شده‌ای برای برنامه‌های درسی نداشتیم، اما در این سی ساله، کتاب درسی موجب بحران در سطح ملی، منطقه‌ای و قومی نشد و نوعاً جهت‌گیری‌ها در سطح مصالح ملی بوده که سواد ملی را حفظ کرده و رضایتمندی خاطر را موجب شده است. اگر آموزش و پرورش از اخلاق کودکان و نوجوانان صیانت و حمایت نمی‌کرد، در بیرون اتفاقات عجیبی می‌افتاد، ما به دنبال این هستیم که با تولید برنامه‌ی درسی ملی، سند تحول داشته باشیم و آینده‌های دوردست را رصد کنیم.

مطالعات اجتماعی و برنامه‌ی درسی ملی

آن‌چه از مجموعه‌ی این مباحث به دست می‌آید، توجه به ماهیت انسان عموماً و انسان مسلمان خصوصاً است. اما در تفکر اسلامی، یکی از وجوه غالب انسان، اجتماعی بودن است. در درس ملی به این بعد کمتر توجه شده است و به نظر می‌رسد که نگاهی فردگرایانه بر این مهم‌ترین رکن تغییر و تحول در نظام آموزش و پرورش حاکم است. حضور جامعه‌شناسان متعهد و مسلمان می‌تواند در این حوزه بسیار اثرگذار باشد. در محورهای ده‌گانه‌ی حوزه‌های یادگیری، مطالعات اجتماعی و آداب و مهارت‌های زندگی به‌طور عمیق در نظر گرفته نشده است.

بر این باوریم که فلسفه‌ی اجتماعی اسلام باید در این برنامه‌ی تحول‌آفرین به درستی و همه‌جانبه تبیین و نگاه یکسویه‌ی فردگرایی از این برنامه کم‌رنگ‌تر شود. در راهنمایی که برای آداب و مهارت‌های زندگی در حال تنظیم است، این نگرش به خوبی دیده می‌شود. نگاه حاکم، نگاهی تربیتی است که بر مبنای اصول فردگرایی تنظیم شده است، حال آن که نگاه اجتماعی اسلام بسیار عمیق و در عین حال بسیار برای برنامه ضروری است. استادان و معلمان آگاه و خبره‌ی جامعه‌شناسی می‌توانند در این حوزه مددکار درس ملی باشند. جای آن دارد که در کمیته‌های تخصصی، به این حوزه بیش از گذشته پرداخته شود و این برنامه‌ی مهم و اساسی کشور، با نگاه تلفیقی علوم اجتماعی و علوم انسانی پیش برده شود.

ما با طرح این مبحث در «رشد آموزش علوم اجتماعی»، در واقع به دنبال آن هستیم که این زاویه‌ی دید بیشتر مورد تأکید باشد. از همه‌ی اندیشمندان این حوزه به ویژه دبیران گران‌قدر علوم اجتماعی تقاضا داریم، به مطالعه‌ی درس ملی بپردازند و حاصل دانسته‌های خود را با نگاهی عالمانه و نقادانه برای این مجله ارسال دارند.

رحیم یعقوبی

کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت

دکتر یحیی معروفی

استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان

تفکر انتقادی

بررسی جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه

چکیده

مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه تا حد زیادی بر پرورش مهارت‌های سؤال کردن، تحلیل و ارزیابی، ارزیابی شواهد و اظهارات، جمعی بودن و منطقی بودن تأکید دارد. اما در حد متوسطی بر پرورش مهارت‌های استدلال کردن، تفسیر کردن، قضاوت صحیح درباره‌ی مسائل و صراحت داشتن تأکید می‌کند. بنابراین در مجموع می‌توان گفت در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه، پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی از جایگاه مناسبی برخوردار است.

کلیدواژه‌ها: مطالعات اجتماعی، محتوا، مهارت‌های تفکر انتقادی، اصلاح آموزش و پرورش.

هدف اصلی این پژوهش، شناسایی میزان توجه به پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در محتوای کتاب «مطالعات اجتماعی» دوره‌ی متوسطه، و در صدد پاسخ‌گویی به این سؤال اصلی بوده است که تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی تأکید دارد. پژوهش حاضر دارای ۹ سؤال فرعی بود که به‌طور خلاصه به این شرح است: تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت‌های سؤال کردن، تحلیل و ارزیابی، استدلال، ارزیابی شواهد و اظهارات، تفسیر کردن، جمعی بودن، قضاوت صحیح درباره‌ی مسائل، منطقی بودن و صراحت داشتن تأکید دارد؟

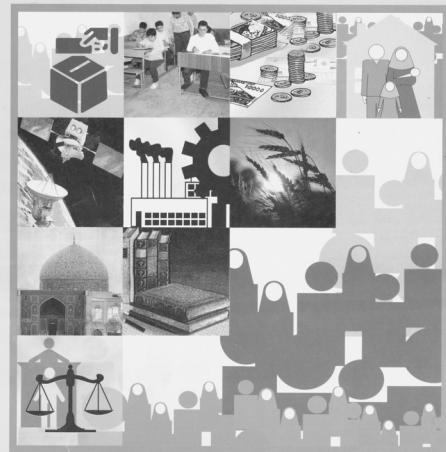
روش تحقیق از نوع مختلط (کمی - کیفی) بوده و تحقیق با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا انجام شده است. جامعه‌ی آماری پژوهش را کل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی تشکیل می‌داد و به‌علت محدود بودن جامعه‌ی آماری، نمونه‌گیری صورت نگرفت. ابزار جمع‌آوری اطلاعات فهرست وارسی (چک‌لیست) محقق ساخته و براساس مؤلفه‌های موردنظر **ماتیو لیپمن** بود. ۱۲ نفر از دبیران علوم اجتماعی دوره‌ی متوسطه، پس از آموزش به‌عنوان داور به‌منظور تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی بر مبنای مؤلفه‌های نه‌گانه‌ی تفکر انتقادی، انتخاب شدند. برای تعیین روایی، از روایی محتوایی بر مبنای توافق داوران استفاده شد و برای تعیین پایایی ابزار نیز از روش «کودر - ریچاردسون» (KR20) استفاده شد. پایایی ابزار ۰/۸۱ تعیین گردید. اطلاعات جمع‌آوری شده به‌صورت کیفی و کمی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات کمی از شاخص‌های آمار توصیفی چون جدول، درصد فراوانی و نمودار استفاده شد.

مقدمه

مربیان بزرگ تفکر را مبنا و اساس تعلیم و تربیت قرار می‌دهند و رشد قوه‌ی تفکر را هدف عمده‌ی مؤسسات تربیتی تلقی می‌کنند [شریعتمداری، ۱۳۸۲: ۳۷۹]. آغاز تفکر هنگامی است که انسان با سؤال، مسئله یا موقعیت نامعینی روبه‌رو می‌شود. تفکر زیربنا و اساس تربیت و محور اساسی و مشترک علم و فلسفه است [سلیمانپور، ۱۳۸۳: ۸۹]. تفکر دارای شیوه‌های گوناگونی است که یکی از آن‌ها، «تفکر انتقادی» است. **لیپمن** تفکر انتقادی را تفکری ماهرانه و مسئولیت‌پذیری می‌داند که قضاوت صحیح را تسهیل می‌سازد؛ چون بر ملاک‌ها تأکید دارد، خود تصحیح‌کننده است و به موضوع‌ها حساس است [Lipman, 1988: 6].

انفجار دانش و اطلاعات همراه با رشد فناوری ارتباطات، جمع‌آوری، حفظ و بازیابی اطلاعات را افزایش داده است و در نتیجه، یادگیری شیوه‌ی یادگیری با استفاده از مهارت‌های سطح بالای

مطالعات اجتماعی



سال اول دبیرستان

۲۰۵/۳

مهارت‌های تفکر انتقادی از
نظر صاحب‌نظران مختلف را
می‌توان به دو دسته کلی
تقسیم کرد: صاحب‌نظران گروه
اول، مانند اسمیت، بیشتر به بعد
عاطفی تفکر انتقادی اهمیت
می‌دهند و از بعد شناختی آن
غافل هستند. اما در گروه دیگر،
معتقدان به وجود مهارت‌های
خاص برای پرورش تفکر
انتقادی، قرار دارند که هر
کدام مؤلفه‌های خاصی را
برای مهارت تفکر انتقادی ارائه
کرده‌اند

تعادل تعریف کرده است [مایرز، به نقل از: شعبانی، ۱۳۸۲: ۷۷]. لیپمن تفکر انتقادی را شامل تجزیدنظر و بازسازی و بررسی دقیق افکار می‌داند [لیپمن، ۱۹۸۸: ۸]. از این رو می‌توان گفت، پرورش شیوه‌های متفاوت تفکر، به‌ویژه تفکر انتقادی، یکی از اهداف اساسی نظام تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. مهارت‌های تفکر انتقادی نیز مانند سایر مهارت‌های فکری قابل پرورش هستند. یکی از مهم‌ترین راه‌های پرورش تفکر انتقادی، آموزش است و مدرسه کانون آموزش و کتاب‌های درسی مهم‌ترین وسیله‌ی آموزش تلقی می‌شوند که غالباً اهداف آموزش و پرورش از طریق آن‌ها قابل تحقق است. از این رو کتاب‌های درسی چنان‌چه به درستی تدوین شوند، می‌توانند نقش مؤثری در آموزش تفکر انتقادی ایفا کنند. آموزش تفکر انتقادی تنها آموزشی است که گذر از ساده‌نگری و پذیرش بی‌چون و چرای مسائل را به ژرف‌نگری و انتخاب آزادانه آسان می‌کند و توانایی انسان را برای درک مسائل افزایش می‌دهد.

مهارت‌های تفکر انتقادی از نظر صاحب‌نظران مختلف را می‌توان به دو دسته‌ی کلی تقسیم کرد: صاحب‌نظران گروه اول، مانند اسمیت، بیشتر به بعد عاطفی تفکر انتقادی اهمیت می‌دهند و از بعد شناختی آن غافل هستند. اما در گروه دیگر، معتقدان به وجود مهارت‌های خاص برای پرورش تفکر انتقادی، از جمله کسانی مانند: بیر (۱۹۸۳)، لیپمن (۱۹۸۸)، نیدلر (۱۹۸۴)، ریچارد پل (۱۹۹۳) و رابرت انیس (۲۰۰۲) قرار دارند که هر کدام مؤلفه‌های خاصی را برای مهارت تفکر انتقادی ارائه کرده‌اند [تنگدار، ۱۳۸۶: ۲]. با این حال شاید بتوان گفت مؤلفه‌های ارائه شده توسط لیپمن در نوع خود جامع‌ترین آن‌هاست و مهم‌ترین مؤلفه‌های مهارت انتقادی را شامل، مهارت سؤال کردن، ارزیابی شواهد و اظهارات، استدلال کردن، تفسیر کردن، جمعی بودن، قضاوت صحیح درباره‌ی مسائل، تحلیل و ارزیابی، منطقی بودن و صراحت داشتن می‌داند.

تفکر، چون مهارت تفکر انتقادی، ضرورت می‌یابد. در حال حاضر، هرچه به سمت جامعه‌ی اطلاعاتی پیش می‌رویم، به همان نسبت مهارت‌های تفکر انتقادی به منظور پردازش اطلاعات، در اولویت ویژه قرار می‌گیرد. به طوری که می‌توان گفت آموزش این مهارت، از عناصر مهم اصلاح آموزش و پرورش به‌شمار می‌رود و لازمه‌ی این امر، قبل از هر چیز آن است که در نگرش‌ها و عادات ذهنی یادگیرنده تغییراتی پدید آید. یکی از راهبردهای ایجاد این تغییرات، آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی است.

آموزش تفکر انتقادی شامل ایجاد عمده‌ی جو عدم تعادل است تا شاگردان بتوانند فرایندهای فکری خود را اصلاح کنند یا دوباره از نو بسازند. متأسفانه در طول سال‌های طولانی تعلیم و تربیت، آگاهی‌ها و حقایق بی‌شماری به دانش‌آموز عرضه می‌شود، ولی نحوه‌ی تفکر و اصول اندیشیدن در او تقویت نمی‌شود. گویی استعداد اندیشیدن در جریان عمل به‌طور خودکار بروز می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده‌ی فقر مهارت‌های نقد و ارزیابی در کلاس‌های درسی است و شاید به همین دلیل است که در حال حاضر، تفکر انتقادی به‌عنوان یک کمبود در سطح جهان، نظر کارشناسان را به‌طور جدی به خود جلب کرده است [آنه تامسون، نژاد، ملکی، ۱۳۸۲: ۱۱].

یکی از راه‌های آموزش تفکر انتقادی به دانش‌آموزان، استفاده از محتوای کتب درسی است. بنابراین پژوهش حاضر با مورد توجه قرار دادن مؤلفه‌های تفکر انتقادی از دیدگاه لیپمن، به بررسی جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه پرداخته است.

مایرز، تفکر انتقادی را شناسایی استدلال‌های غلط، پرهیز از تناقضات و مفروضات اظهار شده و اظهار نشده در بحث‌های دیگران، نداشتن هیجان عاطفی هنگام روبه‌رو شدن با مسئله یا عدم

۹. تعیین میزان تأکید محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت صراحت داشتن.
براساس این هدف کلی و نه هدف جزئی، ۱۰ سؤال مطرح شد که پژوهشگران کوشیدند به آن‌ها پاسخ دهند.

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق حاضر از نوع مختلط (کمی - کیفی) بود و تحقیق با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا انجام گرفت. جامعه‌ی آماری پژوهش را کل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی سال اول عمومی دوره‌ی متوسطه با کد ۲۰۵/۳ و شماره‌ی استاندارد بین‌المللی ۴-۴۴۲-۰۵۰-۹۶۴، چاپ ۱۳۸۷، «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی» سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش تشکیل می‌داد. این کتاب پنج فصل، ۲۹ درس و ۱۳۳ صفحه دارد. به علت محدود بودن جامعه‌ی آماری، نمونه‌گیری صورت نگرفت.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات فهرست وارسی (چک‌لیست) محقق ساخته براساس مؤلفه‌های موردنظر ماتیو لیپمن بود. ۱۲ نفر از دبیران علوم اجتماعی دوره‌ی متوسطه، پس از آموزش به‌عنوان داور به‌منظور تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی بر مبنای مؤلفه‌های نه‌گانه‌ی تفکر انتقادی، انتخاب شدند. برای سنجش روایی ابزار از روایی محتوا استفاده شد.

شایان ذکر است، هیچ‌گونه روش آماری برای تعیین ضریب روایی محتوایی وجود ندارد. در عوض، برای تعیین روایی محتوایی یک آزمون، از قضاوت متخصصان در این باره که سؤال‌های آزمون تا چه میزانی معرف محتوا و هدف‌های برنامه یا حوزه‌ی محتوایی هستند، استفاده می‌شود [مرفی و دیوید شوفر، به نقل از: سیف، ۱۳۸۶: ۴۲۰]. برای تعیین پایایی ابزار نیز از روش کودر - ریچاردسون (KR20) استفاده شد. پایایی ابزار ۰/۸۱ تعیین گردید. اطلاعات جمع‌آوری شده به‌صورت کیفی و کمی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات کمی از شاخص‌های آمار توصیفی چون جدول و درصد فراوانی و نمودار استفاده شد.

دوره‌ی متوسطه یکی از دوره‌های حساس تحصیلی است که در آن دانش‌آموزان به دلیل پشت سر گذاشتن دوران بلوغ، از نظر ماهیت و نوع تفکر دچار تحولات اساسی می‌شوند و به تفکر انتزاعی دست می‌یابند. به‌علاوه، زمینه‌ی لازم برای کسب مهارت‌های انتقادی بیش از دوره‌های قبلی برایشان فراهم می‌آید. بنابراین، برنامه‌های درسی این دوره باید به نحو شایسته‌ای روحیه‌ی تحقیق، خلاقیت و نقادی در تحلیل موضوعات و مسائل اجتماعی را در آن‌ها پرورش دهد. براساس آنچه مطرح شد، می‌توان گفت مسئله‌ی اساسی این پژوهش آن است که: «تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در فراگیرندگان تأکید دارد؟»

اهداف پژوهش

هدف کلی: شناسایی میزان توجه به پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه.

اهداف جزئی:

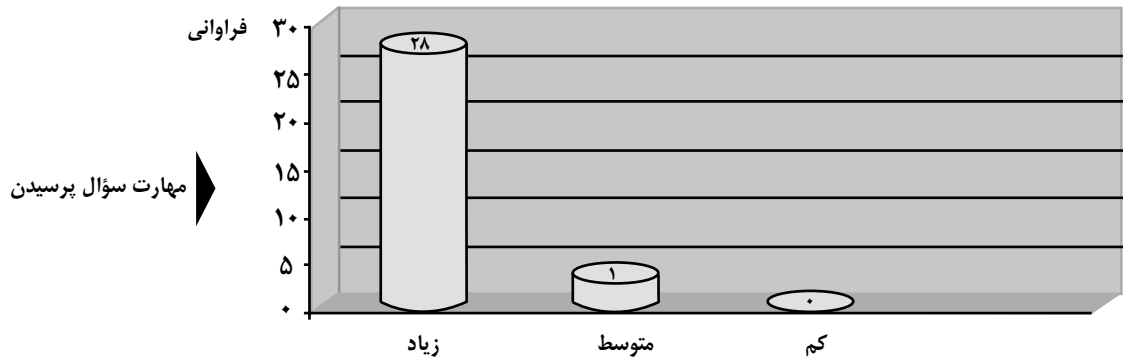
۱. تعیین میزان تأکید محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت سؤال کردن.
۲. تعیین میزان تأکید محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت تحلیل و ارزیابی.
۳. تعیین میزان تأکید محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت استدلال کردن.
۴. تعیین میزان تأکید محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت ارزیابی شواهد و اظهارات.
۵. تعیین میزان تأکید محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت تفسیر داده‌ها.
۶. تعیین میزان تأکید محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت جمع‌بندی کردن.
۷. تعیین میزان تأکید محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت قضاوت صحیح درباره‌ی مسائل.
۸. تعیین میزان تأکید محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت منطقی بودن.

مهم ترین یافته‌های پژوهش

سؤال اول: تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت سؤال کردن تأکید دارد؟

جدول ۱.
نتایج تجزیه و تحلیل
مهارت سؤال کردن

	وضعیت تأکید			دروس
	کم	متوسط	زیاد	
کل	۰	۱	۲۸	فراوانی
درصد	۰٪	۳/۴۵٪	۹۶/۵۵٪	



با توجه به اطلاعات مندرج در جدول و نمودار ۱، از ۲۹ درس کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه، ۲۸ درس بر مهارت سؤال کردن تأکید زیاد، ۱ درس تأکید متوسط و هیچ درسی نیست که بر مهارت سؤال کردن تأکید کمی داشته باشد. یعنی ۹۶/۵۵ درصد کتاب تأکید زیاد، ۳۴/۵ درصد تأکید متوسط و صفر درصد تأکید کمی بر مهارت سؤال کردن دارد. بنابراین، در مجموع می‌توان گفت که محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه تا حد زیادی بر پرورش مهارت سؤال کردن تأکید می‌کند.

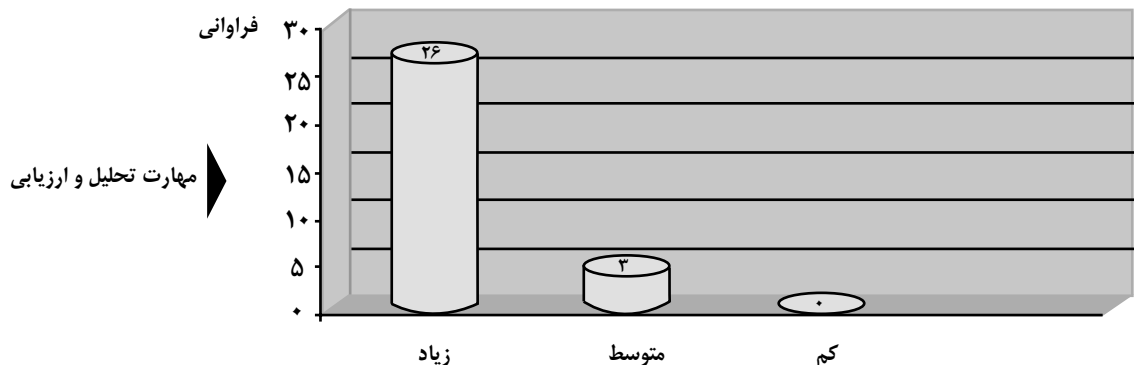
نمونه‌ای از مهارت سؤال کردن: فصل دوم، درس دوم، صفحه‌ی ۳۱، فعالیت (۲-۴):

۱. در مدرسه برای تحقق هدف تعلیم و تربیت، چه تقسیم کاری انجام می‌پذیرد و چه نقش‌ها و الگوهای عملی در نظر گرفته می‌شود؟

سؤال دوم: تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت تحلیل و ارزیابی تأکید دارد؟

جدول ۲.
نتایج تجزیه و تحلیل
مهارت تحلیل و ارزیابی

	وضعیت تأکید			دروس
	کم	متوسط	زیاد	
کل	۰	۱	۲۸	فراوانی
درصد	۰٪	۳/۴۵٪	۹۶/۵۵٪	



با توجه به اطلاعات مندرج در جدول و نمودار ۲، از ۲۹ درس کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه، ۲۶ درس بر مهارت تحلیل و ارزیابی تأکید زیاد، ۳ درس تأکید متوسط و هیچ درسی نیست که بر مهارت تحلیل و ارزیابی تأکید کمی داشته باشد. یعنی ۸۹/۶۵ درصد کتاب تأکید زیاد، ۱۰/۳۵ درصد تأکید متوسط و صفر درصد تأکید کمی بر مهارت تحلیل و ارزیابی دارد. بنابراین، در مجموع می‌توان گفت که محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه تا حد زیادی بر پرورش مهارت تحلیل و ارزیابی تأکید می‌کند.

نمونه‌ای از مهارت تحلیل و ارزیابی: فصل پنجم، درس ششم، صفحه‌ی ۱۲۶، فعالیت (۵-۱۱):

دو خانواده‌ی زیر را در نظر بگیرید:

– خانواده‌ای که در آن، والدین در فعالیت سیاسی مشارکت مستمر دارند.

– خانواده‌ای که در آن، والدین شرکت در فعالیت سیاسی را امری بیهوده تلقی می‌کنند.

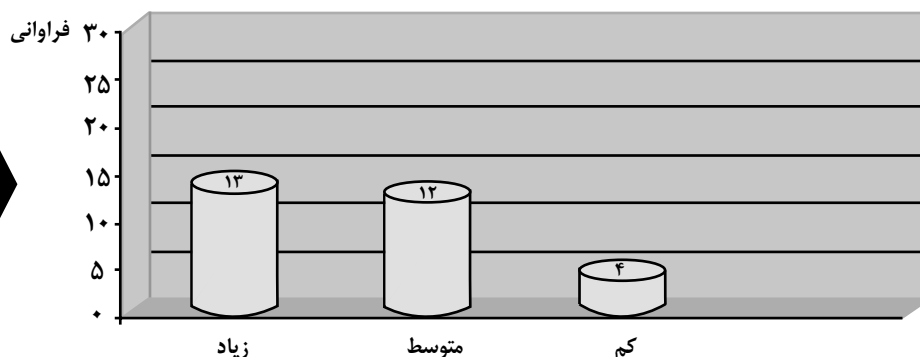
چند نمونه از رفتارهای سیاسی افراد تربیت شده در این دو خانواده را در بزرگ‌سالی با یکدیگر مقایسه کنید

سؤال سوم: تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت استدلال کردن تأکید دارد؟

جدول ۳.
نتایج تجزیه و تحلیل
مهارت استدلال کردن

دروس	وضعیت تأکید			کل
	زیاد	متوسط	کم	
فراوانی	۱۳	۱۲	۴	۲۹
درصد	۴۴/۸۳٪	۴۱/۳۸٪	۱۳/۷۹٪	۱۰۰٪

مهارت استدلال کردن



با توجه به اطلاعات مندرج در جدول و نمودار ۳، از ۲۹ درس کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه، تعداد ۱۳ درس تأکید زیاد، ۱۲ درس تأکید متوسط و ۴ درس تأکید کمی بر مهارت استدلال کردن داشته است. یعنی ۴۴/۸۳ درصد کتاب تأکید زیاد، ۴۱/۳۸ درصد تأکید متوسط و ۱۳/۷۹ درصد تأکید کمی بر مهارت استدلال کردن دارد. بنابراین، در مجموع می‌توان گفت که محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه در حد متوسطی بر پرورش مهارت استدلال کردن تأکید می‌کند.

نمونه‌ای از مهارت استدلال کردن: فصل پنجم، درس سوم، صفحه‌ی ۱۱۷، فعالیت (۵-۵):

۱. آیا رسانه‌های گروهی (صدا و سیما، روزنامه‌ها و مجلات) و احزاب و انجمن‌ها را نیز می‌توان بخشی

از نظام سیاسی دانست؟ چرا؟

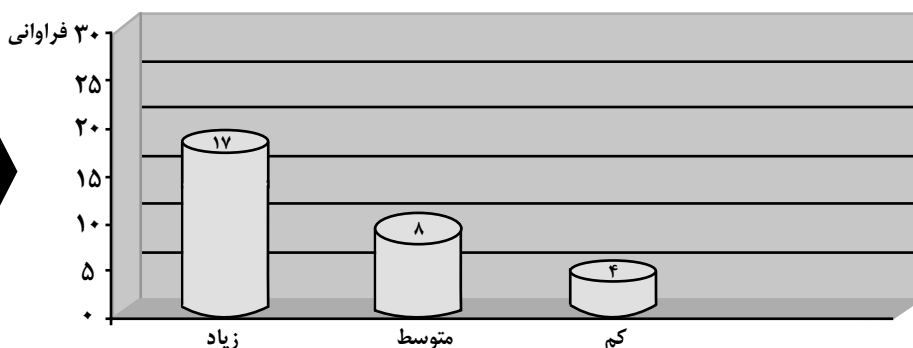
۲. مجلس دانش‌آموزی را می‌توان جزو کدام یک از انواع شوراهای به حساب آورد؟ چرا؟

سؤال چهارم: تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت ارزیابی شواهد و اظهارات تأکید دارد؟

جدول ۴. نتایج تجزیه و تحلیل مهارت ارزیابی شواهد و اظهارات

کل	وضعیت تأکید			دروس
	کم	متوسط	زیاد	
۲۹	۴	۸	۱۷	فراوانی
%۱۰۰	%۱۳/۷۹	%۲۸/۵۹	%۵۸/۶۲	درصد

مهارت ارزیابی شواهد و اظهارات



با توجه به اطلاعات مندرج در جدول و نمودار ۴، از ۲۹ درس کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه، ۱۷ درس تأکید زیاد، ۸ درس تأکید متوسط و ۴ درس تأکید کمی بر مهارت ارزیابی شواهد و اظهارات داشته است. یعنی ۵۸/۶۲ درصد کتاب تأکید زیاد، ۲۷/۵۹ درصد تأکید متوسط و ۱۳/۷۹ درصد تأکید کمی بر مهارت ارزیابی شواهد و اظهارات دارد. بنابراین، در مجموع می‌توان گفت که محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه تا حد زیادی بر پرورش مهارت ارزیابی شواهد و اظهارات تأکید می‌کند.

نمونه‌ای از مهارت ارزیابی شواهد و اظهارات: فصل دوم، درس چهارم، صفحه‌ی ۳۷، فعالیت (۲-۹):

نظام اداری را در نظر بگیرید و موارد زیر را در آن بررسی کنید:

۱. آثار و نتایج مطلوب آن را ذکر کنید.

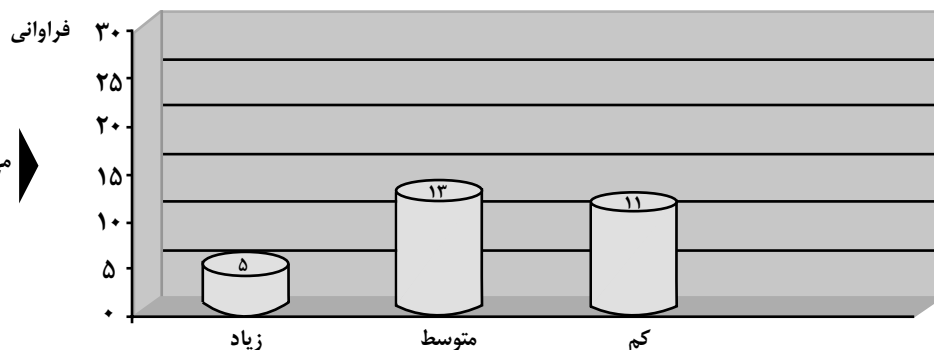
۲. در صورتی که بر نظام اجتماعی کل نیز تأثیرات نامطلوبی دارد، آن‌ها را بنویسید.

سؤال پنجم: تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت تفسیر داده‌ها تأکید دارد؟

جدول ۵. نتایج تجزیه و تحلیل مهارت تفسیر داده‌ها

کل	وضعیت تأکید			دروس
	کم	متوسط	زیاد	
۲۹	۱۱	۱۳	۵	فراوانی
%۱۰۰	%۳۷/۹۳	%۴۴/۸۳	%۱۷/۲۴	درصد

مهارت تفسیر داده‌ها



با توجه به اطلاعات مندرج در جدول و نمودار ۵، از ۲۹ درس کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه، ۵ درس تأکید زیاد، ۱۳ درس تأکید متوسط و ۱۱ درس تأکید کمی بر مهارت تفسیر کردن داشته است. یعنی ۱۷/۲۴ درصد کتاب تأکید زیاد، ۴۴/۸۳ درصد تأکید متوسط و ۳۷/۹۳ درصد تأکید کمی بر مهارت تفسیر کردن دارد. بنابراین، در مجموع می‌توان گفت که محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه در حد متوسطی بر پرورش مهارت تفسیر کردن تأکید می‌کند.

نمونه‌ای از مهارت تفسیر داده‌ها: فصل پنجم، درس اول، صفحه‌ی ۱۰۴، فعالیت (۵-۱):

برای حل دعاوها و درگیری‌ها درون گروه‌های زیر، چه چاره‌ای باید اندیشید؟

۱. در خانواده میان فرزندان.

۲. در میان خویشاوندان.

۳. در مدرسه میان دانش‌آموزان.

سؤال ششم: تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت جمعی بودن تأکید دارد؟

جدول ۶:
نتایج تجزیه و تحلیل
مهارت جمعی بودن

دروس	وضعیت تأکید			کل
	زیاد	متوسط	کم	
فراوانی	۲۳	۵	۱	۲۹
درصد	۷۹/۳۱٪	۱۷/۲۴٪	۳/۴۵٪	۱۰۰٪



با توجه به اطلاعات مندرج در جدول و نمودار ۶، از ۲۹ درس کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه، ۲۳ درس تأکید زیاد، ۵ درس تأکید متوسط و ۱ درس تأکید کمی بر مهارت جمعی بودن داشته است. یعنی ۷۹/۳۱ درصد کتاب تأکید زیاد، ۱۷/۲۴ درصد تأکید متوسط و ۳/۴۵ درصد تأکید کمی بر مهارت جمعی بودن دارد.

بنابراین، در مجموع می‌توان گفت که محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه تا حد زیادی بر پرورش مهارت جمعی بودن تأکید می‌کند.

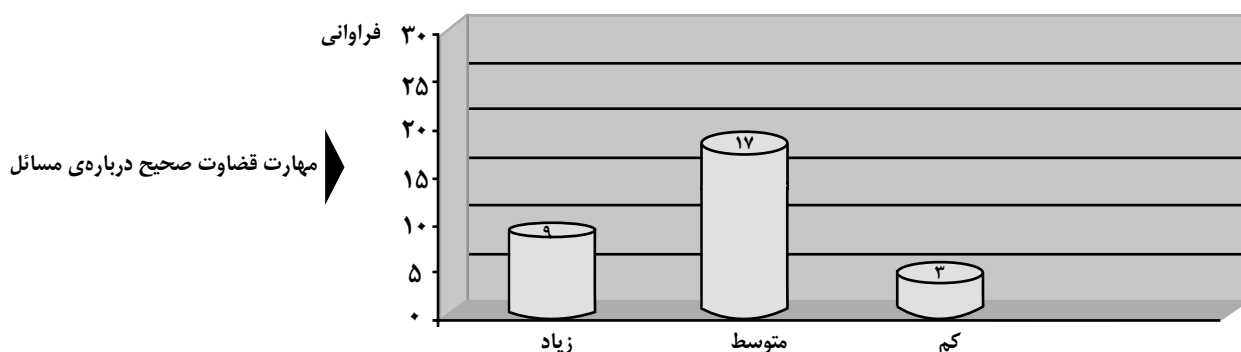
نمونه‌ای از مهارت جمعی بودن: فصل سوم، درس دوم، صفحه‌ی ۵۱، فعالیت (۳-۴):

اگر در یک لحظه، همه‌ی افراد جامعه از زندگی در قالب نظام خانواده سر باز زنند و نقش‌های زن و شوهری و پدر و مادری خویش را رها کنند، چه وضعی پیش خواهد آمد؟
درباره‌ی نتایج حاصل از این وضع، در کلاس گفت‌وگو کنید.

سؤال هفتم: تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت قضاوت صحیح درباره‌ی مسائل تأکید دارد؟

جدول ۷. نتایج تجزیه و تحلیل مهارت قضاوت صحیح درباره‌ی مسائل

	وضعیت تأکید			دروس
	کم	متوسط	زیاد	
کل	۳	۱۷	۹	فرآوانی
درصد	۱۰/۳۵٪	۵۸/۶۲٪	۳۱/۰۳٪	



با توجه به اطلاعات مندرج در جدول و نمودار ۷، از ۲۹ درس کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه، ۹ درس تأکید زیاد، ۱۷ درس تأکید متوسط و ۳ درس تأکید کمی بر مهارت قضاوت صحیح درباره‌ی مسائل داشته است. یعنی ۳۱/۰۳ درصد کتاب تأکید زیاد، ۵۸/۶۲ درصد تأکید متوسط و ۱۰/۳۵ درصد تأکید کمی بر مهارت قضاوت صحیح درباره‌ی مسائل دارد. بنابراین، در مجموع می‌توان گفت که محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه در حد متوسطی بر پرورش مهارت قضاوت صحیح درباره‌ی مسائل تأکید می‌کند.

نمونه‌ای از مهارت قضاوت صحیح درباره‌ی مسائل: فصل چهارم، درس هفتم، صفحه‌ی ۱۰۰، فعالیت (۳۲-۴):

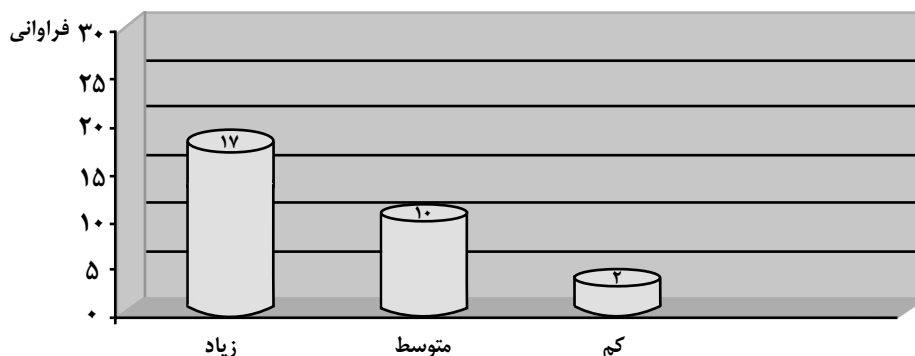
یکی از مسائل اقتصادی زیر را انتخاب و براساس الگوی بحث بی‌کاری، در مورد آن تحقیق کنید. نتیجه‌ی تحقیق خود را در کلاس گزارش کنید. تورم، گران‌فروشی، مصرف‌گرایی، فقر.

سؤال هشتم: تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت منطقی بودن تأکید دارد؟

جدول ۸. نتایج تجزیه و تحلیل مهارت منطقی بودن

	وضعیت تأکید			دروس
	کم	متوسط	زیاد	
کل	۲	۱۰	۱۷	فرآوانی
درصد	۶/۹۰٪	۳۴/۴۸٪	۵۸/۶۲٪	

مهارت منطقی بودن



با توجه به اطلاعات مندرج در جدول و نمودار ۸، از ۲۹ درس کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه تعداد ۱۷ درس تأکید زیاد، ۱۰ درس تأکید متوسط و ۲ درس تأکید کمی بر مهارت منطقی بودن داشته است. یعنی ۵۸/۶۲ درصد کتاب تأکید زیاد، ۳۴/۴۸ درصد تأکید متوسط و ۶/۹۰ درصد تأکید کمی بر مهارت منطقی بودن دارد. بنابراین، در مجموع می‌توان گفت که محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه تا حد زیادی بر پرورش مهارت منطقی بودن تأکید می‌کند.

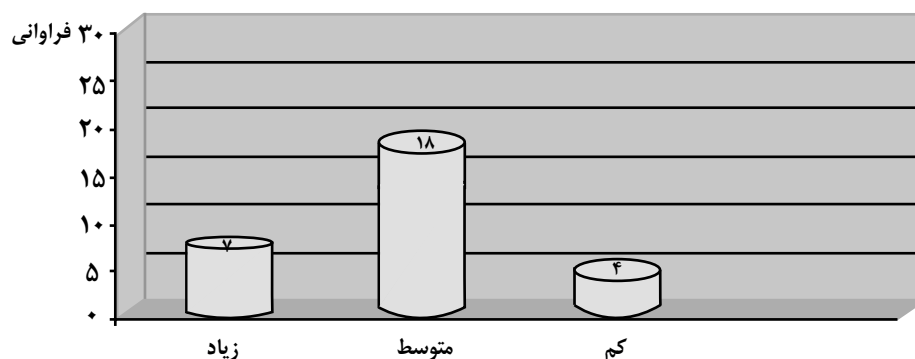
نمونه‌ای از مهارت منطقی بودن: فصل چهارم، درس ششم، صفحه‌ی ۹۶ و عوامل بی‌کاری از صفحه‌ی ۹۶ تا ۹۹.

سؤال نهم: تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر مهارت صراحت داشتن تأکید دارد؟

جدول ۹.
نتایج تجزیه و تحلیل
مهارت صراحت داشتن

	وضعیت تأکید			دروس
	کم	متوسط	زیاد	
کل	۴	۱۸	۷	۲۹
درصد	۱۳/۷۹٪	۶۲/۰۷٪	۲۴/۱۴٪	۱۰۰٪

مهارت صراحت داشتن



با توجه به اطلاعات مندرج در جدول و نمودار ۹، از ۲۹ درس کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه، ۷ درس تأکید زیاد، ۱۸ درس تأکید متوسط و ۴ درس تأکید کمی بر مهارت صراحت داشتن داشته است. یعنی ۲۴/۱۴ درصد کتاب تأکید زیاد، ۶۲/۰۷ درصد تأکید متوسط و ۱۳/۷۹ درصد تأکید کمی بر مهارت صراحت داشتن دارد. بنابراین، در مجموع می‌توان گفت که محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه در حد متوسطی بر پرورش مهارت صراحت داشتن تأکید می‌کند.

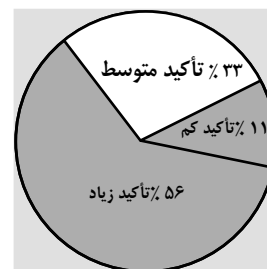
نمونه‌ای از مهارت صراحت داشتن: فصل اول، درس

ششم، صفحه‌ی ۲۱، فعالیت (۱۴-۱):

برای این که یک گروه دچار آسیب تبعیت بی‌چون و چرا نشود، چه ویژگی اساسی باید داشته باشد؟ در کلاس درباره‌ی این موضوع گفت‌وگو کنید.

سؤال اول: تا چه حد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی

متوسطه بر پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی تأکید دارد؟



طبق نمودار ۱۰، حدود ۵۶ درصد کتاب مطالعات اجتماعی تا حد زیادی، حدود ۳۳ درصد در حد متوسطی و حدود ۱۱ درصد در حد کمی بر پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی تأکید داشته است. بنابراین در مجموع می‌توان گفت کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه بر پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی تأکید متوسط متمایل به زیاد داشته است.

یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های موسوی (۱۳۸۶)، عباسی یادکوری (۱۳۸۱) و چگینی (۱۳۸۶)، هم‌خوانی دارد، ولی با یافته‌های پژوهش‌های طاهری تیزرو (۱۳۸۸)، هاشمی (۱۳۸۵)، علیپور (۱۳۸۳) و تقدیسی (۱۳۸۲) هم‌خوانی ندارد که شاید دلیل این ناهم‌خوانی‌ها مربوط به تفاوت داشتن نوع کتاب‌های مورد بررسی باشد.

پیشنهادهای مبتنی بر یافته‌های تحقیق

۱. چون کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه به میزان متوسطی بر مهارت استدلال کردن تأکید دارد و با توجه به نقش مهارت استدلال کردن در انتقال فراگیرندگان از یادگیری منفعل به یادگیری فعال، در تدوین کتاب‌ها به پرورش این مهارت در دانش‌آموزان توجه جدی صورت گیرد.

۲. هرچند مهارت ارزیابی شواهد و اظهارات، جزو مهارت‌هایی است که تأکید زیادی بر پرورش آن شده، اما چون میزان ۵۸ درصد نزدیک به میانگین است، در تدوین کتب بر پرورش این مهارت تأکید بیشتری صورت گیرد.

۳. چون کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه به میزان متوسطی بر مهارت تفسیر کردن تأکید دارد و با توجه به نقش و جایگاه تفسیر داده‌ها در نظام‌های آموزشی و به‌طور کلی زندگی بشری، در تدوین کتاب‌ها به پرورش این مهارت در دانش‌آموزان اهتمام بیشتری صورت گیرد.

۴. چون کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه به میزان متوسطی بر مهارت قضاوت صحیح درباره‌ی مسائل تأکید دارد و با توجه به نقش

پرورش قضاوت کردن براساس معیار و پرهیز از هرگونه جانب‌داری و یا تعصب در برخورد با مسائل، در تدوین کتاب‌ها به پرورش این مهارت در دانش‌آموزان اهتمام بیشتری صورت گیرد.

۵. هرچند مهارت منطقی بودن جزو مهارت‌هایی است که تأکید زیادی بر پرورش آن شده، اما چون میزان ۵۸ درصد نزدیک به میانگین است، در تدوین کتب بر پرورش این مهارت تأکید بیشتری صورت گیرد.

۶. چون کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه به میزان متوسطی بر مهارت صراحت داشتن تأکید دارد و با توجه نقش پرورش این مهارت در کلاس‌های درس، به‌منظور این که دانش‌آموزان بتوانند بدون دلهره نظرات خود را بیان کنند و در عین حال با توجه به بازخوردهایی که از جانب معلمان و دوستان خود دریافت می‌کنند، به امکان اشتباه بودن نظرات خود پی ببرند و از این طریق خود را برای حضور در تجمعات گسترده‌تر از سطح مدرسه آماده کنند، در تدوین کتاب‌ها به این مهارت توجه جدی صورت گیرد.

پی‌نوشت

1. Critical Thinking

منابع

۱. تاسوس، آنه (۱۳۸۲). **استدلال انتقادی**. ترجمه‌ی فریده هاشمیان نژاد و حسن ملکی. انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد.
۲. تفنگدار، ملیحه (۱۳۸۶). «نقش روش‌های آموزش در پرورش تفکر انتقادی». دانشگاه تربیت معلم تهران، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، تهران.
۳. سلیمانپور، جواد (۱۳۸۳). **مهارت‌های تدریس نوین با تأکید بر کاربرد تفکر انتقادی و خلاقیت**. انتشارات احسن. تهران.
۴. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). **اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی**. نشر دوران، تهران.
۵. شریعتمداری، علی (۱۳۸۲). **روان‌شناسی تربیتی**. انتشارات امیرکبیر، تهران.
۶. شعبانی، حسن (۱۳۸۲). **روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر)**. انتشارات سمت، تهران.
۷. طاهری تیزرو، مهین (۱۳۸۸). «بررسی برنامه‌ی درسی علوم اجتماعی دوره‌ی راهنمایی براساس رویکرد انتقادی از دیدگاه دبیران ناحیه‌ی یک شهر همدان در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۸». دانشگاه بوعلی سینا، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، همدان.
۸. عباس یادکوری، مریم (۱۳۸۱). «بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مبنای دیدگاه اجتماعی برنامه‌ی درسی». دانشگاه علامه طباطبائی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد تهران.
۹. علیپور، وحیده (۱۳۸۳). «بررسی تناسب محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی با پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی». دانشگاه تربیت‌معلم تهران، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، تهران.
۱۰. **کتاب مطالعات اجتماعی سال اول دوره‌ی متوسطه** با کد ۲۰۵/۳ و شماره‌ی استاندارد بین‌المللی ۴-۴۴۲-۵۰۹۶۴-۱۳۸۷، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
۱۱. معروفی، یحیی و یوسف‌زاده، محمدرضا (۱۳۸۸). **تحلیل محتوا در علوم انسانی (راهنمای عملی تحلیل کتاب‌های درسی)**. انتشارات سپهر دانش، همدان.
۱۲. موسوی، امیر (۱۳۸۶). «بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره‌ی متوسطه در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مبنای دیدگاه اجتماعی برنامه‌ی درسی در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶». دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، تهران.
۱۳. هاشمی، محمد (۱۳۸۵). «بررسی جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب‌های درسی پایه‌ی پنجم دوره‌ی ابتدایی». دانشگاه شیراز، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه‌ی آموزش و پرورش، شیراز.
14. Lipman, Matthew, 1988, *Critical thinking: what can it be?* Montclair state College. Institute for critical thinking - 12 pages.
15. Rusbult Craig, 2001, *critical thinking in education*, available at: <http://www.asa3.Org/ASA/education/think/critical/Html>

اخلاق زیربنای عدالت

عدالت در اندیشه‌ی شهید بهشتی

دکتر فرشاد مؤمنی



اشاره

دکتر فرشاد مؤمنی، هنگامی که مسئول کمیته‌ی دانش‌آموزی «حزب جمهوری اسلامی» بود، گفت‌وگویی را با سالار این شهیدان، شهید مظلوم بهشتی انجام داده بود. رشد علوم اجتماعی، به سبب ریشه‌ای بودن این گفت‌وگو و تناسب آن با موضوع این شماره، مجدداً آن را به چاپ می‌رساند تا تجلی‌ای از این شهید والا مقام کرده باشد. ۷ تیر که مقارن با شهادت سالار شهیدان انقلاب اسلامی، شهید بهشتی است، فرصتی مبارک است تا دیدگاه‌های ایشان را مطرح کنیم.

مقدمه

دکتر فرشاد مؤمنی که در دوره‌ی فعالیت حزب جمهوری اسلامی، مسئول کمیته‌ی دانش‌آموزی این حزب بود و خاطرات بسیاری از مشی و روش شهید بهشتی در اداره‌ی امور به یاد دارد، از این موضوع گله‌مند است که فقط در ایام سالروز شهادت دکتر بهشتی به آرای وی پرداخته می‌شود، در حالی که نیاز جامعه به منش و دانش بهشتی، امروز بیش از هر زمان دیگری است.

وی با اشاره به اندیشه‌های آیت‌الله بهشتی که علم را فصل‌الخطاب امور قرار می‌داد، از این موضوع انتقاد کرد که امروز علم در امور تخصصی فصل‌الخطاب نیست.

مؤمنی با بیان این که دکتر بهشتی معتقد بود، عدل اخلاقی از نظر اسلام زیربنای همه‌ی انواع دیگر عدل است، شهید بهشتی را فردی معرفی کرد که تلخی برخورد صادقانه برایش بسیار گوارتر از شیرینی کاذب برخورد منافقانه بود.

محدود کردن آرای شهید بهشتی به

زمانی خاص

دکتر فرشاد مؤمنی در آستانه‌ی سالگرد شهادت آیت‌الله بهشتی در گفت‌وگو با ایسنا تأکید کرد: «امروز نیاز جامعه‌ی ما به روش، منش و دانش شهید بهشتی از هر دوره‌ی تاریخی دیگری بیشتر است. اما متأسفانه پرداختن به آرای شهید بهشتی عمدتاً محدود به دوران سالگرد شهادت ایشان می‌شود؛ گویی در ماه‌های دیگر سال

نمی‌توانیم از روش، منش و اندیشه‌های ایشان مدد بگیریم. در همین ایام محدود هم که در مورد شهید بهشتی صحبت می‌شود، بحث‌ها عمدتاً در امور غیراندیشه‌ای ایشان متمرکز است و کمتر به اندیشه و تفکر ایشان پرداخته می‌شود. در حالی که اگر بنیان‌های تفکر و اندیشه‌ی شهید بهشتی را در هر حوزه‌ای مورد توجه قرار دهیم، می‌بینید که در آن چارچوب، بسیاری از گره‌های فکری و اجرایی کشور باز خواهد شد. متأسفانه در تبلیغات رسمی از شهید بهشتی همه چیز گفته می‌شود، جز مواردی که می‌تواند برای ملت راه‌گشایی‌های خارق‌العاده داشته باشد. این از ظلم‌هایی است که ما به خود و شهید بهشتی می‌کنیم.»

مؤمنی اظهار کرد: «با تکیه بر مبانی اندیشه‌ای و روش‌شناسی شهید بهشتی می‌توان سازوکارهای راه‌یابی به راه‌حل‌های ثمربخش را در مقیاس ملی آموزش داد. برای مثال، در حوزه‌ی اقتصاد تأکید می‌شود، **سلسله مسائل بنیادی خارج از عرصه‌ی اقتصاد وجود دارد که نقشی تعیین‌کننده در عملکرد اقتصادی دارد.** مثلاً باید به این باور رسیده باشیم که در امور تخصصی، علم باید فصل‌الخطاب باشد. این دستاورد بزرگ تمدن بشری است که جامعه‌ی بشری با طی کردن فراز و نشیب‌های گسترده و انجام هزینه‌های سنگین، از طریق آزمون و خطاهای بی‌شمار به آن رسیده است.»

عضو هیئت علمی «دانشگاه علامه طباطبائی» اضافه کرد: «شهید بهشتی علم و عقل را پیامبر درونی بشر می‌دانستند و با مبانی اسلامی نشان دادند که از نظر منطق اسلامی به تعبیر ایشان «پیامبر درونی» مقدم بر وحی است. ما برای این که بتوانیم وحی را درست درک کنیم، باید پیشرفت‌های قابل توجهی در زمینه‌ی کاربست علم و عقل محقق کرده باشیم. در شورای نشر آثار ایشان، اتفاق بزرگی وجود دارد که حاوی فیش‌های تحقیقاتی تهیه شده توسط ایشان است. من وقتی این فیش‌ها را دیدم برآورد کردم که اگر جز شهید بهشتی می‌خواست این میزان فیش بررسی از منابع و متون علمی و دینی تهیه کرده باشد، باید عمر زیادی می‌داشت؛ اما ایشان از عنفوان جوانی به اهمیت نگاه علمی

به مسائل رسیده بودند و برایشان به باور درونی تبدیل شده بود.»

وی گفت: «مدتی قبل از شهادتشان مطرح کرده بودند که من تا قبل از پیروزی انقلاب اسلامی حتی یک بار سخن‌رانی نکرده بودم که فقط سخن‌رانی کرده باشم! هر بار که سخن‌رانی کردم در واقع نتیجه و حاصل یک پژوهش علمی چندماهه یا چندساله‌ی خود را ارائه کردم. اگر این باور به‌عنوان باور دینی که مبتنی بر علم و عقل است، در نظام تصمیم‌گیری و تخصیص منابع ما تبدیل شود، می‌بینیم اوضاع جامعه‌ی ما بسیار متفاوت خواهد شد.»

مسلمان واقعی علم را فصل‌الخطاب

می‌داند

مؤمنی اظهار داشت: «امروز در حوزه‌ی اقتصاد چه‌قدر حرف‌های متناقض زده می‌شود! حرف‌هایی که گاهی دقیقاً در برابر هم هستند، چرا برخی مسئولان در شرایط کنونی در درون خود این قدر تعارض و تناقض مشاهده می‌کنند؟ برای این که امروز علم در امور تخصصی فصل‌الخطاب نیست که این با مشی شهید بهشتی و درک ایشان از اسلام و ارزش‌ها تعارض دارد.»

وی افزود: «از نظر شهید بهشتی، مسلمان واقعی مسلمانی است که صرف‌نظر از سلیقه، هوای نفس و ترجیحاتش، در امور تخصصی علم را فصل‌الخطاب می‌داند. بهشتی معتقد بود اگر پیامبر درونی یعنی علم و عقل خوب کار نکنند، تصور و تلقی دینی ایجاد شده هم، تصور و تلقی ناقص و غیرمطابق با آن چیزی است که توسط رسول اکرم (ص) و قرآن تبیین می‌شود. ایشان این‌ها را اصلاً از هم جدا نمی‌دانستند و قائل به حسن و قبح ذاتی افعال بودند.»

وی تأکید کرد: «آیت‌الله بهشتی معتقد بودند مسلمان تحت هیچ شرایطی و با هیچ توجیهی نباید عمل خلاف انجام دهد. این مسائل سلسله بدیهیات و مسلماتی است که متأسفانه به خاطر عدول از روش و منش شهید بهشتی، امروز ما به واسطه‌ی آن‌ها دچار چالش شده‌ایم. تصورم این است که اگر نهضت بازخوانی اندیشه‌های شهید بهشتی در جامعه‌ی ما راه بیفتد،

دولت، ملت و نسل‌های آتی بیشترین سودها و بهره‌مندی‌ها را در دنیا و اطمینان‌بخش‌ترین وضعیت را در آخرت تجربه خواهند کرد.»

مؤمنی با بیان این که وقتی اصول و موازین علمی فصل‌الخطاب می‌شود، ناگزیر باید انصاف داشته باشیم افزود: «شهید بهشتی در عرصه‌ی نظری مکرر به طلاب و دانشجویان تأکید می‌کردند: اگر نسبت نادرست و ناقصی به اندیشه‌های رقیب خود دهید، قبل از این که به آن اندیشه‌ی ظلم کرده باشید، به خودتان، جامعه‌تان و آینده‌تان ظلم کرده‌اید. به همین دلیل، وقتی ایشان راجع به نظریه‌های رقیب صحبت می‌کند، آن چنان امانت‌دارانه صحبت می‌کند که گویی یکی از سخت‌باورترین افراد آن اندیشه این بحث را ارائه می‌کند. با این شرایط، وقتی اندیشه‌ای را که به آن صورت مطرح شده بود، مورد نقد قرار می‌داد، نقد پذیرفتنی می‌شد.»

این استاد اقتصاد دانشگاه علامه طباطبائی، مشکلات موجود اقتصادی را ناشی از عمل و حرکت عکس برخی مجریان نسبت به قانون اساسی و اندیشه‌های شهید بهشتی دانست و بیان کرد: «این موضوع در مورد سیاست نیز صادق است. با رجوع به آثار شهید بهشتی راجع به انسان‌شناسی اسلام و نقش آزادی‌های فردی و مدنی در شکوفایی اندیشه‌ی بشر و پیشرفت جامعه ملاحظه می‌کنید، هیچ انسان منصف و عالم، ولو غیرمسلمان، نمی‌تواند آن ایده‌ها را رد کند. اگر ما واقعاً به دنبال این هستیم که اسلام پاینده و قابل رشد را ارائه دهیم، ناگزیر خواهیم بود به اندیشه‌ها و به‌ویژه روش‌شناسی شهید بهشتی، چه در حوزه‌ی استنباط‌هایی که از منابع اسلامی داشتند و چه در عرصه‌ی عمل اجتماعی و برای پیشبرد اهداف توسعه‌ی ملی برگردیم.»

مؤمنی با تأکید بر این که یکی از مهم‌ترین وجوه منش شهید بهشتی این بود که در امور تخصصی علم را فصل‌الخطاب می‌دانست، افزود: «شهید بهشتی به سه زبان زنده‌ی دنیا تسلط کامل داشت و برای دست‌یابی به اطلاعات به منابع اصلی مراجعه می‌کرد. مثلاً وقتی مارکسیسم را بررسی می‌کرد، مستقیماً به متن آلمانی کتاب

«سرمایه» اثر مارکس مراجعه می‌کرد؛ کاری که حتی بیش از ۹۰ درصد مارکسیست‌های ما در ایران نمی‌کردند و نمی‌توانستند هم بکنند!»

هیچ مصلحتی بالاتر از حقیقت نیست
این استاد دانشگاه ادامه داد: «در روش عملی، بهشتی هیچ مصلحتی را بالاتر از حقیقت نمی‌دانست و با هیچ توجیهی خلاف‌گویی نمی‌کرد. به‌ویژه در رقابت‌های سیاسی به این مسئله توجه خاص داشت. در بحبوحه‌ی مبارزه با بنی‌صدر و مجاهدین خلق و بر سر انتخابات مجلس اول، وقتی انجمن اسلامی اصناف و بازار از او دعوت کرد در محل بازار سخن‌رانی کند، موضوع اشکال پنهان ربا را برای سخن‌رانی انتخاب کرد و توضیح داد که وقتی کاسب یا تاجری از حدودی که برایش زحمت کشیده با هر توجیهی از طرف مبادله‌ی خود، سود بیشتری اخذ می‌کند، از منظر اسلامی ریاست.»

مؤمنی توضیح داد: «ایشان در بحبوحه‌ی انتخابات در بازار بسیار صریح به بازاری‌ها گفتند که بدون تعارف به شما بگویم که بخش بزرگی از زندگی شما از این ناحیه آلوده به ریاست. با مرور روزنامه‌های آن ایام می‌بینید چه‌قدر ایشان صریح و صادقانه صحبت کردند. اما پشت پرده این بود که بعد از حضور ایشان در حزب، خیلی از دوستان که واقعاً هم خیرخواهانه صحبت می‌کردند، به ایشان گفتند خلاف مصلحت بود که شما این قدر بی‌پروا به بازاری‌ها نشان دادید که چه قدر زندگی، رفتار و حرفه‌شان آلوده به ریاست.»

وی ادامه داد: «واکنش شهید بهشتی به گفته‌ی آنان هیچ‌گاه از یاد نمی‌رود! ایشان وقتی خیلی به مسئله‌ای حساس می‌شدند، خون در صورتشان پخش می‌شد و رنگشان سرخ می‌شد. در این حالت به آقایان گفتند که ما رژیم‌ی را که با مردم صادق نبود، کنار زدیم برای این که رژیم‌ی که با مردم صادق است را جای‌گزین کنیم. اگر قرار بود همان موازین گذشته باز تولید شود که همان ایدای رژیم سابق بودند. اما مردم به حکم این که از ما صداقت دیدند، به ما روی آوردند.»

حیله‌های شرعی شما را مبر نمی‌کند
مؤمنی افزود: «ایشان به حسن و قبح ذاتی افعال معتقد بودند و می‌گفتند: اگر با هر حیله‌ی شرعی زندگی‌تان را به ربا آلوده کنید، اسم ربا روی آن است. شما حیله به کار بردید و بنابراین باید منتظر پیامدهای یک زندگی ربوی باشید. می‌گفتند: حیله‌های شرعی شما را مبر نمی‌کند. ایشان معتقد بودند در زندگی عملی هم با هر توجیهی، اگر ما خلاف‌گویی کنیم و برخورد غیرصادقانه داشته باشیم، از دایره‌ی اسلام خارج شده‌ایم. شما باید از من سپاس‌گزار باشید که صادقانه این مسئله را گفتم؛ هر کس می‌خواهد در حزب ما قرار بگیرد، بداند که ما این گونه فکر می‌کنیم. ما فکر می‌کنیم یکی از مهم‌ترین منشأهای فساد و عقب‌ماندگی اقتصادی این است که در بخش خدمات توزیعی‌مان، اشکال پنهان ربا حضور فعال دارد؛ ما آمده‌ایم این را برهم بزنیم.»

وی تأکید کرد: «تا زمانی هم که شهید بهشتی در قید حیات بودند، صادقانه در این زمینه گام‌هایی برداشتند و به آن دوستان گفتند که اگر کوچک‌ترین خیری در خلاف‌گویی یا کتمان حقیقت وجود داشت، خداوند قطعاً به واسطه‌ی رحمانیت و رحیمیتش، ما را به آن کار دعوت می‌کرد. وقتی که خداوند ما را از این کار نهی کرده، به این معناست که خیری برای ما در آن قابل تصور نیست؛ ولو آن که در کوتاه‌مدت تصور کنیم دستاوردهای مقطعی ظاهر شده است. اما آثار وضعی این مسئله بعداً گریبان ما را خواهد گرفت. طلبه‌ها و روحانیون برجسته‌ای از ایشان نقل قول کرده‌اند که چه قبل از انقلاب و چه پس از آن، خودشان به این سیره بسیار پای‌بند بودند.»

عدل اخلاقی زیربنای همه‌ی عدل‌ها
مؤمنی با بیان این که بهشتی مرتب می‌فرمود که هیچ مصلحتی بالاتر از حقیقت نیست، گفت: «شهید بهشتی به حکم کسی که عمیقاً به اسلام باور دارد، معتقد بود که رعایت موازین اخلاقی واجب تمام‌عیار برای مسلمانان



اسلام
با علم
و عقل
شروع
می شود
و با
وحی،
تکامل
پیدا
می کند

است. من بی شمار تجربه را از ایشان در این مورد در عرصه‌ی عمل شاهدیم. پس از شهادت ایشان، روی نظریه‌ی عدالت ایشان کار کردم و متوجه شدم ایشان به نکته‌ی عجیبی توجه کرده‌اند که کمتر نظریه‌پردازانی به آن توجه کرده است: **از نظر اسلام، عدل اخلاقی زیربنای همه‌ی انواع دیگر عدل است. اگر کسی بخواهد کلمه‌ی عدل را در وجود خود پرورش دهد، نقطه‌ی عزیمت آن توسل به اخلاق کریمه‌ی الهی است.** خیلی برایم جالب بود که ایشان در سیره‌ی عملی‌شان دقیقاً به آن چیزی عمل می‌کردند که به لحاظ تئوریک از اسلام فهمیده بودند. این بیانگر **وحدت نظر و عمل منبعث از جهان‌بینی توحیدی ناب است.**

هتاک‌ی و دروغ یعنی خلاف اخلاق

وی افزود: «از نظر ایشان، زور، هتاک‌ی و دروغ، یعنی خلاف اخلاق و امکان ندارد باعث شود آن کار مورد عنایت خداوند باشد و ثمربخشی پایدار و بلندمدت داشته باشد. به خاطر دارم در همان جلساتی که یکشنبه‌ها تشکیل می‌شد و نهایتاً در همان جلسات به شهادت رسیدند، در اوج درگیری‌هایی که بین حزب جمهوری اسلامی و بنی‌صدر وجود داشت، در یکی از جلسات یکی از نمایندگان وقت مجلس در حین صحبت با لفظ غیرمؤدبانه‌ای از بنی‌صدر یاد کرد. مدیریت جلسه هم با شهید بهشتی بود. در کل دوره‌ای که توفیق داشتم و با ایشان همراهی می‌کردم، هرگز ایشان را به آن حد از عصبانیت ندیدم. برای آن فرد دو گزینه گذاشتند: یا از جمع عذرخواهی کند و پیش خداوند طلب مغفرت کند یا خواشاً جلسه را ترک کند. هر گونه‌ای که دوستان مختلف تلاش کردند در این زمینه وساطت کنند، ایشان کوتاه نیامدند تا آن آقا عذرخواهی کرد. آن‌گاه آقای بهشتی به او اجازه دادند که صحبت خود را ادامه دهد. بی‌شمار مثال می‌توانم از مشاهدات شخصی در این زمینه بگویم که بهشتی تا چه حد به موازین اخلاقی برای انسان اهمیت می‌دادند.»

منزلت علم و عقل در نگاه شهید بهشتی بهشتی با سخنی که منزلت علم و عقل را تضعیف کند، قاطع بر خورد می‌کرد

مؤمنی با تأکید بر این که بهشتی با هر سخنی که منزلت علم و عقل را نزد آن جمعی که با ایشان همکاری می‌کنند، تضعیف کند، قاطع برخورد می‌کرد، با اشاره به خاطراتش در این مورد بیان کرد: «به خاطر دارم اوایل انقلاب بسیار مد بود که خیلی از لفظ «الخير فی مآوقع» استفاده می‌کردند. یک‌بار در حضور ایشان من هم آن را گفتم. با این که خیلی به من لطف داشتند، مرا عتاب کردند و گفتند: اگر از دل این حرف، این مسئله را دریاوری که عقل و علم را تعطیل کنی، ضد اسلام است. گفتم: چون همه این را می‌گویند من هم گفتم. ایشان بسیار جدی گفتند: نه، توجه به این مسائل خیلی حیاتی است.»

مؤمنی افزود: «شهید بهشتی استخاره‌هایی می‌کردند که از نظر مخاطبان واقعاً معجزه‌آسا به نظر می‌رسید. وقتی نیت می‌کردید و ایشان از قرآن مدد می‌گرفتند، خیلی با جزئیات مسئله را توضیح می‌دادند. اما بعد از چند وقتی، ایشان مطلقاً استخاره کردن را قطع کردند و گفتند: با درکی که من از جایگاه علم و عقل دارم، چون ممکن است این مسئله اراده و قدرت انتخاب و فعال کردن مغز را در معرض تضعیف قرار دهد، نباید به یک رویه تبدیل شود.»

مؤمنی در ادامه ضمن تأکید بر اهمیت شناخت روش‌شناسی شهید بهشتی به ایسا گفت: «از نظر بهشتی، اسلام با علم و عقل شروع می‌شود و با وحی، تکامل پیدا می‌کند. این عقیده را در همه‌ی حوزه‌ها، چه نظری و چه عملی، به کار می‌برد. در کتاب **اقتصاد اسلامی**، نکات فوق‌العاده‌ای وجود دارد. قرآن می‌فرماید: دینی که پیامبر (ص) آورده، دینی جهانی است و مخاطبش همه ناس است. همه‌ی انسان‌ها در همه‌ی مکان‌ها و همه‌ی زمان‌ها مخاطبش قرار می‌گیرند. بر این مبنا ایشان معتقد بود: **انسان مسلمان برای آن که مسائل اسلامی را خوب بفهمد، باید از علم و عقل شروع کند و در ادامه با وحی تکمیل کند.**»

وی افزود: «ایشان معتقد بودند: باید دیدگاه‌های اسلامی را به گونه‌ای عرضه کنیم

که یک انسان منصف غیرمسلمان هم خود را ناگزیر از پذیرش آن کند. چون این پیام، پیامی جهانی است. اگر به بحث مالکیت ایشان نگاه کنید، می بینید دقیقاً این روش شناسی را در پیش گرفتند و از یک سلسله اصول بنیادی شروع می کنند. مثلاً هفت منشأ برای مالکیت با منطق کاملاً عقلی و علمی در نظر می گیرند. بعد مکاتب رقیب اندیشه‌ی دینی را هم مطرح می کنند و به کاستی‌هایی که هر کدام دارند، اشاره می کنند. این نیازمند قوت علمی و عقلی بسیاری است. هیچ تمسک آشکاری هم به متون اسلامی ندارند تا هر کسی که از انصاف و علم کافی برخوردار بود، بپذیرد. به همین دلیل هم ایشان قدرت تأثیرگذاری خارق‌العاده‌ای داشتند.»

وی بیان کرد: «به خاطر دارم زمانی که مسئول بخش دانش‌آموزی حزب بودم، از حجم و دشواری کار پیش ایشان صحبت کردم. ایشان با حسرتی به من گفتند که تو برو دعا کن که من فرصت پیدا کنم. گفتم: چه‌طور؟ گفت: اگر فرصت پیدا کنم، حتی رجوی را هم درست می‌کنم. تعجب کردم، چون از رجوی زمینه‌ی ذهنی خوبی نداشتم. بهشتی لبخندی زد و گفت: فکر نکنی رجز می‌خوانم؛ من توده‌ای‌هایی را نماز شب‌خوان کردم که رجوی از هیچ نظر به گرد آن‌ها نمی‌رسد. این روش شناسی آن چنان راه‌گشایی داشت که به ایشان چنین اعتماد به نفسی می‌داد.»

وی ادامه داد: «مخالفان بهشتی جنگ روانی بسیار ناجوانمردانه‌ای را علیه او به راه انداخته بودند. چرا که امکان نداشت کسی در معرض صحبت‌ها و آشنایی و برخورد با منش ایشان قرار گیرد و مجذوب ایشان نشود. بنابراین راهبردی که انتخاب کرده بودند، این بود که باورهای پیشینی برای افراد ایجاد کنند که براساس آن کسی اصلاً نزدیکشان نشود.»

اعتماد به نفس بهشتی به روش شناسی او برمی گردد

مؤمنی گفت: «امکان نداشت کسی به او نزدیک شود و مجذوبش نشود. برای این که بهشتی ترکیبی از علم، ایمان و صداقت

بود. شهید شاهچراغی می‌فرماید: در اوج جنگ روانی که علیه شهید بهشتی راه افتاده بود، روزی با عصبانیت به او گفتم: آقا این همه دروغ به شما نسبت می‌دهند، چرا شما واکنش نشان نمی‌دهید؟ ایشان خندیدند و گفتند: مثل این که شما چند وقت است درست و حسابی قرآن نمی‌خوانید. قرآن می‌فرماید: ان الله يدافع عن الذين امنوا: خداوند خودش از مؤمنان دفاع خواهد کرد. این قدر وقار، طمأنینه، آرامش و اعتماد به نفس به این روش شناسی برمی‌گردد که در آن بین علم و عمل، ایمان و عمل صالح، و عقل و شرع وحدت وجود دارد.»

وی در خلال صحبت‌هایش گفت: «اولین بار قبل از انقلاب، با شهید حسن اجاره‌دار، دوست عزیزم که با من هم کلاس بود، خدمت ایشان رسیدم. وقتی ایشان شروع به صحبت کردند، آن قدر مجذوب شدم که وقتی از منزل ایشان بیرون آمدم، آقای اجاره‌دار به من گفت: برداشت شما چه بود؟ گفتم: خیلی از مسلمان بودن به خودم می‌بالم و خیلی افتخار می‌کنم که در مجموعه‌ای هستم که آقای بهشتی هم حضور دارند. گفتم: تکلیف شرعی ما این است که با ایشان صحبت کنیم و بگوییم هر کار دوندگی داری بده ما انجام دهیم. شما فقط راجع به دیدگاه‌های اسلام و مسائل مختلف حرف بزن. این در شرایطی بود که یبانه‌ی تغییر مواضع از سوی سازمان مجاهدین صادر شده و کوبنده‌ترین حملات به باورهای دینی شده بود.»

وی افزود: «وزارت اطلاعات در کتابی که منتشر کرد، به شهید بهشتی در آینه‌ی اسناد ساواک پرداخته است. وقتی این کتاب را خواندم، بی‌اختیار گریه‌ام گرفت؛ چون در خیلی از آن جلساتی که در آن کتاب اشاره شده بود، خودم حضور داشتم! گزارش‌هایی که ساواک تهیه کرده است، نشان می‌دهد تلفن او کنترل می‌شده است. تیم‌های تعقیب و مراقبت داشته است و همه‌ی زندگی‌اش تحت کنترل بوده است. در گزارش‌ها نوشته شده است که این آدم می‌داند که تحت کنترل است. در عین این که همه‌ی حرف‌هایی را که می‌باید به

مخاطب خود بزند، می‌زند، حتی یک مستمسک به ما نمی‌دهد که با او برخورد کنیم. به گریه افتادم که خدایا این فرد که این قدر تحت فشار بود، چه‌طور می‌توانست آن قدر به ما آرامش بدهد؟! واقعاً هر بار که خدمت ایشان می‌رسیدیم و بیرون می‌آمدیم، انگار که از نو متولد شده‌ایم؛ این قدر احساس سبکی به ما دست می‌داد. سایه‌ی مخوف ساواک در آن کتاب مشهود بود که خیلی بی‌اختیار تحت تأثیر قرار گرفتم.»

مؤمنی با تشریح خصوصیات اخلاقی شهید بهشتی بیان کرد: «ایشان در حزب، یک‌بار اجازه ندادند کسی پشت سر دیگری صحبت کند. تا فردی می‌خواست شروع به صحبت پشت سر دیگری کند، بسیار مؤدبانه و بدون پرخاش می‌گفت: صبر کن فلان ساعت یا روز در حضور خود او این موضوع را مطرح کن! در حالی که امروز می‌بینید اگر پشت سر افراد حرف نزنید، اصلاً کارتان لنگ است! ایشان این موارد را خیلی قبیح می‌شمرد و مطلقاً اجازه نمی‌داد.»

وی گفت: «دو بار در حضور ایشان گریه کردم. یک‌بار آن زمانی بود که قرار می‌داد برای گفت‌وگو گذاشته بودیم. یک ساعت مانده به وقت قرار، آقای بهشتی در زدند و به اتاق ما آمدند. من همان‌طور که یک پایم را روی پای دیگرم انداخته بودم، گفتم: ببخشید قرار ما یک ساعت دیگر است، آن هم در دفتر شما. ایشان گفتند: می‌دانم اما اگر اجازه بدهید، چند دقیقه باهم خصوصی صحبت کنیم. باهم به حیاط دفتر حزب رفتیم. گفتند: جلسه‌ی غیرمترقبه‌ای در دفتر حزب پیش آمده است. دوستان متعددی از اعضای شورای انقلاب با من تماس گرفتند و گفتند که شما حتماً باید در آن جلسه حضور داشته باشید. من این موضوع را منوط کردم به کسب اجازه از تو. من یک دفعه زدم زیر گریه. گفتم: اگر می‌خواستی با این حرف‌ها روی مرا کم کنی، روی من کم شد. گفت: نه می‌دانی که من بدون مجامله صحبت می‌کنم. آن ساعت وقت من برای توست. تو باید به من اجازه بدهی. گفتم:

می‌دانید که من چه قدر به شما ارادت دارم، گفت: نه تو از حق دفاع کن. من گفتم: مگر نمی‌گویند این جلسه از نظر کشوری برنامه‌ی مهمی است؟ گفت: آن برداشت دوستان است، ممکن است تو چنین برداشتی نداشته باشی. گفتم: برداشت شما چیست؟ گفت: من هم کمی مثل آن‌ها فکر می‌کنم، گفتم: من هم تسلیم این برداشتم.»

مؤمنی اضافه کرد: «وقتی من زیر گریه زدم، کوتاه آمد، ایشان مرتب حقوق مرا یادآور می‌شد و می‌گفت این توجیهاتی که شما می‌گویند کافی نیست، تو باید از حقوق خودت دفاع کنی. من هم با این منطق که آن جلسه برای مملکت مهم‌تر است، رضایت دادم. تا این را گفتم، دفترچه‌ی یادداشت روزانه‌شان را باز کردند و گفتند که من از فردا این اوقات را آزاد دارم، تو با اولویت خودت و براساس ترجیحات، جای‌گزین وقت امروز را انتخاب کن.»

قانون‌گرایی دستاورد مهم تمدن بشری

وی افزود: «در اندیشه‌ی شهید بهشتی، در تمدن بشری قانون‌گرایی و برنامه‌ای حرکت کردن به‌عنوان دستاورد مهم به رسمیت شناخته شده بود و ایشان به‌طور جدی از آن تبعیت می‌کردند. شاید ملت ما نداند که جنگ تحمیلی اولین تجربه در تاریخ ایران است که در آن، ما با این که یکی از طولانی‌ترین جنگ‌های تاریخی را تجربه کردیم، حتی یک مورد ثبت‌شده‌ی مرگ و میر ناشی از قحطی و اپیدمی نداشتیم. در این زمینه، سه نفر نقش حیاتی داشتند: مرحوم آقای عالی‌نسب که استاد من بودند، مرحوم آقای بهشتی و شهید رجایی.»

مؤمنی اضافه کرد: «آقای عالی‌نسب که اقتصاددان برجسته و ممتازی بودند، به محض این که جنگ شروع شد، تحلیلی اقتصادی ارائه کردند مبنی بر این که چرا ما در طول جنگ‌های قبلی مان قحطی‌ها و اپیدمی‌های گسترده داشته‌ایم. آقای بهشتی به ایشان

فرمودند که مبانی نظری و شواهد تجربی آن را برای من بسیار خوب توضیح دهید. ایشان در یک جلسه دو سه ساعته برای آقای بهشتی توضیح دادند. آقای بهشتی هم چون واقعاً یک فیلسوف علم و روش‌شناس برجسته بود، قانع کردنش بسیار سخت بود، چون از زوایای مختلف می‌پرسید. خیلی باید روی یک موضوعی مسلط بودید تا بتوانید ایشان را قانع کنید. ایشان بعد در جمع‌بندی گفتند: من قانع شدم و بعد پرسیدند: آن را چگونه اجرایی کنیم؟ بروم حکمی از امام (ره) بگیرم که خودتان اجرا کنید؟ آقای عالی‌نسب گفتند: این اقتدار عالی‌ترین مقام اجرایی را می‌خواهد، چون باید در سراسر کشور ریشه‌هایش گسترش پیدا کند. عالی‌ترین مقام اجرایی باید در این زمینه سکان‌دار باشد. پرسیدم: منظورتان نخست‌وزیر است؟ ایشان گفتند: بله. بعد گفتم: پس جلسه‌ای می‌گذاریم و شما همین فرایند را در حضور من با آقای رجایی هم مطرح و ایشان را هم متقاعد کنید، یعنی رویه این نبود که مثلاً از موضع رییس شورای انقلاب یا حزب جمهوری اسلامی فرمان بدهد. فرمان در کار نبود. همه‌ی فرایندها اقلیتی بودند.»

وی افزود: «گفتند: اگر آقای رجایی هم متقاعد شدند، کار را دنبال کنیم. آن زمان بنی‌صدر از نخست‌وزیری رجایی خیلی ناراحت بود. آقای بهشتی می‌دانستند هرچه را که رجایی مطرح کند، بنی‌صدر با آن مخالفت می‌کند. بنابراین بعد از این که شهید رجایی را متقاعد کردند، شهید بهشتی این موضوع را مطرح کردند و گفتند: ملت ما باید بداند که این شرایطی ویژه‌ای است و ما باید اقتضائات آن را رعایت کنیم. به محض این که آقای بهشتی موضوع را مطرح کردند، بلافاصله بنی‌صدر در یک مصاحبه به شدت به این ایده حمله کرد و گفت که می‌خواهند فقر را بین مردم تقسیم کنند.»

وی گفت: «منطق سهمیه‌بندی کوپن این بود که در شرایط جنگی، دولت ناگزیر به چاپ بی‌محابای پول می‌شود. درست در همین زمان است که تقاضای اقتصاد به طرز

وحشتناکی متورم می‌شود. به خاطر جنگ، قسمت عرضه‌ی اقتصاد ضربه می‌بیند؛ چرا که صنعت و کشاورزی لطمه می‌بیند. در شرایطی که حاکمیت سرمایه باشد، هر کس بیشتر پول داشته باشد، می‌تواند مایحتاج زندگی‌اش را تأمین کند. تعبیر مرحوم آقای عالی‌نسب این بود که باید نیازهای حیاتی انسان‌ها را از زیر فشار پول و سرمایه خارج کنیم. شهید بهشتی این گونه مشارکت می‌کرد و وقتی متقاعد می‌شد و موضوع را از نظر علمی و عقلی یا موازین اسلامی هم‌راستا می‌دید، بدون تعارف جلو می‌رفت و از ملامت ملامت‌کنندگان ترس به خود راه نمی‌داد.»

مؤمنی بیان کرد: «ما شهید بهشتی چند ده جلسه با بنی‌صدر داشتند، به توصیه‌ی امام (ره)، متأسفانه بنی‌صدر بنایش بر این نبود که واقعیت‌ها را بپذیرد و صادقانه برخورد کند. بنی‌صدر ابایی نداشت که برای پیشبرد مقصودش خلاف‌گویی هم بکند. بنای بنی‌صدر بر صدق نبود. به همین علت می‌بینید که خداوند هم او را تنبیه کرد و گیر کسانی انداخت که چند پله از خودش حرفه‌ای‌تر بودند. بهشتی خیلی مراعات می‌کرد و حتی گاهی می‌گفت: شاید فرم صحبت من، بنی‌صدر را حساس کرده است و به آقای باهنر می‌گفت که شما با او صحبت کنید.»

وی در پایان، با بیان ویژگی‌های شهید بهشتی تأکید کرد: «بهشتی همیشه می‌گفت برای من تلخی برخورد صادقانه خیلی گوارتر از شیرینی کاذب برخورد منافقانه است. ما با تمام وجودمان این موضوع را می‌دیدیم. واقعاً من در آن زمان بسیار گستاخ و بی‌پروا با ایشان صحبت می‌کردم. از صمیم قلب به شما می‌گویم که اگر کسی از آقای بهشتی تمجید تملق‌آمیز می‌کرد، ایشان ششمین می‌شد. هرچه صادقانه‌تر، بی‌پروا تر و نقادانه‌تر با بهشتی صحبت می‌کردیم، بیشتر تحویل می‌گرفت و لذت می‌برد.»



اخلاق و فناوری اطلاعات



حجت الاسلام و المسلمین سید محمد مهدی میرباقری

اشاره

در حوزه‌ی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به اخلاق و تربیت توجه ویژه‌ای می‌شود اما فناوری اطلاعات و زیرساخت‌های فکری آن کمتر مورد توجه قرار گرفته و آنچه بیشتر مطرح شده است، تکنیک‌ها و ابزارهای اطلاعاتی و اطلاع‌رسانی است. بر این باوریم که فلسفه‌ی اجتماعی فناوری‌ها را نیز باید بازشناسی کرد و آن را متناسب با فرهنگ اسلامی خود، بومی کنیم، این مقاله مقدمه‌ای در این ارتباط زیرساختی در حوزه‌ی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است.

بحث رابطه‌ی «اخلاق» و «فناوری اطلاعات»، سابقه‌ی چندانی در ایران ندارد. با این حال، اهمیت این موضوع و مباحثی از این قبیل در دنیای پیچیده‌ی امروز، بسیاری از کارشناسان و دست‌اندرکاران مرتبط را به اندیشه و اقدام در این زمینه تشویق کرده است. ما نیز به دلیل استفاده‌ی گسترده از این دست فناوری می‌باید به لوازم آن، از جمله ارتباط آن با اخلاق، توجه ویژه کنیم و مبتنی بر فرهنگ بومی، به تجزیه و تحلیل مسائل بپردازیم.

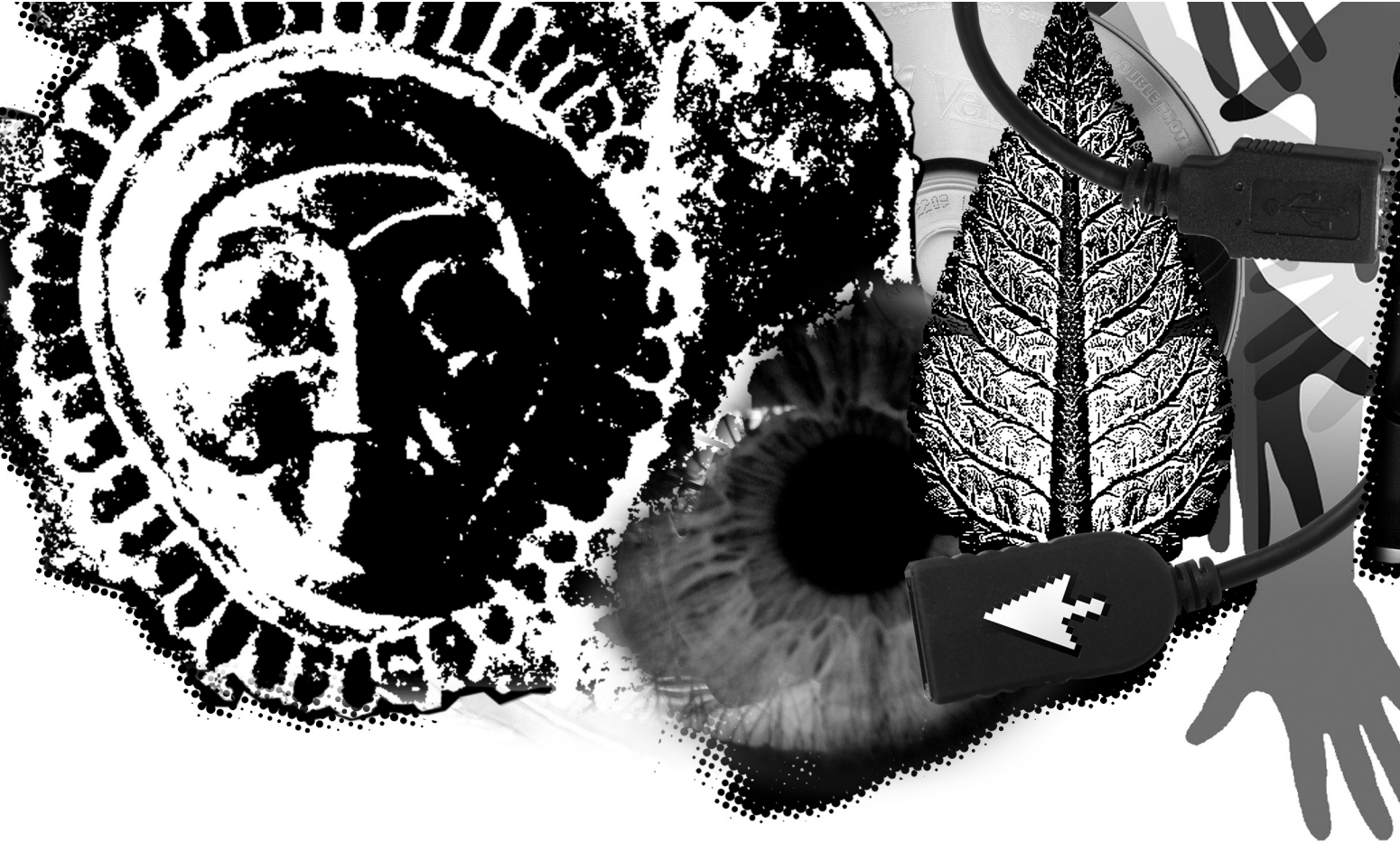
کلیدواژه‌ها: اخلاق، اخلاق توسعه، اخلاق فناوری، فناوری اطلاعات و ارتباطات، عبودیت، آزادی اخلاقی، جامعه‌ی متمدن.

ضرورت و منزلت اخلاق فناوری اطلاعات

اخلاق فناوری اطلاعات، یکی از گرایش‌های اخلاق کاربردی است که هم‌چون اخلاق پزشکی، اخلاق روزنامه‌نگاری، اخلاق زیست‌محیطی و مانند آن، مورد توجه دنیای امروز قرار گرفته است. ضرورتی که جامعه‌ی جهانی و حتی برنامه‌ریزان فناوری اطلاعات را به این نقطه هدایت کرده است تا اصول اخلاقی را بر توسعه‌ی این فناوری حاکم بدانند، آن است که توسعه‌ی اطلاعات و ارتباطات، در کنار فرصت‌های فراوانی که برای جامعه‌ی جهانی فراهم آورده و مقیاس بهره‌وری و بهینه‌سازی را در حوزه‌ی سیاست، فرهنگ و اقتصاد تغییر داده، ولی تهدیدها و چالش‌های جدی را نیز فراوری ملل جهان پدید آورده است.

۱. احساس ناامنی «دولت - ملت» ها از هجمه‌ی فناوری اطلاعات

اکنون امنیت اقتصادی، فرهنگی و سیاسی دولت - ملت‌ها از طریق فناوری اطلاعات مورد هجوم قرار گرفته است. برخلاف این ادعا که فناوری اطلاعات و شبکه‌های اطلاع‌رسانی در جهان، به دنبال خدمت به مشتریان و مصرف‌کنندگان هستند و در این میان، هیچ منفعتی عاید مدیران آن‌ها نمی‌شود، دو لایه‌ی پنهانی می‌توان یافت که سود اصلی



بر این اساس، به تدریج دولت - ملت‌ها احساس کرده‌اند که هویت سیاسی، فرهنگی و اقتصادی آن‌ها از طریق شبکه‌های اطلاع‌رسانی تهدید شده است و باید سیاست‌ها و راهبردهایی را در برابر توسعه‌ی فناوری اطلاعات پی‌ریزی کنند. تبیین راهبردهای «دولت‌ها» در برابر این شبکه جهانی، ناشی از همان احساس تهدید و درک این نکته است که این شبکه را دست‌های نامرئی هدایت می‌کنند. آن‌ها از این طریق فرهنگ جهانی را تغییر می‌دهند تا بتوانند راهی را که باید در زمان‌های بسیار طولانی پیمود، با شتاب پیمایند و بافت انسانی هرچه سریع‌تر با نظم نوین جهانی هماهنگ شود. دولت‌ها می‌دانند اگر راهبرد و برنامه‌ریزی روشنی نداشته باشند، فرهنگ بومی، اقتدار ملی و توانایی‌های اقتصادی‌شان با حمله‌ی فناوری اطلاعات روبه‌رو خواهد شد.

۲. لزوم تدوین اخلاق فناوری اطلاعات از نگاه «جهانی‌سازان»
تهدید مذکور، پرچم‌داران این جریان را نیز به فکر فرو برده است تا بیش از همه بر «اخلاق فناوری اطلاعات» تأکید ورزند. آن‌ها بر این باورند که هرچند فرصت عظیمی را در اختیار مدیران قرار داده‌اند تا به سرعت، جامعه‌ی جهانی را به سمت نظم نوین جهانی هدایت کنند، ولی فناوری اطلاعات همان‌گونه که تهدیدی برای ملت‌هاست، وحدت جامعه‌ی

این شبکه‌ی اطلاع‌رسانی به آن‌ها می‌رسد: یکی نهادهای فرهنگی و شرکت‌های اطلاع‌رسانی هستند که در مقابل اطلاع‌رسانی خود، خدمات ویژه‌ای دریافت می‌کنند و منافع اقتصادی‌شان تأمین می‌شود. لایه‌ی اصلی و مهم‌تر که سود این شبکه را از آن خود می‌کند، مدیرانی هستند که فرهنگ حاکم بر نرم‌افزارهای اطلاع‌رسانی را هدایت می‌کنند و همه‌ی نرم‌افزارها و اطلاع‌رسانی‌ها را بر محور آن شکل می‌بخشند. آن‌ها فرهنگ حاکم بر تولید اطلاع و اطلاع‌رسانی را حتی در مقیاس ایجاد جامعه‌ی جهانی، تغییر می‌دهند و از این طریق می‌کوشند، شتاب و جهشی به سوی شکل‌گیری وحدت جامعه‌ی جهانی پدید آورند تا منافعشان تأمین شود. البته این جهانی‌سازی که از آن به «موج سوم استعمار» تعبیر شده، چنان پنهان و پوشیده است که حتی برخی از اندیشمندان نیز به اشتباه افتاده و این دوره را دوره‌ی «مابعد استعمار» یا «عصر جهانی‌شدن» نامیده‌اند. این در حالی است که برنامه‌ریزی کنونی که بار اصلی آن بر دوش شبکه‌های اطلاع‌رسانی و فناوری اطلاعات است، موج جدید و پنهانی را در استعمار پدید آورده است که با طراحی فرهنگ حاکم بر نرم‌افزارها، جامعه‌ی جهانی را به سمت مقصد خاص خود هدایت می‌کند. در نتیجه، هرم جهانی که اقلیتی در رأس آن حاکم بودند، به شکل پیچیده‌تر و پنهان‌تری به کار خود ادامه می‌دهد.

جهانی را نیز به خطر انداخته است. زیرا سرعت تولید اطلاعات، و امکان ورود آزادانه به فضای اطلاعاتی، به هم ریختگی و ناهماهنگی در وحدت جهانی را متحمل ساخته است. حرکت به سوی توسعه‌ی جامع، هماهنگ و پایدار در مقیاس جهانی که اکنون جهانی‌سازان آن را پی‌گیری می‌کنند، بدون هماهنگ‌سازی در تصمیم‌گیری‌های جهانی ممکن نیست. این هماهنگ‌سازی نیز در بستر «اطلاعات» اتفاق می‌افتد؛ یعنی اطلاعات ما، تصمیم‌سازی‌ها را در سطوح خرد، کلان و توسعه سامان می‌دهند. برای مثال، وقتی انسان تجارت اقتصادی انجام می‌دهد، اطلاعات خاصی را از شبکه اطلاعات دریافت می‌کند که اگر این اطلاعات از سنخ دیگری بود، حتماً تصمیم دیگری می‌گرفت.

بنابراین، هماهنگی در تولید و توزیع اطلاعات و مدیریت این شبکه، به گونه‌ای که پراکندگی در آن رخ ندهد، ضامن وحدت جامعه‌ی جهانی و حرکت به سمت توسعه است. اگر این هماهنگی به هم بریزد، وحدت جامعه جهانی نیز مخدوش می‌شود. در این شرایط، مدیرانی که بیش‌ترین منفعت و اصلی‌ترین انتفاع را از فناوری اطلاعات می‌برند، احساس می‌کنند وقتی مسیر اطلاعات باز باشد، آرام آرام اطلاعاتی وارد این فضا می‌شود که حریم‌های خصوصی و فضاهای مختص به ایشان را می‌شکند و وحدت رویه‌ای را که در «جهانی‌سازی» در نظر داشته‌اند، به هم می‌زند. به زبان دیگر، آن‌چه دنیای امروز به سمت آن حرکت می‌کند، تحقق وحدت رویه در تولید علم است. دنیای امروز می‌خواهد گزاره‌ها و فرضیه‌های علمی را نیز به یک جهت رهنمون سازد و شبکه‌ی علوم را پدید آورد تا بتواند تصمیم‌سازی‌ها و تصمیم‌گیری‌ها را انسجام بخشد. بر این مبنا، چون فرصت‌های اطلاعاتی که در اختیار جامعه‌ی جهانی قرار می‌گیرد، می‌تواند این وحدت رویه را به هم بزند و وحدت جامعه‌ی جهانی را با خطر روبه‌رو سازد، برای پیش‌گیری از این امر، مدیران جهانی به اندیشه افتاده‌اند تا اصول اخلاقی خاصی را تعیین کنند و به ثبت جامعه‌ی جهانی برسانند. آن‌گاه براساس آن‌ها، وفاق اجتماعی ایجاد کنند و آن‌ها را با ضمانت‌های اجرایی در جامعه‌ی اطلاعاتی عملیاتی سازند؛ همانند آن‌چه در آغاز پیدایش جامعه‌ی صنعتی، به عنوان «منشور ملل» و «حقوق بشر» به ثبت رسید. این‌ها نیز برای ایجاد وحدت رویه در توسعه‌ی جهانی، در پی ثبت اصول اخلاقی موردنظر خود، در سرآغاز پیدایش جامعه‌ی اطلاعاتی هستند.

آن‌چه گفته شد، بحث اخلاق و فناوری اطلاعات را ضروری ساخته و آن را به عنوان یکی از گرایش‌های اخلاق کاربردی و حتی تا سرحد «فلسفه‌ی اخلاق» به پیش برده است. چون ما در فناوری اطلاعات با دنیایی مجازی روبه‌رو هستیم که مفاهیم آن با دنیای حقیقی متفاوت است، مفاهیم و حتی بنیادهای اخلاقی هم‌چون امنیت و حریم خصوصی باید از نو بازنگری شوند. پس بحث اخلاق و فناوری اطلاعات حتی در مقیاس فلسفه‌ی اخلاق، ضروری می‌شود و ما نیز باید آن را پی‌گیری کنیم تا به عنوان یکی از قطب‌های اثرگذار بر اخلاق جهانی، در مبحث اخلاق و فناوری اطلاعات نیز نقش ایفا کنیم.

پیوند «اخلاق» و «فناوری اطلاعات» در مقیاس «توسعه»

اگر ضرورت بحث اخلاق و فناوری اطلاعات پذیرفته شده باشد، باید اذعان کرد که در جهان توسعه نیافته‌ی امروز یا همان «جهان سوم»، به اشتباه اخلاق را در درون جریان «توسعه» تعریف و صرفاً به اخلاق خرد بسنده کرده‌اند. یعنی پس از تعریف جریان توسعه و مشخص شدن مسیر حرکت جامعه به سمت یک چشم‌انداز، از اخلاق که انگیزش و تقوا ایجاد می‌کند، بحث می‌کنند تا در نهایت، حدود و اصولی که راه و فرصت‌ها را برای رسیدن به آن توسعه تبیین می‌کند، رعایت شود.

در ایران اسلامی نیز، آن‌چه در حوزه‌ی اخلاق و فناوری اطلاعات مورد بحث است، معمولاً به اخلاق خرد باز می‌گردد؛ برای نمونه، بحث سرقت اطلاعات، بحث حریم خصوصی و بحث خطا در نرم‌افزارها مطرح می‌شود. به عبارت دیگر، نسبت اخلاق و فناوری اطلاعات را در مقیاس مشارکت در مصرف مطرح می‌سازند و در مقیاس تولید و مدیریت اطلاعات، کمتر سخن می‌گویند.

برژینسکی، در کتاب «شطرنج باز بزرگ» که راهبرد آمریکا را بررسی می‌کند، می‌گوید هدف ما در ردیابی و جاسوسی اطلاعاتی، به لیبی و عراق اختصاص ندارد، بلکه کشورهای دوست هم‌چون فرانسه را هم دربرمی‌گیرد.^۱ با توجه به این مثال می‌توان گفت: درست است که باید برای برخی از سوء استفاده‌های اخلاقی چاره‌جویی کرد، ولی پرسش این است که چرا باید نسبت اخلاق و فناوری اطلاعات را تا این حد تنزل دهیم؟ آیا به راستی رقیبان غربی ما نیز رابطه‌ی اخلاق و فناوری اطلاعات را در این مقیاس دنبال می‌کنند؟

۱. حضور مبانی غرب در اصول ایجاد و ساخت جامعه‌ی اطلاعاتی

برای این که روشن شود «غرب»، رابطه‌ی اخلاق و فناوری اطلاعات را در چه سطحی پی می‌جوید، بندهایی از اعلامیه‌ی «اصول ایجاد و ساخت جامعه‌ی اطلاعاتی»^۲ که در «اجلاس جهانی جامعه‌ی اطلاعاتی» در سال‌های ۲۰۰۳ و ۲۰۰۵ به تصویب رسید، بیان می‌شود. ابتدا به اصولی که چهره‌ی اصول اخلاقی ندارند، ولی به باور ما، اصلی‌ترین اصول اخلاقی را در بر گرفته‌اند، اشاره می‌کنیم:

اصل سوم: ما جهان شمولی، تفکیک‌ناپذیری، استقلال و هم‌پیوندی تمام حقوق انسانی و آزادی‌های اصولی شامل حق توسعه را، همان گونه که در اعلامیه‌ی وین آمده است، تأیید می‌کنیم. ما هم‌چنین تأیید می‌کنیم که دموکراسی، توسعه‌ی پایدار، احترام به حقوق انسانی و آزادی اصولی، و نیز حکومت خوب در تمام سطوح، وابسته به هم هستند و باید به صورت متقابل تقویت شوند. علاوه بر این، ما تصمیم گرفته‌ایم که احترام به قوانین در سطح بین‌المللی و هم‌چنین در سطح ملی را تقویت کنیم.

اصل چهارم: به عنوان یکی از اصول جامعه‌ی اطلاعاتی و همان گونه که در بند ۱۹ اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر بیان شده است، ما تأیید می‌کنیم که هر کسی دارای حق آزادی بیان و آزادی عقیده است. این حق شامل آزادی حفظ عقاید بدون دخالت دیگران، حق جست‌وجو، دریافت و بهره‌مند شدن از اطلاعات و ایده‌ها از طرف هر رسانه‌ای، بدون توجه به مرزهاست. ارتباطات، یکی از اساسی‌ترین فرایندهای اجتماعی، از اصولی‌ترین نیازهای بشر و پایه‌ی تمام سازمان‌های اجتماعی است. این موضوع در قانون جامعه‌ی اطلاعاتی قرار دارد. هر کسی در هر کجا باید فرصت مشارکت در جامعه‌ی اطلاعاتی را دارا باشد و هیچ کس را نباید از بهره‌بردن از مزایای فعالیت‌های جامعه‌ی اطلاعاتی محروم کرد.

به نظر می‌رسد این اصول، بنیاد اصول اخلاقی است که جهان‌نگری غرب در آن‌ها جلوه کرده است. این اصول، زیربنای ساخت و پردازش جامعه‌ی اطلاعاتی را در سطح «توسعه» پی می‌ریزند. اساساً باید «حق توسعه» را که از چندی پیش وارد مباحث حقوقی گشته است، به عنوان بنیاد پایه‌ای‌ترین اصول اخلاقی غرب به‌شمار آورد؛ زیرا منحصر ساختن اصول اخلاقی در مقیاس خرد و بی‌توجهی به اخلاق توسعه که باید بر

جامعه‌ی اطلاعاتی حاکم باشد، ناشی از بی‌دقتی نسبت به عمق مقوله‌ی «اخلاق» است.

برخی از اصول دیگر اعلامیه‌ی اصول ایجاد و ساخت جامعه‌ی اطلاعاتی که به‌طور روشن، ابعاد اخلاقی جامعه‌ی اطلاعاتی را برمی‌شمارند، عبارت‌اند از:

اصل پنجاه و ششم: جامعه‌ی اطلاعاتی باید به صلح احترام بگذارد و ارزش‌های بنیادی و اصولی شامل آزادی، برابری، اتحاد، بردباری، احترام به سرشت طبیعی و مسئولیت‌های مشترک را پاس بدارد.

اصل پنجاه و هفتم: ما اهمیت اخلاقیات را در جامعه‌ی اطلاعاتی برای رشد عدالت و هویت و ارزش نوع بشر، تأیید می‌کنیم. امکانات حفاظت از خانواده و توانا ساختن آن برای ایفای نقش حیاتی و مهم آن در جامعه، باید اصلاح شود.

اصل پنجاه و هشتم: آزادی استفاده از ICT و ایجاد مضامین، باید با احترام به حقوق بشر و آزادی‌های اصولی دیگران، شامل حفظ حریم خصوصی افراد، آزادی اندیشه، عقیده و مذهب، مطابق با اسناد بین‌المللی مربوط باشد.

اصل پنجاه و نهم: تمام بازیگران جامعه‌ی اطلاعاتی باید از طریق فعالیت‌های مناسب و اقدامات پیش‌گیرنده، مطابق با قانون، از استفاده‌ی نادرست از ICT، مانند فعالیت‌های غیرقانونی مربوط به اعمال نژادپرستی، تبعیض نژادی، بیگانه‌ترسی و تعصبات مربوط به آن، نفرت، خشونت و انواع شکل‌های سوء استفاده از کودکان و انواع استفاده و بهره‌برداری از نوع بشر، جلوگیری کنند. به‌طور کلی، جامعه‌ی اطلاعاتی باید به اصول اخلاقی گفته شده پای‌بند باشد.

۲. مقید بودن «حق آزادی» به «حق بر توسعه»

چشم‌انداز اخلاقی یا «اخلاق توسعه» که باید به سمت آن حرکت کرد، کدام است؟ اصلی‌ترین اصل اخلاقی که غرب می‌خواهد جامعه‌ی جهانی را به آن ملتزم کند، اصل «آزادی» است یا اصل «توسعه»؟ آیا «آزادی» مقید به «توسعه» می‌شود یا برعکس؟

آن چه محافل رسمی بین‌المللی پذیرفته‌اند، «حق توسعه» است که حتی «حق آزادی» را نیز مقید می‌سازد. یعنی ابتدا اصول و چشم‌انداز «توسعه» را تعریف می‌کنند و سپس به تناسب آن، ساختارها را ترسیم می‌کنند و متناسب با آن ساختارها، به تبیین آزادی در بهره‌وری می‌پردازند. به باور ما، توسعه اصل محوری اخلاقی حاکم بر جامعه‌ی صنعتی و جامعه‌ی اطلاعاتی است. در این اصل، توسعه‌ی اقتصادی محوریت دارد و توسعه‌ی اخلاقی بر محور توسعه‌ی اقتصادی شکل می‌پذیرد. اخلاق محترم، پیشرفته و مدرن، همان اخلاق متناسب با توسعه‌ی اقتصادی است.

بدین ترتیب، عاطفه‌ای محترم است که هماهنگ با توسعه باشد. در واقع، اصلی‌ترین اصل اخلاقی که «باید اصلی» و «جهت‌گیری محوری» جامعه را تشریح می‌کند و همه‌ی ارزش‌ها حتی ارزش «آزادی» به تبع آن

تعریف می‌شود، مفهوم «توسعه» است. آزادی اگر موجب انحطاط شود، به هیچ کاری نمی‌آید. اساساً آزادی در توسعه حاصل می‌شود. اگر توسعه روی دهد، اقتدار اجتماعی توسعه می‌یابد و بهره‌وری و آزادی پدید می‌آید. در واقع، یک رکن آزادی، اقتدار است و بدون اقتدار، آزادی محقق نمی‌شود. از این‌رو، توسعه‌ی آزادی در گرو توسعه‌ی اقتدار اجتماعی است. از این نگاه، اصول لیبرال دموکراسی که در چشم‌انداز جهانی‌سازی کنونی دنبال می‌شود، باید فرع بر اصل توسعه قلمداد شود.

نقش مکتب‌ها در تبیین اخلاق توسعه‌ی فناوری اطلاعات

۱. تفاوت تفسیر مکتب‌ها از مقوله‌ی توسعه

ما معتقدیم توسعه را می‌توان به گونه‌ای دیگر تعریف کرد و آن را «تکامل» نامید؛ یعنی جامعه‌ی جهانی باید به سمت تکامل سیر کند و همه‌ی اصول دیگر، بر محور اصل تکامل بازتعریف شود. در این جاست که مکتب‌ها ظهور می‌یابند و هر مکتبی، تکامل یا توسعه را به گونه‌ای تعریف می‌کند. سوسیالیست‌ها، آرمان‌شهر کمونیستی را تعریف می‌کنند و براساس آن، به ترسیم چشم‌انداز خود می‌پردازند و راهبرد، سیاست و برنامه‌شان را مشخص می‌سازند. در مبنای غربی، جامعه‌ی توسعه یافته را جامعه‌ای می‌دانند که اصول لیبرال دموکراسی را که به مثابه «پایان تاریخ» تلقی می‌شود، پذیرفته و پیاده کرده باشد.

بنابراین، اختلاف مکتب‌ها به اختلاف تعریف از توسعه و تکامل می‌انجامد. این اختلاف، چشم‌اندازها و سپس راهبردها و سیاست‌ها را تغییر می‌دهد و محتوا، برنامه و سازمان را دست‌خوش دگرگونی می‌سازد؛ یعنی محتوا، سازمان و برنامه، تابعی از سیاست، راهبرد و چشم‌انداز است و چشم‌انداز، تابع نگرش به تکامل و توسعه. در این نگاه، مکتب‌ها از نقش اصلی برخوردار خواهند بود.

۲. برتری اسلام در طرح‌ریزی اخلاق توسعه‌ی فناوری اطلاعات

اگر دنیای امروز پذیرفته که عصر احیای هویت‌های تمدنی از جمله هویت اسلامی فرا رسیده است، ما هم باید با مشارکت در فرایندهای جهانی، اصل تکامل را بر محور مکتب خود تعریف کنیم. اگر نظریه‌پردازان غرب، با ترسیم فرایند توسعه و تبیین اصول چشم‌اندازها، به سمت برنامه‌ریزی جهانی برونه، رعایت اخلاق و تقوا در این منزلت، به مفهوم پیروی از اصول اخلاقی در چارچوب پرستش دنیا خواهد بود. نتیجه‌ی رعایت این اصول اخلاقی، رسیدن به توسعه‌ای است

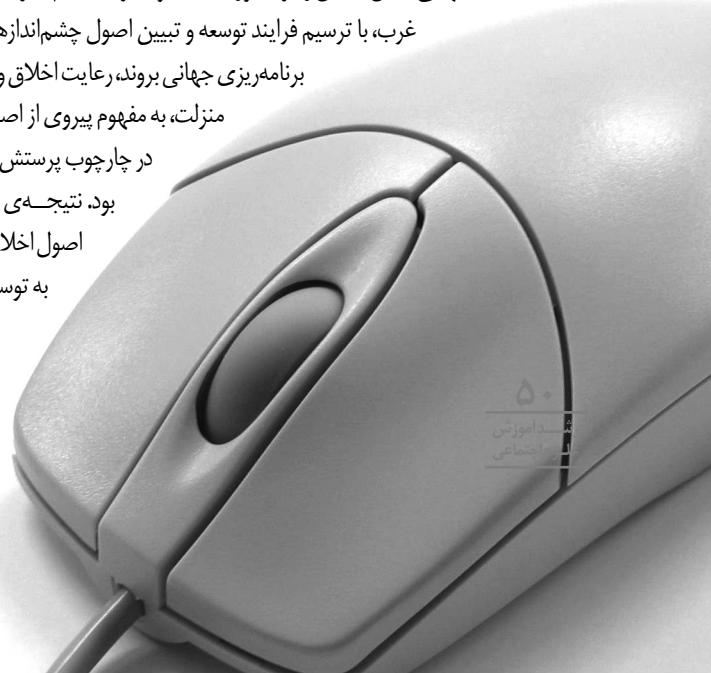
که پرستش دنیا را شدیدتر، جامع‌تر و همه‌جانبه‌تر پدیدار می‌سازد. البته جامعه‌ی اطلاعاتی در مقیاس جهانی فرصت‌های مهمی را در اختیار اسلام قرار می‌دهد که ما باید این فرصت‌ها را مغتنم بشماریم.

در این میان، نکته‌ی مهم این است که قرار گرفتن در درون چارچوب‌های اخلاقی غرب و ورود به جامعه‌ی اطلاعاتی آن‌ها، ما را به مصرف‌کننده‌ی اخلاق بدل می‌سازد. ما همان‌گونه که در جریان توسعه‌ی اطلاعات، باید تولیدکننده باشیم و مدیریت تولید اطلاعات را هم در دست بگیریم، در اخلاق حاکم بر جامعه‌ی اطلاعاتی نیز نباید مصرف‌کننده‌ی اخلاقی باشیم. باید تولیدکننده‌ی اصول اخلاقی باشیم و در مقیاس مدیریت اخلاق شبکه‌ی اطلاع‌رسانی نیز حضور بیابیم و اصول اخلاقی حاکم بر فرایند جامعه‌ی اطلاعاتی را سامان بخشیم. باید جهت‌گیری جامعه‌ی اطلاعاتی را که جهت‌گیری اساس توسعه و جهت‌گیری تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در جامعه‌ی جهانی است، تحت تأثیر خود قرار دهیم. اگر نتوانیم تعریف‌های حاکم بر جامعه‌ی جهانی را تغییر دهیم، در درون این تعریف‌ها، هر چه تلاش کنیم، نصیبی نمی‌بریم.

توسعه‌ی بهره‌وری، نشان تکامل نیست و وابستگی روانی به دنیا که توسعه‌ی کام‌یابی از آن را نتیجه می‌دهد، از تکامل بشر حکایت نمی‌کند. تکامل، مترادف با توسعه‌ی عبودیت است. اگر توسعه‌ی عبادت و قرب به حضرت حق (عزوجل) بر همه‌ی روابط زندگی انسان حاکم شد، در مسیر تکامل قرار گرفته‌ایم. تمدن مادی به تدریج توانست به سمت کل‌نگری و توسعه‌نگری حرکت کند و محوری کل برای جامعه‌ی جهانی ترسیم سازد و برایندها را به سمت آن رهنمون شود. ما هم باید به تولید ادبیات و اخلاق کاربردی، هم‌چون اخلاق فناوری اطلاعات اهتمام ورزیم.

در این میان، از خلط اخلاق و روحیات فردی هم‌چون حرص، حسد و مانند آن با اخلاق توسعه یا اخلاق تکامل باید پرهیز کرد. اخلاق فناوری اطلاعات، بر محور تکامل که همان «گسترش عبودیت» است، شکل می‌پذیرد. از این نگاه، آزادی در چارچوب «تکامل» و «عبودیت» قرار می‌گیرد. اگر جامعه به سمت عبودیت حرکت نکند، به جای این که آزادی معنوی یا آزادی اجتماعی به وجود آورد، برده‌داری مدرن ایجاد خواهد کرد و اسارت اجتماعی را توسعه خواهد داد؛ یعنی نه آزادی اجتماعی تحقق پیدا می‌کند، نه آزادی اخلاقی. آزادی اخلاقی و آزادی اجتماعی، هر دو در گرو عبودیت هستند. زیرا وقتی انسان به دنیا دعوت شود، انسان ماکیاولی «گرگ صفت» پدید می‌آید.

می‌توان گفت معدل انسان‌شناسی غرب و انسان نرمال غربی، همان انسان ماکیاولی است. انسانی که به منافع شخصی و به سود خود می‌اندیشد و تا جایی به تعامل و هم‌دلی و همکاری با دیگران می‌پردازد که به سود خودش دست یابد. آن‌جا که سودش به مخاطره می‌افتد، دلیلی ندارد که منافع دیگران را رعایت کند. از این منظر، جامعه‌ی متوحش و جامعه‌ی متمدن، تفاوت مهمی دارند. جامعه‌ی متوحش، جامعه‌ای است که در آن، مردم از یکدیگر وحشت دارند و هر کسی مراقب است تا از دیگران زیان نبیند. در مقابل، جامعه‌ی متمدن، جامعه‌ای است که مردم در آن احساس



انس و امنیت می‌کنند و هر کسی مراقب خود است که به دیگران زیان نرساند. خود در رنج است تا دیگران در راحتی باشند.

به راستی اخلاق کدام مکتب می‌تواند جامعه‌ی متمدن برپا سازد؟ مکتبی که بشر را به دنیاپرستی، سودجویی و رفاه‌طلبی می‌خواهد یا مکتبی که انسان‌ها را بزرگ‌تر از دنیا می‌شناسد و همدلی، هم‌فکری و همکاری آن‌ها را بر محور عبودیت سامان می‌دهد؟ انسان در مکتب انبیا، انسان ماکیاولی نیست، بلکه انسانی است که به بیش از دنیا می‌اندیشد و به «ایثار» در دنیا می‌رسد تا جز خدا در وجود او نباشد. در مکتب مادی، «توسعه‌ی لذت»، اصل محوری اخلاق است که چشم‌انداز و برنامه‌ریزی جامعه‌ی جهانی پیرامون آن جای می‌گیرد. در نتیجه، طیف اقلیت در رأس هرم قدرت جهانی می‌نشیند و همه‌ی قاعده‌ی هرم را زیر فشار قرار می‌دهد و آن را آزادی و دموکراسی می‌نامد.

گام‌های مؤثر در رویارویی با خطر شبکه‌ی جهانی اطلاعات

برای رهایی از اصول اخلاقی یا همان قید و بندهایی که استعمار نوین برای قاعده‌ی هرم پی ریخته است، باید اصول اخلاقی حاکم بر جامعه‌ی جهانی، از جمله جامعه‌ی اطلاعاتی را تغییر دهیم و از نو تبیین کنیم. باید این اصول را به اصول کاربردی بدل ساخت و در ساخت مشارکت هم نقش فعالی داشت. برای این مشارکت می‌توان سه گام را ترسیم کرد:

● گام اول این است که در جامعه‌ی اطلاعاتی حضور یابیم و گزینش کنیم، نه این که مصرف‌کننده باشیم. کار دیگر، افشاگری نسبت به شبکه‌ی جهانی و آشکار ساختن این نکته است که اخلاق خاصی بر جریان توسعه حاکم است.

● گام دوم این است که مدلی برای گزینش و تجزیه و تحلیل اطلاعات پدید آوریم تا اطلاع‌رسانی جهانی نتواند با طبقه‌بندی اطلاعات، هویت ما را تغییر دهد و تصمیم‌سازی کند. در خبررسانی امروز، با دسته‌بندی خاصی که در چینش اطلاعات انجام می‌دهند، تمایلات را کنترل می‌کنند و به بیم و امید در متن جوامع دامن می‌زنند. در حقیقت، این خبررسانی، نه حکایت از حادثه‌ی رخ داده، بلکه به مثابه ایجاد حادثه است که با برهم زدن تناسبات و ایجاد ترکیبات ویژه‌ای در رسانه‌ی اطلاعات انجام می‌پذیرد. چنانچه این کارها را انجام دهیم، بی‌تردید قطب‌های قدرت در جهان مجبور می‌شوند ما را نیز در مقیاس مدیریت شبکه‌ی دخالته دهند.

● گام سوم این است که خود باید در مدیریت اخلاق شبکه‌ی اطلاعاتی (نه صرفاً در اخلاق مصرف)، به ایفای نقش بپردازیم.

باید به این نکته هم توجه کرد که جریان اخلاق در فناوری اطلاعات، به کاربرد این فناوری بازمی‌گردد و فناوری اطلاعات فقط یک فضای الکترونیکی نیست که هیچ بار ارزشی نداشته باشد. چون نفس «فناوری اطلاعات» و در رتبه‌ی قبل از آن، نفس «اطلاعات» و نیز محتوایی که در این فضای ریاضی می‌ریزیم و سپس آن فضای ریاضی را از طریق فضای الکترونیکی منتقل می‌کنیم، جهت‌دار هستند و اخلاق در متن آن‌ها حضور دارد. این بحث، از مبحث نخست مهم‌تر است. شاید عده‌ای

بگویند اطلاعات، به اسلامی و غیراسلامی تقسیم نمی‌شود تا بتوان اخلاق اسلامی را بر آن‌ها حاکم کرد، بلکه فقط باید کاربری را تابع اخلاق قرار داد. فناوری ارتباطات نیز یک فضای الکترونیکی است که اسلامی و غیراسلامی ندارد.

اما حقیقت این است که نفس فضای الکترونیکی و فضای ارتباطی که از آن به «Communication» تعبیر می‌شود، فضای جهت‌داری است و بار اخلاقی خاصی را در ضمن خود دارد. حتی در ابزار ارتباطی ساده‌تر مثل رسانه‌ها نیز «جهت» وجود دارد^۱. در واقع، کسانی که از منطق کل‌نگری و جهت‌یابی برخوردارند، متوجه هستند که این شبکه‌ی ارتباطی و این ابزار، حاوی اخلاق است؛ به گونه‌ای که ما بر این فناوری اثر می‌گذاریم و فرهنگ خود را در آن اشاعه می‌دهیم. البته این فناوری نیز فرهنگ خود را به ما تحمیل می‌کند. برای مثال، جاذبه‌هایی چون «سکس»، «دلهره»، «کمدی» و «خشونت» در بهترین و معنوی‌ترین آثار هنری ما نیز وجود دارند و اساساً لازمه‌ی «فیلم» و «سینما» است. بنابراین، ابزار ارتباطی و فضاهای ارتباطی و الکترونیکی نیز خود دارای بار اخلاقی هستند.

به بیان گویاتر، فرایند توسعه‌ی تحقیقات و اطلاعات، پیرو فرایند توسعه‌ی نیاز و ارضای اجتماعی است و فناوری اطلاعات نیز از همین جریان نیازمندی اجتماعی پیروی می‌کند. اما معادله‌ی نیازمندی‌های ایمانی با معادله‌ی نیازمندی‌های مادی متفاوت است و از این رهگذر، فناوری اطلاعات نیز دوسو می‌یابد. البته از فضای الکترونیکی کنونی نباید کناره گرفت، بلکه برای تبدیل این فضا به فضای مطلوب دین، باید به آن ورود مثبت داشت. در اخلاق فناوری اطلاعات، ما باید هم در مقیاس «توسعه»، هم در مقیاس «کلان» و هم در مقیاس «بهره‌وری» حضور بیابیم. باید در حد مصرف، تولید، مدیریت، کاربرد و نیز در هویت اطلاع و ابزار ارتباطی دخالت کنیم و آن‌ها را به سمت حاکمیت اخلاق دینی و تعریف مکتبی خود از تکامل و توسعه، گرایش دهیم و عبودیت را بر فرایند توسعه حاکم سازیم. به یقین، حاکمیت اخلاق دینی بر توسعه و جریان آن در فناوری اطلاعات، تضمین‌کننده‌ی آزادی، امنیت و کرامت بشر خواهد بود.

پی‌نوشت

۱. آمریکا حدود ۲۰۰ هزار مأمور مخفی، شمار زیادی ماهواره‌های جاسوسی و بانک‌های اطلاعاتی عظیمی را در اختیار دارد. این کشور همچنین دارای رایانه‌های مجهز به نرم‌افزارهای تجزیه و تحلیل است که هر ساله صد هزار ره‌گیری اطلاعاتی از انواع مختلف را مورد بررسی قرار می‌دهند. (ر.ک: ماهنامه‌ی سیاحت غرب، سال اول، شماره‌ی چهارم، مهر ۱۳۸۲؛ به نقل از: کنفیدانسیل دفانس، ژوئیه ۲۰۰۰).

۲. ر.ک: «تکفا» (ماهنامه‌ی توسعه و کاربری فناوری ارتباطات و اطلاعات)، سال دوم، شماره‌ی ۱ و ۲، فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۳، ص ۶۷، ۶۰.

۳. بیانه‌ی «حق توسعه» در ۴ دسامبر ۱۹۸۶ در مجمع عمومی سازمان ملل متحد نیز به تصویب رسیده است. این بیانه، «حق توسعه» را یک حق مسلم بشری به حساب آورده و حکومت‌ها را در تدوین سیاست‌های توسعه‌ی ملی مناسب، محق و مکلف تلقی می‌کند (ر.ک: روزنامه‌ی یاس نو، ۱۳۸۲/۱۰/۲۷).

۴. ر.ک: علامه سید منیرالدین حسینی الهاشمی (ره)، «هیاتی نظری ارتباطات و مخابرات»، جلسه‌ی ۱ و ۲، دفتر فرهنگستان علوم اسلامی، قم.

منابع

منابع در دفتر مجله محفوظ است.

تربیت اجتماعی

سعید مذبوحی - مصطفی زارعی



کلیدواژه‌ها: انسان، تربیت، لیبرالیسم، عقل‌گرایی، لاک، کانت، دیویی، پیازه، هایدگر، گادامر، جمع‌گرایی، فطرت، فردیت، خودمحوری.

مقدمه

انسان موجودی چندبعدی و در عین حال، یک ارگانیسم زنده است که نیازهای حیاتی خاص خویش را دارد. سلسله نیازهای فردی‌اش او را از دیگران متمایز می‌سازند و سلسله نیازهای اجتماعی‌اش، او را به موجودی تبدیل می‌کنند. رشد و شکوفایی این ابعاد که درهم تنیده‌اند و پیوستگی دارند. در گرو تربیت است؛ چنان که کانت می‌گوید: «بشر از هیچ راهی انسان نتواند شد، مگر از راه تربیت.»

بعد اجتماعی انسان، گرچه وابسته به سایر ابعاد شخصیت اوست، باید به‌تنهایی نیز مورد توجه قرار گیرد. روابط اجتماعی و رفتار اجتماعی ما با دیگران موضوع «تربیت اجتماعی» است. اگر به این جنبه از تربیت کودک توجه نشود، ممکن است دچار افراط و تفریط شود. از این رو باید کودک و نوجوان را برای حفظ تعادل در رفتار اجتماعی، تحت تربیت اجتماعی قرار داد [احمدی، ۱۳۸۰].

تربیت اجتماعی در گرو داشتن تصویر روشنی از مفهوم اجتماعی بودن است. هر شکلی از تربیت اجتماعی مبتنی بر پیش‌زمینه‌های معینی در باب معنای اجتماعی بودن است. بر حسب آن که چه ماهیت و



ویژگی‌هایی برای تربیت اجتماعی در نظر بگیریم، تربیت اجتماعی و اصول و شیوه‌های آن به گونه‌ی خاصی رقم خواهد خورد [باقری، ۱۳۸۴].

اهمیت تربیت اجتماعی در تعلیم و تربیت به این دلیل است که گذشته و آینده‌ی جامعه با تربیت اجتماعی ارتباط دارد. گذشته‌ی جامعه از این نظر با تربیت اجتماعی در پیوند است که نحوه‌ی ارتباط نسل جدید با سنت و فرهنگ، بر حسب تصور ما از تربیت اجتماعی تعیین می‌شود. آینده‌ی جامعه نیز از این جهت با آن در ارتباط است که نوع روابط و حیات اجتماعی ما در آینده، از نوع تربیت اجتماعی ما متأثر است [پیشین]. با توجه به اهمیت تربیت اجتماعی، در ادامه دیدگاه‌های موجود در زمینه‌ی تربیت اجتماعی و اجتماعی‌بودن را بررسی می‌کنیم و سپس به بررسی دیدگاه اسلام در این باره می‌پردازیم.

تبیین مسئله‌ی اجتماعی بودن و تربیت اجتماعی

در تبیین این مسئله در قرون اخیر دو دیدگاه شکل گرفته‌اند که عبارت‌اند از:

دیدگاه لیبرالیسم

این دیدگاه فرد و حقوق فردی را در کانون توجه خود قرار می‌دهد و اجتماعی بودن را تابعی از آن می‌داند. لیبرالیسم خود دارای دو رویکرد است:

الف) رویکرد فرد پیش اجتماعی: در این رویکرد، فرد کاملاً مستقل از جامعه در نظر گرفته می‌شود و تصور بر این است که فرد با نیازهای معینی وارد جامعه می‌شود. جامعه مکانی است که فرد در آن فرصت مناسبی برای پاسخ‌گویی به نیازهای فردی خود به دست می‌آورد. لذا اجتماعی بودن امری ثانوی است و فرد و نیازهای او در اولویت قرار دارند. بنیان‌گذاران این دیدگاه **جان لاک** و **جان استوارت میل** هستند [پیشین].

جان لاک فیلسوفی عقل‌گراست و عقاید وی درباره‌ی تعلیم و تربیت در کتاب «اندیشه‌هایی درباره‌ی تربیت» ارائه شده است [کاردان، ۱۳۸۱]. اندیشه‌ی لاک، هم در فلسفه‌ی سیاسی تأثیر داشت و هم در دانش‌شناسی. در فلسفه‌ی سیاسی، او از پیشروان دموکراسی و آزادی‌خواهی (لیبرالیسم) و در دانش‌شناسی، از پیشروان نظریه‌ی تجربه‌گرایی است [نقیب‌زاده، ۱۳۸۴]. وی معتقد است، انسان حقوقی دارد که طبیعت به او داده است. این حقوق عبارت‌اند از: حق زندگی، حق آزادی و حق مالکیت. از نظر لاک، افراد برای حفظ این حقوق طبیعی خود به اجتماع می‌پیوندند [باقری، ۱۳۸۴]. از نظر لاک، هدف تعلیم و تربیت آماده کردن فرد برای زندگی فردی و عضویت در جامعه یا به تعبیر امروزی، شهروندی است [کاردان، ۱۳۸۱].

استوارت میل، علاوه بر حقوقی که لاک به آن‌ها اشاره می‌کند، بر آزادی فکر، آزادی بیان و آزادی عمل فردی نیز تأکید می‌کند. او

عقیده دارد، افراد آزادند هر طور که می‌خواهند عمل کنند و افراد دیگر یا حکومت نباید مانع آن‌ها شوند. اما آن فعالیت‌های فرد که موجب تعرض به حقوق دیگران شود، سزاوار تنبیه است. لاک و میل هر دو به حقوق فردی و برتری آن نسبت به جامعه معتقدند و آزادی را به شکلی سلبی تعریف می‌کنند. به این معنا که نباید موانعی برای پاسخ‌گویی به حقوق فردی افراد توسط دیگران وجود داشته باشد [باقری، ۱۳۸۴].

لاک در یکی از رساله‌هایی که درباره‌ی زمامداری نوشته است، درباره‌ی «پیمان اجتماعی»، یعنی پیمانی سخن گفته است که میان مردم و زمامداران بسته می‌شود. از این دیدگاه، بنیاد حق و قدرت زمامداران در قانون‌گذاری و فرمانروایی، از مردم است و باید برای مردم و در راه بهبود زندگی آن‌ها به کار رود. وی تأکید می‌کند، آزادی تنها زمانی در جامعه پدید می‌آید که همه مطیع قانون باشند. اطاعت همگان از قانون، شرط‌رهایی همه از اطاعت یکدیگر است [نقیب‌زاده، ۱۳۸۴]. لذا نقش دولت جلوگیری از تضییع حقوق افراد (سلبی) است [باقری، ۱۳۸۴].

کانت نیز از نظریه‌پردازان این دیدگاه است. وی عقیده دارد، انسان تنها دارای یک حق طبیعی است و آن حق آزادی، یا استقلال از محدودیت اراده‌ی دیگران است. سایر حقوق، مانند حق مالکیت، لازمه‌ی این حق طبیعی هستند. از آن‌جا که همه‌ی افراد آزادند، تنها محدودیت موجود برای حق آزادی افراد، حق آزادی دیگران است. لذا در صورتی این حق برای همه تحقق می‌یابد که عدالت وجود داشته باشد. «عدالت» مجموعه‌ی شرایطی است که طی آن، اراده‌ی افراد تحت یک قانون عام آزادی با هم متحد می‌شود؛ یعنی هیچ کس به آزادی دیگران تجاوز نمی‌کند. این اتحاد بین افراد دو جلوه‌ی درونی و بیرونی دارد. جلوه‌ی درونی آن «قانون اخلاقی» و جنبه‌ی بیرونی آن «دولت» است [پیشین].

از نظر کانت، هدف تعلیم و تربیت تبدیل انسان طبیعی به انسانی اخلاقی و هدایت آدمی به سوی آزادی حقیقی است. وی در تعیین اهداف تربیت، به انسانیت و پیشرفت مداوم آدمی و کمال انسان می‌اندیشد و توجه به اهداف گروهی و اجتماعی را خطا می‌داند [کاردان، ۱۳۸۱]؛ چنان‌که می‌نویسد: «نباید انسان را در وضع کنونی او تربیت کرد، بلکه باید با توجه به آینده و برای تحقق یافتن بهترین نوع انسان، افراد را تربیت کرد» [کانت، به نقل از: شکوهی، ۱۳۷۴]. در تربیت نباید خواست‌های خانواده را که معمولاً می‌خواهد فرزندان خود را برای زندگی و سازگاری با جامعه بار آورد، در نظر داشت. اهدافی هم که دولت‌ها برای نظام تعلیم و تربیت تعیین می‌کنند و غالباً برای حفظ قدرت و موقعیت خویش است، نمی‌تواند درست باشد [کاردان، ۱۳۸۱].

کانت معتقد است که ارتباط اجتماعی انسان‌ها یک «قرارداد اجتماعی» است. وی می‌گوید: «انسان دارای ذات بدی است و برای

به اعتقاد کانت، «عدالت» مجموعه‌ی شریطی است که طی آن، اراده‌ی افراد تحت یک قانون عام آزادی با هم متحد می‌شود؛ یعنی هیچ کس به آزادی دیگران تجاوز نمی‌کند

هگل و فلسفه‌ی «اصالت معنی» ویلیامز جیمز، تمایلاتی جامعه‌گرایانه دارد [کاردان، ۱۳۸۱].

دیویی تحت‌تأثیر داروین، انسان را محصول تحول زیستی و تحول اجتماعی را تداوم تحول زیستی و مرحله‌ای از تحول انسان می‌داند [باقری، ۱۳۸۴]. وی به پیروی از داروین، اعمال ذهنی و از جمله تفکر را نوعی کارکرد می‌داند که موجودات زنده و از جمله انسان را در انطباق با محیط یاری می‌دهد. منظور از محیط، محیطی مادی و اجتماعی است. زیرا آدمی موجودی اجتماعی و ناگزیر از دادوستد با دیگران و دانستن و رعایت هنجارهای اجتماعی است. اندیشیدن نیز کارکردی است که برای حل مسائلی که غریزه و عادت در حل آن‌ها نارساست، به کار می‌آید و در این تعامل با ارتباط است که شخص رفتارهای جدیدی را کسب می‌کند [کاردان، ۱۳۸۱].

اجتماعی شدن از نظر دیویی همان برخورد مناسب با مسائل و مشکلات و حل مشکلات (حل مسئله) است. به نظر او، انسان در مراحل اولیه‌ی تحول، برای حل مسائل خود از خرافات، دین و جهل استفاده می‌کرد. ولی بر اثر تحول اجتماعی، برای حل مسائل خود توانایی جدیدی کسب کرد که «هوش اجتماعی» نام دارد و برای حل مشکلات و مسائل خود از آن استفاده می‌کند. هوش اجتماعی یعنی توانایی فرد، در استفاده‌ی بهتر از دیگران در حل مسائل و مشکلات [باقری، ۱۳۸۴].

دیویی معتقد است، نمی‌توان از ابتدا برای فرد آزادی و حقوق معینی در نظر گرفت. آزادی و حقوق فردی مطلوب زمانی ایجاد می‌شود که افراد در حل مشکلاتشان هوش اجتماعی را به کار گیرند و با روابط اجتماعی، امکان مشارکت و همکاری همه را در حل مسائل اجتماعی فراهم کنند؛ یعنی باید برای همه‌ی افراد در حل مشکلات فرصت برابر وجود داشته باشد. به عبارت دیگر، دیویی لازمه‌ی ایجاد دموکراسی را وجود آزادی فردی و برابری همگان می‌داند. در این‌جا دولت هم نقش سلبی دارد و هم نقش ایجابی؛ یعنی باید علاوه بر جلوگیری از تضییع حقوق افراد، برای همه‌ی مردم فرصت‌های برابری ایجاد کند [پیشین]. وی در اخلاق، معیارها را نسبی و در ارتباط با فایده‌ی اجتماعی می‌داند. یعنی امر اخلاقی و اجتماعی در نظر او یکی است [ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۴].

پیاژه نیز به ارتباط بین فردی در مفهوم اجتماعی بودن توجه خاصی دارد. او برای اولین بار در مفهوم «خودمركزی» که آن را در بحث تحول زبان به کار برد، به اهمیت ارتباط پرداخت [باقری، ۱۳۸۴]. وی رشته‌ای را که تمامی خصوصیت‌های منطق کودک را به هم پیوند می‌زند، خودمركزی تفکر کودک می‌داند [ویگوتسکی، ۱۳۸۰]. البته بعدها این مفهوم را به «مركزگرایی» که معادل فارسی آن «خودمحوری» است، تغییر داد. تفاوت مركزگرایی (خودمحوری) با خودمركزی این است که مركزگرایی، عملی آگاهانه و دارای عنصر

حفظ آزادی خود حاضر است دیگران را از بین ببرد. اما به کمک عقل درمی‌یابد که حفظ آزادی‌اش در گرو حفظ آزادی دیگران است. لذا به قرارداد اجتماعی روی می‌آورد که به صورت بالفعل نیاز به آن ایجاد شده است [باقری، ۱۳۸۴]. کانت در «عقل عملی»، نخست به اثبات آزادی اراده و استقلال می‌پردازد و می‌گوید: «مدرکات عقل عملی، پیشینی و ضروری و برای هر کس قابل فهم است. همه می‌دانند که مکلف‌اند، به تکلیف عمل کنند» [ماهرزاده، ۱۳۸۳]. از نظر کانت، زمانی روابط اجتماعی مطلوب است که نه تحت‌تأثیر سنت، آداب و رسوم و مذهب، بلکه زیر نظر عقل قرار گیرد [باقری، ۱۳۸۴]. پس انسان باید صاحب اراده و اختیار باشد تا بتواند ادای تکلیف کند. زیرا کسی که اختیاری ندارد، تکلیفی هم نخواهد داشت. امر اخلاقی، امری مطلق است و اراده که تابع امر اخلاقی است، مشروط به هیچ شرطی نیست و از هیچ‌گونه میل یا مصلحتی پیروی نمی‌کند. اراده تنها از آن قانون اخلاقی پیروی می‌کند که خود واضع آن است. پس اراده تنها تابع قانون خود است و می‌توان گفت که انسان آزاد و مختار است. حتی اگر برای تبیین احکام اخلاقی به قانون خداوند تمسک جوییم، باز این پرسش وجود دارد که چرا باید مطابق اراده‌ی خداوند عمل کرد. اما اگر حاکمیت اراده را بپذیریم، قوانین اراده از آن نشئت می‌گیرد و حاکمیت اراده به معنی آزادی آن است [ماهرزاده، ۱۳۸۳].

به نظر کانت، آدمی باید این سه قاعده را مبنای کار خود قرار دهد:

- به تکلیف از آن حیث که تکلیف است، عمل کند و به قاعده‌ی کلی بی‌قید و شرط احترام بگذارد؛
- دیگران برای او هدف باشند، نه وسیله؛
- طوری رفتار کند که رفتار او برای دیگران قاعده باشد [کاردان، ۱۳۸۱].

ب) رویکرد ارتباط بین فردی: در این رویکرد، به فرد در قالب یک ارتباط بین فردی نگاه می‌شود و فرد زمانی معنا و هویت پیدا می‌کند که با دیگران ارتباط داشته باشد. به عبارت دیگر، افراد توسط روابط اجتماعی شکل می‌گیرند [باقری، ۱۳۸۴]. **جان دیویی** از نظریه‌پردازان این رویکرد است. وی پس از آشنایی با نظریات **هگل** و نظریه‌ی تحولی **داروین**، به وجود تضاد و دوگانگی موجود بین آن دو پی برد و با توجه به مفاهیمی که در مورد تربیت خانوادگی و آموزشگاهی در ذهن داشت، به رفع این تضاد پرداخت [کاردان، ۱۳۸۱]. وی فیلسوفی لیبرال است [باقری، ۱۳۸۴]. اما تحت‌تأثیر

هوشیاری است. یعنی فرد نظری را آگاهانه ابراز می‌کند، اما قادر به در نظر گرفتن دیدگاه دیگران نیست. اما خودمرکزی فعالیت آگاهانه نیست [باقری، ۱۳۸۴].

پیاژه در بحث از خودمرکزی می‌گوید: خودمرکزی قرار گرفتن در حالتی بینابینی بین اندیشه‌ی جهت‌یافته و اندیشه‌ی جهت‌نیافته است [ویگوتسکی، ۱۳۸۰]. ویگوتسکی می‌نویسد: اندیشه‌ی جهت‌یافته (مرکزوارگرا) آگاهانه است، یعنی مقاصد را دنبال می‌کند که در ذهن شخص جریان دارند؛ هوشمندانه است. به علاوه، در جهت انطباق با واقعیت و در صدد تأثیر بر آن است. می‌تواند حقیقت یا خطا باشد و به وسیله‌ی زبان به دیگری انتقال می‌یابد. در مقابل، اندیشه‌ی جهت‌نیافته (خودمرکز) ناخودآگاه است. یعنی هدف‌هایی را که دنبال می‌کند و مسائلی را که مطرح می‌سازد، در قلمرو آگاهی قرار ندارند و با واقعیت بیرون وفق ندارند، بلکه برای خود جهانی رویایی از تخیل می‌آفریند. از حقیقت‌ها روی گردان است و در صدد برآوردن آرزوهاست. این گونه اندیشه، سخت فردی است و غیرقابل تفهیم و تفاهم باقی می‌ماند. عملکرد آن عمدتاً به یاری تصاویر ذهنی است و برای آن که بتواند قابل تفهیم و تفاهم باشد، ناگزیر به روش‌های غیرمستقیم دست می‌زند. بدین ترتیب، احساسی را که بدان جهت می‌دهد، به وسیله‌ی نمادها و اسطوره‌ها برمی‌انگیزد.

اندیشه‌ی جهت‌یافته، اجتماعی است و هر چه رشد می‌یابد، بیش از پیش از قواعد منطق پیروی می‌کند. اندیشه‌ی جهت‌نیافته برعکس، فردگرایانه است و از مجموعه‌ی قوانین خاص خود پیروی می‌کند. بین این دو وجه متباین اندیشه، درجات متفاوتی وجود دارد که از لحاظ میزان تفاهم‌پذیری با هم فرق می‌کنند و ما نام اندیشه‌ی خودمدارانه (مرکزگرا) را برای آن پیشنهاد می‌کنیم [پیاژه، به نقل از: ویگوتسکی، ۱۳۸۰]. کودک در جریان تحول و بر اثر ارتباط با محیط و دیگران، از تفکر مرکزگرایی (خودمحوری) به سمت مرکزوارگرایی حرکت می‌کند. اما این رشد تحت تأثیر نوع ارتباط قرار دارد.

پیاژه به وجود دو نوع ارتباط تحت عنوان «ارتباط هم‌افق» و «ارتباط ناهم‌افق» اشاره می‌کند. منظور از ارتباط هم‌افق، ارتباط بین افرادی است که در یک سطح رشد شناختی (فکری) - مرکزگرا یا مرکزوارگرا - و به تبع آن اجتماعی قرار دارند. منظور از ارتباط ناهم‌افق نیز ارتباط بین افرادی است که در دو سطح رشد شناختی قرار دارند (یکی در سطح مرکزگرا و دیگری در سطح مرکزوارگرا). برقراری ارتباط هم‌افق به رشد شناختی و حرکت از سمت مرکزگرایی به سمت مرکزوارگرایی منجر می‌شود. اما برقراری ارتباط ناهم‌افق به ثبات در مرکزگرایی و حتی ایجاد خودمرکزی می‌انجامد. پیاژه با تأکید بر تأثیر ارتباط هم‌افق در تحول، از نوعی خودمرکزی استعلائی سخن می‌گوید. وی معتقد است، هر نوع تمایلی به تعالی عرفانی یا مذهبی، به نوعی خودمرکزی منجر می‌شود؛ چون در این نوع تمایلات، ارتباط ناهم‌افق ایجاد می‌شود. او نتیجه می‌گیرد،

تربیت اجتماعی در فرهنگ‌های عرفانی و مذهبی ناکام می‌ماند [باقری، ۱۳۸۴].

ارتباط استعلائی ضرورتاً نشانه‌ی خودمرکزی نیست، بلکه برعکس، نفی رابطه‌ی مذکور می‌تواند شکلی از خودمرکزی و یا خودمحوری باشد. به این معنا که فرد چنان در خود متمرکز است که یا وجود خدا را نفی می‌کند، یا خدا را ساخته‌ی ذهن بشر می‌داند [پیشین].

کلبرگ که تحت تأثیر پیاژه است، در نظریه‌ی اخلاقی خود بر لزوم وجود ارتباط ناهم‌افق برای رشد اخلاقی تأکید دارد و معتقد است که تربیت اخلاقی باید ضرورتاً تلقینی باشد. چون تربیت اخلاقی با محتوا و رفتار سروکار دارد، معلم باید به جامعه‌پذیر کردن فرد بپردازد و محتوا و رفتار ارزشی را به او بیاموزد که لازمه‌ی این امر تلقین است.

دیدگاه وضعیت اجتماعی

در این دیدگاه، اجتماعی بودن آدمی به معنای قرار داشتن در یک بستر اجتماعی-تاریخی است. افراد در ساختار اجتماعی معینی، هویت پیدا می‌کنند و اجتماعی بودن تنها در ساختار اجتماعی خاصی روی می‌دهد. هگل از فلاسفه‌ی این دیدگاه است [باقری، ۱۳۸۴]. او این اندیشه را که فرد می‌تواند به کمک عقل، سرنوشت خود را رقم بزند، غلط می‌پندارد [کلانتری مهرجردی، ۱۳۸۲]. معتقد است، هر چیزی زمانی وجود دارد که در بستر نظام و روابط منطقی قرار داشته باشد. «بودن، قرار داشتن در رابطه‌ای استلزامی است» [باقری، ۱۳۸۴]. وی می‌گوید: «تاریخ بشر زنجیره‌ای از رخدادها و وقایع نیست، بلکه روندی قانونمند است. جهان به سوی سرنوشت ابدی خود که این سرنوشت را خدا مقرر کرده و بنا به خواست اوست، حرکت می‌کند» [کلانتری مهرجردی، ۱۳۸۲]. دو نکته در تفکر اجتماعی هگل وجود دارد:

نخست این که فرد تنها در متن جامعه قابل تصور است. فرد، حقوق فردی و آزادی، مقدم بر جامعه، بی‌معنا هستند. از نظر هگل، خدا یا روح مطلق، در قالب جامعه و دولت تحقق پیدا می‌کند و جامعه را به صورت یک ارگانیزم تصور می‌کند که دولت و شهروندان اندام آن هستند. از آن‌جا که روح سیر تکاملی دارد، جامعه و دولت نیز در عقلانی شدن سیر تکاملی دارند [باقری، ۱۳۸۴]. به عبارت دیگر معتقد است، در تاریخ بشری یک روح یا ایده وجود دارد که همان عقل است. اما عقل خداوندی و متعالی تا آخرین مرحله‌ی تاریخ قابل شناخت کامل نخواهد بود. این روح (ایده) در سه مرحله به تکامل می‌رسد که عبارت‌اند از:

- در مرحله‌ی اول، محتوای خود را به صورت عقلانی بارز می‌کند.
- در مرحله‌ی دوم به طبیعت تبدیل می‌شود که جزئی از خداست.
- در مرحله‌ی سوم، به اندیشه و تاریخ تبدیل می‌شود و خودآگاه می‌گردد [کلانتری مهرجردی، ۱۳۸۲].

هگل معتقد است که عقل، تاریخ انسان است و در هر دوره‌ای، بالاتر از دوره‌ی قبلی قرار می‌گیرد و از مرحله‌ی قبلی متعالی‌تر می‌شود. اما در هر دوره‌ای بر حسب نهادها، علم، هنر و فرهنگ فهمیده خواهد شد [پیشین].

نکته‌ی دوم این است که هگل هویت اجتماعی افراد را در گرو حضور در روابط اجتماعی معینی می‌داند. بر این اساس، هگل اخلاق کانتی را اخلاقی صوری و بی‌محتوا می‌شمارد. کانت معتقد بود، رفتار اخلاقی باید آن قدر کلی باشد که فرد بتواند آن را به دیگران هم تجویز کند. اخلاق مورد نظر هگل اخلاق عینی است؛ یعنی فرد به عنوان عضوی از یک جامعه و متناسب با همان جامعه، دارای وظایف خاص خودش است [باقری، ۱۳۸۴].

هایدگر و گادامر نیز جزو نظریه‌پردازان این دیدگاه هستند. آنان منتقد نهضت رنسانس بودند. در رنسانس مقابله‌ای میان عقل و سنت برقرار شد. براساس این تقابل گفته می‌شد، ما زمانی می‌توانیم به عقل‌ورزی آزاد بپردازیم که سنت‌ها را کنار بگذاریم. در سایه‌ی عقل است که می‌توانیم به ارتباط اجتماعی مطلوب برسیم [پیشین]. محور اصلی تفکر هایدگر، پرسش از وجود و حقیقت است [عیسی‌نژاد، ۱۳۸۵]. هایدگر می‌گوید: هستی آدمی در طول تاریخ و به مرور زمان شکل می‌گیرد [باقری، ۱۳۸۴]. وی می‌گوید: انسان همواره به تفسیر و تأویل موجودات دیگر می‌پردازد و این ملازم فهمیدن و سخن‌گویی است. انسان برای این‌که در جهان باشد، باید سخن بگوید. بدین دلیل، زبان و سخن گفتن یکی از ساختارهای مهم وجود انسانی است؛ ساختاری که به انسان امکان می‌دهد، خود و آنچه را فهمیده است، بیان کند [عیسی‌نژاد، ۱۳۸۵].

گادامر نیز معتقد است که انسان در بند سنت‌های تاریخی و اجتماعی احاطه شده است و نمی‌تواند سنت را کنار بگذارد. وی می‌گوید: عقل‌ورزی انسان در دامن جامعه‌ی معینی که دارای سنت اجتماعی معینی است، شکل می‌گیرد و فهم انسان در بستر زمان تکامل پیدا می‌کند. فهم امور بدون پیش‌فرض ممکن نیست و این پیش‌فرض‌ها را، سنتی که ما در آن قرار گرفته‌ایم، از قبل تعیین می‌کند. لذا سنت و امور سنتی یکی از مراجع اندیشه‌ی انسان است [باقری، ۱۳۸۴]. فهم، واقعه یا رویدادی است که برای مفسر به‌وجود می‌آید. این فهم از طریق رابطه‌ای دیالکتیکی و از طریق پرسش و پاسخ روی می‌دهد [عیسی‌نژاد، ۱۳۸۵].

هگل معتقد است، در تاریخ بشری یک روح یا ایده وجود دارد که همان عقل است. اما عقل خداوندی و متعالی تا آخرین مرحله‌ی تاریخ قابل شناخت کامل نخواهد بود

اهمیت سنت در اندیشه‌ی گادامر باعث شده است، او از «تمثیل افق» استفاده کند. تمثیل افق در مقابل «تمثیل نور» که خاص روشنگری است، قرار می‌گیرد. منظور از نور همان نور عقل است. در رنسانس گفته می‌شد، انسان باید سنت‌ها را کنار بگذارد و به کمک نور عقل به فهم امور بپردازد. اما افق به جهانی (زبانی) اشاره دارد که ما در آن قرار گرفته‌ایم. ما برای فهم امور به یک افق فکری نیاز داریم که این افق فکری تحت‌تأثیر سنت‌های جهانی (زبانی) است که در آن زندگی می‌کنیم. پیش‌داوری‌ها همیشه متناسب با افق فکری ما بر ما تسلط دارند و ما در حل مشکلاتمان تحت‌تأثیر افق فکری‌مان قرار می‌گیریم. یعنی درنهایت توسط سنت و پیش‌داوری‌ها احاطه شده‌ایم [باقری، ۱۳۸۴]. گفت‌وگو، روندی آموزشی است که طرفین به قصد یادگیری و افزایش فهم خویش بدان مبادرت می‌ورزند. در گفت‌وگوست که افق فهم، معرفت و تجربه‌ی طرفین درهم می‌آمیزد [عیسی‌نژاد، ۱۳۸۵].

موضع هایدگر و گادامر در قبال تأثیر زمان و سنت بر شناخت، انفعالی است. اما این حالت انفعالی در اندیشه‌ی هایدگر شدیدتر است. هایدگر در تفکرات اولیه‌اش معتقد بود، انسان از طریق پرسشگری، فعالانه به شناخت هستی می‌پردازد. اما به مرور تحت‌تأثیر زمانمندی و سنت می‌گوید: انسان در شناخت هستی نقشی ندارد و باید برای شناخت هستی و دیگران دست به «گشودگی» بزند. گادامر چون انسان را در شناخت و فهم امور، دارای خصلت دیالکتیکی محسوب می‌دارد، میزان انفعال آدمی را کمتر می‌داند و می‌گوید: «گشودگی نسبت به دیگران، به معنی فراموش کردن خود نیست»، و در بحث از فهم تاریخی به سه نوع رابطه‌ی گشودگی بین «من» و «تو» اشاره می‌کند:

- در نوع اول، «تو» مانند یک شی در نظر گرفته می‌شود. در این حالت، فرد دیگری را تحت تسلط کامل خود می‌بیند و از او به عنوان ابزاری برای رسیدن به اهدافش استفاده می‌کند.
- در نوع دوم، «تو» مثل یک فراقکنی درونی است؛ یعنی فرد دیگری را در ذهن خود و بر حسب فراقکنی ذهنی خود می‌سازد. در این‌جا هم، «دیگری بودن» وابسته به تملک و تصرف فرد است، با این تفاوت که در این‌جا فرد کاملاً وسیله نیست، بلکه به‌صورت جزئی در نظر گرفته می‌شود.

- در نوع سوم که شکل مطلوب فهم تاریخی است، دیگری (تو) به عنوان سخن‌گوی سنت در نظر گرفته می‌شود که متعلق به سنت خاصی در تاریخ است. «من» محتاج گشودگی و پذیرش نسبت به دیگری است، تا او خودش درباره‌ی خودش سخن بگوید. البته «من» نمی‌تواند کاملاً از افق فکری خود خارج شود و دیگری را آن‌طوری که هست درک کند، اما می‌تواند با گسترش افق فکری

خود، به شکلی که با افق فکری دیگری مرتبط شود، او را درک کند [باقری، ۱۳۸۴].

مهم‌ترین لازمه‌ی گشودگی این است که فرد آماده باشد تا مفروضاتش توسط دیگران مورد چالش قرار گیرد. در این صورت می‌تواند پیش‌فرض‌های صحیح خود را از پیش‌فرض‌های غلط تشخیص دهد. با توجه به این که جامعه در دیدگاه جماعت‌گرایان مانند یک ارگانیزم در نظر گرفته می‌شود، تربیت اجتماعی عبارت است از: آموختن نقش‌هایی که فرد در وضعیت اجتماعی خاص خودش باید انجام دهد. جماعت‌گرایان معتقدند: «فضیلت‌های اجتماعی در شرایط اجتماعی مختلف، متفاوت هستند. لذا والدین باید بچه‌هایشان را فقط طبق سنت‌های جامعه‌ی خودشان تربیت کنند» [پیشین].

مفهوم اجتماعی بودن و اصول تربیت اجتماعی در اسلام

اجتماعی بودن آدمی چگونه نیست

اجتماعی بودن انسان در اسلام با رویکرد فردگرا مطابق نیست. رویکرد فردگرا معتقد است اجتماعی بودن یک قرارداد است، اما اسلام بنیاد روابط اجتماعی را برادری (اخوت) می‌داند و در قرآن آمده است: «انما المؤمنون إخوة»؛ در حقیقت مؤمنان با هم برادرند [حجرات ۱۰]. در اخوت، ارتباط اجتماعی عمیق‌تر از نوع ارتباطی است که در قرارداد وجود دارد. در قرارداد سه مفهوم ضمنی وجود دارد که عبارت‌اند از: استقلال طرفین قرارداد؛ مزاحم بودن حقوق هر یک از طرفین برای دیگری؛ ناگزیری از انعقاد قرارداد برای حفظ حقوق خویش و احترام به حقوق دیگری به این دلیل که برای حفظ حقوق خویش لازم است [باقری، ۱۳۸۴]. در مقابل، در اخوت این مفاهیم وجود دارند: الفت و دلبستگی؛ ارتباط بین منافع و مزاحمت جانی بین آن‌ها؛ اشتیاق به ارتباط داشتن با دیگری که چیزی بیش از احترام است. با توجه به مفهوم اخوت نمی‌توان بنیاد اجتماعی بودن را قرارداد دانست.

رویکرد جمع‌گرا نیز با اندیشه‌ی اسلامی مطابقت ندارد. این رویکرد جامعه را مانند ارگانیسمی می‌داند که دربردارنده‌ی چنین مفاهیمی است: فرد بدون جایگاهش در اجتماع، مفهومی تهی و پوچ است؛ هویت فرد بر حسب جایگاه او در روابط اجتماعی تعیین می‌شود؛ به مرور زمان، روابط اجتماعی تغییر می‌کنند، لذا هنجارهای اجتماعی نیز نسبی هستند و تغییر می‌کنند.

حالت ارگانیسمی جامعه در زندگی قبیله‌ای دیده می‌شود. در زندگی قبیله‌ای، روابط اجتماعی حالت ارگانیسمی دارد و این حالت در سه ویژگی نظام قبیله‌ای دیده می‌شود:

- اول، در قبیله نوعی روح جمعی وجود دارد که ناشی از روح اجداد مشترک قبیله است. این روح جمعی عامل وحدت اجتماعی قبیله محسوب می‌شود. همه‌ی افراد قبیله هم‌خون هستند و قبیله مانند پیکری است که افراد، اندام‌های آن‌اند.

- دوم، فرد در نظام قبیله‌ای، به‌تنهایی و بدون توجه به جایگاهش در قبیله، هیچ و پوچ است. منزلت فرد و حرمت خون وی ناشی از تعلق او به قبیله است. لذا اگر فردی از قبیله طرد شود، بی‌هویت است و خویش حرمتی ندارد.

- سوم، در قبیله جایگاه افراد بر حسب نزدیکی به اجداد یا روح جمعی مشخص می‌شود. لذا «سن» معیار حرمت و برتری است. اسلام از دو جهت با این نظام مخالف است: یکی از این جهت که انسان و جهان را آفریده‌ی خدا می‌داند که دارای کرامت است و انسان بدون توجه به نژادش دارای شأن و منزلت است. دیگر از این جهت که در اسلام، ایمان به خدا مسئله‌ی اصلی شمرده می‌شود و لذا اعتقادات شرک‌آمیز قبایل را بی‌اعتبار می‌داند.

اصول تربیت اجتماعی

حفظ و ارتقای فردیت

تربیت اجتماعی از نظر اسلام زمانی مطلوب است که به شکل‌گیری محور فردی و تمایز فردیت آدمی از دیگران منجر شود. عده‌ای در بررسی این اصل، با توجه به مفهوم استقلال و خودپرویی در لیبرالیسم، به این نتیجه رسیده‌اند که حفظ استقلال فردی و خودپرویی با روح اسلام بیگانه است. دین اسلام مبتنی بر تکلیف است و بنیاد آن تکلیف‌گرایی است. اسلام تکلیف فرد و جامعه را مشخص کرده و بحث حقوق فردی و خودپرویی، با روح اسلام ناسازگار است. در مقابل عده‌ای نیز می‌گویند: زبان تکلیف در زمان ما کارایی خود را از دست داده و زبان حق و حقوق بشری جای‌گزین آن شده است. لذا باید آموزه‌های اسلام را با این زبان بیان کرد.

در هر یک از این دو گفته یک حقیقت و یک ضعف وجود دارد. حقیقت گفته‌ی اول این است که خودپرویی در لیبرالیسم، یعنی اعتماد کامل به عقل در حل همه‌ی مسائل و کنار گذاشتن دین و احکام آسمانی. از این نظر، خودپرویی با روح اسلام بیگانه است. اما ضعف باور اول این است که برای گریز از خودپرویی، به تکلیف‌گرایی (دیگرپرویی) تام روی می‌آورد. دیگر این که پیروی، یعنی فرد در وجود خودش هیچ تکیه‌گاهی نبیند و کاملاً به دیگری تکیه کند. برای حل این مشکل باید به «تکلیف مدلل» روی آورد. تکلیف مدلل چون تکلیف است، مخالف خودپرویی است، اما از طرف دیگر، پذیرش آن از طرف فرد براساس دلیل و برهان است و فرد منطقاً آن را می‌پذیرد. لذا در مقابل «تکلیف‌گرایی» تام قرار می‌گیرد. تکلیف در دین اسلام مدلل است و فرد آن را به کمک توانایی‌های درونی خود مثل فطرت و حریت و به‌طور منطقی می‌پذیرد.

ضعف باور دوم نیز این است که برای گریز از تکلیف‌گرایی به خودپرویی و فردیت در معنای لیبرالیستی آن روی می‌آورد. منظور از حفظ و ارتقای فردیت در اسلام، خودپرویی لیبرالیستی نیست، بلکه

منظور حفظ و ارتقای فطرت، کرامت و حریت است. رشد فطرت، در فرد گرایش ربانی ایجاد می‌کند و ایجاد این ظرفیت مانع از حل شدن فرد در اجتماع یا طرد او می‌شود. رشد احساس کرامت در فرد مانع از آن می‌شود که فرد خود را مانند ظرفی تهی ببیند و فقط بر حسب ویژگی‌های جماعتی که در آن قرار دارد، شکل بگیرد. رشد حریت نیز مانع از آن می‌شود که فرد خود را بنده‌ی دیگری بسازد. لذا اصل حفظ و ارتقای فردیت بدین معناست که تربیت اجتماعی باید مانع از آن شود که آدمی مانند عضوی بی‌اراده تنها با شور جمعی حرکت کند. در سایه‌ی حفظ فردیت است که فرد می‌تواند در جمع مشارکت داشته باشد. در غیر این صورت، او تنها جمع را مشایعت می‌کند.

اتکا به سنت و فرهنگ و گزینش از آن

انسان در دامن سنت، فرهنگ و روابط اجتماعی معینی قرار دارد. لذا تربیت اجتماعی باید به این منجر شود که فرد جایگاه خود را در دامن سنت‌های اجتماعی و فرهنگ جامعه پیدا کند. اما سنت و فرهنگ جامعه پر از راه و رسم‌های متفاوتی است که همگی اعتبار یکسانی ندارند. لذا تربیت اجتماعی باید اولاً برای تربیت فرد دست به گزینش بزند و موارد معقول‌تر و موجه‌تر را انتخاب کند، و ثانیاً افراد را به گونه‌ای بار بیاورد که خود دارای توانایی گزینشگری باشند و مقلد صرف نباشند. فرد می‌تواند به دو صورت از سنت و میراث فرهنگی بهره‌برد: در حالت اول می‌تواند کردار و رفتار پیشینیان را با همان محتوایی که داشته است به کار برد که به این «بهره‌گیری محتوایی» گویند. در حالت دوم می‌تواند از طریق تفکر روی محتوای گذشته، محتوای مطلوب را برای خود انتخاب کند.

غلبه بر خودمحوری

در تربیت اجتماعی باید این امکان را برای فرد به‌وجود آوریم که بر خودمحوری غلبه کند و با خروج از سلطه‌ی مدار فردی، بتواند در هر دو مدار فردی و اجتماعی حرکت کند. خودمحوری دارای انواع متفاوتی است که عبارت‌اند از:

الف) خودمحوری هستی‌شناسی: در این نوع خودمحوری، فرد به جای این که تدابیر الهی را معیار و معرف حال و وضع خود بداند، حال و وضع خود را معیار و معرف تدابیر الهی می‌داند. منظور از تدابیر الهی این است که خداوند برای آزمایش انسان‌ها، گاهی آن‌ها را در تنگنای معیشتی و گاهی در وسعت قرار می‌دهد. انسانی که وضعیت خود را معیار تدابیر الهی می‌داند، در حال وسعت می‌گوید: خدا مرا گرامی داشته است، و در حال گرفتاری می‌گوید: خدا مرا خوار نموده است. در حالی که خداوند هر دوی این حالت‌ها را آزمایش می‌نامد. آزمون وسعت و برخورداری این است که آدمی خود را از وابستگی به آن چه که دارد، برهاند و به کسانی که ندارند کمک کند.

آزمون تنگدستی این است که فرد به معیارها و اصول پای‌بند باشد و دست به چپاول دیگران نزند. لذا «خودمحوری هستی‌شناسی» طنین اجتماعی دارد. لازمه‌ی غلبه بر خودمحوری هستی‌شناختی این است که فرد خود را در احاطه‌ی علم، قدرت و مشیت الهی ببیند. چنین دیدی به تغییرات زیادی در روابط کنش - واکنش بین افراد می‌انجامد که برای اجتماعی بودن آدمی اجتناب‌ناپذیر است. مثلاً در ارتباطات کنش - واکنش بین افراد هم‌طراز، اگر فردی عملی انجام دهد و از او قدردانی نشود، دست از تلاش می‌کشد. اما در صورتی که رابطه‌ای مثلثی بین من، تو و خدا ایجاد شود، فرد می‌تواند حتی بدون دریافت تشویق از طرف دیگری، به کنش خود ادامه دهد. در ارتباط اقتصادی بین اغنیا و تهیدستان که رابطه‌ای ناهم‌طراز است نیز، این حالت می‌تواند وجود داشته باشد.

ب) خودمحوری شناختی: کسانی که فقط در محور فردی حرکت می‌کنند، دچار خودمحوری شناختی می‌شوند؛ یعنی در حد اطلاعات فردی خود باقی می‌مانند و فقط از این دریچه به امور می‌نگرند. لذا ممکن است امور را به‌طور نادرست ارزیابی کنند و به دنبال آن، رفتارها و اقدامات آن‌ها نیز نابجا خواهند بود. لازمه‌ی تربیت اجتماعی این است که فرد، علاوه بر حرکت در مسیر فردی، در مسیر اجتماعی نیز حرکت کند و بتواند امور را از دریچه‌ی دید دیگران نیز ببیند.

ج) خودمحوری عاطفی: در این نوع خودمحوری، رفتارها مدنظرند. فرد در این نوع خودمحوری آن چه را برای خود مطلوب یا نامطلوب می‌داند، به همان اندازه برای دیگران مطلوب یا نامطلوب نمی‌داند. غلبه بر خودمحوری عاطفی لازمه‌ی تربیت اجتماعی است.

د) خودمحوری ارتباطی: جنبه‌ی ارتباطی خودمحوری نیز ارتباط عملی و واقعی با دیگران را مورد توجه قرار می‌دهد. در این جنبه از خودمحوری، فرد خود را نقطه‌ی عطف روابط با دیگران می‌داند. لذا اگر لازم باشد ارتباط او با کسی قطع شود، او خودش را در قطع این رابطه صاحب حق می‌داند. همان‌طور که اگر قرار باشد ارتباط دوباره‌ای ایجاد شود، انتظار دارد دیگری پیش‌قدم شود. در نهایت فرد باید بر این چهار نوع خودمحوری غلبه کند و این یکی از اصول تربیت اجتماعی در اسلام است.

منابع

۱. قرآن مجید، ترجمه‌ی مهدی الهی قمشه‌ای.
۲. احمدی، علی‌اصغر. تربیت اجتماعی فرزندان. نمایه‌ی ۲۰۰۰.
۳. باقری، خسرو. نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (ج ۲). انتشارات مدرسه. تهران. ۱۳۸۴.
۴. عیسی‌زاده، سیدمحمد. نگاهی اجمالی به فلسفه‌ی هایدگر. نمایه‌ی ۲۰۰۰.
۵. کاردان، علی‌محمد. سیر آرای تربیتی در غرب. انتشارات سمت. چاپ اول. ۱۳۸۱.
۶. کلانتری مهرجردی، علی‌رضا. هگل و روح جهانی. نمایه‌ی ۲۰۰۰.
۷. ماهروزاده، طیب. فلسفه‌ی تربیتی کانت. انتشارات سروش. تهران. ۱۳۸۳.
۸. نقیب‌زاده، عبدالحسین. نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش. انتشارات طهوری. تهران. چاپ چهاردهم. ۱۳۸۰.
۹. ویگوتسکی، لی‌یف سمونویچ. اندیشه و زبان. ترجمه‌ی حبیب‌الله قاسم‌زاده. انتشارات فرهنگان. تهران. چاپ سوم. ۱۳۸۰.

توسعه‌ی آموزشی و فناوری اطلاعات و ارتباطات

اشاره

فناوری اطلاعات و ارتباطات، زمینه‌ی توسعه‌ی آموزشی در کشورهای گوناگون بوده است. نوشتار حاضر از آن‌جا که با نگاهی جامعه‌شناختی به این ارتباط پرداخته مورد توجه قرار گرفته است. علی‌رغم جست‌وجوی فراوان نام نویسنده به‌دست نیامد اما اصل مقاله با کمی تلخیص از «گوگل» اخذ شده است.

مقدمه

تأثیرات عمیقی بر زندگی انسان دارند، بلکه چنان درهم تنیده‌اند که انقلاب فناوری را به انقلاب چندرشته‌ای تبدیل کرده‌اند. از این‌رو شتاب پیشرفت در هر زمینه مضاعف شده است.

«فناوری اطلاعات و ارتباطات» (ICT) شالوده‌ی بقا و توسعه‌ی ملی کشور در یک محیط جهانی به سرعت در حال تغییر و تحول است. همین امر ما را در پی‌ریزی طرح‌های نو، برجسته و شوق‌انگیز به چالش فرا می‌خواند تا در پرتو آن، منابع انسانی و زیرساخت‌های قابل اعتماد بنا شود و در واقع ابزارها و وسایل لازم برای برنامه‌ریزی، مدیریت و ارزیابی تغییرات توسعه و دستیابی به رشد پایدار مورد نظر قرار گیرد. البته از سوی دیگر نیز اطلاعات بدون ارتباطات و ارتباطات نیز بدون اطلاعات کاربرد ندارند. استفاده از فناوری برای تسهیل در رفع نیازهای افراد هر جامعه بسیار مهم است. داشتن دید و دانشی جامع درباره‌ی فناوری، مهارت‌های ابزاری و توانایی به‌کارگیری فناوری و مهارت‌های مربوطه، درک فرایندهای گردش اطلاعات، توانایی سازگاری، همراهی و تسلط بر تغییرات سریع و مداوم، همه و همه از طریق آموزش فناوری اطلاعات و ارتباطات در قالب مدل‌های نوین آموزش در کلاس‌های درس میسر خواهد بود.

جامعه‌ی در حال خیزش ما به شدت نیازمند یک دیدگاه آموزشی جدید و در عین حال شاداب است که هم نوعی «فلسفه‌ی توسعه‌ی آموزشی - پرورشی» باشد و هم بتواند چشم‌انداز روشنی از آینده‌ی آموزش کشور ترسیم کند. شرایط جدید ملت ما را در برابر دو دیدگاه آموزشی زیر قرار داده است:

- دیدگاه آموزش با تکیه بر فناوری اطلاعاتی و ارتباطی
- دیدگاه یادگیری دائمی و مادام‌العمر و ژرف

کلیدواژه‌ها: توسعه‌ی آموزشی، جامعه‌ی یادگیرنده، توسعه‌ی پایدار، خلاقیت، نوآوری، فناوری آموزشی، مرکز مواد آموزشی.

نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات

انقلاب فناوری سیمای جهان را به سرعت تغییر می‌دهد و فناوری اطلاعات هم‌اکنون نیز زندگی مردم را دگرگون کرده است. خط‌شکنی‌هایی که در فناوری مواد و نانو و بیوتکنولوژی روی می‌دهد، این دگرگونی‌ها را تشدید خواهد کرد. این فناوری‌ها نه تنها

ضرورت دستیابی به جامعه‌ی یادگیرنده

یادگیری، فراگیرندگان را آماده می‌کند، از موضع لیاقت با چالش‌های خصوصی و حرفه‌ای خود روبه‌رو شوند، اما این کافی نیست. فراگیرندگان باید بتوانند به شهروندان شایسته‌ی جامعه‌ی مدنی جهانی در عصر حاضر و آینده تبدیل شوند و این تنها در سایه‌ی یادگیری ژرف از راه توزیع عادلانه‌ی فرصت‌های یادگیری در جامعه، مشارکت عمومی همه‌ی بخش‌های کشور در ایجاد جامعه‌ی یادگیرنده، و بهره‌برداری از منابع آن امکان‌پذیر خواهد بود. از طریق تمرکز بر یادگیری، جامعه‌ی شرایطی را می‌آفریند که پشتیبان توسعه‌ی پایدار و موفقیت‌آمیز و مبتنی بر دانش خواهد بود.

جامعه‌ی یادگیرنده بالاترین اولویت‌ها را به آموزش می‌دهد و بر توسعه‌ی ظرفیت‌های آموزشی خود تأکید می‌کند. در جامعه‌ی یادگیرنده، «خلاقیت» و «نوآوری» دو ارزش اجتماعی بسیار پرقیمت محسوب می‌شوند و گسترش همکاری‌ها و هم‌افزایی‌ها در خلق و توزیع دانش، آسان و تشویق می‌شود و تعامل دانش و مهارت به مثابه فرایند افزایش خلاقیت، مورد توجه قرار می‌گیرد. کلید طلایی جوامع یادگیرنده، نظام آموزشی و در رأس آن، مدارس به‌ویژه مدارس با مدل‌های خاص یادگیری است. در مدل‌های خاص یادگیری تلاش می‌شود یادگیرندگان آینده را ببینند، بفهمند و در اختیار بگیرند.

مرکز مواد آموزشی

بهره‌گیری از فناوری آموزشی به مفهوم جدید آن بی‌شک یکی از نوآوری‌های آموزشی محسوب می‌شود. فناوری آموزشی اکنون صرفاً کاربرد دستگاه‌های سمعی و بصری نیست. آموزش نیز امروز معنی و مفهوم جدیدی پیدا کرده است. مواد و وسایل آموزشی روز به روز تنوع بیشتری می‌یابند و کتاب درسی تنها یکی از آن‌ها به حساب می‌آید. نقش معلم هم بیشتر راهنمایی و رهبری و هدایت است تا متکلم و وحده بودن.

پیشرفت علوم و فنون و توسعه‌ی حجم دانش بشری، تغییر شرایط و امکانات زندگی فردی و اجتماعی، نفوذ فناوری و صنعت در روابط ملی و بین‌المللی، نقش زمان در سرنوشت ملت‌ها، ظهور مشاغل و تخصص‌های جدید، تغییر نیازهای جامعه، آگاهی ملت و... همه و همه در تغییر و تحول برنامه‌ها اثر می‌گذارند. یکی از برنامه‌های ویژه، تأسیس هسته‌ی اصلی فعالیت مدارس و محیط‌هایی است که به صورت «مرکز مواد آموزشی» (IMC) طراحی می‌شوند. چند نوع مرکز مواد آموزشی تاکنون طراحی شده و مورد بهره‌برداری قرار گرفته‌اند:

● نوع اول این مرکز به گونه‌ای است که مورد استفاده‌ی مشترک معلمان و دانش‌آموزان چندین مجتمع آموزشی به هم پیوسته قرار می‌گیرد.

● نوع دوم، مرکز مواد آموزشی یک مجتمع آموزشی است که منبع ذخیره و تغذیه همه‌ی مدارس یک مجتمع است.

نوع سوم، مربوط به یک مدرسه است و امکان یادگیری از یک مجموعه وسایل آموزشی را در مدرسه فراهم می‌سازد.

● نوع چهارم مربوط به کلاس درس است و فرصت یادگیری مفاهیم هر ماده‌ی درسی را در محیط کلاس درس فراهم می‌آورد. در این نوع مرکز یادگیری، تحت عنوان «مرکز یادگیری کلاس»^۱، دانش‌آموزان می‌توانند با دسترسی به انواع ابزارهای آموزشی، فرصت‌های یادگیری را در سطوح متفاوت گسترش دهند.

در نوع چهارم مرکز مواد آموزشی، انواع لوازم و ابزار آموزشی از قبیل کتاب و سایر مطالب چاپی، فیلم‌های علمی و آموزشی، عکس، اسلاید، کلکسیون‌ها و دستگاه‌های سمعی و بصری (تلویزیون، نوار ضبط صوت، ویدئو، رایانه و...)، هنگام اجرای روش‌های تدریس، با توجه به تفاوت‌های فردی فراگیرندگان، شرایطی را پدید می‌آورند که تحت این شرایط، مفاهیم آموخته شده عمق و وسعت بیشتری می‌یابند و مطالب درسی با درک کامل دریافت می‌شوند.

به منظور یاری دادن به فراگیرندگان و برای ایجاد یک محیط پربار آموزشی - یادگیری، مواد کمک‌آموزشی «چند حسی»^۲ زیادی تهیه شده‌اند که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان ماشین‌های آموزشی، تلویزیون، فیلم، ابزارهای بازیابی اطلاعات، وسایل و تجهیزات آزمایشگاهی و ... را نام برد. این مواد در مرکز یادگیری کلاس قرار می‌گیرند.

از سوی دیگر، دیدگاه جدید در آموزش، از «محتوا مرکزی»^۳ به «فرایند محوری»^۴ و «یادگیری محوری»^۵ چرخش داشته و نقش معلم از انتقال‌دهنده‌ی اطلاعات، به هدایت‌کننده‌ی فعالیت‌های یادگیری تغییر یافته است.

مزیت‌های فناوری آموزشی

از آن‌جا که یادگیری نیز با بهره‌گیری از یک یا چند مورد از پنج حس بهتر رخ می‌دهد، رسانه‌ها و مواد فناوری آموزشی، به مقدار زیاد به کلاس‌های درس راه یافته‌اند.

فناوری آموزشی، خدمات آموزشی را برتر از آن‌چه که معلم انجام می‌دهد، عرضه می‌کند. در واقع، فناوری آموزشی قادر است، مطالبی را که معلم عرضه می‌کند، تکمیل کند، یا به دانش‌آموز و معلم امکان دهد، وقت و تلاش خود را به حل مسئله معطوف دارند. مواد چندرسانه‌ای که در کلاس مورد استفاده قرار می‌گیرند، در جهت یاری رساندن به دانش‌آموز برای چیرگی بر حقایق، اصول و مهارت‌هایی که به تمرین‌های مکرر نیاز دارند، بسیار مؤثرند.

به طور کلی، نتایج مطالعات تحقیقی و پژوهش‌ها نشان می‌دهند آموزش تلویزیونی و استفاده از فیلم‌های درسی، نوارها و ابزار آموزشی و مواد یادگیری، فرصت بیشتری برای یادگیری و کار انفرادی یا گروهی در اختیار دانش‌آموزان می‌گذارند. همچنین، این امکان را

فراهم می‌سازند که هر دانش‌آموز با میزان توانایی خود پیش برود و هر زمان که فرصت یافت، در زمینه‌هایی که مشکل دارد، ابزارهایی را انتخاب کند.

فناوری آموزشی با فراهم ساختن امکان آموزش کمی - کیفی برای همه‌ی دانش‌آموزان، فواصل موجود را می‌پوشاند. با به‌کارگیری ابزارهای آموزشی، دانش‌آموزان نیاز ندارند که فقط به کتاب درسی به عنوان تنها منبع اطلاعاتی محدود باشند. فیلم، پوستر، مدل‌های مولاژها و ... دانش‌آموزان را با واقعیات به‌طور ملموس مرتبط می‌سازند.

به هر صورت، دست‌یابی به ساختار بهینه و فرایند آموزشی مناسب به کمک ابزارها و روش‌های جدید آموزشی، مستلزم اجرای برنامه‌های فعال و هدفمند است؛ برنامه‌هایی که فراگیرندگان را در جریان آموزش فعال نگه‌دارند و آنان را به انجام تکالیف علاقه‌مند کنند، برای یادگیری مسئول سازند، در مورد کنش‌های خود دقیق کنند و برای فعالیت‌های آینده آماده سازند.

شرحی بر مرکز یادگیری و مواد آموزشی

مرکز یادگیری کلاس درس: جایی است که مقدار زیادی از مواد یادگیری و وسایل آموزشی، به منظور کمک به خودآموزی فراگیرندگان، در آن موجود است. در این مدل از کلاس، به قصد توانا ساختن فراگیرندگان برای یادگیری، مواد آموزشی به نحوی که دسترسی به آن‌ها آسان باشد و فراگیرندگان بتوانند نیازهای آموزشی خود را در جهت کار به صورت فردی یا گروهی برآورده کنند و همچنین در جهت زمینه‌سازی پیشرفت بر حسب توانایی و خواستشان باشد، فراهم شده است. هر اقدامی که برای بهبود فرایند یاددهی - یادگیری صورت می‌گیرد، به منظور آسان‌سازی یادگیری فراگیرندگان انجام می‌شود.

توانایی و استعداد فراگیرندگان برای یادگیری به شدت از محیط مدرسه متأثر است و در محیط شوق‌انگیز، آموزش سهل‌تر صورت می‌گیرد. در صورت وجود تجهیزات لازم، مطلوب و مناسب و همچنین دسترسی به رسانه و مواد آموزشی، با توجه به برنامه‌های زمان‌بندی شده، آموزش‌هایی که به یادگیری معنی‌دار می‌انجامند، صورت می‌گیرند.

مواد آموزشی: عناصر اصلی فرایند یاددهی - یادگیری به‌شمار می‌روند. بدون مواد آموزشی، تبادل تجربه بین معلم و فراگیرنده ضعیف است و نمی‌توان برنامه‌ی تحصیلی مورد نظر را به سادگی اجرا کرد. مواد آموزشی، اطلاعات لازم را فراهم می‌آورند، ارائه‌ی اطلاعات را در قالب عرضه و توالی مطالب درسی سازمان می‌دهند، فرصت استفاده از آموخته‌ها را برای فراگیرندگان مهیا می‌سازند و ... استفاده از مواد و وسایل آموزشی با تدوین اهداف کاملاً مشخص در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی و با انجام فعالیت‌های آموزشی از پیش

برنامه‌ریزی شده، ضمن جهت دادن به منابع موجود فیزیکی و مادی، فعالیت‌های مدارس مجری طرح کلاس درس را برای دست‌یابی به اهداف آموزشی، تنظیم می‌کند. به طور کلی در این مدارس برای استفاده از امکانات آموزشی در جهت اعتلای فراگیرندگان و حصول به اهداف اساسی تعلیم و تربیت و توجه به ابعاد گوناگون رشد (معنوی، جسمی اخلاقی، عقلانی، اجتماعی و ...)، هر ابزاری را با هدف یاددهی - یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و هر وسیله و اسبابی که در متن فعالیت‌های یاددهی - یادگیری حضور یابد، «ابزار آموزشی» محسوب می‌شود.

مواد و ابزارهای آموزشی همواره در حال تغییر و دگرگونی هستند و به اصطلاح به طور دائم «روز آمد» و «بهنگام» می‌شوند. معلمان فکور و خلاق، علاوه بر استفاده از ابزارهای آموزشی به روز و بهنگام، ابزارسازی و ابزارآفرینی می‌کنند. چنین معلمانی قادرند از کمترین امکانات بیشترین بهره را ببرند و با ساده‌ترین ابزارهایی که در محیط قابل کشف هستند، شوق انگیزترین یاددهی‌ها را عرضه بدارند. برای این معلمان؛ قلم، کاغذ، تخته‌ی کلاس، کتاب‌های غیررسمی، پوشاک و پارچه، میخ و پیچ، اره و آچار، ظرف، تخته‌ی ماهوتی، انواع مواد و قلم رنگی، رنگ و روغن، زرورق، گل و گیاه، برگ و ساقه و شاخه، خس و خاشاک، و ... به همان اندازه ارزش و اعتبار (ابزار بودن) دارند که وسایل سنگین و بزرگ و به اصطلاح پیشرفته‌ای که به صورت دستگاه‌هایی نظیر رایانه، ماشین‌های الکترونیک، تلویزیون مدار بسته، ویدیو و ... جلوه‌گر می‌شوند و در فناوری آموزشی، «سخت‌افزار آموزشی» نامیده می‌شوند.

رویکرد دانش‌آموز محور

برای معلم «دانش‌آموز محور» که ناچار باید «ابزارگرا» هم باشد، هر چیز که در محیط و در زندگی او و شاگردانش هست، جزو ابزارهای آموزشی به حساب می‌آید. برای یاددهنده‌ی عاشق و علاقه‌مند، هر چیز و همه‌چیز ابزار آموزشی است. تنها اعتقاد و باور به یادگیری‌های دیداری - شنیداری، یادگیری‌های عملی، یادگیری‌های تَوَام با تفکر و تعمق، و نه یادگیری‌های طوطی‌وار و سطحی است که یاددهندگان را معتقد به استفاده از «ابزار آموزشی» می‌کند.

یاددهی - یادگیری با این رویکرد، یادگیری «منبع محور» است و برای دانش‌آموزان فرصت انتخاب کردن، شرح دادن و کشف کردن فراهم می‌کند. در این رویکرد، دانش‌آموزان با منابع گوناگونی هم‌چون کتاب‌های مرجع، مجلات و دیگر رسانه‌های گروهی، فیلم، نوارهای شنیداری و دیداری، نرم‌افزارهای رایانه‌ای، نقشه‌ها و منابع اجتماعی هم‌چون کتابخانه‌ها، موزه‌ها، سازمان‌ها و کتابخانه‌ها آشنا می‌شوند و شیوه‌ی بهره‌برداری و استفاده کردن از آن‌ها را فرا می‌گیرند. به عبارت دیگر، معلم پروژه‌هایی را در قالب تکلیف به دانش‌آموزان می‌دهد و با معرفی منابع گوناگون، دانش‌آموزان را

با مجله های رشد آشنا شوید

مجله های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می شوند:

مجله های عمومی دانش آموزی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- ♦ **رشد کودک** (برای دانش آموزان آمادگی و پایه ی اول دوره ی دبستان)
- ♦ **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره ی دبستان)
- ♦ **رشد دانش آموز** (برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره ی دبستان)
- ♦ **رشد نوجوان** (برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)
- ♦ **رشد جوان** (برای دانش آموزان دوره ی متوسطه و پیش دانشگاهی)

مجله های عمومی بزرگسال

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- ♦ **رشد آموزش ابتدایی** ♦ **رشد آموزش راهنمایی تحصیلی** ♦ **رشد تکنولوژی آموزشی** ♦ **رشد مدرسه فردا** ♦ **رشد مدیریت مدرسه** ♦ **رشد معلم**

مجله های اختصاصی

(به صورت فصلنامه و ۴ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- ♦ **رشد برهان راهنمایی** (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی) ♦ **رشد برهان متوسطه** (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره ی متوسطه و پیش دانشگاهی) ♦ **رشد آموزش قرآن** ♦ **رشد آموزش معارف اسلامی** ♦ **رشد آموزش زبان و ادب فارسی** ♦ **رشد آموزش هنر** ♦ **رشد مشاور مدرسه** ♦ **رشد آموزش تربیت بدنی** ♦ **رشد آموزش علوم اجتماعی** ♦ **رشد آموزش تاریخ** ♦ **رشد آموزش جغرافیا** ♦ **رشد آموزش زبان** ♦ **رشد آموزش ریاضی** ♦ **رشد آموزش فیزیک** ♦ **رشد آموزش شیمی** ♦ **رشد آموزش زیست شناسی** ♦ **رشد آموزش زمین شناسی** ♦ **رشد آموزش فنی و حرفه ای** ♦ **رشد آموزش پیش دبستانی**

مجله های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران، مربیان و مشاوران مدارس، دانش جویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان آموزش و پرورش تهیه و منتشر می شوند.

- ♦ نشانی: تهران، خیابان ایران شهر شمالی، ساختمان شماره ی ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک آموزشی.

♦ نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۴۹۰۹۹

♦ [E _ mail:info@roshdmag.ir](mailto:info@roshdmag.ir) ♦ www.roshdmag.ir

برای پیدا کردن و تحلیل کردن اطلاعات به دست آمده و ارائه آن، راهنمایی می کند. در واقع این رویکرد وسیله ای است که به کمک آن معلمان می توانند نگرش ها و توانایی های دانش آموزان را، به منظور تقویت یادگیری مستقل و مادام العمر، پرورش دهند. در ضمن، دانش آموزان با این روش تشویق می شوند در محیطی غنی از منابع که در آن افکار و احساسات مورد احترام هستند، اطلاعات مورد نیاز خویش را خودشان انتخاب کنند و به این ترتیب در یادگیری به استقلال فردی دست یابند.

در این رویکرد معلم نیز باید:

- به نقش کتابخانه ها و اهمیت آن ها در پاسخ گویی به دانش آموزان اشاره کند.

- فهرستی از منابع گوناگون موجود در روستا، شهر یا استان محل تدریس خود تهیه کند.

- در تدریس کلاسی خود، از منابع گوناگونی استفاده کند و ضمن معرفی آن ها به دانش آموزان، خود را به عنوان پژوهشگری نشان دهد که پیوسته به دنبال منابع جدید می گردد. هم چنین، با آن ها در مورد نحوه ی استفاده از منابع گفت و گو کند.

- هنگام تدریس، ضمن گفت و گو پیرامون مطالب درسی، در مورد چگونگی ارتباط دادن آن ها به محیط زیست، فرهنگ، اقتصاد و... نیز به بحث بپردازد.

شیوه ی ارزش یابی این رویکرد نیز متفاوت است. معلم باید برای هر دانش آموز خویش یک پرونده ی کاری تشکیل دهد. گزارش فعالیت های انجام شده ی هر فرد را در این پرونده ها بایگانی کند و با توجه به کیفیت گزارش و مطابق فهرست وارسی (چک لیستی)، کار وی را ارزش یابی کند.

از جمله عنصرهای اصلی این رویکرد، پروژه های پژوهشی است. هدف از طراحی این بخش، تقویت تفکر خلاق و نقاد است. این پژوهش ها فرصتی برای دانش آموزان فراهم می سازند تا ارتباط معناداری میان موضوعات درسی و دنیای واقعی پیرامون خویش ایجاد کنند. ضمن آن که مهارت ها و نگرش های دانش آموز را تقویت می کنند، دامنه ی درگیری او را به فراتر از کلاس درس گسترش می دهند. و او را در کارهای خانه، بحث کلاسی، نوشتن و گفتن، مسائل اجتماعی مرتبط با علم و تصمیم گیری های سرنوشت ساز فردی و اجتماعی که در آن مبانی علمی نقش مهمی دارند، درگیر می کند.

ابزارها و مواد آموزشی نظیر کتاب و نشریه، نقشه و کره، عکس، گراف، چارت، نمودار، پازل، شرح تصویر، تصویر الکترونیکی، فیلم، ماکت، مدل، رادیو، تلویزیون، رایانه و... همه و همه سبب می شوند، دانش آموز در کلاس درس نقشی فعال داشته باشد و فرایند یاددهی یادگیری با رویکرد فعال و منبع محور، در فضایی کارا تر انجام شود.



برگ اشتراک مجله های رشد

شرایط:

- ۱- پرداخت مبلغ ۵۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله ای درخواستی، به صورت علی الحساب به حساب شماره ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه ی سه راه آزمایش (سرخه حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.
- ۲- ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده ی اشتراک باپست سفارشی. (کپی فیش را نزد خود نگه دارید.)

نام مجله های درخواستی :

.....
.....
.....

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

پلاک: کد پستی:

در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده اید، شماره ی اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

- امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶-۷۷۳۳۶۶۵۵
- صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- پیام گیر مجله های رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

یادآوری:

- هزینه ی برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی و عدم حضور گیرنده، بر عهده ی مشترک است.
- مبنای شروع اشتراک مجله از زمان دریافت برگ اشتراک است.

در پایان اشاره می شود که رویکرد این برنامه ی تلفیقی، رویکرد «منبع محوری» و «فعالیت محوری» و در حقیقت «یادگیری محوری» است و از تلفیق این دو رویکرد، نقش دانش آموزان پررنگ تر می شود. دانش آموزان به فعالیت های فکری و عملی علاوه بر تقویت مهارت های فرایندی، نظیر جست و جویی، کاوشگری، فرضیه سازی، حل مسئله، بارش مغزی، آفرینندگی و... وادار می شوند و در یک کلام، در فرایند یاددهی - یادگیری، چگونه یاد گرفتن را می آموزند.

چند نکته ی اساسی

تلاش برای اثربخشی، وجه اشتراک اصلی همه ی سازمان هاست. سازمان مدرسه نیز با عوامل متعدد، محدود کننده و هدف های متفاوتی روبه روست که ناچار می باید به همه ی آن ها به نحو مطلوب و متناسبی پاسخ بگوید. هم چنین، ملزم است چارچوب های زمانی متفاوتی را در نظر بگیرد. از این رو اثربخشی در مدرسه مفهوم گسترده ای به خود می گیرد.

برای مثال، مدرسه نه تنها باید به هدف نمره، قبولی و ارتقا دست یابد، بلکه باید با کارایی و به روشی کار کند که در محیطی با روحیه ی بالا دانش آموزان به یادگیری واقعی دست یابند.

یکی از حوزه های فعالیتی مدرسه، «انطباق با محیط های بیرونی»^۱ است. اجتماعات تغییر می کنند و مدرسه نیز می باید با آن ها تغییر کند. برای مثال، سازگاری با افزایش جمعیت، حفاظت از محیط زیست، استفاده ی بهینه از منابع و سرمایه های ملی، و... از چالش های مهم مدارس در محیط بیرونی است. در طرح «کلاس درس»، یعنی طرح اجرای فرایند یاددهی - یادگیری هر ماده ی درسی در کلاس مخصوص و ثابت، عوامل مدرسه با تغییر رویه ها و اتخاذ روش های کاربردی نوین سعی می کنند که فراگیرندگان با اجتماع خود و دیگر عرصه های محیط به طور موفقیت آمیزی تعامل برقرار کنند و برای سازگاری با شرایط دائماً متغیر آینده آماده شوند. در این راه نیز همه ی توانایی ها و توانمندی های خود را در زمینه های گوناگون به کار گیرند و به طور مستمر در حال آموختن باشند. ارزش های اجتماعی و فرهنگی را بیاموزند و برای چالش سازنده و ایجاد تغییرات ضروری در برخی ارزش ها و باورهای سنتی، کاملاً مجهز شوند. به علاوه، از تصمیماتی که جامعه برای آینده ی آن ها اتخاذ می کند، آگاهی داشته باشند. بدین سان اثربخشی و کارایی واحد آموزشی با اجرای این طرح به مفهوم واقعی افزایش می یابد.

پی نوشت

1. Classroom learning center
2. Multi Sensory
3. Content Centered
4. Process Centered
5. Learning Centered
6. External Adaptation

نیمه‌ی شعبان، طلوع خورشید پنهان ولایت مبارک باد.

همه شب در این امیدم که نسیم صبحگاهی
به پیام آشنایی بنوازد آشنا را

شهریار



فراخوان ششمین جشنواره‌ی عکس رشد

♦ مهلت ارسال آثار

۳۱ تیرماه ۱۳۸۹
داوری: مرداد ۱۳۸۹
برگزاری نمایشگاه و
اعلام برگزیدگان:
دهه‌ی اول مهرماه ۱۳۸۹

♦ موضوع

گرایش آموزش و پرورش
(مدرسه، معلمان،
دانش آموزان، ساعت ورزش،
کلاس، اردو، نمازخانه،
کتابخانه، بابای مدرسه، آغاز
سال تحصیلی، زنگ تفریح و ...)
گرایش ایران، سرزمین پرگهر
(بازی‌های محلی، آرامگاه
مفاخر، کار، راهپیمایی‌ها،
چشمن‌ها، عزاداری‌ها و ...)

♦ بخش جنبی

در بخش دانش‌آموزی
(۱۳ تا ۱۸ ساله) با موضوع
آزاد برگزار خواهد شد.

♦ امتیازها

♦ عکس‌های برگزیده به صورت
نمایشگاهی در معرض دید عموم قرار
خواهد گرفت. ♦ به ازای هر یک
از آثاری که به نمایشگاه راه یابد، مبلغ
۳۰۰/۰۰۰ ریال به صاحب اثر پرداخت
خواهد شد. ♦ برای عکاسانی
که آثارشان به نمایشگاه راه یابد، گواهی
شرکت در نمایشگاه صادر می‌شود.

♦ جوایز

نفر اول: تندیس جشنواره،
دیپلم افتخار و ۵ سکه بهار آزادی
نفر دوم: لوح تقدیر و ۴ سکه بهار آزادی
نفر سوم: لوح تقدیر و ۳ سکه بهار آزادی

♦ مقررات

♦ شرکت تمامی عکاسان در این جشنواره آزاد است.
♦ هر عکاس می‌تواند حداکثر ۱۰ عکس در هر گرایش ارسال کند.
♦ تمامی عکس‌ها می‌باید به صورت چاپ دیجیتال یا آنالوگ
باشد. (پرینت با کیفیت مطلوب نیز پذیرفته می‌شود).
♦ تمامی عکس‌ها اعم از دیجیتال و آنالوگ باید به همراه سی دی محتوی
عکس‌های ارسالی با فرمت tif یا jpeg و dpi حداقل ۳۰۰ ارسال شود.
♦ ابعاد و اندازه‌ی عکس‌های ارسالی حداقل با عرض
۲۰ سانتی‌متر و طول آن حداکثر ۴۵ سانتی‌متر باشد.
♦ عکس‌ها نباید قاب یا پاسپورتو شده باشد.
♦ ارسال اثر توسط عکاسان به منزله‌ی قبول مالکیت اثر و اصالت آن
تلقی می‌شود و هیچ‌گونه مسئولیتی به عهده‌ی دبیرخانه نخواهد بود.



♦ به آثاری که پس از مهلت مقرر به دبیرخانه‌ی
جشنواره ارسال شود، ترتیب اثر داده نخواهد شد.
♦ آثاری که به نمایشگاه راه نیابد. (حداکثر ۲ ماه
پس از برگزاری نمایشگاه) عودت داده می‌شوند.
♦ دبیرخانه ضمن به کار بردن نهایت کوشش خود برای
حفظ آثار، هیچ‌گونه مسئولیتی در قبال آسیب‌های
ناشی از ارسال نامطلوب یا مشکلات پستی نمی‌پذیرد.
♦ عکاس باید برچسب مربوط را تکمیل کند و پشت هر عکس بچسباند.
♦ ارسال عکس برای این جشنواره، به منزله‌ی قبول شرایط و مقررات آن است.
♦ تصمیم‌گیری در مورد مسائل پیش‌بینی نشده، به عهده‌ی برگزارکننده است.
♦ از عکس‌های راه یافته به جشنواره در تولیدات دفتر استفاده خواهد شد.