

رشد آموزش علوم اجتماعی

فصلنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
برای دبیران، دانشجویمان و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره‌ی سیزدهم • بهار ۱۳۸۹
شماره‌ی بی‌دری ۴۶

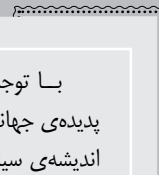
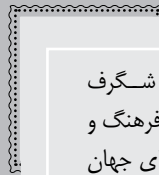
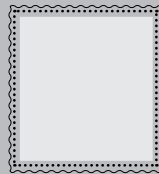
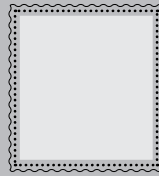
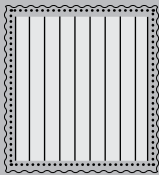
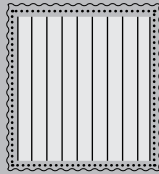
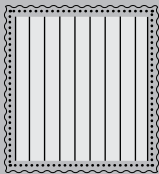
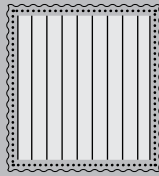
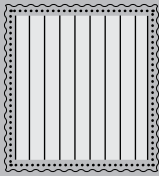
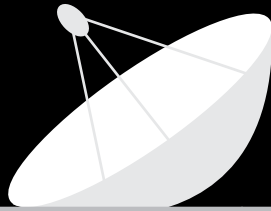
بسم الله الرحمن الرحيم

- فرهنگ سیاسی و آموزش و پرورش | ۲۱
نسبت مردم سالاری دینی و مردم سالاری غربی | ابوذر یاسری | ۴
نگاه جامعه‌شناختی به مفهوم مشروعیت نظام سیاسی
ابوالفضل کریمی | ۱۰
جامعه جهانی و ضرورت تشکیل آن | محمد قاریابی | ۲۰
گسترده‌ی خرد | ترجمه‌ی عبدالهادی میرزائی | ۲۶
چگونگی دست‌یابی به یک انتخاب صحیح | حسین شفیعی | ۴۰
عید نوروز | محمود اردوخوانی | ۴۶
گنبد سلطانیه | گلناز اکبری | ۴۸
سنجش دانش اقتصادی دانش‌آموزان | فخری امام جمعه | ۵۰
مشارکت اجتماعی در مدرسه | فاطمه سلیمی | ۵۸

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 علوم اجتماعی 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 قهرانیان مقدم
- مدیر داخلی: دکتر احمد کلاه مال همدانی
- هیئت تحریریه: دکتر فضیله خانی، دکتر حبیب‌الله فصیحی، دکتر شهلا باقری، فریبرز بیات ویراستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک و طرح جلد: پریسا سندی
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۷۹
- تلفن: ۸۸۳۴۴۷۵۷
- نمایر: ۸۸۳۰۱۴۸۷
- رایگاه اینترنتی: www.roshdmag.ir
- رایانامه: info@roshdmag.ir
- تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۹۲۳۲ و ۸۸۳۰۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲
- کد مشترکین: ۱۱۴
- نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶-۷۷۳۳۶۶۵۵
- شمارگان: ۹۰۰۰ نسخه
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

فرهنگ سیاسی آموزش و پرورش



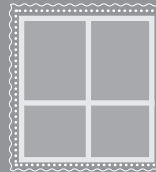
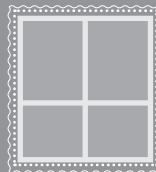
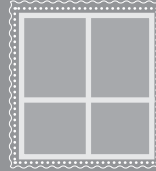
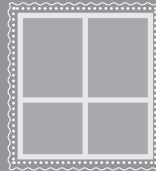
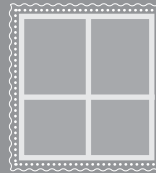
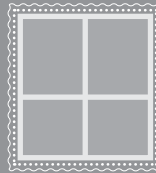
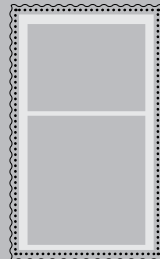
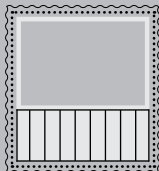
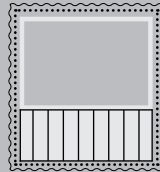
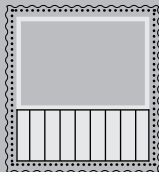
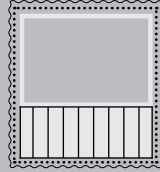
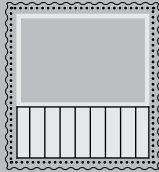
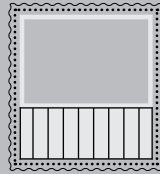
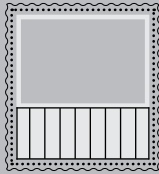
با توجه به تأثیر شگرف پدیده جهانی شدن بر فرهنگ و اندیشه سیاسی ملت‌های جهان و نقش رسانه‌ها در این تأثیر، باید گفت اکنون تحول، به شکل موجی فراگیر، بر همه‌ی فرهنگ‌ها دامن گسترده است. از عوامل این تحول، توسعه و گسترش ارتباطات و اطلاعات است که از طریق پیشرفت روزافزون وسایل ارتباطی مدرن مانند تلفن، اینترنت، ماهواره، ابر رسانه‌ها و فیلم فرهنگ تمام نقاط جهان را به یکدیگر مرتبط و نزدیک ساخته است.

این موج فراگیر، از یک‌سو آداب و سنن و باورهای همگانی را تحت الشعاع قرار داده و از سوی دیگر انتظارات جوامع از دولت‌ها را افزایش داده است. از همه‌ی

این‌ها مهم‌تر، این موج به دنبال تغییر در ارزش‌ها و باورهای جامعه است. همین موج، توانسته است تغییراتی را در اهداف آموزش و پرورش، در نظام‌های مدیریتی و در عوامل آموزش و برنامه‌ریزی‌های درسی ایجاد کند که خود منجر به افزایش سطح سواد و تحصیلات شده است.

از سوی دیگر دین و راهکارهای دینی، در برخورد با پی‌آمدهای منفی جهانی شدن، از جمله انحرافات اخلاقی،





بحران هویت، بحران مشروعیت، بحران‌های اقتصادی و سیاسی و... تجدید حیات نموده و ناکارآمدی طرح‌ها و برنامه‌های دنیاگرایانه‌ی ناشی از عوارض جهانی شدن را آشکار سازد.

با توجه به این‌که ایران اسلامی، با تکیه بر انقلاب خود که یک انقلاب ارزشی و دینی است، داعیه‌ی ارائه‌ی یک نظام سیاسی موفق را در قالب مردم‌سالاری دینی مطرح کرده است، و از سوی دیگر تأثیرات مثبت و منفی ناشی از جهانی شدن نیز بر فرهنگ سیاسی جامعه‌ی امروز ایران بر هیچ‌کس پوشیده نیست، لازم است در نظام تعلیم و تربیت، با همت و جدیتی فراتر از گذشته، پیوند دین و سیاست را در بستر کارکردهای مؤثر آن در عصر و نسل حاضر تبیین و تشریح کرد و پاسخ‌های دقیق و قانع‌کننده و راه‌گشایی را با بهره‌گیری از فرهنگ غنی و سرشار اسلامی و تجارب ارزنده‌ی سی‌ساله‌ی انقلاب اسلامی برای

نسل جدید به‌ویژه دانش‌آموزان و دانش‌پژوهان تیزهوش و شایسته‌ی امروز فراهم ساخت.

در واقع ۱۲ فروردین آغاز این حرکت مبارک است تا فرهنگ غنی اسلامی در دوران حاضر بتواند جلوه‌های عمیق خود را ارائه نماید. این روز بر همه‌ی دانش‌پژوهان که سرآغاز حرکتی شورآفرین و افتخارآمیز است مبارک باشد و جا دارد که در سال نو به همه‌ی پویندگان راه اسلام عزیز که با تفکر حضرت امام خمینی (ره) و مقام معظم رهبری حرکتی الهی شکل گرفته، مبارک بادی سرشار از عشق، به اسلام عزیز را به شما تقدیم داریم.

سردبیر



نسبت مردم سالار کے دینے ومردم سالار کے غریبے

ابوذر یاسری

عضو ہیئت علمی گروہ مطالعات راہبردی مہدویت پژوهشگاہ فرهنگ، هنر و ارتباطات



کلیدواژه‌ها: مردم‌سالاری (دموکراسی)، جهان‌سوم، اومانسیم، لیبرالیسم، سرمایه‌سالاری، حکومت خدا بر بشر (تئوکراسی)، ولایت.

مقدمه

سیاست‌شناسان جهان سوم، عموماً با مفهوم «دموکراسی» به معنای دقیق آن، کمتر آشنا هستند. از این رو در بیشتر موارد مبلغ تمام عیار آن شده‌اند. این واقعیت با اندک تأملی در تاریخ اجتماعی - سیاسی این کشورها، به ویژه پس از آغاز دوران مدرن، به روشنی قابل تشخیص است. زیرا ایشان اساساً معنای پیشرفت^۱ را نیز از غرب اقتباس کرده‌اند و تصور نحوه‌ی دیگری از حیات سیاسی، اقتصادی و اجتماعی برای این جماعت ناممکن می‌نماید. این موضوع که می‌تواند از مبنای ترین دلایل مصداق پیدا کردن تعریف «جهان سوم» در برابر «جهان اول» باشد، گاه آن قدر در باور اندیشمندان جهان سومی ریشه می‌دواند که سیاستمداران غربی به راحتی به خود اجازه می‌دهند، به دلیل بسط و گسترش دموکراسی، مفتخرانه مرزهای جغرافیایی و کیان سیاسی کشورهای جهان سوم را درهم نوردند و سیاست‌شناسان شرقی، چنان پیاده نظام‌هایی کاملاً هماهنگ، به تمجید و تقدیس هدف مهاجمان جهان اولی بپردازند. کشور ما نیز از آن‌جا که از آغاز دوران استعمار در زمره‌ی همین دسته کشورها - جهان سوم - قلمداد شده است، طبعاً صورت چندان متفاوتی ندارد. متأسفانه باید اذعان کرد که عمق نیافتگی علوم انسانی - اجتماعی و ورود متون آموزشی این رشته‌های

دانشگاهی از غرب به کشورهای نظیر ما، عقب‌افتادگی قابل توجهی را در فهم و حل مسائل سیاسی و اجتماعی‌شان موجب شده است. یکی از مصادیق این عقب‌ماندگی را می‌توان در همین تمجید و تبلیغ وافر سیاست‌شناسان ایرانی از دموکراسی مشاهده کرد. اگر اندک اشرافی به تاریخ اندیشه‌های سیاسی مغرب زمین داشته باشیم، بی‌تردید خواهیم دانست که اندیشه‌ی دموکراسی لاقلاً متعلق به سه سده‌ی گذشته‌ی تاریخ اروپاست که آن هم بعد از وارد آمدن نقدهای جدی بر آن، دچار تغییرات گسترده‌ای شده است. به نحوی که امروزه نقدهای برخی از رهبران فکری اندیشه‌ی سیاسی غرب، نگاه آرمانی به این آموزه‌ی مکتب لیبرالیسم را به شدت دچار خدشه ساخته است؛ تا آن‌جا که اکنون هیچ‌یک از ایشان را نمی‌توان یافت که تحقق دموکراسی خالص را ممکن بدانند. به علاوه، رفتار سیاسی دول مدعی جهان‌بینی لیبرال - دموکراسی در عالم واقع نیز، این ایده را تأیید می‌کند.

با توجه به وجود چنین فضایی در جامعه‌ی علمی داخل کشور بود که رهبر فرهیخته‌ی انقلاب اسلامی، در برابر ترویج نامتعادل، بدون تناسب و نامعقول دموکراسی خواهی بین اقلیت گوناگون مردم مسلمان کشور ما، بدون تبیین شفاف مبانی و ملزومات این اندیشه‌ی غربی، در بیان عالمانه‌ای که ریشه در آموزه‌های اصیل فرهنگ اسلامی دارد، مفهوم «مردم‌سالاری دینی» را وضع کردند. در این مقاله به نحو اجمالی به تبیین این آموزه‌ی ریشه‌دار در اندیشه‌ی سیاسی اسلامی خواهیم پرداخت و نسبت آن را با اندیشه‌ی دموکراسی لیبرال بیان خواهیم کرد.



مردم‌سالاری غربی

درباره‌ی معنای مردم‌سالاری رایج در غرب یا همان دموکراسی لیبرال، نظریه‌های متفاوتی وجود دارد. این مفهوم نخستین بار از سوی فیلسوفان سیاسی مغرب زمین ابداع و ایجاد شد، اما بعد از گذشت زمانی کوتاه، دستخوش تغییراتی شد که آن را از معنای نخست تهی کرد. در وادی عمل سیاسی نیز، هنگامی که این آموزه در نظام‌های سیاسی اروپایی، هم به عنوان جهان‌بینی و هم به عنوان روش حکمرانی به کار گرفته شد، ناکارآمدی‌اش و وجوب تغییر را ضروری ساخت.

واژه‌ی دموکراسی از واژه‌ی یونانی «دموس» به معنی خلق و مردم، و «کراتوس»، یعنی حاکمیت و قدرت ریشه گرفته است و به «حکومت مردم بر مردم» توضیح داده می‌شود. در علم سیاست رایج نیز، دموکراسی یکی از انواع حاکمیت است که در آن، مردم بر مردم حکومت می‌کنند. اما این تعریف قدری ابهام دارد. نخستین پرسشی که به ذهن هر سیاست‌شناس می‌آید این است که: «چگونه؟» چگونه ممکن است مردم (جملگی) بر مردم حکم برانند؟

برای فهم معنای دموکراسی لازم است بر یک مبنای مهم این اندیشه که دقیقاً در نقطه‌ی مقابل اندیشه‌ی دینی قرار دارد، یعنی «اومانیسزم»^۲ (مکتب اصالت بشر) وقوف بیابیم. در اندیشه‌ی دموکراسی خواهی، اساساً حق حاکمیت از هر شخص حقیقی یا حقوقی نفی و بدو برای مردم (بشر) دانسته می‌شود. بر مبنای همین نگرش، هر حاکمیت دیگری، با برخورداری از هر سطحی از صلاحیت، غیر مشروع قلمداد می‌شود. در حالی که در اندیشه‌های دینی، حق فرمانروایی در همه‌ی ساحت‌های حیات، اولاً و بالذات به حضرت حق - جل و علا - تعلق دارد، و ثانیاً و بالعرض، از طریق او به کسانی که او معین کرده است، واگذار می‌شود. آیات متعددی از قرآن کریم بر این معنا دلالت دارند.^۳

با در نظر گرفتن پرسش فوق، یعنی: «چگونه ممکن است مردم بر مردم حکم برانند؟» طی زمان تحولاتی در اندیشه‌ی دموکراسی پدید آمد و اندیشمندان به تدریج دانستند که مدعای «حکومت جمعی بر جمیع مردم» ناممکن است. کارل پوپر، فیلسوف غربی می‌گوید: «دموکراسی هرگز حکومت مردم نه بوده، و نه می‌تواند باشد، و نه بایستی که باشد. این خطرناک است که به مردم و به ویژه به کودکان بیاموزیم، دموکراسی به معنی حکومت مردم است؛ یعنی حکومت عموم که حقیقت ندارد. وقتی فرد از واقعیت مسئله آگاه شود، احساس می‌کند فریب‌خورده است، و این احساس می‌تواند حتی به تروریسم بینجامد [پوپر، ۱۹۷۷].

به عبارت دیگر، اگر دموکراسی حکومت مردم است، آیا جمعیت یک میلیاردی در هندوستان بر اریکه‌ی قدرت هستند؟ و به فرض ثبوت، این یک میلیارد بر کدام حداقل یک میلیارد دیگر حکومت می‌کنند؟ و آیا مردمی که حکومت را انتخاب می‌کنند، قادر به تصمیم‌گیری درباره‌ی مسائل بغرنجی نظیر سیاست اتمی، طرح درازمدت فضای یا ایجاد شبکه‌های گسترده و پرخرج امنیتی و امثال آن هستند؟ به طور قطع، خیر. پس دموکراسی حکومت مردم نیست و در واقع هم ممکن نیست

که چنین باشد. به همین دلیل بود که نظریه‌ی دموکراسی خالص و ناب، جای خود را به بدیل‌هایی نظیر حکومت منتخبان مردم، نخبگان و در رایج‌ترین صورت تحقق یافته ولی دورترین حالت از دموکراسی، حکومت احزاب سیاسی داد. در عمل سیاسی نیز، در جوامع دموکراتیک تا به امروز، دموکراسی پیوند وثیقی با لیبرالیسم اقتصادی یافته است، تا بدان‌جا که امروزه در کشورهای که مهد دموکراسی به شمار می‌آیند، اراده‌ی کارتل‌ها و تراست‌های مالی و تجاری نقش بسیار مهمی در سرنوشت انواع انتخابات ایفا می‌کند.

مردم‌سالاری به مثابه جهان‌بینی لیبرالیستی

مردم‌سالاری یا دموکراسی به مثابه جهان‌بینی، حامل آموزه‌های لیبرالیسم است که به آن «دموکراسی حداکثری» نیز اطلاق می‌شود و از این نظرگاه بر سه اصل: اومانیسزم یا فردگرایی، آزادی و برابری استوار است.

بر بنیاد این فلسفه‌ی سیاسی متعلق به دوران مدرن، چنان که پیش‌تر اشاره رفت، اصل و غایت همه‌ی هستی، انسان است و آن‌چه اصالت دارد، اراده‌ی اوست و فقط با خرد و دانش بشری، سعادت انسان تأمین می‌شود. پوپر در این‌باره معتقد است: «انسان نقاد و آزاد از هرگونه قید آسمانی در حیات - انسانی که برای اداره‌ی زندگی جمعی، جز فردگرایی و سودانگاری، مصلحت دیگری را نمی‌نگرد و به منابع مشروعیت فرا انسانی (نظیر خدا) بی‌اعتناست - موضوع بحث دموکراسی است» [پوپر، ۱۳۶۴].

نهادهای اجتماعی نیز تنها در خدمت به فرد معنا می‌یابند. از این منظر، انسان در جمله‌ی فعالیت‌های خویش، چه به او مربوط باشند و چه نباشند، همیشه باید به عنوان «غایت» در نظر گرفته شود. علاوه بر مسئله‌ی محوری تقابل ولایت بشر با ولایت خداوند در جهان‌بینی دموکراسی، نقدهایی بنیانی از سوی جوامع علمی در داخل و خارج غرب نسبت به تعریف دموکراسی لیبرال، مطرح شده که تاکنون نیز پاسخ مناسبی به آن‌ها داده نشده است. در ادامه برخی از این نقدها را به اجمال بررسی می‌کنیم.

نقدهای موجود بر مردم‌سالاری لیبرال

● **نادیده انگاشتن حقوق اقلیت:** یکی از نقدهایی که طی زمان همواره بر مردم‌سالاری لیبرال یا همان لیبرال دموکراسی وجود داشته، بحث حقوق اقلیت است. این که به چه دلیلی در صورت حاکمیت اکثریت، حقوق اقلیت نادیده گرفته می‌شود؛ در حالی که دموکراسی عبارت از حکومت مردم بر مردم است نه اکثریت بر اقلیت.

● **غفلت از منبع اقتدارزای سرمایه:** علاوه بر این، از دیدگاه لیبرالیسم، قدرت سیاسی و نظام حاکم، منبع تولید قدرت و اقتدار هستند و با تحدید این منابع، در واقع دموکراسی مطلوب به دست آمده است. اما لیبرالیست‌ها در تعریف منابع اقتدار از مهم‌ترین منبع قدرت و اقتدار، یعنی سرمایه که در واقع مولد و به وجود آورنده‌ی رژیم سیاسی و قدرت

حکومتی است، غفلت می‌کنند، در واقع اینان به دلیل گرایش‌های اقتصادی خود که متمایل به تمرکز ثروت و سرمایه‌سالاری هستند، این منبع اقتدار را از فهرست خارج می‌کنند. حال آن‌که حاکمیت مردم‌سالاری واقعی، در گرو محدود کردن این رکن مهم تولید قدرت و اقتدار، یعنی ثروت است. تا هنگامی که در جامعه‌ای توزیع عادلانه‌ی ثروت صورت نگیرد، آن جامعه مردم‌سالار نخواهد شد.

نمونه‌ای بارز از کارکرد سرمایه در ساختن قدرت و تصرف در نهادهای دموکراتیک، حکومت آمریکاست که سرمایه‌داری با تملک یا تسلط بر قدرت تبلیغات و رسانه‌های جمعی، با وارونه جلوه دادن حقایق، زمینه را برای به قدرت رسیدن کارتل‌های اقتصادی فراهم کرده است. توجه به همین اصل محبوب لیبرال‌ها که «خواست ثروت، خواست قدرت است»، روشن می‌سازد که با توجه به تمرکز قدرت در دست طبقه‌ی سرمایه‌دار که اقلیت فوق‌العاده محدود جامعه‌اند، هرچه ثروتمندان بخواهند، حکم و قانون خواهد بود. این تصویر واقعی مردم‌سالاری لیبرال است.^۴

● **فایده‌گرا (غیراخلاقی) بودن:** مشکل دیگر در ارتباط بین لیبرالیسم و دموکراسی، غیراخلاقی بودن لیبرالیسم و فایده‌گرا بودن آن است. در مکتب لیبرالیسم، منافع فردی بر منافع جمعی ارجحیت دارد و تا زمانی که این ارجحیت وجود دارد، نمی‌توان از دموکراسی که مسئله‌ای مربوط به اجتماع است سخن گفت. به بیان دیگر، ما در تلاش خودمان برای دموکراتیزه کردن ساختار قدرت و جامعه، نیازمند رویکردی ارزشی و اخلاقی به دموکراسی هستیم که با برداشت‌های لیبرالیستی که دارای نقایص اخلاقی فراوان هستند، امکان‌پذیر نیست. در لیبرالیسم، مرز میان اخلاق و حقوق انسان‌ها مشخص نشده است. البته اگر در این عبارت، حقوق انسان‌ها را «آزادی سرمایه» و سرمایه‌داری تعبیر کنیم، مشکل لیبرالیسم حل می‌شود. بدین ترتیب، دموکراسی حتی طبق گفته‌ی خود لیبرال‌ها، مدافع ارزش‌های طبقه‌ی سرمایه‌دار و تاحدودی متوسط است. پرسشی که مطرح می‌شود آن است که: «آیا یک جامعه تنها از طبقه‌ی سرمایه‌دار تشکیل شده است که برای اداره‌ی آن می‌خواهیم از لیبرال دموکراسی استفاده کنیم؟»^۵

تا این‌جا سعی شد با مفهوم مردم‌سالاری لیبرال آشنا شویم و به نقدهای واقعی این نظریه و قوف بایم. اکنون نظر به جغرافیای موضوع بحث قصد داریم به تبیین مختصر مردم‌سالاری دینی و نسبت آن با مردم‌سالاری غربی (دموکراسی) بپردازیم.

مردم‌سالاری دینی

گفت‌وگو از مردم‌سالاری دینی تاریخچه‌ی درازی ندارد و تقریباً بعد از انقلاب توسط بنیانگذار جمهوری اسلامی ایران حضرت امام خمینی(ره) مورد تأکید ویژه قرار گرفت و اندیشمندانی چون شهید مطهری و شهید بهشتی ابعاد آن را مورد بررسی قرار دادند و سپس در ایران مورد بحث مجامع علمی قرار گرفته است. جالب این‌که از همان روزهای تعیین نوع نظام سیاسی کشور، سعی وافری از جانب عده‌ی قابل

توجهی از سیاست‌شناسان، رجال سیاسی، گروه‌ها و احزاب متمایل به غرب و فرهنگ لیبرالیستی صورت پذیرفت که نظام سیاسی جدید، رنگ جمهوری‌های دموکراتیک رایج را بگیرد. اما انتخاب دینی - اسلامی قریب به اتفاق مردم ایران (۹۷٪ درصد رأی‌دهندگان)، «جمهوری اسلامی» بود. مسئله‌ی مردم‌سالاری دینی، به صورتی که در نظام جمهوری اسلامی ایران تحقق یافت، قبل از آن در تاریخ اندیشه‌های سیاسی سابقه نداشت. حتی سیاست‌شناسان آن روز کشورهای اسلامی نیز، الگویی غیر از دموکراسی رایج نمی‌شناختند. رهبر معظم انقلاب اسلامی که طراح و مبدع عنوان جامع و مانع مردم‌سالاری دینی هستند، ضمن بررسی دموکراسی‌های متنوع رایج در دنیای امروز، درخصوص نو بودن مفهوم مردم‌سالاری دینی بیان می‌کنند: «ملت ایران به علت ایمان به پروردگار، چارچوب دموکراسی خود را اسلام عزیز قرار داده است و مردم‌سالاری دینی و اسلامی را به جهان عرضه کرده است، و ملت‌های مسلمان نیز به همین علت، به چشم عظمت به مردم ایران نگاه می‌کنند.»^۶

اما قبل از هر قضاوتی، ابتدا باید زمینه‌ی طرح چنین الگویی را در تاریخ اسلام جست‌وجو کنیم تا سپس بتوانیم مبنایی برای دلالت معنایی آن بیاوریم.

پیشینه‌ی تاریخی مردم‌سالاری دینی

اندیشه‌ی مردم‌سالاری دینی بخشی از اندیشه‌ی سیاسی - اسلامی است. در مبنای این اندیشه، اصولی هم‌چون این موارد قابل شناسایی است:

- متعلق بودن حق حاکمیت به خدای تعالی، اولاً و بالذات (از این اصل با عنوان «تئوکراسی» به معنی حکومت خدا بر بشر نیز یاد شده است):
- سلب حق حکمرانی هیچ شخص دیگری غیر از او بر دیگر مردم، بدون خواست و تصریح او (یا اشخاص منصوب او)؛
- تعیین پیامبران و امامان معصوم (ع) از جانب او به حکومت بشر؛





نادیده انگاشتن حقوق اقلیت، غفلت از منبع اقتدارزای سرمایه و فایده‌گرا و غیر اخلاقی بودن از جمله مواردی است که در نقد مردم‌سالاری لیبرال مطرح می‌شود

● تعیین حق حاکمیت عالمان حائز شرایط در دوران غیبت امام معصوم (دوازدهم) (ع) به نیابت عام از جانب امام (ع)؛

● تعیین حق اختیار و انتخاب انسان در عالم دنیا (به منظور متمایز شدن مؤمنان از کافران) و پیامد آن در عالم آخرت، وقوع ثواب و پاداش برای کسانی که حاکمیت خداوند را می‌پذیرند و عذاب برای کسانی که حاکمیت غیر او را گردن می‌نهند.

مردم‌سالاری دینی از اندیشه‌ی سیاسی - اسلامی ریشه گرفته است و نمونه‌ی عینی آن، نظام اسلامی است که پیامبر خدا(ص) و در مقطع کوتاهی امام امیرالمؤمنین (ع)، بنابر تعیین الهی، حاکم آن بودند. اگرچه تعیین حاکم و خلیفه‌ی الهی تنها به عهده‌ی خود اوست، اما از آن‌جا که طبق سنت الهی تشکیل نظام سیاسی دینی هدایتگرانه، بدون خواست هدایت‌شوندگان انسانی، مطلوب او نیست، از این‌رو، اعلام پذیرش و خواست جمعی، زمینه‌ی عقلایی تأسیس نظام سیاسی دینی است. هم‌چنین، اگرچه مطابق مسئولیت بزرگ انبیاء و امامان (ع)، فهم حاکمان معصوم فارغ از خطا و اشتباه در شناخت موضوع و مصداق است، اما خدای تعالی، رسول خویش را به مشورت و نظرخواهی از مؤمنان امر کرده است. این زمینه موجب شد که رسول خدا (ص) بارها و بارها امت خود را برای دریافت موافقت یا مخالفت ایشان، فراخواند. هم‌چنین، امیرالمؤمنین (ع) درباره‌ی زمینه‌هایی که موجب پذیرفتن حکومت شد، به حضور و بیعت مردم با ایشان اشاره می‌کند و می‌فرماید: «اگر حضور [چشم‌گیر] حاضران و دلالت این امر مبنی بر وجود یاوران نبود و خداوند از عالمان عهد نستانده بود که بر شکمبارگی ظالم و گرسنگی مظلوم صبر نکنند، هر آینه افسار شتر خلافت را بر پشتش می‌انداختم» [نهج‌البلاغه، خطبه‌ی ۳].

تفاوت نقش مردم در نظام مردم‌سالاری دینی

بنابراین نقش مردم در نظام مردم‌سالار دینی برخلاف دموکراسی رایج غربی، نه به منزله‌ی مشروعیت دهنده، بلکه زمینه‌ساز وقوع و تشکیل حاکمیت مشروع الهی است. روشن است که مبتنی بر این نظریه، توسل به زور یا اجبار، در تأسیس نظام مردم‌سالار دینی جایگاهی نمی‌یابد، چنان‌که در هیچ مقطعی از پیروزی انقلاب اسلامی، اجازه‌ی مبارزه‌ی مسلحانه از سوی رهبر کبیر نظام اسلامی، امام خمینی (ره)، داده نشد. رهبر حکیم انقلاب اسلامی، در تبیین مفهوم مردم‌سالاری دینی در برابر مردم‌سالاری غربی بیان کردند: «دموکراسی غربی با تکیه بر لیبرالیسم، پایه‌ی مشروعیت حکومت‌ها را رأی اکثریت می‌داند، البته همین ایده‌ی رأی اکثریت نیز تنها در نظریه است، زیرا در عمل، بسیاری

از حکومت‌های غربی از این اکثریت برخوردار نیستند و هرچا حکومت مردمی مخالف خود ببیند، با کودتا یا از هر راه دیگری، برای سرنگونی آن تلاش می‌کنند؛ هم‌چنان که در شیلی، کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ [در ایران] و بسیاری از کشورهای دیگر همین کار را کردند.»

ایشان در تشریح پایه‌های مشروعیت در اسلام، ضمن استناد به آیات قرآنی و احادیث معصومین می‌افزایند: «در اسلام، تقوا و عدالت پایه‌ی اصلی مشروعیت است، اما این مشروعیت بدون رأی مردم، مقبولیت و کارایی ندارد. لذا در اسلام رأی مردم اهمیت ویژه‌ای دارد... در منطق بسیار مستحکم و عمیق مردم‌سالاری دینی، هیچ ولایت و حاکمیتی مطلوب نیست، مگر پروردگار تفویض کرده باشد و خداوند نیز این حاکمیت را در ده‌های مختلف حاکمیت اسلامی، تنها به کسانی تفویض می‌کند که عدالت و تقوا داشته باشند و مردم هم آنان را بخواهند.»^۲

نظام اسلامی بر پایه‌ی بیعت و رضایت عموم مردم بنا نهاده شده است، به ویژه در عصر غیبت که نیابت عامه‌ی اسلام‌شناسان در آن مطرح است. می‌توان چنین گفت که امامت یک جانبه و بدون توجه به خواست و آرای مردم، سابقه‌ی تاریخی و تحقق عینی ندارد. البته در مشروعیت به معنی حجیت شرعی، هیچ عاملی جز انتصاب الهی، تأثیر ندارد و انتصاب و انتخاب، دو روی یک حقیقت است. در نظام امامت، انتخاب مردم براساس انتصاب شرعی و انتصاب بر مبنای مقبولیت و انتخاب عمومی است. به همین دلیل در قانون اساسی جمهوری اسلامی، اصل پنجم براساس نظریه‌ی نصب، و اصل ششم و یکصد و هفتم از منظر رأی مردم تبیین شده است.

در این باره باید گفت: بی‌شک در امامت بالاحصا، آرای مردم صرفاً جنبه‌ی تنفیذی، اجرایی و کارآمدی دارد و در مشروعیت هیچ‌گونه دخالتی نخواهد داشت، ولی امامت بدون آرای مردم، در عمل و نظر، تجربه نشده است. در امامت بالنیابة که نیابت عمومی است و تعیین، به اولویت و مرجحات نیاز دارد، آرای عمومی اهرم تعیین‌کننده‌ی است. نمونه‌ی عملی آن همان است که در انتخاب سنتی مرجع تقلید، مورد عمل و تقریر قرار می‌گیرد. افزون بر آن، عنوان‌هایی هم‌چون: شورا، بیعت، رضی العامة، النصیحة لائمة المسلمین و مانند آن که در متون اسلامی و سیره‌ی سیاسی معصومین (ع) دیده می‌شود، جز با آرای عمومی، امکان‌پذیر یا معقول نیست.

البته چنان‌که گفته شد، تفاوت مبنای رأی مردم در نظام‌های دینی با نظام‌های لیبرال، به تفاوت آن دو در مبنای مشروعیت حق حاکمیت باز می‌گردد. رهبر حکیم انقلاب اسلامی تفاوت‌های مردم‌سالاری دینی را با مردم‌سالاری غربی بنیانی دانستند و بیان کردند: «مردم‌سالاری دینی برخاسته از حق و تکلیف الهی انسان‌ها برای تعیین سرنوشت خویش است، نه صرفاً یک قرارداد اجتماعی، و انتخاب مستقیم یا غیرمستقیم همه‌ی مسئولان در جمهوری اسلامی که بر مبنای حق تعیین سرنوشت انسان‌ها صورت می‌گیرد، معنا و

مفهوم عمیق‌تر مردم‌سالاری دینی نسبت به لیبرال دموکراسی غربی را روشن می‌سازد و جزو افتخارات اسلام، امام و ملت ایران است.^۸ ایشان ضمن اشاره به تلاش غرب در جهت غیرمردمی نشان دادن نظام‌های دینی، الگوی مردم‌سالاری دینی را موجب بطلان عملی آن نظر اعلام کردند: «غربی‌ها سعی می‌کردند مردم‌سالاری را با دین‌سالاری ناسازگار جلوه دهند. اما امام خمینی (ره)، نه تنها با زبان و استدلال، بلکه در عمل، این ایده‌ی باطل را نقش بر آب کرد و با تشکیل جمهوری اسلامی، مفهوم مردم‌سالاری دینی را به جهانیان نشان داد.»^۹

معظم له ضمن شناسایی روش‌های رایج اجرای مردم‌سالاری غربی و تعارضات بنیانی آن‌ها با نظریه‌ی دموکراسی، حزب‌سالاری مسلط در نظام‌های غربی را مانع تحقق واقعی مردم‌سالاری می‌دانند و می‌افزایند: «ملت ایران نشان داد که مردم‌سالاری دینی، دموکراسی واقعی است، چرا که در این نوع مردم‌سالاری، برخلاف حزب‌بازی‌های جاری در غرب، این مردم هستند که با شناخت و تشخیص و رأی خود، مسئولان را سرکار می‌آورند و سرنوشت کشور را تعیین می‌کنند.»^{۱۰}

نسبت یابی مردم‌سالار دینی و مردم‌سالاری غربی

در جمع‌بندی مطالبی که به اجمال درباره‌ی مبانی نظری و الگوهای دو گونه‌ی مردم‌سالاری موجود بیان شد، می‌توان چنین گفت:

- به حکم تفاوت بنیانی دو گونه‌ی نظریه‌ی مردم‌سالاری، در نگرش به خدا و انسان و مفهوم مشروعیت مورد پذیرش هر یک از آن دو، این دو اندیشه، به رغم تشابه لفظی که گاه متأسفانه حتی سیاست‌شناسان را نیز به غلط می‌افکنند، با یکدیگر متعارض‌اند؛ اگرچه به ظاهر از روش‌های مشابهی در عمل متابعت کنند.
- آرای مردم در مردم‌سالاری دینی، اگرچه جزء لازم قوام یافتن نظام سیاسی باشد، اما مشروعیت آن منوط به تبعیت از معیارهای شریعت است که بنا به دلایل عقلایی در مواردی به وسیله‌ی حاکم دینی تشخیص داده می‌شود. این نکته، لزوم رابطه‌ی نزدیک مردم و رهبری دینی را در چنین نظام‌هایی نشان می‌دهد. شاید از همین روست که ریاست حاکمان دینی را «ولایت» گفته‌اند. معنای پیش گفته در این مفهوم گنجانده شده است.^{۱۱}

- علاوه بر تعارض مبانی، روش‌های اعمال حاکمیت در دو گونه‌ی نظام سیاسی مردم‌سالار دینی و مردم‌سالار غربی متعارض است. چه این که در نظام‌های دموکراتیک، اولاً امکان انتخاب مستقیم از طریق رأی‌گیری، از اکثریت قریب به اتفاق سلب شده، اما از سوی دیگر، نقش بنگاه‌های عظیم تجاری در تعیین مستقیم یا غیرمستقیم رؤسا و مسئولان بسیار افزایش یافته است. به عنوان نمونه، در انتخابات رییس جمهوری آمریکا، روشی پیچیده طراحی شده که مانع دخالت مستقیم رأی مردم در نتایج انتخابات می‌شود و انتخاب الزاماً نباید از طریقی غیر از برگزیدن نمایندگان احزاب برتر، که طبعاً از قدرت و نفوذ مالی بالایی برخوردارند، انجام شود. این گونه است که طی سالیان سال در هیچ حالتی - حتی

تصادفی - هم، شاهد روی کار آمدن کاندیدایی از غیر دو حزب دموکرات و جمهوری خواه به رقابت‌های انتخاباتی ایالات متحده نبوده‌ایم. به عکس در نظام مردم‌سالار دینی، انتخاب مستقیم مردم تعیین کننده است، جزء در یک مورد که به دلیل تخصصی بودن فرایند انتخاب، تعیین مسئول تنها با یک واسطه به انجام می‌رسد؛ انتخاب رهبری نظام.

- در پایان یادآور می‌شویم که بنابر منطق قرآنی، تنها کسانی در دایره‌ی مسلمانان واقعی محسوب می‌شوند که نسبت به تمام لوازم و مظاهر حاکمیت طاغوت (یعنی کفر در حیطه‌ی حاکمیت سیاسی) کافر شوند و تنها سر به حاکمیت توحیدی الهی بسپارند. خداوند متعال می‌فرماید: «أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يَزْعُمُونَ أَنَّهُمْ آمَنُوا بِمَا نُزِّلَ إِلَيْكَ وَمَا نُزِّلَ مِنْ قَبْلِكَ يُرِيدُونَ أَنْ يُتْحَاكَمُوا إِلَى الطَّاغُوتِ وَقَدْ أُمِرُوا أَنْ يَكْفُرُوا بِهِ وَيُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُضِلَّهُمْ ضَلَالًا بَعِيدًا» [نسا/ ۶۰]: آیا ندیدی کسانی را که گمان می‌کنند به آنچه [از کتاب‌های آسمانی که] بر تو و بر پیشینیان نازل شده، ایمان آورده‌اند، ولی می‌خواهند برای داوری نزد طاغوت و حکام باطل بروند؟! با این که به آن‌ها دستور داده شده که به طاغوت کافر شوند، اما شیطان می‌خواهد آنان را گمراه کند، و به بیراهه‌های دور دستی بيفکند.

در آیه‌ای دیگر، کسانی را که ابتدا نسبت به حاکمیت طاغوت کافر شوند و آن‌گاه به خدا ایمان آورند، چنگ‌زده به ریسمان مستحکم ایمان می‌شناسند: «لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرِّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ» [بقره/ ۲۵۶]: در قبول دین، اگر اهری نیست، [زیرا] راه درست از راه انحرافی، روشن شده است. بنابراین، کسی که به طاغوت کافر شود و به خدا ایمان آورد، به دستگیری محکمی چنگ زده است که گسستن برای آن نیست و خداوند، شنوا و داناست.

پی‌نوشت

1. Progress
2. humanism

۳. آیاتی نظیر این آیه‌ی شریفه: «ان الحكم إلا لله أمر ألا تعبدوا إلا إياه»؛ هیچ فرمانروایی جز برای خدا [آی یکتا] وجود ندارد. او فرمان داده است که غیر از او را نپرستید [یوسف/ ۴۰].

۴. برای مطالعه‌ی بیشتر در این باره بنگرید: عابدی، علی، نقدهای مک این تاجر (فیلسوف غربی) بر لیبرالیسم، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه امام صادق (ع).

۵. برای مطالعه‌ی بیشتر در این باره بنگرید: لوین، آندرو، نقد نظریه‌ی لیبرال دموکراسی، ترجمه و تحشیه‌ی انتقادی دکتر سعید زیباکلام، انتشارات سمت.

۶. رهبر معظم انقلاب اسلامی، سخن‌رانی در دیدار با مردم یزد؛ به نقل از: پایگاه اینترنتی دفتر رهبری (www.khemenei.ir).

۷. رهبر معظم انقلاب اسلامی، سخن‌رانی در جمع دانشجویان دانشگاه قزوین؛ به نقل از: منبع پیشین.

۸. رهبر معظم انقلاب اسلامی، همان.

۹. رهبر معظم انقلاب اسلامی، سخن‌رانی در مرقده امام خمینی (ره)؛ به نقل از: منبع پیشین.

۱۰. رهبر معظم انقلاب اسلامی، سخن‌رانی در جمع مردم سمنان؛ به نقل از: منبع پیشین.

۱۱. در این باره بنگرید: رهبر معظم انقلاب اسلامی، سخن‌رانی در جمع زائران حرم مطهر رضوی (ع)، درباره‌ی معنای «ولایت و ولی»، به نقل از: منبع پیشین.

منابع

۱. پوپر، کارل (۱۹۷۷). درس‌های این قرن.
۲. _____ (۱۳۶۴). جامعه‌ی باز و دشمنان آن. ترجمه‌ی عزت‌الله فولادوند. خوارزمی، تهران.

مهارت‌های زندگی تأثیر کتاب‌تعلیمات اجتماعی بر مهارت‌های زندگی

مطالعه موردی دانش‌آموزان دختر اول راهنمایی
شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷



ریابه نازی زاده

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

دکتر حمیدرضا رضازاده

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

دکتر امیرحسین محمودی

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

تأثیر کتاب تعلیمات اجتماعی بر مهارت‌های اشکتاب‌تعلیمات اجتماعی

چکیده

مقاله‌ی حاضر حاصل پژوهشی است توصیفی و از نوع پیمایشی که با هدف بررسی تأثیر کتاب تعلیمات اجتماعی بر مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی صورت گرفته است. جامعه‌ی آماری پژوهش، دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بودند و نمونه‌ی آماری نیز شامل ۴۵۰ نفر از دانش‌آموزان جامعه‌ی آماری موردنظر بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه‌ی ۳۰ سؤالی با طیف لیکرت برای سنجش پنج خرده مهارت زندگی (شامل ارتباط فردی، همدلی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، و مشارکت و همکاری) با اعتبار ۰/۸۴ و روایی مناسب استفاده شد. به منظور دستیابی به اهداف جزئی پژوهشی، پنج فرضیه براساس خرده مهارت‌های زندگی تدوین و در تجزیه و تحلیل توصیفی، از جداول توزیع فراوانی و نمودار و برای بررسی فرضیه‌ها نیز از «آزمون خی دو تک متغیری» استفاده شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که مطالعه‌ی کتاب تعلیمات تا حد زیادی بر پرورش مهارت ارتباط بین فردی، مهارت همدلی، و مهارت مشارکت و همکاری دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی تأثیر داشته و تا حد کمی نیز بر پرورش مهارت حل مسئله و مهارت تصمیم‌گیری مؤثر بوده است.

کلید واژه‌ها: کتاب تعلیمات اجتماعی، مهارت‌های زندگی، ارتباط بین فردی، همدلی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، مشارکت و همکاری



مقدمه

کلارک (۱۹۹۱) نیز، مهارت‌های زندگی، برای زندگی اثربخش ضرورت دارند و برای سراسر دوره‌های زندگی (کودکی، نوجوانی و بزرگسالی) موردنظر هستند. مطالعات متعددی، تأثیر مثبت اجرای گسترده‌ی برنامه‌ی بهداشت روانی در مدرسه (ویست و همکاران، ۲۰۰۵) و آموزش مهارت‌های زندگی (کارون و پارنز، ۲۰۰۴؛ والتر و برکویتز، ۲۰۰۵؛ نابورز و لهماکوهل، ۲۰۰۴؛ پیتمن و متی، ۲۰۰۴؛ پیک و همکاران، ۲۰۰۳؛ بوتوین و گریفین، ۲۰۰۴؛ تاتل، ۲۰۰۶) را بر دانش‌آموزان نشان داده‌اند. همچنین این مهارت‌ها علاوه بر دوران نوجوانی، زمینه‌ساز بازگشت موفق افراد به جامعه، پس از مقابله با مشکلات زندگی خواهد بود؛ به گونه‌ای که پژوهش‌های زیادی مؤید تأثیر مثبت مهارت‌های زندگی در بهبود وضعیت بیماران بعد از درمان هستند. به عنوان نمونه می‌توان به کاهش آشفتگی‌های هیجانی بیماران بعد از انفارکتوس (لیندن، استوسل و ماوریس، ۲۰۰۴) و

تعلیم و تربیت افراد جامعه به عنوان عاملی بنیادی، برعهده‌ی نظام آموزش و پرورش است. اهمیت عملکردهای آموزش و پرورش تا آن‌جاست که روسو آن را کشتی نجات‌دهنده‌ی بشر اجتماعی [کوی، ۱۳۷۸]، کانت، ابزاری برای انسان نمودن انسان [نقیب‌زاده، ۱۳۷۶] و صاحب‌نظران دیگر آن را عاملی معنابخش برای زندگی همه‌ی افراد جامعه می‌دانند [یونسکو، ۲۰۰۲؛ صباغیان، ۱۳۷۵]. اهداف نهایی تعلیم و تربیت را می‌توان در تحقق دو هدف کلی خلاصه کرد: پرورش شخصیت انسان و رفع نیازهای اجتماعی [کاردان، ۱۳۸۳]. هر نظام آموزشی در تلاش است، از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مشخص، انواع گوناگون دانش و مهارت را به دانش‌آموزان انتقال دهد و آن‌ها را برای ایفای نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی واقعی آماده سازد. [علیخانی، ۱۳۸۲]. بخش قابل توجهی از آموزش‌ها در قالب برنامه‌ی درسی پنهان تحقق می‌یابد. یعنی در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی و قصد معلمان و دانش‌آموزان حاصل می‌شود و در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد و کمتر به حوزه‌ی دانستی‌ها و شناخت معطوف است [مهرمحمدی، ۱۳۸۱]. تقریباً ۳۰ درصد کودکان و نوجوانان در طول زندگی خود یک اختلال روانی قابل تشخیص را تجربه خواهند کرد، ولی ۷۰ تا ۸۰ درصد آن‌ها مداخلات مناسب را دریافت نمی‌کنند. این اختلالات به نقص عملکرد در مدرسه و خانواده منجر می‌شود و در نهایت ممکن است به افت تحصیلی و اخراج از مدرسه و بروز رفتارهای بزهکارانه بینجامد و منشأ پیامدهای طولانی‌ناگوار شود [ایوانز، مولت، ویست و فرانتر، ۲۰۰۵]. مهارت‌های زندگی یعنی آن نوع توانایی‌های شناختی، عاطفی و عملی که برای موفقیت و احساس شادکامی در زندگی روزمره مورد نیاز است [استنتن و دیگران، ۱۹۸۹].

بنابراین، هر چند خانواده مهم‌ترین و اولین منبع حمایتی برای ارتقای کیفیت زندگی است [وازیوز، ۲۰۰۵]، اما به نظر می‌رسد یکی از وظایف سنگین نظام آموزش و پرورش ایجاد و ارتقای مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان است. براساس مطالعات «سازمان بهداشت جهانی»، آموزش مهارت‌های زندگی با اعتبار بالایی در بالا بردن سرمایه‌ی اجتماعی جامعه مؤثر است [رضوانی، ۱۳۸۲]. به بیان



جراحی (استراب، ۲۰۰۲؛ ون دیکس هورن و وایت، ۲۰۰۵؛ گورمن، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۵) اشاره کرد.

برنامه‌ی آموزش مهارت‌های زندگی باعث می‌شود نوجوانان معلومات، گرایش‌ها و مهارت‌هایی را که برای گذر سالم و موفقیت‌آمیز به دوران بزرگسالی نیاز دارند، در خود پرورش دهند و آمادگی‌های لازم را برای برقراری روابط سالم، تنظیم روابط اجتماعی و رسیدن به یک زندگی موفق کسب کنند [پیری، ۱۳۸۳]. هم‌چنین، مهارت‌های زندگی اثر مناسبی در کاهش آسیب‌های فردی و اجتماعی خواهند داشت و با ایجاد نگرش‌های اصولی و علمی، در انتخاب بهترین شیوه برای انجام بهینه‌ی هر فعالیت، نقش مؤثر خود را ایفا می‌کنند [استتن و دیگران، ۱۹۸۹]. از دیگر سو، فقدان چنین آموزش‌هایی می‌تواند در حل و فصل مسائل و مضامین زندگی اجتماعی آتی کودکان به یک مانع و بازدارنده‌ی جدی تبدیل شود و کیفیت و سطح زندگی آنان را به حداقل ممکن برساند [اصغرنژاد، ۱۳۷۰].

البته نظام سنتی مدارس، بر انتقال طیف وسیعی از دانش‌ها و مهارت‌ها تأکید دارد، به گونه‌ای که جایگاهی را برای آموزش مهارت‌های زندگی باقی نگذاشته است [ون‌دی، ۱۹۹۶]. در اهداف غایی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیز که «شورای عالی آموزش و پرورش» در ششصد و بیست و هشتمین جلسه‌ی خود در تاریخ ۳۰ مهرماه ۱۳۷۷ تصویب کرده است، در جایگاه آموزش مهارت‌های زندگی چنین می‌خوانیم:

۱. پرورش روحیه‌ی اعتماد به نفس و استقلال شخصیت در دانش‌آموزان.

۲. پرورش روحیه‌ی متعادل مشارکت و همکاری در فعالیت‌های گروهی.

۳. پرورش روحیه‌ی تحمل آرای دیگران و سعه‌ی صدر.

۴. پرورش روحیه‌ی مقاومت در برابر تبلیغات بد یا گمراه کننده.

۵. تأمین سلامت جسمی و بهداشت روانی.

۶. ایجاد روحیه‌ی ساده زیستی، قناعت، پرهیز از اسراف و

شناخت ارزش کار [صافی، ۱۳۷۹].

هم‌چنین، با مراجعه به «راهنمای برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی» (۱۳۸۱) درمی‌یابیم که رویکرد برنامه‌ی درسی کتاب تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی عبارت است از:

۱. هماهنگی مفاهیم با علائق و نیازهای دانش‌آموز.

۲. ارتباط با زندگی روزمره و محیط اجتماعی.

۳. توسعه‌ی تدریجی مفاهیم.

۴. توجه به قلمروهای گوناگون در اهداف آموزشی.

۵. در نظر گرفتن فعالیت‌های ذهنی برای دانش‌آموز.

۶. در نظر گرفتن فعالیت‌های عملی برای دانش‌آموز.

۷. ایجاد ارتباط بین فعالیت دانش‌آموز با خانواده.

هم‌چنین، اهداف کلی درس تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی در قلمرو مهارت‌ها عبارت‌اند از:

۱. تقویت مهارت‌های اجتماعی.

۲. کسب توانایی لازم برای ایجاد روابط اجتماعی با گروه‌های مختلف

۳. کسب توانایی لازم برای ایفای نقش مؤثر در گروه‌های مختلف.

■ براساس مطالعات «سازمان بهداشت جهانی» آموزش مهارت‌های زندگی با اعتبار بالایی در بالا بردن سرمایه‌ی اجتماعی جامعه مؤثر است

■ برنامه‌ی آموزش مهارت‌های زندگی باعث می‌شود نوجوانان معلومات، گرایش‌ها و مهارت‌هایی را که برای گذر سالم و موفقیت‌آمیز به دوران بزرگسالی نیاز دارند، در خود پرورش دهند و آمادگی‌های لازم را برای برقراری روابط سالم، تنظیم روابط اجتماعی و رسیدن به یک زندگی موفق کسب کنند

۴. کسب توانایی لازم برای ایجاد ارتباط مناسب و مؤثر با مؤسسات و سازمان‌های مورد نیاز.
۵. کسب توانایی لازم برای مشارکت در سرنوشت سیاسی جامعه به عنوان شهروند.
۶. تقویت مهارت‌های فرایند تفکر.
- علاوه بر این، اهداف جزئی کتاب تعلیمات اجتماعی سال اول راهنمایی در قلمرو مهارت‌ها چنین برشمرده شده‌اند:
 ۱. دانش‌آموز بتواند نقش خود را به عنوان عضو خانواده ایفا کند.
 ۲. با اعضای خانواده همکاری و حقوق آن‌ها را رعایت کند.
 ۳. در امور مختلف با اعضای خانواده مشورت کند.
 ۴. نظم را در امور خانواده رعایت کند.
 ۵. در برابر مشکلات مقاومت به خرج دهد.
 ۶. با گروه‌های ورزشی، هنری، اعتقادی و هم‌چنین گروه‌های محلی ارتباط برقرار سازد و نقش خود را به عنوان عضو گروه ایفا کند.
 ۷. تقویت مهارت‌های اجتماعی (ایجاد رابطه با دیگران، همکاری، نظم، احترام نسبت به دیگران، تحمل آرای دیگران و...) .
 ۸. تقویت مهارت‌های فرایند تفکر نظیر مشاهده، بحث کردن، جمع‌آوری اطلاعات، مقایسه و...
 ۹. تقویت مهارت‌های ارتباطی و گروهی، از طریق فعالیت‌های گروهی [راهنمای برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی، ۱۳۸۱].
- بنابراین، کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی، به‌ویژه سال اول راهنمایی، دارای رویکردها و اهدافی است که به نظر می‌رسد، بخش عمده‌ای از مهارت‌های زندگی را آموزش می‌دهند و باید دید به چه میزان در این امر موفق بوده‌اند. این تحقیق بر آن بوده است که برنامه‌ی درسی اجرا شده را با توجه به مؤلفه‌هایی مانند اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزش‌یابی مورد بررسی قرار دهد و میزان تفاوت و انطباق آن را با اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزش‌یابی برنامه‌ی درسی قصد شده در دوره‌ی راهنمایی مشخص سازد. سرانجام هم معین کنید که: آیا کتاب تعلیمات اجتماعی در آموزش مهارت‌های زندگی در پایه‌ی اول راهنمایی موفق بوده است؟

روش

روش تحقیق این پژوهش توصیفی و از نوع زمینه‌یابی (پیمایش) است. همواره هدف محقق از انجام تحقیقات توصیفی، توصیف عینی واقعی و منظم خصوصیات یک موقعیت یا یک موضوع است [نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۱]. طرح‌های زمینه‌یابی یا پیمایشی نیز برای بررسی ماهیت ویژگی‌ها و ادراک‌های شخصی مردم، از طریق تجزیه و تحلیل پاسخ به پرسش‌هایی است که به دقت تدوین شده‌اند [شریفی و نجفی، ۱۳۸۱]. جامعه‌ی آماری این تحقیق، دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی شهر تهران بودند که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ تحصیل می‌کردند و براساس آمار آموزش و پرورش شهر تهران، تعداد آن‌ها ۴۷/۶۱۲ نفر بوده است. نمونه‌ی آماری نیز شامل ۴۵۰ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از میان فهرست مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، مناطق ۳، ۴، ۶، ۹ و ۱۵ به‌طور تصادفی انتخاب شدند. سپس با مراجعه به هر منطقه، از فهرست مدارس راهنمایی، تعدادی مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و در نهایت با انتخاب تعداد مشخصی دانش‌آموز از هر مدرسه‌ی منتخب، نمونه‌ی مورد نظر مشخص شد.

از آن‌جا که پرسش‌نامه یکی از ابزارهای رایج تحقیق و روش مستقیم برای کسب داده‌های تحقیق است [سرمد و بازرگان، ۱۳۷۶]، در این پژوهش به عنوان ابزار پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. به این منظور، پرسش‌نامه‌ای دارای ۳۰ سؤال با طیف لیکرت برای سنجش پنج خرده مهارت شامل ارتباط فردی، همدلی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، و مشارکت و همکاری تدوین شد که در اجرای آزمایشی، اعتباری معادل ۰/۸۴ به دست آورد و شواهد مناسبی برای روایی آن در دست است؛ از جمله نظر استادان راهنما و مشاور و چند تن از صاحب نظران. پس از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌ها وارد رایانه شد و با استفاده از نرم‌افزار «SPSS» در دو سطح توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل آماری شد. در سطح توصیفی، از توزیع فراوانی و نمودار و در سطح استنباطی نیز از آزمون خی دو استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل آماری داده‌های به دست آمده به‌طور کلی حاکی از آن است که مطالعه‌ی کتاب تعلیمات، تا

جدول ۱. فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار میزان تأثیر کتاب تعلیمات اجتماعی بر پرورش مهارت ارتباط بین فردی

گزینه‌ها	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	تفاوت فراوانی‌ها
کم	۱۸	۱۴۹/۳	-۱۳۱/۳
زیاد	۲۷۶	۱۴۹/۳	۱۲۶/۷
خیلی زیاد	۱۵۴	۱۴۹/۳	۴/۷
$X^2 = 222/08$ $df = 2$ $p < 0/01$			

جدول ۲. فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار میزان تأثیر کتاب تعلیمات اجتماعی بر پرورش مهارت همدلی

گزینه‌ها	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	تفاوت فراوانی‌ها
کم	۳۸	۱۴۹/۳	-۱۱۱/۳
زیاد	۲۵۰	۱۴۹/۳	۱۰۰/۷
خیلی زیاد	۱۶۰	۱۴۹/۳	۱۰/۷
$X^2 = 151/62$ $df = 2$ $p < 0/01$			

جدول ۳. فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار میزان تأثیر کتاب تعلیمات اجتماعی بر پرورش مهارت حل مسئله

گزینه‌ها	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	تفاوت فراوانی‌ها
خیلی کم	۱۶۹	۱۱۲	۵۷
کم	۲۳۸	۱۱۲	۱۲۶
زیاد	۳۹	۱۱۲	-۷۳
خیلی زیاد	۲	۱۱۲	-۱۱۰
$X^2 = 326/37$ $df = 3$ $p < 0/01$			

جدول ۴. فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار میزان تأثیر کتاب تعلیمات اجتماعی بر پرورش مهارت تصمیم‌گیری

گزینه‌ها	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	تفاوت فراوانی‌ها
خیلی کم	۲۴۸	۱۱۱/۸	۱۳۶/۳
کم	۱۷۰	۱۱۱/۸	۵۸/۳
زیاد	۲۴	۱۱۱/۸	-۸۷/۸
خیلی زیاد	۵	۱۱۱/۸	-۱۰۶/۸
$\chi^2 = ۳۶۷/۳۶$		$df = ۳$	$p < ۰/۰۱$

جدول ۵. فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار میزان تأثیر کتاب تعلیمات اجتماعی بر پرورش مهارت مشارکت و همکاری

گزینه‌ها	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	تفاوت فراوانی‌ها
خیلی کم	۴	۱۱۱/۵	-۱۰۷/۵
کم	۵۷	۱۱۱/۵	-۵۴/۵
زیاد	۱۹۳	۱۱۱/۵	۸۱/۵
خیلی زیاد	۱۹۲	۱۱۱/۵	۸۰/۵
$\chi^2 = ۲۴۷/۹۷$		$df = ۳$	$p < ۰/۰۱$

در بررسی سؤال سوم، یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که مطالعه‌ی کتاب تعلیمات اجتماعی تا حد کمی بر پرورش مهارت حل مسئله تأثیر داشته است ($p < ۰/۰۱$). یافته‌های مربوط به پاسخ سؤال چهارم در جدول ۴ آمده و نشانگر آن است که مطالعه‌ی کتاب تعلیمات اجتماعی تا حد کمی بر پرورش مهارت تصمیم‌گیری تأثیر داشته است ($p < ۰/۰۱$). در بررسی سؤال پنجم نیز یافته‌های جدول ۵ حاکی از آن است که مطالعه‌ی کتاب تعلیمات اجتماعی تا حد زیادی بر پرورش مهارت مشارکت و همکاری تأثیر داشته است ($p < ۰/۰۱$).

بحث و نتیجه‌گیری

بحث پیرامون یافته‌های پژوهش یکی از ملزومات هر پژوهش محسوب می‌شود. در این راستا، به بحث و بررسی هر یک از سؤالات

حد زیادی بر پرورش مهارت ارتباط بین فردی، مهارت همدلی، و مهارت مشارکت و همکاری دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی تأثیر داشته است و اندکی نیز بر پرورش مهارت حل مسئله و مهارت تصمیم‌گیری مؤثر بوده است. در مورد جزئیات یافته‌های پژوهش باید گفت که بررسی تأثیر کتاب تعلیمات اجتماعی پایه‌ی اول راهنمایی بر پرورش مهارت ارتباط بین فردی دانش‌آموزان دختر در جدول ۱ نشان می‌دهد که مطالعه‌ی کتاب تعلیمات اجتماعی تا حد زیادی روی پرورش مهارت ارتباط بین فردی این دانش‌آموزان تأثیر داشته است ($p < ۰/۰۱$).

یافته‌های جدول ۲ نیز در بررسی سؤال دوم پژوهش نشان می‌دهد که کتاب تعلیمات اجتماعی تا حد زیادی بر پرورش مهارت و همدلی تأثیر داشته است ($p < ۰/۰۱$).

پژوهش براساس پژوهش‌های پیشین و مطالعه‌ی کتاب پرداخته شده است.

یافته‌ی مربوط به سؤال اول پژوهش، مبنی بر تأثیر زیاد کتاب تعلیمات اجتماعی بر پرورش مهارت ارتباط بین فردی دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی، با نتیجه‌ی حاصل از تحقیقات **رمضان‌خانی و سیاری (۱۳۷۹)**، «برنامه‌ی آموزش مهارت‌های کوئیس» (کوئیس زیرچاپ به نقل از نوری و محمدخانی، ۱۳۷۹)، «مؤسسه اسکانلندی تحقیقات آموزش» و **الیاس و همکاران (به نقل از سازمان بهداشت جهانی، ۱۹۹۱)** همخوانی دارد. از طرف دیگر، برخی از بخش‌های کتاب مورد بررسی، مهارت‌هایی نظیر چگونگی ارتباط با دوستان، صحبت کردن، مخالفت در مقابل خواسته‌های نابجا، شناخت توانایی‌های دوستان، استفاده از علائم غیر کلامی و... را در برقراری ارتباط با دوستان به نحوی آموزش می‌دهد که به رشد مهارت‌های ارتباط بین فردی کمک می‌کند.



یافته‌ی سؤال دوم پژوهش نیز، مبنی بر تأثیر زیاد کتاب در پرورش مهارت همدلی دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی، با نتیجه‌ی حاصل از تحقیقات **اورکین و ون دی (۱۹۹۶)** همخوانی دارد. به نظر می‌رسد، با مطالعه‌ی کتاب تعلیمات اجتماعی، دانش‌آموز نسبت به رنج و ناراحتی مردم دیگر حساس می‌شود و برای بیان ناراحتی خود شجاعت پیدا می‌کند. نه تنها می‌تواند علت خوش حالی و ناراحتی دوستان خود را درک و با آن‌ها احساس همدلی و همدردی کند، بلکه با مطالعه‌ی فصل مربوط به دوست و خانواده، می‌تواند افکار و احساسات دیگران را بهتر درک کند و ارزش بیشتری برایشان قائل باشد. بنابراین همه‌ی موارد ذکر شده پیرامون همدلی، در اثر مطالعه‌ی کتاب تعلیمات اجتماعی سال اول تحقق پذیرند.

در مورد سؤال سوم پژوهش نیز که یافته‌ها حاکی از تأثیر کم کتاب تعلیمات اجتماعی بر پرورش مهارت حل مسئله دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی است، نتیجه حاصل با نتایج مطالعه‌ی **فتحعلی لواسانی (۱۳۷۹)** و **ادکارت و همکاران (۱۹۹۱)** همخوانی ندارد، اما با تحقیقات **کیامنش (۱۳۷۹)** همخوانی دارد. با مطالعه‌ی محتوای کتاب نیز می‌توان گفت که هر چند کتاب تعلیمات اجتماعی سال اول راهنمایی این سرفصل «در برابر سختی‌ها و مشکلات چه باید کرد؟» را به این موضوع اختصاص داده، اما نتوانسته است در دانش‌آموزان مهارت حل مسئله را پرورش دهد؛ به گونه‌ای که دانش‌آموز هنگام حل مشکل، کمتر راه‌حل‌های متفاوت را آزمایش و کمتر از فکرهای مثبت استفاده می‌کند. به علاوه، در پیدایش مشکلات خود آگاهی و بینش به دست نمی‌آورند و کمتر می‌توانند راه‌های رفع مشکلات اقتصادی خود را بیان کنند.

در زمینه‌ی سؤال چهارم نیز یافته‌ها نشان می‌دهند که کتاب تعلیمات اجتماعی بر پرورش مهارت تصمیم‌گیری دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی تأثیر چندانی نداشته است. این نتیجه با نتیجه‌ی تحقیقات **کتت (۲۰۰۰)**، **رمضان‌خانی و سیاری (۱۳۷۹)**، **صفرزاده (۱۳۸۱)** و **معصومی (۱۳۸۶)** همخوانی دارد. با توجه به یافته‌ها، کتاب تعلیمات اجتماعی سال اول راهنمایی نتوانسته است در این قبیل موارد به دانش‌آموزان کمک کند: انتخاب بهترین راه‌حل در تصمیم‌گیری‌های خود، استفاده از نقطه‌نظرات دیگران برای

۳. پراکندگی مدارس و مناطق مورد بررسی در سطح شهر تهران و سختی دسترسی به آن‌ها.
۴. عدم همکاری برخی مدارس، مربیان و دانش‌آموزان.
۵. تردید در صداقت و دقت در پاسخ‌گویی نمونه‌ی آماری به برخی سؤالات.
۶. مشکلات مربوط به جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها.

پیشنهاد‌های پژوهش

با توجه به مطالعات پژوهشگر، محدودیت‌های پژوهش و یافته‌ها، در این بخش پیشنهادهایی در سطوح متفاوت ارائه شده‌اند:

الف) پیشنهاد به مدیران آموزش و پرورش:

- آگاهی یافتن معلمان مدارس از اهداف و رئوس تعیین درس تعلیمات اجتماعی می‌تواند انجام موفقیت‌آمیز برنامه را تا حدود زیادی تضمین کند.
- اختصاص یک سایت آموزش مهارت‌های زندگی به نوجوانان.
- اختصاص فوق برنامه برای فعالیت‌های مرتبط با مهارت‌های زندگی.
- ارائه‌ی درس به صورت غیرمتمرکز با توجه به سطح نیاز و فرهنگ محلی.
- تعیین بهترین ترکیب برای کمیته‌ی برنامه‌ریزی و تألیف ماده‌ی درسی مهارت‌های زندگی متشکل از یک روان‌شناس، برنامه‌ریز درسی، متخصص فناوری آموزشی، معلم مجرب و یک جامعه‌شناس تربیتی.

ب) پیشنهاد به برنامه‌ریزان و مؤلفان:

- تشکیل کمیته‌ای ویژه برای آموزش مهارت‌های زندگی در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی آموزش و پرورش.
- طراحی الگویی برای آموزش مهارت‌های زندگی.
- ایجاد همکاری بین سازمان‌های ذی‌ربط برای آموزش مهارت‌های زندگی.
- بررسی نقش والدین در آموزش مهارت‌های زندگی.
- تدوین و اجرای برنامه‌ای برای دانش‌افزایی افراد ذی‌ربط آموزش مهارت‌های زندگی.

تصمیم‌گیری بهتر، افزایش قدرت تصمیم‌گیری در مسائل و اطمینان و اعتماد بیشتر به تصمیم‌گیری‌های خود، و آگاهی و کسب بینش. در زمینه‌ی یافته‌های مربوط به سؤال پنجم پژوهش مبنی بر تأثیر زیاد کتاب تعلیمات اجتماعی بر پرورش مهارت مشارکت و همکاری دانش‌آموزان دختر کلاس اول راهنمایی نیز نتیجه‌ی حاصل با نتیجه‌ی تحقیقات اورکین وون‌دی (۱۹۹۶) و غیائی (۱۳۸۶) هم‌خوانی دارد. هم‌چنین بخش همکاری در خانواده و مشارکت در گروه کتاب تعلیمات اجتماعی سال اول راهنمایی، به رشد مهارت همکاری و مشارکت دانش‌آموزان کمک می‌کند؛ به نحوی که دانش‌آموزان با مواردی از قبیل مؤثر و فعال بودن در فعالیت‌های گروهی، درک شباهت‌ها و تفاوت‌های اعضای گروه، تمایل به کار کردن با گروه‌های بزرگ، و علائق مشترک خود با دوستانشان، بهتر و بیشتر آشنا می‌شوند. در عین حال نیز به دانش‌آموزان در مورد اهمیت گروه و خانواده در مشورت و همکاری آگاهی می‌دهد.

محدودیت‌های پژوهش

تشخیص محدودیت‌های روش تحقیق بسیار حائز اهمیت است و محقق را در دفاع از یافته‌هایش مجهزتر می‌سازد. لذا در این بخش به محدودیت‌های موجود در پژوهش حاضر که شامل دو بخش است، اشاره می‌کنیم. نخست «محدودیت‌های در اختیار پژوهشگر» که عبارت‌اند از:

۱. محدود بودن پژوهش به درس تعلیمات اجتماعی پایه‌ی اول دوره‌ی راهنمایی.
 ۲. محدود بودن جامعه‌ی آماری به دانش‌آموزان دختر دوره‌ی اول راهنمایی شهر تهران (عدم توجه به نقش جنسیت).
 ۳. محدود کردن پژوهش به پنج خرده مهارت از کل مهارت‌های زندگی.
 ۴. وجود برخی متغیرهای مداخله‌گر کم مزاحم تصمیم نتایج پژوهش بودند.
- «محدودیت‌های خارج از کنترل پژوهشگر» عبارت‌اند از:
۱. محدودیت در انتخاب نمونه.
 ۲. عدم دسترسی به تمامی دانش‌آموزان منتخب هنگام مراجعه به مدارس.

- در برنامه‌های درسی به ویژه تعلیمات اجتماعی از رسانه‌های آموزشی استفاده شود.
- برای تلفیق مهارت‌های زندگی با دروس دیگر لازم است در کتب بازنگری و اصلاحات لازم به عمل آید.

د) پیشنهاد به پژوهشگران:

- پژوهش‌های مشابهی را در سطح کشور به تفکیک دوره‌های گوناگون تحصیلی در مدارس انجام دهند.
- در آینده درباره‌ی هر یک از مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی جداگانه به تحقیق بپردازند.
- در زمینه‌ی عوامل مؤثر بر اثربخشی مهارت‌های زندگی در دوره‌های تحصیلی، تحقیقات گسترده‌ای را انجام دهند تا از نتایج آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها مناسب‌تر آموزشی استفاده شود.

منابع در دفتر مجله موجود است.

- تدوین درسی تحت عنوان آموزش مهارت‌های زندگی.
- درک اهمیت آموزش خرده مهارت‌های زندگی نظیر ارتباط بین فردی، همدلی، حل مسئله و...
- تدوین برنامه‌ی آموزش تعلیمات اجتماعی به گونه‌ای که تکمیل‌کننده‌ی دیگر برنامه‌های آموزشی و در ارتباط با آن‌ها باشد.
- استفاده از شیوه‌ی اقدام‌پژوهی در تدریس به منظور دست‌یابی به اهداف مهارت‌های زندگی.

ج) پیشنهاد به مدیران جامعه و رسانه‌ها:

- رسانه‌ها باید به صورت یک برنامه‌ی درسی غیرمتمرکز با توجه به ترجیحات دانش‌آموزان استان خود و با توجه به شرایط بومی و قومی خود، به تولید برنامه‌هایی در زمینه‌ی آموزش مهارت‌های زندگی دست بزنند.
- پیامدهای رعایت و عدم رعایت مهارت‌های زندگی در قالب برنامه‌های تلویزیونی ارائه شود.



جامعه‌ها تشکیل آن و ضرورت

محمد فاریابی

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی و سرگروه علوم اجتماعی شهرستان جیرفت

اشاره

در قرآن کریم، احادیث اسلامی، و همچنین آموزه‌های سایر ادیان ابراهیمی به انحاء گوناگون از تمایل فطری جهان انسانی که با فطرت کلی هستی هم‌آواست، به هم‌گرایی انسان‌ها و تشکیل جامعه‌ی واحد (با حاکمیت و حکومت یگانه) وعده داده شده است در کتاب‌های درسی (دین و زندگی، تعلیمات دینی دوره‌ی راهنمایی، ادب فارسی، تعلیمات اجتماعی، تاریخ و...) به دفعات این موضوع آمده است. رشد آموزش علوم اجتماعی مقاله‌ی وارده‌ی حاضر را با این انگیزه به خوانندگان مجله تقدیم می‌کند.

چکیده

انسان‌ها بر اساس اندیشه‌ی «قرارداد اجتماعی» از وضعیت طبیعی خارج و وارد جامعه‌ی مدنی شدند. جامعه‌ی مدنی امکان ادامه‌ی حیات همراه با پیشرفت‌های اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی، کاهش جنگ‌ها و نابسامانی‌ها را تا حدی به ارمغان آورد، ولی در این جهت خیلی موفق نبود. با تشکیل جامعه‌ی مدنی، خودخواهی و تعارض فردی تقریباً کنترل شد، ولی این تعارض به میان ملت‌ها انتقال یافت. برای کاهش بیشتر تعارضات و جنگ‌های موجود باید خودخواهی ملت‌ها و تعارضات آن‌ها مهار شود. به این منظور تشکیل «جامعه‌ی جهانی» ضرورت دارد. ساختار اجتماعی جهان امروز وضع پیچیده‌ای به خود گرفته است. اکنون جهان وارد عصر «نظام‌های باز» شده و جوامع جدیدی از جمله جوامع میان‌دولتی و فراملیتی که بعضی «مجازی» هستند، خلق کرده است. یکی از این جوامع «نظام بین‌المللی» متفاوت با «جامعه‌ی جهانی» است. نظام بین‌المللی موجود فاقد قدرت سیاسی برآمده از اراده‌ی ملت‌هاست تا با تکیه بر آن بتواند امنیت پایدار و فراگیر ایجاد کند. برای تشکیل «جامعه‌ی جهانی» احساس ضرورت برای تشکیل آن، لازم است ولی کافی نیست. امروزه بخشی از دولت‌ها و ملت‌ها در نظام بین‌المللی از وضع موجود بهره‌مند و راضی هستند. به علاوه بعضی دیگر از دولت‌ها برآمده از ملت خود نیستند و تحت نفوذ و کنترل قدرتمندان اند. این وضعیت تشکیل جامعه‌ی جهانی را مشکل کرده است. در این راستا ضروری است، ملت‌هایی که با حکومت‌های خود فاصله دارند، برای تغییر دولت‌ها اقدام کنند. سپس ملت‌های طرفدار تشکیل «جامعه‌ی جهانی» در مرحله‌ی نخست، خود آگاهی کسب کنند و در یک تشکل جهانی متحد شوند. در مرحله‌ی دوم، با قدرتمندان مخالف، مذاکره و آن‌ها را قانع سازند. در صورت عدم موفقیت، در مرحله‌ی سوم از اجبار و انواع فشارها استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌ی مدنی، جامعه‌ی جهانی، نظام‌های باز، نظام بین‌المللی، قرارداد اجتماعی هابز، لاک،

وضعیت طبیعی.

مقدمه

هستی جلوه‌های متفاوتی دارد. یکی از برجسته‌ترین آن‌ها «انسان» است. انسان با سایر جان‌داران تمایزها و شباهت‌هایی دارد؛ شباهت‌ها صوری و تفاوت‌ها اصلی و واقعی هستند. غرایز یکی از وجوه تمایز و شباهت‌ها است. خودخواهی، سودجویی و صیانت نفس جزو غرایز انسان هستند. درباره‌ی این غرایز دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد. عده‌ای این ویژگی‌ها را ناپسند و عامل به انحراف کشیده شدن انسان و عده‌ای دیگر، طبیعی و لازم می‌دانند. اگر این ویژگی‌ها را جزو غرایز به حساب آوریم، اجتناب‌ناپذیر و بالطبع قابل کنترل و مهار برای بهبود زندگی هستند.

خودخواهی و سوجویی انسان اگر کنترل و هدایت نشود، به تعبیر هابز تخصص، جنگ، آشوب و ناامنی را به دنبال دارد و حیات انسان‌ها را تهدید می‌کند. اگر کنترل و هدایت شوند، رشد، شکوفایی و تداوم حیات مسرت‌بخش فردی، اجتماعی و جهانی را در پی خواهند داشت.

در این نوشته با تکیه بر اندیشه‌ی قرارداد اجتماعی به خصوص هابز، به وضعیت طبیعی انسان پرداخته و سپس به نحوه‌ی ایجاد جامعه‌ی مدنی، اثرات و اشکالات آن و ساختار فعلی جهان توجه شده است. در نهایت نیز به ضرورت تشکیل «جامعه‌ی جهانی» مبتنی بر اندیشه‌ی قرارداد اجتماعی هابز و نحوه‌ی تشکیل آن اشاره می‌شود.



قرارداد اجتماعی

قرارداد اجتماعی تفکری است که حاکمیت را نه طبیعی، بلکه مبتنی بر اراده و خواست عمومی می‌داند. مردم با توافق یکدیگر شخصی را که از جنس خودشان است، به عنوان حاکم تعیین می‌کنند و بین مردم و حاکم قراردادهایی شکل می‌گیرد. عموماً تا زمانی که حاکم به این قرارداد عمل کند، حاکم است و در غیر این صورت عزل و حاکم جدیدی انتخاب می‌شود.

قرارداد اجتماعی با نام هابز، روسو و لاک عجین شده است، اما ریشه‌ی آن حداقل تا زمان سوفسطائیان در یونان باستان به عقب برمی‌گردد. قبل از سوفسطائیان، هیچ‌کس متوجه تفاوت قوانین طبیعی و اجتماعی نشده بود. لذا قوانین آینه‌ای بودند که نظام طبیعت را منعکس می‌کردند. بین سلطان و خداوند رابطه‌ای مستقیم و «این همانی» وجود داشت. بنابراین، «طاعت از حاکم» طبیعی تلقی می‌شد. کارگاه خلقت (خداوند) در هر دوره و مکانی فردی را سلطان و دیگران را رعیت می‌آفرید. رعیت وظایف حاکم و حاکم وظایف رعیت را نمی‌توانست انجام دهد. لذا سلطان تا پایان عمر سلطان و رعیت نیز چنین بود.

سوفسطائیان ظاهراً برای اولین بار بین قوانین طبیعی و اجتماعی تمایز قائل شدند. **تراسیماکوس** سوفسطایی نسبی‌گرا، در جواب **سقراط** مطلق‌گرا، در باب عدالت بیان داشت: «حاکم تا حدی که حاکم است، هرگز خطا نمی‌کند» [فاستر، ۱۳۶۱: ۶۴]. مانند پزشک که وقتی مرتکب خطایی می‌شود، «در آن وقت و نسبت به همان مورد، پزشک نیست» [پیشین] حاکم هر گاه حکم به خطا کند، در آن لحظه و در آن مورد حاکم نیست. این سخن بیانگر آن است که شخص حاکم، می‌تواند گاه حاکم نباشد. اگر حاکمیت طبیعی باشد، حاکم نمی‌تواند در مدتی حاکم و در لحظه‌ای دیگر حاکم نباشد. همان‌طور که انسان همیشه و در هر حال انسان است. برخلاف تراسیماکوس، ارسطو معتقد است: «از لحظه‌ای که موجودات انسانی پا به عرصه‌ی وجود می‌گذارند، تقدیرشان بر جبینشان نوشته شده. بعضی از آن‌ها برای فرمانروایی و برخی دیگر برای فرمانبرداری آفریده شده‌اند» [همان، ص ۲۲۷].

در این کشاکش، چون قدرت استدلال افلاطون و ارسطو قوی‌تر بود، بر سوفسطائیان غلبه یافتند. در پی آن، تفکر افلاطون و ارسطو به اروپا انتقال و در قرون وسطا با غلظت بیشتری تداوم یافت. به گونه‌ای که «از قرن سوم میلادی تا اواخر قرون وسطا، هر نظامی اعم از فردی و اجتماعی، تابع عنایت الهی، یعنی اراده‌ی مسبوق به

علم او یا فقط تابع صرف اراده‌ی مطلق و مشیت او قرار داشت» [نراقی، ۱۳۴۷: ۱۲۱]. این وضعیت تا حوالی رنسانس در ابعاد گوناگون فرهنگی، علمی، اجتماعی و سیاسی ادامه یافت.

رنسانس یکی از عظیم‌ترین تحولات فکری و فرهنگی بشر است که اثرات عمیقی در تمامی ابعاد حیات انسانی بر جا گذاشت. یکی از این اثرات، پیدایش «دنیاگرایی» و «انسان‌گرایی» بود. یعنی در مجموع، انسان برخلاف میلیون‌ها سال باور داشت خود، مابعدالطبیعه را غالباً نفی یا حداقل آن را غیر قابل شناخت و در زندگی نوع بشر بی‌تأثیر دانست. هستی مجموعاً به دنیای مادی قابل تجربه منحصر شد و هم‌زاد با آن «اومانیسزم» رخ نمایاند؛ اومانیسمی که در آن، خدا از صحنه‌ی حیات ذهنی بشر (غربی) حذف و انسان جای‌گزین او و همه‌کاره شد.

در بعد تفکرات سیاسی - اجتماعی، در این دوره دوباره اندیشه‌ی تمایز و تفکیک قوانین طبیعی و اجتماعی به تاسی از سوفسطائیان کمابیش توسط پیروان **منسیوس** در چین، برهمنان شاستراها در هند، **لوکوسیوس** و حقوق‌گرایان در روم و... طرح و قرارداد اجتماعی بارزتر شد [بارنزویکر، ۱۳۷۰: ۴۲۲]. در این میان باید از **ریچارد هوکو** (۱۶۰۰ - ۱۵۵۲) به برجستگی یاد کرد. او در کتابش تحت عنوان «قوانین یک جامعه‌ی روحانی» می‌نویسد: «حکومت با میثاق مردم به وجود می‌آید و از این رو باید مطابق قوانین مردم‌پسند اداره شود» [پیشین]. ولی به هر حال امروزه از برجستگان اندیشه‌ی قرارداد اجتماعی، از **هابز، لاک و روسو** نام برده می‌شود.

هابز برخلاف افلاطون و ارسطو انسان را مدنی‌الطبع نمی‌داند، بلکه از دید او انسان تنهاست. انسان تنها، خودخواه است و هر عملی را فقط به دو انگیزه‌ی ترس و سود شخصی انجام می‌دهد. حتی صفات به ظاهر انسانی مانند خنده و شوخ‌طبعی، «یا معلول عمل ناگهانی از جانب خودشان است که خشنودشان کند و یا ملاحظه‌ی چیزی بدشکل در دیگری است که به مقایسه با آن خویشتن را تحسین کند» [جونز، ۱۳۶۲: ۱۱۹]. علاوه بر این، هابز اموری از قبیل نوع دوستی و خیرخواهی را به کلی نفی می‌کند: «هر اندازه من عقیده‌ی استوار داشته باشم که برخی اوقات خیر شخصی خود را فدای خیر دیگری می‌کنیم، چنین عقیده‌ای جز خطا و خیال باطل چیز دیگری نیست» [پیشین].

انسان تنها و خودخواه هابز دارای نیروی عقل است. ولی این ویژگی، تغییری در ذات خودخواهانه‌ی او ایجاد نمی‌کند. زیرا عقل ابزاری در دست انسان خودخواه و «در تحلیل نهایی، بنده و

خدمت‌گزار شهوات اوست» [همان، ص ۱۲۷]. لذا عقل این گوهر خاص انسان، ملهم انسان در اتخاذ کنش‌هایی است که نیل به هدفی را که می‌پندارد به سود اوست، تسهیل می‌کند.

انسان‌های تنها، خودخواه و برخوردار از عقل، نزد هابز و هم‌چنین لاک برابرند: «طبیعت، آدمیان را چه از لحاظ قوای جسمانی و چه از نظر استعدادهای فکری یکسان آفریده است [همان، ص ۱۲۰]. به بیان لاک، همه‌ی «آدمیزادگان از یک گوهرند». انسان‌های برابر لاک از آزادی طبیعی برخوردار و آن به این معنی است که «از هرگونه قدرت مافوق زمینی رها و تابع اراده و یا اقتدار قانون بشری دیگری نیستند، بلکه از قانون طبیعت پیروی می‌کنند» [همان، ص ۲۰۳].

تنهایی، خودخواهی و برخوردار از عقل و آزادی برای انسان‌ها فی‌نفسه مشکلی ایجاد نمی‌کند. مشکل از آن‌جا ناشی می‌شود که «همه‌ی انسان‌ها» این‌گونه‌اند. به عبارت دیگر، انسان هابز دارای حق طبیعی و قانون طبیعی است. حق طبیعی، شهوات و قانون طبیعی، عقل است. بر مبنای حق طبیعی، هر کس حق دارد دیگری را بنده و برده‌ی خود کند. این‌جاست که بین انسان‌ها تضاد و تخاصم به‌وجود می‌آید، و این جزء طبیعت انسان‌هاست. لذا طبیعت بالقوه‌ی انسان‌ها، جنگ افراد علیه یکدیگر را ایجاب می‌کند و این همان «وضع طبیعی بشر» از نظر هابز است.

جامعه‌ی مدنی

در آغاز تعداد انسان‌ها اندک، پراکندگی آن‌ها بسیار و گستره‌ی تعامل اجتماعی محدود بود. کم‌کم تعداد آن‌ها بیشتر و تعامل آن‌ها



گسترده‌تر و پیچیده‌تر شد. در این موقعیت، عاطفه و احساسات بر تعقل و اخلاق غلبه داشت. انسان هنوز در وضعیت طبیعی و خارج از اراده‌ی همگانی به‌سر می‌برد؛ هر کس به تنهایی تصمیم می‌گرفت و قانون وضع و اجرا می‌کرد و به قضاوت می‌نشست. لذا در کنار بهره‌مندی انسان‌ها از مزایای زندگی جمعی، برخورد منافع و جنگ انسان‌ها علیه یکدیگر شروع شد. انسان براساس غریزه‌ی حیات، خواهان ادامه‌ی زندگی و براساس طبیعت خودخواه، متمایل به آسایش و لذت است، ولی جنگ ناقض غریزه‌ی حیات اوست. علاوه بر این در سایه‌ی جنگ و ناامنی، دانش و فنون که به آسایش و لذت او کمک می‌کردند، به‌وجود نمی‌آمدند. به تعبیر هابز در «لویاتان»، «بدتر از همه هراس دائم از خطر مرگ خشونت‌آمیز، همواره در دل او بود و زندگی آدمی تنها، مسکنت بار و دد منشانه و کوتاه بود» [همان، ص ۱۲۰].

بعد از دوره‌ی طولانی وضع طبیعی، انسان‌ها به حکم عقل و براساس سرشت خودخواه دریافتند، برای تداوم حیات و صیانت نفس، پیشرفت صنعت و برخوردار از امکانات، پرورش استعدادها، وسعت افکار، آزادی اخلاقی و زندگی آسوده و راحت، راه نجاتی جز این نیست که «دور هم گرد آیند، نیروهای خود را یکی کنند و ... آن را علیه مقاومت‌ها استعمال کنند» [روسو، ۱۳۶۸: ۴۸]. هم‌چنین، به اعتقاد هابز، اصولی را که آدمی‌زادگان براساس آن می‌توانند به توافق برسند، پذیرفتند [جونز، ۱۳۶۲: ۴۹]. لذا چاره‌ی کار ایجاد حکومتی توانا و مقتدر با رضایت افراد در قالب قرارداد اجتماعی برای وضع قوانینی بود که «بتواند کسانی را که از قوانین (اراده همگانی) سرپیچی می‌کنند بترساند و به آن‌ها که مطیع عرف و قانون هستند، پاداش دهد» [همان، ص ۱۲۸].

بدین شکل انسان‌ها از طریق قرارداد اجتماعی وارد جامعه‌ی مدنی شدند. قرارداد اجتماعی عبارت از آن است که هر یک از افراد، ضمن برخوردار از حقوق، آزادی خود را تحت رهبری عالی‌تری اراده‌ی همگانی به مشارکت می‌گذارند و «هر عضوی به عنوان جزء لاینفک کل مجمع خود» در می‌آید [روسو، ۱۳۶۸: ۵۰].

جامعه‌ی مدنی به بیان لاک جامعه‌ای است که در آن، «همه‌ی اعضا از حقوق طبیعی خود می‌گذرند و آن را به‌دست جامعه می‌سپارند و در هر حالت و وضعی می‌توانند، برای احقاق حق خود به قانونی که جامعه وضع کرده است، توسل جویند» [همان، ص ۲۲۲].

از نظر تاریخی، قرارداد اجتماعی در حوالی رنسانس پدید آمد. کما این‌که لاک حکومت‌های زمان خود (۱۷۰۴-۱۶۳۳) را نه

ملی، اقتصادی، صنعتی، کاهش جنگ‌ها، کینه‌جویی‌ها، احساسات غیرعقلانی نسبت به قبل از رنسانس، در سایه‌ی قرارداد اجتماعی با همه‌ی اشکالات و نواقص آن نیست.

ضرورت تشکیل جامعه‌ی جهانی

جامعه‌ی مدنی هر چند امکان ادامه‌ی حیات را افزایش داد و از جنگ، خون‌ریزی و کینه‌توزی کاست، ولی خیلی موفق نبود. این امر حاصل ناکارآمدی جامعه‌ی مدنی نیست. جامعه‌ی مدنی در ماهیت خود و در آن سطحی که ایجاد شده، موفق بوده است. ناکارآمدی، حاصل ارتقا نیافتن جامعه‌ی مدنی است. با تشکیل جامعه‌ی مدنی، خودخواهی انسان در سطح فردی کنترل و به سطح ملی انتقال یافت. تا قبل از این، خودخواهی امری فردی بود. هر فرد تلاش می‌کرد، حداکثر منافع خود یا خانواده را به هر قیمتی تأمین کند. به این منظور با دیگر انسان‌ها و خانواده‌ها حتی به جنگ و خون‌ریزی متوسل می‌شد. به دنبال تشکیل جامعه‌ی مدنی، منازعات بین افراد تقریباً کنترل شد و کاهش یافت، اما منازعات میان جوامع تشدید و شکل جدیدی به خود گرفت.

در این جاست که منافع ملت‌ها با یکدیگر در تضاد و تعارض واقع شد و بین آن‌ها جنگ‌های خونینی به وقوع پیوست. نقطه‌ی اوج این جنگ‌ها دو جنگ طولانی مدت جهانی بود که حاصل آن‌ها تلفات میلیون‌ها انسان و تخریب گسترده‌ی امکانات و زیربنای اقتصادی، صنعتی، فرهنگی و اجتماعی در سطح جهان بود. غیر از جنگ‌های جهانی، جنگ‌های منطقه‌ای بسیاری نیز بر سر منافع ملی با خسارات و تلفات بسیار رخ داده است.

بنابراین تداوم جنگ، نابسامانی و خون‌ریزی، نه حاصل ناکارآمدی جامعه‌ی مدنی، بلکه به علت عدم انتقال جامعه‌ی مدنی از سطح ملی به سطح بین‌المللی است. البته انتقال خودخواهی فردی به سطح ملی، به معنی حذف خودخواهی در سطح فردی نیست. بلکه تشکیل جامعه‌ی مدنی سبب کنترل خودخواهی فردی شد.

ساختار اجتماعی جهان امروز وضع پیچیده‌ای به خود گرفته است. در این ساختار، واقعیت‌ها و مفاهیم جدید، مختلف و متنوعی که هر کدام مفهوم متفاوتی با دیگری دارد، شکل گرفته است. در گذشته‌ی دور جوامع، نظام‌هایی بسته، دارای مرزهای مشخص، اعضای محدود و روابط بسیار اندک با دیگر جوامع بودند. با پیدایش نظام بین‌المللی (بعد از رنسانس و انقلاب صنعتی)، ویژگی مرزهای مشخص و بسته بودن نظام تقریباً حفظ شد، اما روابط فرهنگی، سیاسی و به خصوص

حکومت‌های مدنی، بلکه حکومت‌هایی در وضع طبیعی می‌داند. او در کتاب حکومت مدنی می‌نویسد: «همه‌ی شهروان و فرمانروایان حکومت‌های مستقل در سراسر جهان در وضع طبیعی هستند» [همان، ص ۲۲۰]. بنابراین تا قبل از این، اغلب حکام بنا به قدرت فیزیکی، قبیله‌ای و توارث حکومت را به‌دست می‌گرفتند. گستره‌ی دخالت آن‌ها در امور اقتصادی و اجتماعی اندک بود و بیشتر به حوزه‌ی سیاسی و امنیت مرزها اختصاص داشت. می‌توان از حکومت‌هایی در قالب برده‌داری، فئودالیسم غرب و یا امپراتوری‌های شرق با این ویژگی‌ها یاد کرد. ولی کم‌کم در حوالی رنسانس جوامع مدنی در غرب تشکیل شدند و از آن جا به سراسر جهان گسترش یافتند. هر چند امروزه شکل غالب نظام‌های سیاسی مبتنی بر قرارداد اجتماعی است، ولی واقعیت این است که قرارداد اجتماعی به صورت آرمانی و کامل تحقق نیافته است و نمی‌یابد. با وجود این، کسی منکر بهبود وضع انسان‌ها از نظر صلح و آرامش، وفای به عهد، پیشرفت‌های

اگر کشورهای جهان سوم نباشند، از کشورهای قدرتمند اطاعت نکنند و محصولات آن‌ها را مصرف نکنند، کشورهای قدرتمند و ثروتمند معنا و مفهوم خود را از دست می‌دهند



اقتصادی گسترش یافت. «ولی اکنون ما وارد عصر **نظام‌های باز** شده‌ایم. جابه‌جایی و انتقال، جوامع متنوع جدیدی را خلق کرده است. **سایبر اسپیس** سبب ایجاد نوع جدیدی از سرزمین‌های اجتماعی شده است که آن را **جامعه‌ی مجازی می‌نامیم**» [اندرسون، ۱۹۹۹: ۱۵۴]. این وضعیت به شدت تحت تأثیر توسعه‌ی فناوری ارتباطی و اطلاعاتی است تا جایی که بعضی جوامع، سیال و بدون سرزمین مشخص هستند. در این وضعیت، ارزش هر نظام با تعادل برقرار شده بین قسمت‌های مختلف آن یا شفاف بودن مرزهایش سنجیده نمی‌شود، بلکه با میزان گستردگی و باز بودن نظام و نقاط پیوند آن با هر آن چه خارج سازمان است، سنجیده می‌شود [گنو، ۱۹۹۵: ۱۴۹]. به این ترتیب، در پی این تحولات جوامع جدیدی از جمله «جوامع میان‌دولتی» و «فراملیتی» ایجاد شده‌اند.

جوامع میان‌دولتی حاصل تعاملات گوناگون اقتصادی، فرهنگی و سیاسی دولت‌ها هستند که در سطوح متفاوت بین‌المللی، نیمه جهانی و منطقه‌ای قابل تصورند. در سطح بین‌المللی، «نظام بین‌المللی» شکل گرفته است. به اعتقاد **پارسنز**، نظام اجتماعی «از مجموعه‌ای از کنشگران فردی ساخته می‌شود. این کنشگران در موقعیتی که دست کم جنبه‌ای فیزیکی یا محیطی دارد، با یکدیگر کنش متقابل دارند و روابطشان... به واسطه‌ی یک نظام ساختاربندی شده‌ی فرهنگی و نمادهای مشترک، مشخص می‌شود [ریترز، ۱۳۷۷: ۱۳۴]. از این منظر در حال حاضر با نظام بین‌المللی روبه‌رو هستیم. اجزای این نظام کشورها هستند. این نظام، میزان بالایی از فعالیت‌های فرامرزی و تعداد متنوعی شبکه‌های پایدار، از جمله اقتصادی، سیاسی، حقوقی و اجتماعی فراهم می‌کند، اما، الزاماً ضامن جامعه‌ی جهانی نیست» [هلد، ۱۳۷۸].

علاوه بر سطح بین‌المللی، جوامع میان‌دولتی نیمه‌جهانی متشکل از چندین جامعه در بخش عظیمی از کره‌ی خاکی مانند اتحادیه‌ی اروپا، اتحادیه‌ی آمریکای شمالی، جامعه‌ی آتلانتیک یا جامعه‌ی آسیا - یاسفیک وجود دارند [عبداله‌زاده: ۱۳۸۷]. هم‌چنین، در سطح منطقه‌ای واحدهای اجتماعی میان‌دولتی مانند آسه‌آن، سازمان کنفرانس دولت‌های اسلامی، اتحادیه‌ی عرب، اکو، اوپک و... با مناسبات مختلف ظهور یافته‌اند. جوامع فراملیتی نیز جوامعی هستند که با ایجاد و گسترش روابط میان افراد، بدون توجه به ملیت و با تکیه بر وجوه مشترک متعدد ارزشی و فرهنگی، مذهب، تمدن، اقتصاد و... در سایه‌ی گسترش ابزارهای ارتباطی، مانند اینترنت، ماهواره و... شکل گرفته‌اند.

انواع جوامع تشکیل شده (میان‌دولتی، فراملیتی و گونه‌های متفاوت آن‌ها)، نه تنها رافع تضاد و کشمکش و حتی جنگ میان ملت‌ها نیستند، بلکه به آن دامن می‌زنند. نظام بین‌المللی برآمده از خواست آزادانه و اکثریت ملت‌ها نیست. هر ملت منافع خود را جست‌وجو می‌کند و برای افزایش آن، حاضر به ایجاد هر نوع تعاملی با دیگر ملت‌ها از جمله جنگ و خون‌ریزی، استعمار و استثمار است. اگر اسرائیل (رژیم غاصب) به لبنان، فلسطین و سوریه، عراق به ایران، و آمریکا به عراق و افغانستان حمله می‌کند یا بین هند و پاکستان بر سر کشمیر تخاصم وجود دارد یا اروپا و آمریکا با دستیابی ایران به فناوری هسته‌ای مخالفت می‌کنند، همه در قالب منافع ملی برای کسب سود بیشتر اقتصادی، نظامی، سیاسی و یا ارتقای منزلت جهانی صورت می‌گیرد.

در نظام بین‌المللی حقوق، تکالیف، موضع‌گیری و عملکرد جوامع را قدرت آن‌ها تعیین می‌کند. هر جامعه‌ای می‌کوشد تا قدرت بیشتری کسب کند و با تکیه بر آن، نظامات و سازمان‌های جهانی را در راستای منافع خود شکل دهد. به همین علت، سازمان‌های بین‌المللی و در رأس آن‌ها ابتدا جامعه‌ی ملل و سپس سازمان ملل متحد، در جهت منافع کشورهای قدرتمند فعالیت می‌کنند. به علاوه، سازوکار ایجاد نظم، انسجام، و هماهنگی جوامع، منافع آن‌هاست. جوامع در نظام بین‌المللی بر اساس سود یا یکدیگر همکاری و روابط مسالمت‌آمیز برقرار می‌کنند. به همین علت، تا جایی و در صورتی با قوانین نظام بین‌المللی همراهی می‌کنند که سود آن‌ها فراهم شود. ایران مانند هر کشوری، در صورتی قطع‌نامه‌های شورای امنیت، قواعد مربوط به سازمان هواپیمایی، پست و مخابرات، یونیسف و... را می‌پذیرد که منافع ملی و دینی او را در برداشته باشند. جوامع در صورتی که نظم موجود را به سود خود نبینند، اگر بتوانند آن را نقض می‌کنند. اگر آمریکا به عراق و افغانستان حمله می‌کند، وضعیت قبل از حمله را (درست یا غلط) به سود خود نمی‌بیند. در کنار این موارد، مسئله‌ی اساسی‌تر فقدان نظام سیاسی برآمده از اراده‌ی ملت‌ها در نظام بین‌المللی است تا بتواند با پشتوانه‌ی قدرتی که ملت‌ها به آن می‌دهند، قانون وضع و اجرا کند. قواعد نیم‌بند و جانب‌دارانه‌ای هم که وضع شده‌اند، ضمانت اجرایی خاص و تعریف‌شده‌ای ندارند. برای اجرای قوانین، همراهی دیگر کشورها ضرورت دارد. آن‌ها هم بر اساس سود خود با این قوانین همراهی می‌کنند [رجب‌زاده، ۱۳۷۷: ۲۲-۱۶].

جوامع میان‌دولتی نیمه‌جهانی و منطقه‌ای نیز برای فربه‌کردن توان خود به منظور دست‌یابی به اهداف مشترک ملی و مقاومت

بیشتر در مقابل سایر ملت‌ها یا تداوم بهینه‌ی سلطه بر سایر ملت‌ها، به وجود آمده‌اند. اتحادیه‌ی اروپا نه برای کمک به صلح و امنیت جهانی و ارتقای حقوق بشر در جهان، بلکه از یک طرف برای هم‌افزایی قدرت به منظور مقاومت در برابر آمریکای شمالی و رقابت با آن، و از طرف دیگر افزایش گستره و تداوم سلطه بر جوامع در حال توسعه و جهت‌دهی فعالیت‌های آن‌ها در راستای منافع خود، ایجاد شده است. حتی اگر خواهان صلح و امنیت باشد، مانند دیگر جوامع (میان‌دولتی نیمه‌جهانی و منطقه‌ای) آن را نه به خاطر نفس صلح و امنیت، بلکه به این دلیل می‌خواهد که در سایه‌ی آن منافعش راحت‌تر تأمین می‌شود. آسه، ان، «اکو» یا... نیز برای افزایش توان مقاومت در برابر حمله‌ی فرهنگی، سیاسی و مهم‌تر از همه اقتصادی دیگر جوامع میان‌دولتی نیمه‌جهانی و حتی نظام بین‌المللی، شکل گرفته‌اند. جوامع فراملیتی نیز وضع مشابهی البته با تفاوت‌های ساختاری درونی دارند. شرکت‌های چندملیتی، لابی‌ها و... با حمایت و مشارکت مالی و انسانی قدرتمندان نظام بین‌المللی شکل گرفته‌اند و در راستای تحقق اهداف آن‌ها فعالیت می‌کنند. واحدهای اجتماعی از قبیل «جامعه‌ی پزشکان بدون مرز»، از یک طرف محدودند و از طرف دیگر توانایی و قدرت برقراری تعادل در جهان و جلوگیری از تخاصم را ندارند. اینان بیشتر داروی مسکن محدود و منطقه‌ای برای کاستن از عوارض روابط متخاصم حاکم بر جهان هستند. بنابراین در ساختار اجتماعی پیچیده‌ی امروز جهان، حداقل یک خلأ اساسی وجود دارد و آن فقدان «جامعه‌ی جهانی» است. جامعه‌ی جهانی به عنوان یک مفهوم انتزاعی، امری واقعی است. انتزاعی به این معنی که فاقد ما به ازای خارجی قابل رؤیت است. واقعی یعنی به عنوان «مفهوم انتزاعی» که بر پایه‌ی یک سلسله واقعیات ایجاد شده، موجود و قابل درک است. این جامعه متشکل از اجزایی است. اجزای آن انواع جوامع دولتی و فراملیتی با تقسیم‌بندی مختلف آن‌ها هستند. هر کدام از آن‌ها تقریباً مستقل و مشتمل بر نظامات فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مبتنی بر ویژگی‌های داخلی با حفظ هویت فردی‌اند. استقلال به این معنی که هر کدام تقریباً می‌توانند ضرورت‌های کارکردی را در درون خود تأمین کنند. بین اجزاء، روابط کارکردی وجود دارد. روابط کارکردی مبین وابستگی متقابل برای تأمین راحت‌تر نیازها و پیشرفت جوامع است. روابط کارکردی، میان جوامع و در سطح جامعه‌ی جهانی، نظام‌های فرهنگی و اقتصادی و از جمله سیاسی ایجاد می‌کند. نظام سیاسی برآمده از خواست آزادانه‌ی جوامع است. این نظام قوانین و سازوکارهایی مبتنی بر خواست اکثریت وضع می‌کند و با تکیه بر قدرتی که جوامع به او می‌دهند، مانند یک جامعه‌ی ملی عمل می‌کند. علاوه

بر این، روابط اجزا بر تعاون، همکاری و منافع جمعی مبتنی است، نه بر رقابت، کشمکش و منافع اعضا (جوامع). حقوق و تکالیف هر جامعه را، «نظام جامع جهانی» نه منافع آن‌ها تعیین می‌کند. روابط کارکردی نظم و تعادل را به دنبال می‌آورد. سازوکار نظم، نه مبتنی بر منافع، بلکه ضرورت کارکردی تشکیل جامعه‌ی جهانی است.

نتیجه‌گیری

جهان امروز به تعبیر هابز هنوز به نوعی در وضعیت طبیعی به سر می‌برد. جوامع میان‌دولتی و فراملیتی و گونه‌های متفاوت آن‌ها، هر کدام به عنوان یک واحد خودخواه، آزاد و برابر، بر سر منافع به خصومت و جنگ می‌پردازند. از زاویه‌ی دیگر، با توجه به متغیرهای الگویی پارسونز، هر چند جنبه‌هایی از «عام‌گرایی» در بعد سیاسی در رویکردهای جهانی وجود دارد، ولی به میزان بیشتری «خاص‌گرایی» رایج است. خاص‌گرایی از سطح فردی به سطح ملی انتقال یافته است. مبنای تصمیم‌گیری و سوگیری روابط با دیگر واحدهای اجتماعی و اقدام در بعد جهانی، «ملت» و منافع ملی است نه «انسان» و «کل بشریت». برای تغییر این وضعیت باید خودخواهی ملی را به سطح بین‌المللی انتقال و خاص‌گرایی ملی را به عام‌گرایی انسانی تغییر داد. در این راستا، تشکیل «جامعه‌ی جهانی» ضرورت دارد.

برای تشکیل جامعه‌ی جهانی در وضعیت فعلی، ایجاد «نظام سیاسی جامع جهانی» لازم به نظر می‌آید. در این راستا، حداقل باید جوامع دولتی و فراملیتی، ضرورت ایجاد آن را درک کنند و انگیزه‌ی اقدام داشته باشند. جوامع از این نظر روی یک طیف قرار دارند: در یک طرف، آن دسته جوامع ملی قرار دارند که دولت‌هایشان به میزان زیادی برآمده از اراده‌ی ملت‌ها هستند. اینان سه دسته‌اند: یکی جوامع برخوردار و قدرتمندی که کنترل سازمان‌های بین‌المللی را در اختیار دارند و قوانین، مقررات و قطع‌نامه‌ها را طبق میل و منافع خود وضع و اجرا می‌کنند. در صورت تشکیل جامعه‌ی جهانی، این جوامع بخش عمده‌ای از برخورداری و آزادی عمل خود را از دست می‌دهند. لذا این‌ها نه تنها با تشکیل چنین جامعه‌ای مخالفت می‌کنند، حتی با انواع اقدامات و توسل به جایگاه فعلی خود، از جمله حق وتو، نفوذ سیاسی و قدرت نظامی، مانع تشکیل آن نیز می‌شوند؛ مانند اعضای دائم شورای امنیت. دسته‌ی دوم جوامع قدرتمندی مانند ژاپن و آلمان هستند که برای ارتقای جایگاه خود و دستیابی به حق وتو می‌کوشند. هر چند این دسته جوامع خواهان تغییرند، ولی هدف آن‌ها ایجاد جامعه‌ی جهانی برآمده از اراده‌ی ملت‌ها نیست، بلکه هدفشان کسب قدرت بیشتر در ساختار کنونی جهان است.

دسته‌ی سوم جوامعی محدودند که دولت‌ها و ملت‌های آن‌ها خواهان تغییر وضع موجودند؛ مانند ایران و سوریه که در اقلیت هستند و قدرت چندانی برای ایجاد این تغییر ندارند.

در طرف دیگر طیف، جوامعی وجود دارند که دولت‌هایشان برآمده از اراده‌ی عمومی نیستند. چنین حکومت‌هایی تحت تأثیر و کنترل جوامع دیگر (قدرتمندان) قرار دارند و در راستای اهداف آن‌ها حرکت می‌کنند. چنین دولت‌هایی نیز با تشکیل جامعه‌ی جهانی موافق نیستند. در این موارد و با این وضع، از دست ملت‌ها کاری بر نمی‌آید. جوامع فراملیتی نیز چنین وضعی دارند.

بنابراین، همان‌طور که امروزه راه توسعه برای کشورهای در حال توسعه مشکل‌تر از راه توسعه برای کشورهای توسعه یافته در گذشته بوده است، به مراتب امکان تشکیل جامعه‌ی جهانی دشوارتر از تشکیل جامعه‌ی مدنی است. برای تشکیل جامعه‌ی مدنی تنها پادشاهان، فئودال‌ها و اربابان سنگ‌اندازی می‌کردند، در حالی که امروزه ملت‌ها و دولت‌هایی که قدرت سیاسی، نظامی، اقتصادی و فرهنگی دنیا به دست آن‌هاست، به همراه سایر دولت‌های جوامع فراملیتی که تحت نفوذ یا کنترل آن‌ها هستند، ضرورت تغییر وضع موجود را احساس نمی‌کنند. برای آمریکا و اکثریت اروپا و بخشی از آسیای جنوب شرقی که وضع موجود بر وفق مراد است و با تکیه بر امکانات، موقعیت و امتیازات موجود، هر روز فاصله و سیادت سیاسی، فرهنگی و از همه مهم‌تر اقتصادی خود را بر دیگر ملت‌ها مستحکم می‌کنند، یا برای برخی دولت‌های آسیایی (کشورهای حوزه‌ی خلیج فارس) و آفریقایی که از نظر سیاسی مستقل نیستند، تشکیل جامعه‌ی جهانی ضرورتی ندارد. دیگر ملت‌های افریقا، بخش عظیم آسیا و آمریکای لاتین، با توجه به وضعیت اقتصادی، صنعتی، فرهنگی و از جمله ساختار موجود سیاسی جهانی و داخلی، حتی اگر بخواهند هم نمی‌توانند وضع موجود را به راحتی تغییر دهند.

پیشنهاد تشکیل جامعه‌ی جهانی

بر اساس اندیشه‌های لاک، هابز و روسو، برای تشکیل جامعه‌ی جهانی، همه‌ی ملت‌ها باید با اراده و آزادی کامل، حقوق فعلی را از خود سلب و آن را به «اراده‌ی همگانی جهانی» واگذار کنند و به آن اجازه دهند که نظام‌های اجتماعی، از جمله نظام سیاسی بین‌المللی ایجاد و به وسیله‌ی آن، قانون عادلانه‌ای مبتنی بر خواست عموم ملت‌ها وضع کند. هم‌چنین، به آن قدرت دهند که کشورهای خاطی را طبق قانون، نه بیشتر یا کمتر، مجازات کند. در این صورت، جامعه‌ی جهانی با نظامات فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی شکل می‌گیرد و ملت‌ها با یکدیگر مانند افراد یک جامعه وارد تعامل می‌شوند. اگر کشوری نیز از این قواعد تخطی کند، با آن برخورد می‌شود.

در این مسیر ملت‌هایی که دولت‌هایشان با آن‌ها هماهنگ نیستند، ابتدا باید جهت تغییر دولت‌های خود اقدام کنند. برای این تغییر، ابتدا «خودآگاهی موقعیت جهانی» که می‌تواند توسط روشن‌فکران و اندیشمندان مستقل توسعه یابد، ضرورت دارد. علاوه بر این، استفاده از قوه‌ی قهریه‌ی جمعی علیه حکام اجتناب‌ناپذیر است. به دنبال این رویداد، جوامع مشتاق تشکیل جامعه‌ی جهانی طی مراحل زیر می‌توانند اقدام کنند:

در گام اول، باید تشکّل و سازمانی جهانی برای برنامه‌ریزی و اقدام، راه‌اندازی کنند. این تشکّل باید فراگیر باشد و حتی کشورهای توسعه یافته‌ی را که خواستار اصلاح و تغییر ساختار سازمان ملل هستند، شامل شود. در گام دوم، این تشکّل جهانی باید با کشورهای مانع تشکیل جامعه‌ی جهانی هستند، ارتباط برقرار کند و با دیپلماسی فعال، آن‌ها را قانع سازد و برای تشکیل جامعه‌ی جهانی با خود همراه کند. در غیر این صورت، در گام سوم می‌توان از تهدید و فشار استفاده کرد. اعضای این تشکّل در صورت رسیدن به «خودآگاهی جهانی»، امکانات و توانمندی‌های بسیاری دارند. منابع عظیم طبیعی، انسانی، سوق الجیشی و... از جمله امکانات آن‌ها هستند. به علاوه کشورهای عضو می‌توانند با شرکت نکردن در مجامع جهانی، از جمله سازمان ملل و نهادهای وابسته به آن، به هدف خود برسند. قدرت امری فردی و یک طرفه نیست، بلکه امری دو و چند جانبه است. اگر کشورهای جهان سوم نباشند، از کشورهای قدرتمند اطاعت نکنند و محصولات آن‌ها را مصرف نکنند، کشورهای قدرتمند و ثروتمند معنا و مفهوم خود را از دست می‌دهند.

منابع

۱. بارنز، ه. و بکر، تاریخ اندیشه اجتماعی (ج ۱). ترجمه‌ی جواد یوسفیان و علی اصغر حیدری، امیرکبیر، تهران، ۱۳۷۰.
۲. جونز، وت. خداوندان اندیشه‌ی سیاسی (ج ۲). ترجمه‌ی علی رامین، امیرکبیر، تهران، ۱۳۶۲.
۳. رجب‌زاده، احمد. علوم اجتماعی. آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۸۵.
۴. روسو، ژان ژاک. قرارداد اجتماعی. ترجمه‌ی غلامحسین زیرک‌زاده، ادیب، تهران، ۱۳۶۸.
۵. ریتز، جورج. نظریه‌ی جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه‌ی محسن ثلاثی، تهران، ۱۳۷۷.
۶. عبدالله‌زاده، محمود. «خاورمیانه از دیدگاه مکتب انگلیسی». www.hamdan.ir. شهریور ۱۳۸۷.
۷. فاستر، مایکل. خداوندان اندیشه سیاسی (ج ۱). ترجمه‌ی جواد شیخ‌الاسلامی، امیرکبیر، تهران، ۱۳۶۱.
۸. نراقی، احمد. علوم اجتماعی و سیر تکوینی آن. تهران، ۱۳۴۷.
۹. هلن، دیوید. «اسطوره‌های جهانی شدن». ترجمه‌ی کوروش برادری. www.isa.org.
۱۰. Anderson, W., T., Communities in a world of open system, San Francisco Chronicle.1.
۱۱. Guehenno, J., M., The end the nation-state Minneapolis, University of Minnesota Press, 1995.



گسترده‌ی خرد

نظریه‌ی انتقادی یورگن هابرماس

پاتریک بائرت

استاد جامعه‌شناسی دانشگاه‌های نیوهال و کمبریج

ترجمه‌ی عبدالهادی میرزائی

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی و دبیر دبیرستان‌های تبریز

۲۸

رشد آموزش
علوم اجتماعی

کلیدواژه‌ها: نظریه‌ی انتقادی، سرمایه‌داری پیشرفته، دگرگونی ساختاری، نظریه‌ی کنش ارتباطی، جهان حیاتی، نظام اجتماعی، تأویل‌گرایی، عقلانیت ارتباطی.

کتاب «دگرگونی ساختاری در حوزه‌ی عمومی»، اثر هابرماس در سال ۱۹۶۲ منتشر شد [۲]. این کتاب، ظهور و گسترش «حوزه‌ی عمومی»^۱ بحث باز را در قرن هجدهم ترسیم می‌کند و از انحطاط و افول تدریجی الگوی فرهنگی سرمایه‌داری پیشرفته سخن به میان می‌آورد. مطالعه‌ی آن برخلاف آثار بعدی هابرماس، بسیار بسیار راحت و آسان است. گرچه نگرش آن نیز، از این حیث که شیفتگی کنونی او را نسبت به یک لیبرال دموکراسی آشکار می‌سازد، نگرشی هابرماسی به شمار می‌رود. حوزه‌ی عمومی برای هابرماس، از یک وضعیت «شکل‌گیری ارادی گفتمان»^۲ یا بحث آزاد و به دور از اکراه و اجبار در میان افراد برابر حکایت دارد. در واقع، علاقه‌مندی هابرماس به بحث باز و فارغ از اعمال فشار، به برداشت او از عقلانیت ارتباطی مبتنی بر مطالعه‌ی عمیق فلسفه‌ی عمل‌گرایانه‌ی آمریکا منتهی شد.

کوتاه سخن این که بعد از انتشار کتاب یاد شده، شماری از آثار و مقالات، تحت عنوان: به سوی یک جامعه‌ی عقلانی، اعتراض دانشجویی، و علم و سیاست، ترجمه و منتشر شدند. این کتاب، گذشته از مباحث دیگر، جنبش دانشجویی و افزایش و انتشار عقلانیت ابزاری را در جنبه‌های گوناگون زندگی مورد تفسیر قرار می‌دهد [۳]. پایه و اساس کار پیش‌تر او این برداشت است که آنچه کارل مانهایم در صحنه‌ی سیاسی از آن به «عقلانیت ذاتی» نام می‌برد، با «عقلانیت کارکردی» جای‌گزین شده است. این به آن معناست که ارزش‌های غایی، کمتر از گذشته، به منزله‌ی نیروی راه‌نمای عملکردهای سیاسی مطرح بوده‌اند. در عوض، سیاست به گونه‌ی فزاینده‌ای به اجتناب از مسائل فنی واداشته شده است؛ مشکلاتی که

تهدیدی برای تعادل و تناسب کارکردی نظام اجتماعی و اقتصادی به‌شمار می‌آیند. ایده‌های دو کتاب قبلی، آشکارا چندان فاصله‌ای از اندیشه‌های دو معلم پیشکسوت هابرماس، یعنی **آدورنو و هور کهایمر** نمی‌گیرد.

نوآوری هابرماس نخستین‌بار در سطح روش‌شناسی و فلسفه‌ی علوم اجتماعی به نمایش درمی‌آید. آنچه در کانون توجهات نظریه و عمل، شناخت و علایق انسانی و پیرامون منطق علوم اجتماعی قرار دارد، بنیادهای شناخت‌شناسانه‌ی نظریه‌ی انتقادی است [۴]. هابرماس، موجبات ترقی گزارشی انتقادی از کارکردگرایی و نظریه‌ی نظام - هر دو - فراهم می‌آورد. او برای استقرار نظریه‌ی انتقادی درباره‌ی تأویل‌گرایی و شناخت‌شناسی اثباتی کوشش به عمل می‌آورد و در عین حال، خود را از برخی از گرایش‌های اثباتی نظریه‌ی مارکسیستی جامعه دور نگه می‌دارد. پیوند آشکاری میان کارهای پیشین و پسین او وجود دارد: عقلانیت فنی دست در دست انواع تحلیل‌هایی پیش می‌رود که مرهون چارچوب‌های اثباتی و کارکردگرایی‌اند. اما هابرماس دیدگاه‌های مخالفان را به‌طور کامل رد نمی‌کند. بخشی از بینش نظریه‌ی نظام با نظریه‌ی اجتماعی او ترکیب شده است؛ به گونه‌ای که حتی این شائبه و احتمال وجود دارد که شیوه‌های «تحلیلی - تجربی» مباحث نیز در نظریه‌ی او راه یافته و زیرمجموعه‌ی عناصر اصلی بازسازی نظریه‌ی انتقادی او شده و باقی مانده باشند.

هابرماس در طول نیمه‌ی نخست دهه‌ی ۱۹۷۰، به شماری از مسائل اساسی توجه نشان داد. او در «بحران مشروعیت» توجه خود را به مشکلات اجتماعی مرتبط با تجدید جلب کرد. هابرماس در این کتاب، به‌طور خاص از انواع مختلف بحران در سرمایه‌داری پیشرفته به‌ویژه از بحران‌های «پای‌بندی انگیزشی» و «یکپارچگی هنجاری» بحث می‌کند. سپس ارتباطات و «تطور»^۳ جامعه را پی‌ریزی کرد که تلاشی است برای ارائه‌ی یک ارزیابی انتقادی معاصر از

نظریه‌ی تاریخی **مارکس**. هابرماس در این اثر از یکنواختی یا «این‌همانی» ساختاری میان رشد شخصیت و دگرگونی‌هایی که در سطح اجتماعی رخ می‌دهد، سخن به میان می‌آورد. از آن پس به تدریج علاقه‌ی هابرماس به سوی دستاوردهای چرخش زبانی در فلسفه جلب می‌شود. این در حالی است که تا میانه‌های دهه‌ی ۱۹۷۰، او در خارج از چارچوب‌های نظریه‌ی عمل‌شناسی جامع و جهانی‌اش^۴ کار کرده بود؛ آنچه که پیش‌درآمد نظریه‌ی کنش ارتباطی وی به حساب می‌آید.

در سال ۱۹۸۱، هابرماس شاهکار خود، کتاب دو جلدی «نظریه‌ی کنش ارتباطی» را منتشر ساخت. این اثر «هنر نهایی»^۵ در نظریه‌ی اجتماعی کلان است که در آن، هابرماس مفهوم عقلانیت را بازنویسی می‌کند؛ کاری که او در آن اساساً، برخی از کوته‌های فلسفه‌ی دکارتی آگاهی و ملازم با آن، مفهوم‌سازی عینی - ذهنی شناخت را در هم می‌نوردد [۶]. برداشت هابرماس از عقلانیت ارتباطی و انتقادهایی که او از مارکس به جا می‌آورد، با هم در ارتباط‌اند. مارکس علاقه‌ی ویژه‌ای به مفهوم «کار» داشت، حال آن که هابرماس بر این مهم پافشاری می‌کند که کنش متقابل که با میانجیگری زبان صورت می‌پذیرد، به همان اندازه‌ی کار برای بازتولید و تطور اجتماعی حیاتی است. از این‌رو، کار نیاز دارد که با تصور «عامل» تکمیل شود. در حالی که کار با «خرد ابزاری» در هم گره می‌خورد، تعامل به ارتباطاتی اشاره دارد که معطوف و مهبای مفاهمی متقابل است [۷].

همین‌طور، عقلانیت ارتباطی هابرماس (که در تلاش او برای توسعه‌ی یک نظریه‌ی انتقادی - مرکزی است) در کنش متقابل با میانجیگری زبان جا داده می‌شود. از رهگذر واکنش‌های انتقادی گوناگون، هابرماس از برخی از مواضع تندتر «نظریه‌ی کنش ارتباطی» عقب‌نشینی کرده است. با وجود این، روشن است که او همچنان نسبت به طرح کلی نظریه وفادار است. در حقیقت

کارهای بسیار جدیدتر و تقریباً مفروضات مشابهی را دربرمی‌گیرد. برای نمونه، «گفتمان فلسفی تجدد»، با گام‌های استوار از طرح روشنگری علیه نویسندگان ضد نوگرا، پسانوگرا، و پساساختارگرایی نظیر **نیچه**، **هایدگر**، **فوکو**، **دریاد**، و **ژان فرانسوا لیوتار** دفاع می‌کند [۸]. از نظر هابرماس، چنین انتقادهایی از روشنگری، اساساً از شناخت ظرفیت‌های رهایی‌بخشی آن ناتوان بوده است. اندیشمندان روشنگری از بحث و انتقاد باز، و از این‌رو، عقلانیت ارتباطی هواداری کردند. توجیه و کاربردهای آن، اثر و سهم بسیار جدیدتر هابرماس در خصوص اخلاق و نظریه‌ی حقوقی به‌شمار می‌رود. اثر یاد شده نیز کاملاً در راستای طرح کلی و نظریه‌ی کنش ارتباطی اوست.

تأثیرات و نوشته‌های پیشین

مکتب پیشین فرانکفورت که آدورنو و هور کهایمر برجسته‌ترین اعضای آن بودند، اوایل دهه‌ی ۱۹۲۰ بنا نهاده شد و تقریباً ۱۰ سال بعد به خاطر دگرگونی‌های تندی که در صحنه‌ی سیاسی آلمان آن زمان به وقوع می‌پیوست، منحل شد. آدورنو و همکاران وی، در حالی که خود را نسبت به برخی از بینش‌های وبر و نیچه متعهد می‌دانستند، به تدوین طرح بلند پروازانه‌ای مبادرت ورزیدند که بازسازی نظریه‌ی اجتماعی مارکس را در سرمی‌پروراند. از آن جایی که آن‌ها مارکس را در طرح روشنگری خود بسیار بی‌عیب و نقص در نظر آورده بودند، به اندازه‌ی کافی از مارکس انتقاد به عمل نیاورند. در میانه‌ی دهه‌ی ۱۹۳۰، اعضای مکتب فرانکفورت خانه و کاشانه‌ی خود را برای به‌دست آوردن مناطقی امن‌تر (به‌ویژه ایالات متحده) ترک کردند. اما شماری از آن‌ها، مانند آدورنو، بعد از جنگ جهانی دوم به آلمان بازگشتند. هابرماس که اساساً یکی از دانشجویان آدورنو بود و بعدها دستیار او شد، جانشین عمده‌ی آن نسل به‌شمار می‌آید؛ اندیشمند بزرگی که کارش اگرچه از منابع مختلف سرچشمه می‌گیرد، اما هم‌چنان از بعضی جهات به روح مکتب پیشین فرانکفورت وفادار می‌ماند.

یورگن هابرماس در یک نگاه

یورگن هابرماس^۱ (متولد ۱۹۲۹) در دانشگاه‌های «گوتینگن»، زوریخ و بن، فلسفه، تاریخ، روان‌شناسی و ادبیات آلمانی خواند. او بعد از به پایان رساندن رساله‌ی دکترای خود پیرامون **فریدریک شلینگ** در سال ۱۹۵۴، و قبل از به دست آوردن موقعیتی چون دستیاری **تئودور آدورنو**^۲، در «مؤسسه‌ی تحقیقات اجتماعی فرانکفورت»^۳ در سال ۱۹۵۶، یک روزنامه‌نگار بود. پس از آن برای دو سال در «هایدلبرگ» تدریس کرد و سپس استاد فلسفه و جامعه‌شناسی در دانشگاه فرانکفورت شد. در سال ۱۹۷۱، مدیر «مؤسسه‌ی **ماکس پلانک**» گردید و ۱۱ سال بعد برای به دست گرفتن کرسی [استادی] جامعه‌شناسی و فلسفه به دانشگاه یوهان ولفگانگ گوته‌ی فرانکفورت بازگشت.

هابرماس از اوایل دهه‌ی ۱۹۷۰، به‌طور گسترده پیرامون موضوعات و مسائل محوری فلسفه و نظریه‌ی اجتماعی دست به قلم برد و به یک شخصیت برجسته بدل شد. نفوذ و تأثیر هابرماس در پایان سده‌ی بیستم، با وجود چگالی و سطح بالای تجرید در سبک نوشتاری وی و احیاناً شناخت گسترده‌ای که ایشان از خوانندگان خود انتظار دارند، به گونه‌ی چشم‌گیری، دنیای [زبان و ادبیات] آلمانی را در هم نوردید. هابرماس به‌طور خاص به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین نمایندگان «نظریه‌ی انتقادی» در قرن بیستم شناخته می‌شود. نظریه‌پردازان انتقادی‌ای مانند **آدورنو**، **ماکس هور کهایمر**^۴ و هابرماس مایل نیستند که جهان اجتماعی را به صورتی سطحی توجیه یا تبیین کنند. در عوض، آن‌ها می‌خواهند با هدف غایی کمک به «خود رهایی‌بخشی»^۵ افراد، ظرفیت‌ها و مسائل جامعه‌ی مدرن را مورد ارزیابی قرار دهند. از جمله‌ی قابل ملاحظه‌ترین مباحثه‌ها، رویارویی هابرماس با فیلسوفان ابطال‌گرا و اثبات‌گرای علم، حامیان فیلسوف آلمانی **مارتین هایدگر**، فیلسوف تأویل‌گرا **هانس گئورگ گادامر**، نظریه‌پرداز «نظریه‌ی سیستم» **نیکولاس لومن**، جنبش دانشجویی در آلمان و پساساختارگرایی یا پسانوگرایی در فرانسه است [۱]. فلاسفه یا نظریه‌پردازان بسیار کمی وجود دارند که چنین علاقه‌ی دیرپایی را در خصوص اختلاف نظر به نمایش گذاشته باشند. حتی اندک بوده‌اند شخصیت‌هایی مانند هابرماس که به گونه‌ی گسترده‌ای به جذب استدلال‌های مخالف گرایش داشته‌اند. در نتیجه، فلسفه‌ی هابرماس فرسنگ‌ها از ایستایی فاصله دارد و همواره در حال کامل شدن است.

تعدادی پیوستگی وجود دارد که از مکتب فرانکفورت به آثار هابرماس ساری و جاری شده است. برخی از مفسران بحث و استدلال می‌کنند که به خاطر ماهیت بین‌رشته‌ای کارهای هابرماس، آثار او به‌ویژه به آن تحقیقی نزدیک می‌شود که در سال‌های نخستین «مؤسسه‌ی پژوهش‌های اجتماعی فرانکفورت» صورت می‌گرفت [۱۰]. هابرماس در برقراری رابطه با جنبش روشن‌فکری تا اندازه‌ای با آدورنو و هور کهایمر سهیم می‌شود؛ چیزی که با وجود ظرفیت آزادی‌بخشی‌اش، به انتشار و پراکندگی عقلانیت هدف-وسيله در غرب رهنمون می‌شود [۱۱]. افزون بر آن، مکتب پیشین فرانکفورت و هابرماس، به مراتب بیشتر منتقد مفروضات معرفت‌شناختی جامعه‌شناسی اثباتی هستند. آن‌ها با تأکید، از ماهیت فنی شناخت اثباتی اظهار تأسف می‌کنند [۱۲]. هابرماس از آدورنو و همکاران وی، تصویری از نظریه‌ی انتقادی را وام می‌گیرد که موجبات «خود رهایی‌بخشی» موجودات انسانی را به ارمان می‌آورد. از این نظر، شناخت علمی-اجتماعی باید به کنار گذاشتن محدودیت‌های روان‌شناختی و اجتماعی گذشته کمک کند.

از جمله تفاوت‌های هابرماس با آدورنو برای نمونه، تمایل هابرماس به توسعه‌ی یک «نظریه‌ی اجتماعی کلان» در قالبی سنتی است که در نقطه‌ی مقابل انتقادات آدورنو از «اندیشه‌ی این‌همانی»^{۱۱} قرار می‌گیرد. آدورنو اصطلاح اندیشه‌ی این‌همانی را برای معرفی هر آن تلاشی ابداع کرد که نظام یکپارچه و واحدی از مفاهیم و تعاریف کلی را بر متمایز و منحصر به فرد بودن شناخته‌های عینی تحمیل می‌کند [۱۳].

آنچه خاطر نشان شد، با موارد متفاوت دیگری نیز در ارتباط است: در حالی که دیدگاه آدورنو در خصوص عقلانیت هنوز در فلسفه‌ی آگاهی ریشه دوانیده، هابرماس ترجیح می‌دهد که خرد را در زمینه‌ی بین‌ذهنی استفاده‌ی روزانه‌ی زبانی جای دهد. در حالی که از نظر آدورنو تنها پناهگاه امن برای رویارویی با گسترش عقلانیت

ابزاری، مقیم شدن در قلمرو زیبایی‌شناختی است. هابرماس به برداشتی «مکالمه‌ای»^{۱۴} از خرد بهای بیشتری می‌دهد. هم‌چنین، در حالی که مکتب فرانکفورت در راستای عقلانیت ابزاری رو به رشد در غرب، به تأسی از وبر، یک سمت و سوی واحد و برگشت‌ناپذیری را به تصویر می‌کشد، هابرماس ماهیت دوگانه و گزینشی فرایند عقلانی شدن را خاطر نشان می‌کند. در حقیقت، برای هابرماس یک جنبه از این فرایند، عقلانیت هدف - وسیله‌ی مورد ادعاست، و جنبه‌ی دیگر، گسترش اختیارات و آزادی‌های قضایی و عقلانیت ارتباطی به شمار می‌رود. دومی مدافع ارزنده‌ای است [۱۴].

سرانجام، در حالی که به‌نظر می‌رسد نظریه‌پردازان انتقادی پیشین جامعه‌ی بورژوازی را در حالت کلی رد می‌کنند، هابرماس استدلال می‌کند که برخی خصیصه‌های رسمی نهادهای سیاسی بورژوازی، نگهبانان باارزشی محسوب می‌شوند. در حقیقت، هابرماس در نقطه‌ی مقابل هور کهایمر و آدورنو توضیح می‌دهد که چگونه تصور او از عقلانیت ارتباطی، اکنون در نهادهای لیبرال دموکراسی ما پیش فرض شده است، و این که چگونه نقدی درونی از جامعه‌ی معاصر، با تغییرات لازم جامعه‌ی عمل می‌پوشد [۱۵].

هابرماس در خصوص سنت گسترده‌تر فلسفه‌ی آلمان آگاهی زیادی کسب می‌کند. او در طول دوره‌ی آموزش دانشگاهی خود با **ایمانوئل کانت**، **هگل**، **شلینگ**، **یوهان گاتلیب، فیخته**، **مارکس** و **گئورگ لوکاچ** آشنا می‌شود. تأثیرات جامعه‌شناختی مؤثر بر هابرماس از این قرارند: ماده‌گرایی تاریخی مارکس، نظریه‌ی دورکیم در مورد انتقال از هم‌بستگی مکانیکی به ارگانیکی، نظریه‌ی عقلانیت وبر، برداشت پارسونز از تمایز اجتماعی، و روش‌شناسی مردم‌نگارانه‌ی **گارفینگل**. تأثیرات بیشتر شامل این مواردند: عمل‌گرایی آمریکایی **پیرس**، **دیویی** و **مید**، تأویل‌گرایی گادامر، «فلسفه‌ی زبان متداول» مابعد ویتگنشتاینی **جی. ال. آستین آکسفورد**، **جان سبرل** و **پیتر استراوسن**، و نظریه‌ی مرحله‌ای **ژان پیاژه** و **لورنس کولبرگ**.

با وجود گوناگونی و گستردگی [بسیار زیاد] منابع مورد استفاده‌ی هابرماس، در خور توجه است که طرح او از نظر موضوعی، یکی و یکدست شده است. اگر کسی آثار هابرماس را مورد مذاقه قرار دهد، همواره اعتقاد راسخ و خلل‌ناپذیری را در طرح فلسفه‌ی روشنگری و در اصول لیبرالیسم سیاسی او پیدا خواهد کرد: او می‌خواهد از مفهوم عقلانیت وبر بحث کند یا از برداشتی که مید از جهان اجتماعی‌ای دارد که به صورت نمادین ساخته است. او می‌خواهد علیه زیاده‌روی‌های اثبات‌گرایی منطقی، یا علیه تمایلات نسبی‌اندیشانه‌ی موج فرانوگرایانه‌ی فرانسوی استدلال کند. بیشتر نوشته‌های هابرماس گرداگرد همین اعتقاد عمیق و راسخ متمرکز شده است.

اکنون باید روشن شود که طرح هابرماس، از بعضی جهات، بی‌شابهت به طرح گیدنز نیست. در حقیقت، آن‌ها - هر دو - تلاش می‌کنند تا از رهگذر توسعه‌ی سهم فراتجربه‌گرایانه و غیرنسبی‌اندیشانه‌ی نظریه‌ی اجتماعی - هرچند به‌صورت تلویحی - به گوناگونی گسترده‌ای از سنت‌های فکری نظم و نسق ببخشند. هر یک از آن دو نسبت به خطرات ناشی از سازگاری با یک استدلال تک‌بعدی هشدار می‌دهند؛ خواه تأکید تک‌ساختی هر یک از این استدلال‌ها بر عاملیت باشد یا ساختار در عوض، هابرماس و گیدنز پیوند سطوح مختلف تحلیل اجتماعی و فائق آمدن بر دوگانگی‌های پیشین را هدف قرار می‌دهند. هابرماس نیز مانند گیدنز می‌خواهد بر تقابل میان «کارکردی بودن»^{۱۶} در سطح نظام از یک سو، و «کارکردن»^{۱۷} در قلمروی بین‌ذهنی نمادین از دیگر سو، فائق آید.

از این منظر، هابرماس دو مفهوم مرکزی را معرفی می‌کند: «نظام اجتماعی» و «جهان حیاتی». جهان حیاتی به معانی مشترک و ماهیت مفاهیم بدیهی فعالیت‌های روزانه‌ی ما اشاره دارد. هابرماس اظهار می‌کند که جهان حیاتی برای بازتولید اجتماعی - مرکزی است. با استفاده از آن، او این معنا را مدنظر قرار می‌دهد که جامعه پیوسته از رهگذر این فعالیت‌های

روزمره ساخته و بازسازی می‌شود. جهان حیاتی به‌طور خاص در کانون توجهات جدی نقطه‌نظرات درون‌گرایانه‌ای، چون: پدیده‌شناسی و روش‌شناسی مردم‌نگارانه بوده است. نظام اجتماعی به آن راه و رویه‌ای برمی‌گردد که در آن، ساخت‌های اجتماعی و الزام‌های کارکردی کنش‌های افراد را، به وساطت و وسیلگی پول و قدرت، در تنگنا قرار می‌دهد. نظام اجتماعی موضوع مطالعه‌ی چشم‌اندازهای برون‌گرایانه‌ای، مانند کارکردگرایی ساختی یا نظریه‌ی سیستم بوده است.

در حالی که جهان حیاتی مسائل ارتباطی را بار می‌آورد، نظام اجتماعی با نیروها و روابط تولیدی رابطه برقرار می‌کند. کار هابرماس هم نظام اجتماعی و هم جهان حیاتی - هر دو - را مورد توجه قرار داده و اثر متقابل آن دو را نسبت به هم نشان می‌دهد. جهان زندگی به کارکرد مناسب نظام اجتماعی، به‌ویژه به استفاده‌ی مؤثر از منابع و سازمان‌های تحت حاکمیت دولت و هم‌پایگی فعالیت‌ها، بستگی دارد. نظام اجتماعی به درستی به افراد جامعه‌پذیری نیاز دارد که در یک سطح فرهنگی تا اندازه‌ی مشخصی نفوذپذیر باشند. این با جهان حیاتی فراهم آورده می‌شود [۱۶].

از نظر هابرماس، نظریه‌ی انتقادی باید در محل تلاقی میان فلسفه و علم در نظر گرفته شود. نظریه‌ی انتقادی به آشکار ساختن شرایط ساختی کنش‌های افراد گرایش دارد و در نهایت، برای فائق آمدن بر این شرایط جهت داده شده است. هابرماس به تفصیل به تعریف نظریه‌ی انتقادی می‌پردازد و مشخص می‌کند که چگونه این نظریه با دیگر گونه‌های شناخت رابطه برقرار می‌سازد. هابرماس تا اندازه‌ای با تکیه و تأکید بر فلسفه‌ی عمل‌گرایانه‌ی پیرس، و ملازم با آن، پیوند میان علم و عمل، سه شکل متفاوت شناخت را در کار پیش‌تر او از هم تمییز می‌دهد: شناخت تجربی - تحلیلی، تأویل‌گرایی و نظریه‌ی انتقادی. سه نوع شناخت یاد شده، به لحاظ مردم‌شناختی، با سه شکل جداگانه‌ی علائق پیش‌بینی ارتباط دارد. علائق به‌عنوان آن گونه

هابرماس در طول
نیمه‌ی نخست
دهه‌ی ۱۹۷۰، به
شماری از مسائل
اساسی توجه نشان
داد. او در «بحران
مشروعیت» توجه
خود را به مشکلات
اجتماعی
مرتبط با تجدید
جلب کرد



تعمیم‌های مرکزی شبه قانون باشد؛ این باور که چارچوب واحدی که تبیین پدیده‌ای را مجاز می‌شمارد، پیش‌بینی بسیاری از پدیده‌های مشابه را نیز مجاز می‌داند. و برعکس، عدم پذیرش تبیین‌هایی که به حالات ذهنی افراد، نظیر انگیزه‌ها و هدف‌ها برمی‌گردند؛ جانب‌داری از کمی‌سازی؛ و این دیدگاه درباره‌ی علم اجتماعی که منحصرأ می‌باید حل مسائل فنی جامعه را مدّ نظر داشته باشد.

هابرماس این داعیه‌ی اثباتی را رد می‌کند که خود را تنها شکل معتبر شناخت قلمداد می‌کند. وی همچنین از پذیرش آن‌گونه گرایش اثباتی که بعد بین‌ذهنی و اجتماعی شناخت علمی را فرو می‌گذارد، سر باز می‌زند [۱۹]. به زعم وی، ته‌نشست‌هایی از اثبات‌گرایی در مارکسیسم وجود دارد که (اگر نه منحصرأ) عمدتاً کنش متقابل اجتماعی را به مراتب به نتیجه‌ای مکانیکی از نیروهای تولیدی تقلیل می‌دهد [۲۰]. در حقیقت، هابرماس نیز مانند گیدنز و بوردیو تصدیق می‌کند که برخی از بینش‌های تأویل‌گرایانه به کارکننده‌های جهان اجتماعی مربوط می‌شوند: مردم مطابق با معنایی که به محیط پیرامون خود نسبت می‌دهند، دست به کنش می‌زنند.

آن‌چه خاطر نشان شد، مرا به نوع دوم شناخت رهنمون می‌شود. تأویل‌گرایی یا شیوه‌ی تفهّمی، مستلزم تفاوتی کیفی میان روش‌های علوم اجتماعی و طبیعی است. این بحث به درخواست **ویلهم دیلتای** مبنی بر تخصیص روشی جداگانه برای فهم تفسیری در علوم انسانی برمی‌گردد. در پایان سده‌ی نوزدهم، دیلتای با مهارت و روشنی، پایگاه تأویل‌گرایی را در آن چیزی که به «*methodenstreit*» موسوم است، بیان کرد. از نظر او، در حالی که علوم طبیعی درباره‌ی پرسش‌هایی چون «چرا» و «چگونه» بحث می‌کنند، علوم اجتماعی و تاریخ برای پاسخ گفتن به پرسش‌های پیرامون «چیسستی» کوشش به عمل می‌آورند. اگرچه دیلتای، اساساً نسخه‌ی فردگرایانه‌ای از روش درون‌فهمی ارائه می‌کند که در آن «بازسازی»^{۱۵}

«جهت‌گیری‌های اساسی» فهمیده می‌شوند که در شرایط بنیادی بازتولید و خویش‌نبرداری گونه‌های انسانی کار گذاشته می‌شود [۱۷].

در حالی که رهیافت تجربی - تحلیلی یا اثباتی با نظارت فنی و پیش‌بینی از رهگذر شناخت قانونمند پیوند می‌خورد، تأویل‌گرایی به دنبال فهمیدن در درون متنی از معانی بین‌ذهنی است. سر آخر این که نظریه‌ی انتقادی، به مثابه آمیزه‌ای از تأویل‌گرایی و انواع تجربی - تحلیلی شناخت، رهایی‌بخشی را سرلوحه‌ی کار خود قرار می‌دهد. نظریه‌ی انتقادی تلاش می‌کند تا پنداشته‌هایی را به زیر سؤال ببرد که پیش از این، مفاهیم و اموری بدیهی تلقی می‌شده‌اند. هم‌چنین می‌کوشد محدودیت‌ها و وابستگی‌های اجتماعی و روان‌شناختی را برطرف سازد. توجه داشته باشید که هر یک از این علائق با وسایل گوناگون، سازمان اجتماعی و رسانه‌ها ارتباط دارد. انواع تجربی - تحلیلی شناخت با «کنش ابزاری» یا «کار» هم‌ریشه است. تأویل‌گرایی با «زبان» یا «کنش متقابل» رابطه دارد و نظریه‌ی انتقادی از «روابط نامتقارن» یا «قدرت» سخن به میان می‌آورد [۱۸].

در جای خود در خصوص هر یک از انواع شناخت بحث خواهیم کرد. آن‌چه را که هابرماس شناخت تجربی - تحلیلی می‌خواند، اساساً برداشتی اثباتی از شناخت است. اثبات‌گرایی اصطلاح گسترده‌ای است که برای نمونه، از یک سو اندیشه‌ی کل‌گرایانه‌ی **کنت** و تطور‌گرایی تک‌خطی او را شامل می‌شود، و از دیگر سو، فردگرایی روش شناختی **میل** و رهیافت غیرتاریخی او را دربرمی‌گیرد. اثبات‌گرایی اخیراً به‌صورت سرمشقی برای مدل قانونی - قیاسی **همپل** و **ناگل** درآمده است. اساساً از رهگذر یک تلاش بلندپروازانه برای تکفیر و تحریم تمامی مابعدالطبیعه و دین، اینک اثبات‌گرایی شمار کثیری از قضایا و داعیه‌های مثبت و متفاوت را تحت پوشش قرار می‌دهد. از جمله‌ی دومی، فرضیاتی هستند که براساس آن‌ها، وحدتی روشی در میان علوم اجتماعی و طبیعی وجود دارد؛ این برداشت که علوم اجتماعی باید در پی

از موقعیت برتر و بهتری برخوردار است، با این همه او بعدها موفق به تشخیص مشخصه‌های زبانی و جمعی عمومی فرایند بازسازی گردید. هابرماس استدلال می‌کند که تأویل‌گرایی دیپلتای در نتیجه‌ی تکیه و تأکید بر تحلیل توصیفی، قادر به ارزیابی انتقادی اعتبار قضایا و گزاره‌ها نیست. افزون بر آن، در نقطه‌ی مقابل فرضیه‌ی بازسازی خنثی و خالص گذشته‌ی دیپلتای و در راستای برداشت و تصویری که گادامر از تعصب دارد، هابرماس بحث و استدلال می‌کند که تفسیر تنها از رهگذر پیش‌فرض‌های تلویحی امکان‌پذیر است. از منظر هابرماس، توسعه‌های اخیر که در درون تأویل‌گرایی صورت پذیرفته‌اند (برای نمونه، تفسیر جامعه‌شناختی شوتز از پدیدارشناختی هوسرل، تفسیر پیتر وینچ از «بررسی‌های فلسفی» ویتگنشتاین یا روش‌شناسی مردم‌نگارانه‌ی گارفینکل)، به‌طور کامل بر برخی از کوتاهی‌های کار دیپلتای فائق نمی‌آیند. هابرماس از کارهای گادامر، به‌ویژه از حقیقت و روش وی زیاد الهام می‌گیرد. گادامر در برابر برداشت روشنگری، از شناخت فارغ از ارزش و استقلال نظری سخن می‌گوید. از نظر او، سنت و تعصب نباید به مثابه موانع بر سر راه تحصیل شناخت در نظر گرفته شوند، بلکه بیشتر باید به‌عنوان پیش‌شرطی برای احتمال دست‌یابی به آن شناخت لحاظ شوند، هم‌چنان که تاریخیت سنت‌ها ذاتی و درونی برای شکل‌گیری شناخت به‌شمار می‌آید، شناخت نیز گذرا و در معرض سنجش‌های مجدد بعدی است. فهم جهان صرفاً فرایندی تک‌مرحله‌ای نیست، چرا که بسیاری از پیش‌فرض‌های ما در نتیجه‌ی رویارویی با جهان بازسازی می‌شوند. در حالی که هابرماس گادامر را به خاطر نبود بدون دلیل یک بعد انتقادی در آثار و اندیشه‌هایش به باد انتقاد می‌گیرد، هابرماس بر بسیاری از بینش‌های مفهومی یاد شده فائق می‌آید. هابرماس استدلال می‌کند که شناخت یا تفسیر مردم ضرورتاً به شماری از مفروضات تلویحی تکیه دارد که در تاریخ و سنت آشکار می‌شوند؛ با این تفاوت که شناخت فوق به دنبال

آن نیست که مجموعه‌ی متفاوتی از مفروضات از اعتبار برابری برخوردار شوند. هابرماس در ادامه می‌افزاید: آن‌چه جامعه‌شناسی به آن نیاز دارد، «تأویل‌گرایی ژرفانگرانه»^۶ است؛ چه از این رهگذر معیاری فراهم می‌آید تا به‌وسیله‌ی آن قادر به ارزیابی انتقادی سنت‌های متفاوت باشیم و انحراف‌های جهان‌بینانه و رابطه‌ی آن‌ها با روابط قدرت را تشخیص دهیم. تأویل‌گرایی ژرفانگرانه‌ی هابرماس، جزو زیرمجموعه‌ی نوع سوم شناخت، یعنی نظریه‌ی انتقادی به حساب می‌آید. نظریه‌ی انتقادی بر ترکیب و آمیزه‌ای از تبیین‌های علی و تفهیم تأکید دارد و در نهایت، «خود‌رهایی‌بخشی» را هدف قرار می‌دهد. خود‌رهایی‌بخشی زمانی رخ می‌نماید که افراد قادر به چالش با محدودیت‌های گذشته باشند؛ محدودیت‌هایی که در نتیجه‌ی ارتباطات تحریف‌شده حادث شده‌اند [۲۲]. هرچند فروید نظریه‌ی خود را در ارتباط تنگاتنگ با علوم طبیعی تعریف کرد، هابرماس روان‌کاوی را به عنوان نمونه‌ی عالی نظریه‌ی انتقادی درک می‌کند. بعد تأویل‌گراییانه زمانی در یک رویارویی روان‌تحلیل‌گراییانه وارد می‌شود که روان‌کاو به بیمار کمک می‌کند، خاطرات و تجربه‌های قبلی سرکوب‌شده‌ی خود را بازسازی کند. هابرماس زمانی از تأویل‌گرایی ژرفانگرانه سخن به میان می‌آورد که روان‌کاو تلاش می‌کند تا به فراسوی معانی ظاهری حرکت کند و در سطح نیازها و آرزوهای سرکوب‌شده غور بیشتری به عمل آورد. بدون تردید، یکی از هدف‌های کنش متقابل پیش‌گفته، آشکار ساختن این مهم و مطلب برای بیمار است که تاکنون سازوکارهای علی و ناپیدای پیشین، الگوی رفتاری وی را تحت تأثیر قرار داده‌اند؛ پس این همان بعد تجربی - تحلیلی به‌شمار می‌آید. در هر صورت، هدف غایی این مواجهه‌ی روان‌تحلیل‌گرانه، برطرف کردن تنگناهای گذشته است که هابرماس از آن به بعد رهایی‌بخشی روان‌کاوی یاد می‌کند. نمونه‌ی دیگری از نظریه‌ی انتقادی که بیشتر در سطح

جامعه مطرح است تا در سطح روان‌شناختی، «هاده‌گرایی تاریخی» است. ماده‌گرایی تاریخی نیز هم‌چون روان‌کاوی به سوی بازاندیشی و آگاهی انتقادی رهنمون می‌شود. نوشته‌های پیشین هابرماس، به‌ویژه «شناخت و علائق انسانی» دچار ضعف‌های چندی است. نخست، اندیشه‌ی پیش‌تر او، هم‌چنان که خود هابرماس نیز بعدها به آن اذعان و اعتراف می‌کند، هنوز در آن چیزی ظهور و بروز دارد که وی از آن به «فلسفه‌ی آگاهی» (یا فلسفه‌ی ذهن) دکارتی یاد می‌کند؛ فلسفه‌ای که در آن ماهیت اجتماعی فعالیت‌های ارتباطی نادیده گرفته می‌شود. دوم، هرچند هابرماس به گونه‌ای مؤثر نشان می‌دهد که روان‌کاوی می‌تواند برای فرد خود رهایی‌بخش باشد، اما این به آن معنا نیست که روان‌کاوی جای پای برای یک نظریه‌ی انتقادی جامعه است و همان‌طور که به‌نظر می‌رسد، خود هابرماس نیز آن را می‌پذیرد. از آن زمان به بعد تردیدهای زیادی در خصوص عنایت به چنین ظرفیتی در روان‌کاوی به وجود آمده است [۲۴]. سوم، هابرماس جوان به‌طور مرتب بازاندیشی در فشارهایی را که به لحاظ اجتماعی تحمیل می‌شوند از یک سو، و رهایی از این فشارها را از دیگر سو، باهم تلفیق می‌کند. بعدها که وی بیشتر روی این مسئله انگشت می‌گذارد، درمی‌یابد که «خودبازاندیشی» شرط لازم - و نه کافی - برای نفی و خنثی‌سازی تنگناهای گذشته به شمار می‌آید. این در حالی است که دو برداشت یاد شده در نوشته‌های پیشین او، همواره و به درستی، از هم تشخیص داده نمی‌شوند. چهارم، هابرماس اصطلاح «بازاندیشی» را دست کم در دو معنای متفاوت به کار می‌بندد: یکی، به مفهوم کانتی «انتقاد» به‌عنوان بازاندیشی در شرایط احتمالی دانستن یا عمل کردن اشاره دارد؛ و دیگری، به برداشت رهایی‌بخشانه‌ی برمی‌گردد که هگل از «bildung» به مثابه بازاندیشی در تنگناهایی دارد که تاکنون یا ناشناخته بودند یا به ماده تبدیل شده بودند [۲۵].

بعدها هابرماس با سخن گفتن از خودانتقادی اولی و بازسازی عقلانی دومی،

بلندپروازی‌های یاد شده در این نوشته‌ها را مورد تصدیق قرار می‌دهد. او بخش مهمی از کار خود در دهه‌ی ۱۹۹۰ که «نظریه‌ی کنش ارتباطی» را در برمی‌گیرد، به پدیده‌ی بازسازی عقلانی اختصاص می‌دهد. او در این متن، با ارجاع به دستور زبان زبانی چامسکی، نظریه‌ی رشد شناختی پیازه و نظریه‌ی رشد اخلاقی کولبرگ، بر آن چیزی تأکید می‌گذارد که از آن به «علوم بازسازنده» یاد می‌کند. علوم بازسازنده قواعد اساسی «شناخت کیفی» پیشانظری ما را آشکار می‌سازند. نظریه‌ی کنش ارتباطی با عمل‌شناسی عمومی هابرماس، خود جزو زیرمجموعه‌ی چنین علوم بازسازنده‌ای قلمداد می‌شود. این نظریه به او اجازه می‌دهد، در برداشتی که از خرد دارد و در بازنمایی شرایط عمومی کارکردی بودن آن، از کانت دنباله‌روی کند؛ البته با اجتناب از طبیعت پیش‌بینی امر خطیر کانت [۲۶].

نظریه‌ی کنش ارتباطی

آنچه خاطر نشان شد، مرا به کار اصلی هابرماس پیرامون عقلانیت سوق می‌دهد. اساساً از نظر هابرماس، کنش یا گزاره‌ای عقلانی است که بتواند برپایه‌ی یک بحث باز و مشارکت برابر برای هر یک از افراد توجیه و تصدیق شده باشد. تعریف مؤثر فوق می‌تواند برای هدف قرار دادن سه جنبه از مفهوم عقلانیت مورد استفاده قرار بگیرد: یکی از مؤلفه‌ها، شناخت‌شناسانه است و دارای سؤال اساسی که: «آیا درست است که هر فرهنگی با عقلانیت خاص خود یکی انگاشته شود؟» مفهوم‌بندی عقلانیت هابرماس مانند فرایندی اوره‌برداشت‌های نسبی‌اندیشانه‌ای چون برداشت وینچ سوق می‌دهد؛ برداشتی که او آن را بر بررسی‌های فلسفی ویتگنشتاین بنیاد می‌گذارد. مؤلفه دوم عقلانیت در سطح نظریه‌ی اجتماعی به کار می‌آید. این مؤلفه با آن عقلانیتی سروکار دارد که ادعا می‌کند در تبیین‌های رفتار اجتماعی شخص ساخته می‌شود. مؤلفه‌های سوم که هابرماس بیشترین توجه را به آن نشان می‌دهد، به جامعه‌شناسی فرهنگ و به‌ویژه به فرایند فرهنگ‌گذاری برمی‌گردد که غرب تقریباً

از سده‌ی شانزدهم به بعد با آن دست و پنجه نرم می‌کند.

هابرماس با تمرکز روی مؤلفه‌ی سوم تا حدودی نسبت به برداشت‌های وبر از افسون‌زدایی و مفهوم خرد ایزاری آدورنو و هور کهایمر واکنش نشان می‌دهد. بنا به باور نویسندگان، تمدن مدرن با افزایشی مشخص می‌شود که در منطق عقلانیت «هدف - وسیله» رخ می‌دهد. آن‌ها از پروژه‌ی تجدید نیز به شدت انتقاد می‌کنند. اما از نظر هابرماس، عقلانی شدن نه یک فرایند منفرد و جداگانه، بلکه فرایندی دوگانه به شمار می‌رود که از یک سو، مستلزم عقلانیت ایزاری است؛ همان عقلانیتی که به وسیله‌ی وبر و مکتب فرانکفورت مفهوم بندی شده است. هابرماس نیز مانند آن‌ها به شدت عقلانیت افراطی هدف - وسیله را نقد می‌کند. از دیگر سو، بدون تردید مؤلفه‌ای سازنده‌تری نیز در خصوص فرایند عقلانی شدن در غرب وجود دارد. هابرماس بر آن است که این جنبه‌ی سازنده‌ی روشنگری را «عقلانیت ارتباطی» بنامد. عقلانیت ارتباطی به نهادینه‌شدن سازوکارهای انتقاد و دفاع باز اشاره دارد. در حالی که عقلانیت ایزاری با پدیدها و نیایدهای نظام اجتماعی پیوند می‌خورد، عقلانیت ارتباطی در سطح جهان حیاتی مطرح می‌شود. عقلانیت ارتباطی، سنگ‌چین مهم هابرماس در نظریه‌ی انتقادی به حساب می‌آید [۲۷].

تصور صلاحیت برای «عمل‌شناسی عمومی» هابرماس مرکزیت دارد. او استدلال می‌کند که مردم مهارت‌های عملی ویژه‌ای را در اختیار می‌گیرند که به آن‌ها اجازه و امکان ترسیم تمایزهای خاص را می‌دهد. یکی از این تمایزها، در میان سه نوع کنش «ایزاری»، «راهبردی» و «ارتباطی» واقع است. کنش‌های ایزاری و راهبردی، هر دو، در راستای دست‌یابی به موفقیت صورت می‌پذیرند. اما در مدتی که کنش ایزاری به رابطه با طبیعت بیرونی برمی‌گردد، دیگری با موقعیت‌های راهبردی میان مردم سروکار دارد. کنش‌های راهبردی و ارتباطی، هر دو اجتماعی‌اند؛ با این تفاوت که کنش ارتباطی، کنش اجتماعی است که با در نظر داشتن تمامی



در حالی که دیدگاه آدورنو در خصوص عقلانیت هنوز در فلسفه‌ی آگاهی ریشه دوانیده، هابرماس ترجیح می‌دهد که خرد را در زمینه‌ی بین‌ذهنی استفاده‌ی روزانه‌ی زبانی جای دهد

«داعیه‌های معتبر» در راستای رسیدن به «فهم» جهت داده می‌شوند [۲۸].

بدیهی است که هابرماس تحت تأثیر پوپر استدلال می‌کند که مردم قادرند، میان سه جهان گوناگون تمایزی اضافی قائل شوند: طبیعت بیرونی، جامعه و طبیعت درونی. در حالی که دنیای طبیعت بیرونی از مسائل مترتب بر بازنمایی صحیح واقعیت‌ها حکایت دارد. جامعه به مسائل مربوط به درستی اخلاقی قواعد اجتماعی برمی‌گردد، و طبیعت درونی با مسائلی سروکار دارد که با خلوص و صداقت در ارتباط است [۲۹].

در ادامه روشن خواهد شد که توانایی افراد برای ساختن و پرداختن تمایزهای گوناگون پیش‌گفته در مرکز تصویری واقع است که هابرماس از کنش ارتباطی دارد.

یکی از داعیه‌های مرکزی هابرماس، آن تصویری از عقلانیت است که ارتباطات را پیش‌فرض می‌گیرد. او برای شرح دقیق این استدلال به «نظریه‌ی کنش گفتاری» استناد می‌کند. هابرماس به شدت به تمایزی که آستین میان کنش‌های گفتاری با عبارات و بدون عبارت قائل بود، نزدیک می‌شود. آستین اصطلاحات یاد شده را برای ترسیم خط فاصلی میان گفتن چیزی از یک سو، و انجام دادن چیزی با گفتن چیزی از سوی دیگر، به کار می‌برد. به تاسی از آستین، هابرماس بر این باور و ادعاست که هر کنش گفتاری می‌تواند به سطوح گزاره‌ای و فارغ از عبارت تقسیم شود. هابرماس دعوی فوق را با چارچوب جهان‌های سه‌گانه‌اش در هم می‌آمیزد؛ چارچوبی که براساس آن سه کاربرد زبانی وجود دارد: شناختی، تعاملی و وانمودی. کاربرد شناختی زبان به چیزی در جهان عینی اشاره دارد و «تصدیق‌ها»^{۱۹} را به مثابه گونه‌ای از کنش گفتاری فراهم می‌آورد. کاربرد تعاملی به جهان اجتماعی برمی‌گردد و تثبیت روابط بین شخصی مشروع را هدف قرار می‌دهد و مقرراتی (مانند فرمان‌ها و پیمان‌ها) را تهیه و تنظیم می‌کند. سر آخر این که با نزدیک شدن به اعترافات و اظهارات صریح، کاربرد وانمودی

از جهان ذهنی، نیت و خود وانمودی سخن‌گو حکایت می‌کند. در ادامه روشن می‌شود که این سه کاربرد زبانی با سه «داعیه‌ی اعتبار»^{۲۰} ی به هم پیوسته‌اند [۳۰].

هم‌اکنون من در موقعیتی هستم که با دقت روی هسته‌ی نظریه‌ی کنش ارتباطی هابرماس کار کنم. یکی از حکم‌های اساسی او این است که وقتی مردم ملزم به گفت‌وگو باهم می‌شوند، به‌طور تلویحی، چهار «داعیه‌ی اعتبار»^{۲۱} لایتغیر فرهنگی پیش‌فرض خواهد بود: «قابل فهم بودن»^{۲۲}، «حقیقت»^{۲۳}، «درستی اخلاقی»^{۲۴} و «صداقت»^{۲۵}. قابل فهم بودن به این پیش‌فرض اشاره دارد که هرگاه کسی سخن می‌گوید، چیزی را که بر زبان می‌آورد، معنادار است و نامفهوم نیست. نظر به این که قابل فهم بودن در درون خود فرایند کاربرد زبان صورت می‌بندد، زیرمجموعه‌ی موضوعات تحت پوشش عمل‌شناسی عمومی هابرماس قلمداد نمی‌شود. حقیقت، داعیه‌ی اعتباری دوم، به این واقعیت اشاره دارد که با به زبان آوردن چیزی، این ایده‌ی تلویحی مطرح و به ذهن متبادر می‌شود که «محتوای واقعی»^{۲۶} آن چه گفته می‌شود، درست است. درستی اخلاقی به داعیه‌ای تلویحی برمی‌گردد. که بر مبنای آن، شخص از این حق برخوردار است که وقتی چیزی می‌گوید، سخن خود را در یک زمان معین و در درون یک متن معین بگوید. سر آخر این که صداقت داعیه‌ی تلویحی دیگری است که براساس آن، با آن چه شخص به زبان می‌آورد، بر سر آن نیست که دیگر شرکت‌کنندگان در کنش متقابل را فریب دهد.

توانایی افراد برای تمایز قائل شدن میان سه جهان با سه داعیه‌ی اعتباری اخیر گره می‌خورد. حقیقت به جهان طبیعت بیرونی تعلق دارد؛ چیزی که هابرماس از آن به «حوزه‌ی شناختی - ابزاری» یاد می‌کند. درستی اخلاقی با جهان جامعه پیوند برقرار می‌کند؛ آن چه در طرز صحبت هابرماس از آن به «حوزه‌ی اخلاقی - عملی» یاد می‌شود. صداقت جهان طبیعت درونی در ارتباط است؛ آن چه که هابرماس «حوزه‌ی ارزیابی یا

وانمودی» نام‌گذاری می‌کند. هرچند داعیه‌های اعتباری از نظر مفهومی در ارتباطات، پیش‌فرض و بدیهی انگاشته می‌شود، همه‌ی آن‌ها بالقوه قابل بحث و چون و چرا هستند.

هر یک از داعیه‌های اعتباری پیش‌گفته با شکل متفاوتی از بحث و استدلال مرتبط است. گفتمان نظری به معنای بودن قضا یا گزاره‌ها یا تأثیر کنش‌ها برمی‌گردد؛ هابرماس چنین شکل گفتمانی را «کاربرد شناختی زبان» می‌نامد. گفتمان عملی به درستی هنجارها اشاره دارد؛ هابرماس آن را «کاربرد تعاملی زبان» می‌خواند. انتقاد زیبایی‌شناختی و نقد درمانی به بسندگی استانداردهای ارزشی و حقیقت و صداقت بیانات برمی‌گردد که «کاربرد وانمودی زبان» محسوب می‌شود [۳۱].

«ارتباطات تحریف نشده»، متفاوت از «ارتباطات تحریف شده» هستند. مردمی که درگیر ارتباطات هستند، می‌توانند آزادانه تمام داعیه‌های اعتباری را نقد و یا از آن دفاع کنند. آن چه خاطر نشان گردید، موردی است که مخصوصاً در یک «وضعیت آرمانی گفتار» رخ می‌نماید؛ وضعیتی که در آن افراد آزاد و برابر به دور از اکراه و اجبار به مباحثه می‌پردازند، به گونه‌ای که تنها یک اصل به‌طور کامل بر آن حاکم است: «جبر استدلال بهتر». افزون بر آن، تمامی افراد درگیر از حقوق برابری برای وارد شدن در بحث برخوردارند و هیچ انگیزه‌ی سرکوب‌شده یا خودفریبی که بتواند نتیجه را تحت تأثیر قرار دهد، در میان نیست. وضعیت آرمانی گفتار، نمونه‌ای آرمانی در کاربرد وبری کلمه است. گذشته از آن، یکی از داعیه‌های متهورانه‌ی هابرماس این است که وضعیت آرمانی گفتار، جزو لاینفک و ذاتی طبیعت زبان به شمار می‌رود. او به وضعیت یاد شده به‌عنوان آرمان «خلاف واقع» اشاره می‌کند که می‌تواند به مثابه معیاری برای ارزیابی انتقادی و مقایسه‌ی وضعیت‌های واقعی زندگی، و نیز مانند نقدی از ارتباطات تحریف شده مورد استفاده قرار گیرد [۳۲].

از میان چهار داعیه‌ی اعتباری یاد شده، تنها حقیقت و درستی اخلاقی است که می‌تواند به

عهد خود در گفت‌وگوهای که به یک وضعیت آرمانی گفتار نزدیک می‌شود، وفادار بماند. قابل فهم بودن یک گزاره، گرایش به آن دارد که متفاوت از دیگران نشان داده شود؛ و صداقت تنها با کنش‌های بعدی می‌تواند به نمایش گذاشته شود. اما حقیقت و درستی اخلاقی در درون گفت‌وگو است که می‌تواند خوب عمل کند. چنین می‌نماید، تصویری که هابرماس از عقلانیت و حقیقت دارد، تصویری رویه‌ای است: تصویری از عقلانیت با بنیادهای مطلق شناخت سرسازگاری ندارد؛ بلکه توافق یاد شده بر سر رویه‌های رسیدن به شناخت است [۳۳]. یکی از نتایج چنین تصویری، در مقایسه با رد و طرد «فلسفه نخستین» پوپر، این است که شناخت ما مقطعی و موقتی، و تا زمانی مورد اعتقاد است که یک استدلال بهتر ما را مجاب و مجبور کند تا به گونه‌ای دیگر بیندیشیم. بر خلاف تصویری که تارسکی از نظریه‌ی حقیقت تطابقی دارد، نظریه‌ی حقیقت توافقی هابرماس به استدلال‌هایی برمی‌گردد که بر پایه‌ی بحث باز و به دور از اکراه در میان برابرها حاصل شود.

تاکنون پیرامون تصویری که هابرماس از «کردار عقلانی زندگی» دارد، زیاد بحث کرده‌ام، اما در خصوص تفاوت‌هایی که میان جوامع وجود دارد و درباره‌ی این که آیا «شکل زندگی» آن‌ها چنین کردار عقلانی را مجاز می‌شمارد، چه می‌توان گفت؟ از نظر هابرماس برخی جوامع، در مقایسه با جوامع دیگر، از آمادگی بیشتری برای کردار زندگی برخوردارند. چنین به نظر می‌رسد که به‌طور خاص شکل زندگی تمدن‌های پیشین از موجبات و مساعدت‌های کمتری برای عقلانیت برخوردار بوده است. در چنین زمینه و زهدانی است که هابرماس به بسط و توسعه‌ی نظریه‌ی همسانی یا این‌همانی ساختاری میان توسعه‌ی فردی و اجتماعی دست می‌زند.

برای همین است که در ارتباط با رشد شناختی و اخلاقی کودک تا اندازه‌ای بر کار پیازه تأکید می‌گذارد و هم‌چون پیازه، میان چهار مرحله‌ی رشد کودک، یعنی مراحل هم‌زیستی، خودمحو‌رانه، جامعه‌محو‌رانه و جهان‌گرایانه

تمایز قائل می‌شود. هر مرحله به «تمرکززدایی» از دیدگاهی در خصوص جهان می‌انجامد که به گونه‌ای خودمحو‌رانه تحریف شده است. کودک به تدریج می‌آموزد که میان قلمروهای عینی، اجتماعی و ذهنی تمایز قائل شود. پیش از آن که کودک وارد مرحله‌ی خودمحو‌رانه شود، از فرق قائل شدن میان خود و محیط و بازشناختن خویش از آن ناتوان است. تنها در طول مرحله‌ی جامعه‌محوری است که کودکان می‌آموزند، بین واقعیت‌های فیزیکی و اجتماعی تمایز بگذارند. دست آخر این که در طول مرحله‌ی جهان‌گرایانه، آن‌ها یاد می‌گیرند از چشم‌انداز استدلال‌های جای‌گزین، کنش‌ها و ارزش‌هایشان را مورد بازاندیشی انتقادی قرار دهند. چشم‌انداز تک‌خطی فوق‌با‌مراحل سه‌گانه‌ی آگاهی کولبرگ در خصوص پدیدآیی فردی می‌پیوندد: پیش‌اقراردادی، قراردادی و پس‌اقراردادی [۳۴].

هابرماس موافق با تفسیر خود، از کسانی چون لوی اشتروس، پیازه و کولبرگ استدلال می‌آورد. توسعه‌ی جامعه‌ای از میان‌مراحلی می‌گذرد که قابل قیاس با توسعه‌ی شخصی است. در نقطه‌ی مقابل جهان‌بینی‌های مدرن، جهان‌بینی‌های اسطوره‌ای به افراد اجازه‌ی وجه تمایز قائل شدن میان جهان بیرونی، جهان اجتماعی و طبیعت درونی را نمی‌دهند. آن‌ها تمایل دارند که طبیعت و فرهنگ یا زبان و جهان را باهم درآمیزند. در مقایسه با توسعه‌ی فردی و در گذار از فرهنگ‌های اسطوره‌ای، کیهان‌شناختی، و مذهبی به جوامع مابعدطبیعی و مدرن، روند رو به رشدی وجود دارد که معطوف به عقلانیت‌گفتمانی است. هابرماس هواخواه آن‌گونه‌طور‌گرایی تک‌خطی است که در آن، روند روزافزون گرایش به عقلانیت را به مثابه نتیجه‌ی اجتناب‌ناپذیر و غیرقابل برگشت یک فرایند یادگیری جمعی می‌بیند [۳۵]. عقلانیت زمانی امکان‌پذیر است که میان نظام و جهان حیاتی، و گذشته از آن، میان حوزه‌های شناختی - ایزاری، اخلاقی - عملی، و ارزشی - وانمودی تمایز گذاشته شود.

در هر صورت، با تمییز نهادن میان نظام و جهان حیاتی، دو مسئله بروز می‌کند: نخست، ممکن است نگاه‌داری گستره‌های اقتصادی و سیاسی نظام اجتماعی با فرسایش مواجه شود. این با «بحران انگیزشی» در حوزه‌ی کار و «بحران مشروعیت» در سطح سیاسی رابطه برقرار می‌کند. بحث و استدلال هابرماس در سخن‌رانی‌های گسترده‌اش این است که سیاست در سرمایه‌داری پیشرفته به گستره‌ی عمل‌گرایانه آن تقلیل یافته است؛ به گونه‌ای که بیشتر متصدی مسائل اقتصادی کلان به شمار می‌رود. اما اگر سیاست از پی‌گیری کارکردهای اقتصادی خود ناتوان باشد، نخواهد توانست به اقتدار مشروع، وفاداری یا پای‌بندی شهروندان امیدوار باشد. هرگاه سیاست تا حد حل مشکلات اقتصادی تقلیل داده شود، بحران‌های اقتصادی تازه‌تری برای فرسودن مشروعیت آن به وقوع خواهند پیوست [۳۶].

دوم، الزام‌های نظام، به ایزاری کردن جهان حیاتی گرایش دارند؛ در وجهی که «استعمار جهان حیاتی» به آن چیزی منتهی می‌شود که دور‌کیم از آن به «بی‌هنجاری» و «وبر» به «نبود فراگیر معنا» یاد می‌کنند. فرمان‌برداری جهان حیاتی از الزام‌های نظام در نظریه‌ی کار مارکس به خوبی نشان داده شده است؛ جایی که تغییر کار به فرسایش گستره‌ی جهان حیاتی آن می‌انجامد. گفتنی است، نظریه‌ی استعمار هابرماس، اساساً با دیدگاه نظریه‌پردازان اجتماعی کلاسیک و پیروان آن‌ها متفاوت است. او با وبر از این نظر تفاوت دارد که استعمار جهان حیاتی را به منزله‌ی جزئی از منطق درونی نوساز تلقی نمی‌کند. از منظر هابرماس، استعمار جهان حیاتی اجتناب‌ناپذیر نیست. نظر گاه وی با دیدگاه مارکسیستی نیز تفاوت دارد؛ چرا که چشم امید هابرماس به جنبش‌های اجتماعی جدید است؛ آن‌چه که در یک دستور جلسه‌ی سنتی مارکسیستی گنجانده نمی‌شود. جنبش‌های اجتماعی جدید با مسائلی پیوند خورده‌اند که با کیفیت زندگی و خودفهمی در ارتباط است. گرچه ارزش‌های یاد شده با نوشته‌های پیشین مارکس سر‌ناسازگاری ندارند،

با این همه، مارکسیست‌های معاصر نسبت چپین تقدیمی را برای هدف‌های فوق بر نمی‌تابند.

ارزیابی

تردیدی وجود ندارد که اقدام هابرماس، اقدامی دلیرانه است. زمانی که طرح مکتب فرانکفورت به شکل گسترده‌ای کنار گذاشته شده بود، هابرماس با هدف یافتن زمینه‌های فلسفی جدید برای نظریه‌ی انتقادی پا پیش گذاشت. در خلال ۲۵ سال پایانی سده‌ی بیستم که پس‌انگیزی در اوج بوده است، هابرماس می‌کوشد تا طرح تجدد را با دقت بازتعریف و از آن دفاع کند. به‌علاوه، او عزم خود را برای بحث و استدلال علیه تمامی کسانی جزم کرد که متأثر از نیچه، ویتگنشتاین یا کوهن، نسبت به آیین نسبی‌اندیشی اظهار عشق و علاقه کردند. با وجود ماهیت مناقشه‌برانگیز کار هابرماس، پهنای و ژرفای محض کار وی به خودی خود موفقیت محسوب می‌شود. شاید دستاوردهای اخیر وی در قرن بیستم بی‌نظیر باشد. هابرماس گستره‌ی تأثیرگذاری از فلسفه‌ها و نظریه‌های جامعه‌شناسی را با هم تلفیق می‌کند. او با طیف وسیعی از مسائل، از موضوعات فلسفی سنتی گرفته تا ریزه‌کاری‌های سیاست معاصر، سروکار دارد.

باورکردنی نیست که حیطة کاری بسیار بزرگ و معین طرح هابرماس و وظایف سنگین و مشخصی که او در صدد انجام آن‌هاست، بدون خلأ چشم‌گیر باشد. من به هیچ‌وجه تلاش نخواهم کرد که سیاهه‌ی جامع و فراگیری از تمامی انتقاداتی را که علیه نوشته‌های هابرماس ترازبندی شده‌اند، در این جا فراهم آورم. زیرا چنین سیاهه‌ای واقعاً بسیار طولانی از آب درمی‌آید؛ و دیگر این که هابرماس به هر طریق، برخی از این استدلال‌ها را با کار خود درهم آمیخته است. به جای آن به نکاتی اشاره خواهم داشت که خود شخصاً به‌عنوان ضعف‌های عمده‌ی طرح او می‌بینم. مخصوصاً با نوشته‌های مرکزی او در مورد عقلانیت ارتباطی سروکار خواهیم داشت؛ بدین دلیل که آن‌ها بیشترین تأثیر را داشته‌اند.



زمانی که طرح مکتب فرانکفورت به شکل گسترده‌ای کنار گذاشته شده بود، هابرماس با هدف یافتن زمینه‌های فلسفی جدید برای نظریه‌ی انتقادی پا پیش گذاشت

فکر می‌کنم فهرست‌بندی جدی کاستی‌ها، بر سر اعتبار استدلال هابرماس به عنوان یک سهم ثمربخش برای نظریه‌ی انتقادی، دست به مصالحه می‌زند.

نخست، نکته‌ی نسبتاً ملال‌آور و در خور توجهی وجود دارد که تأیید می‌کند، برخی از جنبه‌های کار هابرماس زمینه‌ی تجربی استواری ندارد. سهم او از نظریه‌ی انتقادی، به شماری از «علوم بازسازنده» برمی‌گردد. از کار اخیر وی به‌طور مرتب انتقاداتی در خصوص زمینه‌ی تجربی وارد شده که به راستی هم‌چنین بوده است. برای نمونه، پایه‌ی تجربی کار پیاژه یا کولبرگ بدون چون و چرا پذیرفته نمی‌شود؛ همین‌طور است آثار لوی اشتروس. ممکن است فقدان حمایت تجربی از این نظریه‌ها، هسته‌ی نظریه‌ی کنش ارتباطی او را نیز به خطر اندازد؛ چرا که او در شیوه‌ی بازسازی عقلانی نظریه‌ی کنش ارتباطی به نظریه‌های یاد شده بسیار نزدیک می‌شود. از آن‌جا که نظریه‌ی تطور جامعه‌ای هابرماس، با خوانش شخصی و گزینشی کار دیگر نظریه‌پردازان تطور (وبر، مارکس و دورکیم و چند تن دیگر) پشتیبانی می‌شود و او در ارجاع به آن‌ها غالباً به منابع دست دوم استناد می‌کند، انتقاد مشابهی به نظریه‌ی فوق نیز وارد است. در حقیقت او با بازسازی گزارش‌های دیگران پیرامون تطور، جایگاه خود را به خوبی روشن و تشریح می‌کند؛ با این تفاوت که دلایل او برای دفاع از موقعیت بسیار مشابه وی، به گونه‌ی اجتناب‌ناپذیری غیرقابل دفاع است. البته این به آن معنا نیست که چارچوب مرجع نظری هابرماس نمی‌تواند با مدارک و شواهد تجربی مورد حمایت قرار گیرد، بلکه به این معناست که پژوهش بیشتری برای پذیرش داوری پیرامون این مسئله لازم است.

دوم، این گزاره‌ی هابرماس که کنش ارتباطی در راستای دستیابی به فهم یا موافقت جهت داده شده است، خالی از اشکال نیست. در اصطلاح خود هابرماس به آن «Handeln Verständigungsorientiertes» گفته می‌شود. در هر صورت، از آن‌جایی که

اصطلاح فوق فهم و موافقت را با هم تلفیق می‌کند، معنای واژه‌ی آلمانی «*Verständigung*» مغشوش می‌شود. گرچه می‌توان چنین استدلال کرد که موافقت یاد شده، دست کم شکل کمینه‌ای از فهم و درک را پیش فرض می‌گیرد. اگر دو نفر بر سر چیزی توافق کنند، پس آن‌ها از باب ضرورت باید اندک فهمی از چیزی که روی آن توافق کرده‌اند، داشته باشند. اما فهم و درک، موافقت را پیش فرض قرار نمی‌دهد: اگر دو نفر یکدیگر را درک کنند، این به آن منتج نمی‌شود که آن‌ها روی چیزی که فهمیده شده است، توافق حاصل کنند [۳۸]. اشکال پیش گفته این استدلال هابرماس را که ارتباطات امکان «*Verständigung*» را پیش فرض می‌گیرد، تضعیف می‌کند. ممکن است او دلایل وادارنده‌ای برای این استدلال داشته باشد که ارتباطات حقیقتاً به عنوان یک وضعیت، نیازمند امکان فهم باشد؛ اما این بر آن دلالت نمی‌کند که چنین پیوند محکمی میان آن دو، بدان گونه که او می‌اندیشید، وجود دارد. مسئله‌ی یاد شده به نحو خاصی به سطح می‌گراید؛ زمانی که ارتباط میان دو نفری رخ دهد که به فرهنگ‌های متفاوت تعلق دارند، آن چه خاطر نشان شد، مرا به نکته‌ی بعدی رهنمون می‌شود.

سوم، انتقاد عمیق‌تر متوجه مفاهیم عقلانیت ارتباطی و وضعیت آرمانی گفتاری است که توسط هابرماس درک و مفهوم‌بندی می‌شود. زمانی که اشکال مختلف زندگی (و به تبع آن، مفروضات پایه و متفاوت) اساساً نامعلوم و در خطرند، حتی با این فرض که یک نفر بتواند وجود وضعیت آرمانی گفتار را تصور کند، امکان رسیدن به تفاهم بسیار دشوار می‌نماید؛ توافق که دیگر جای خود دارد. تحت چنین شرایطی، حتی تصور «جبر استدلال بهتر»، با وجود این که در همان نگاه نخست بی‌ضرر نشان می‌دهد، مسئله‌آفرین خواهد بود. در حقیقت قواعد استدلال معتبر، خود، بخشی از یک میراث و سنت فرهنگی به شمار می‌رود و از این رهگذر، در قالب اصطلاحات هابرماسی هم‌چنان قابل بحث و انتقاد است. از آن جا که تصمیم برای استدلال بهتر به «جبر

استدلال بهتر» بستگی دارد، و نتیجتاً تا ابد، این جبر استدلال بهتر است که به نوبه‌ی خود تصمیم خواهد گرفت، و قس علی‌هذا، شخص در یک دور باطل وارد می‌شود. با رها ساختن این مسائل تحلیلی، کافی است به این نکته توجه داشته باشیم که وضعیت آرمانی گفتار از برآوردن هدف‌های عملی آن در رویارویی با زمینه‌های فرهنگی مختلف ناتوان است؛ به ویژه، در مورد مشهود رقابت نظام‌ها و «انگار»^{۳۳}‌های نظری در علم [۳۹].

چهارم، غالباً علیه هابرماس استدلال شده است، تصویری که وی از وضعیت آرمانی گفتار دارد، به نحو نکان‌دهنده‌ی غیرواقعی است. در حقیقت منتقدان نسبت به ارزش و اعتبار فراهم آوردن بستر آرمانی برای نظریه‌ی انتقادی به دیده‌ی تردید می‌نگرند. با وجود این، انتقاد فوق به جرح و تعدیل بیشتری نیاز دارد. البته این درست است که وضعیت آرمانی گفتار، نمونه‌ای آرمانی است و طبیعتاً نمی‌تواند در واقعیت یافت شود، اما از این مشاهده نیز چنین نتیجه گرفته نمی‌شود که تصور خلاف واقعی از ارتباطات تحریف نشده، به مثابه پایه و اساسی برای نظریه‌ی انتقادی، غیرقابل استفاده است. هابرماس می‌خواهد استدلال مخالف را به این شکل تصحیح کند که نظریه‌ی انتقادی هنوز قادر است، به‌عنوان مقیاسی برای مقایسه و داوری میان زمینه‌های واقعی، مورد استفاده قرار گیرد. مسئله‌ای که از نظر هابرماس نمی‌توان بر آن فائق آمد، این است که موقعیت آرمانی گفتار، به تصویری از خود و «شخص»^{۳۳} بستگی دارد که به شدت توان خود را از دست داده است. توجه داشته باشید که هابرماس قطع نظر از تنگناهای بیرونی، بر بایستگی برطرف شدن هر نوع مانع روان‌شناختی نیز پافشاری می‌کند که بر سر راه انتقاد و دفاع قرار می‌گیرد. لذا دیدن این که چگونه کسی که به خلاف واقع^{۳۳} اشاره دارد، به هیچ وجه نمی‌تواند به‌عنوان یک فرد تشریح شود، دشوار است.

تصورات خود و شخص به قدری با مشخصه‌های بسیار مشابه روان‌شناختی (برای

نمونه، دفاع از اقتدار و خود تردیدی) در هم پیچیده‌اند که هابرماس می‌خواهد آن را کنار بگذارد. برخی از مشخصه‌هایی را که معمولاً با تصور وجود شخص در ارتباط هستند، نمی‌توان به درستی به «افراد» ی نسبت داد که در ارتباطات تحریف‌نشده‌ی هابرماس ترسیم شده‌اند. برای این که بی‌پرده سخن گفته باشیم، مسئله این نیست که آرمان شهر مدنظر هابرماس زمینه‌ای غیرواقعی را توسعه می‌بخشد، بلکه مسئله خالی بودن آن از مردم است. حتی با کنار گذاشتن این استدلال (و با فرض این که خلاف واقع هابرماس، روی هم رفته، موقعیت مهجوری محسوب نمی‌شود)، هر فرد هنوز از ترکیب روان‌شناختی بسیار متفاوتی از همتای خود در خلاف واقع برخوردار خواهد بود. استدلال‌های محکمی برای گفتن این مطلب وجود دارند که آن‌ها، بیشتر از آن که افراد مشابه با مشخصه‌های متفاوت باشند، واقعاً افراد متفاوت‌اند. به‌نظر می‌رسد که این دوباره ثمربخش بودن خلاف واقع را به خطر اندازد [۴۰].

پنجم، تصویری که هابرماس از عقلانیت ارتباطی دارد، از فقدان آگاهی جامعه‌شناختی در خور توجه‌ی برخوردار است. به خاطر داشته باشید که برابری یکی از دغدغه‌ها و دل‌مشغولی‌های او به شمار می‌رود. در مجموع، وضعیت آرمانی گفتار نه تنها به مباحثه‌ی باز و تحریف نشده، بلکه به فرصت مشارکت برابر برای همه نیز بستگی دارد. اما آنچه در این میان برای تصویری که هابرماس از برابری دارد، مسئله‌آفرین قلمداد می‌شود، مشاهده‌ی بی‌روحي است که از رهگذر آن، همه‌ی مردم به یک اندازه از آمادگی خوب برای مشارکت موفقیت‌آمیز در انجام فعالیت‌های ارتباطی باز برخوردارند. در حقیقت، هابرماس قادر نیست میزان فعالیت‌های عقلانی ارتباطی را که به مقدار بسیار زیاد منابع فرهنگی و آموزشی بستگی دارد، تشخیص دهد؛ که آن هم به گونه‌ای ناهماهنگ در جهان و در میان بخش‌های مختلف جامعه‌ی واحد توزیع شده است.

شخص برای درک این که سرمایه‌ی آموزشی و فرهنگی عمدتاً در انحصار طبقه‌ی متوسط رو به بالاست، نیازمند نمایش بیشتر ریزه‌کاری کارهای جامعه‌شناسی آموزش و پرورش نیست. اصلاً متقاعدکننده نیست که مانند هابرماس بنیاد نظریه‌ی انتقادی بر نمونه‌ای آرمانی گذاشته شود که در آن مردم (یا هر بخشی از جامعه به خاطر این موضوع) از جایگاه ممتازی برخوردار شوند. این بر آن دلالت نمی‌کند که نظریه‌ی انتقادی پایدار نتواند به نظریه‌ی عمل‌شناسی عمومی اتکا کند، بلکه به این معناست که نظریه‌ی اخیر نیاز دارد که با تأمل و تفکر در شرایط ساختاری، چنان تکمیل شود که از تخصیص عادلانه‌تر مهارت‌های ارتباطی موردنظر حفظ و حراست کند.

ششم، نظریه‌ی حقیقت «توافقی» هابرماس نیز مسئله‌ساز است. او میان پوپر و باسکار^{۲۵}، در خصوص عدم پذیرش گزارش واقع‌گرایانه‌ای از علم، فرق قائل می‌شود. لیکن، وی با ناامیدی در جهت اجتناب از دلالت‌های ضمنی و افراطی‌تر وضعیت فوق تلاش می‌کند. هابرماس با دور نگه‌داشتن خود از نظریه‌های تطابقی و حشوی حقیقت، اعتبارشناختی یک گزاره را با قابلیت گواهی‌بخشی آن در درون شیوه‌های «دادگاه استیناف» می‌پیوند می‌زند که در آن، تنها «جبر استدلال بهتر» تسلط پیدا می‌کند [۴۱]. گرچه تصویری که وی از گواه و استدلال بهتر در درون یک مباحثه‌ی باز دارد، با شک و تردید همراه است و ابهام‌آمیز باقی می‌ماند [۴۲].

مهم‌تر از آن، روشن کردن این مهم و مطلب است که هرچند بحث بسیار واقعی، به وضعیت آرمانی گفتار مدنظر هابرماس نزدیک می‌شود (با این فرض که آن، یک وضعیت آرمانی گفتاری از

نظر هابرماس است)، با این همه، استدلال مردم در خصوص حق یا باطل بودن یک گزاره، هم‌چنان می‌تواند به‌طور بالقوه اشتباه از آب درآید. لذا، برای آن که از این رهگذر به فلسفه‌ی علم کمکی شده باشد، مفهوم رویه‌ای عقلانیت هابرماس برای نمونه، به گونه‌ی نامطلوبی با مفهوم رویه‌ای عقلانیت مدنظر پوپر مورد مقایسه قرار می‌گیرد. در هر صورت، تصورات مسئله‌زایی که از ابطال‌پذیری و راست‌نمایی ممکن است برای پوپر رخ دهد، ابزارهایی را برای تثبیت داعیه‌هایی در اختیار ما قرار می‌دهد که مطلوب‌تر از دیگران هستند.

پی‌نوشت

1. Jurgen Habermas
2. Theodor Adorno
3. Institute for social research of Frankfurt
4. Max Horkheimer
5. Self-emancipation
6. public sphere
7. discursive will - formation
8. evolution
9. universal pragmatics
10. tour de force
11. identity thinking
12. dialogical
13. functioning
14. working
15. re-enactment
16. depth hermeneutics
17. constatives
18. intelligibility
19. truth
20. moral rightness
21. sincerity
22. paradigm
23. personhood
24. counterfactual
25. Bhaskar

منبع

این مقاله، ترجمه‌ی فصل ششم کتاب نظریه‌ی اجتماعی در قرن بیستم نوشته‌ی پاتریک بائرت است:
Baert, P., (1998a). Social Theory in the 20th Century. Cambridge / New York: Polity Press & New York University Press. (translated into Italian, Spanish and Chinese)

برای مطالعه‌ی بیشتر

کسانی که به دنبال مقدمه‌ی تاریخی برای مکتب فرانکفورت هستند، می‌توانند به دیباچه‌ای بر نظریه‌ی انتقادی، نوشته‌ی دیوید هلد مراجعه کنند. برای این که رهیافت تحلیلی خوبی در مورد طرح نظریه‌ی انتقادی در اختیار داشته باشید، پیشنهاد من به شما کتاب مناسب «آی‌دهی یک نظریه‌ی انتقادی»، نوشته‌ی ژئوس است. برای این که در حالت کلی مقدمه‌ی مختصر و مفید و در عین حال قابل فهمی در خصوص آثار هابرماس داشته باشید، مقدمه‌ی برنستین بر مجلدی که خود ویرایش کرده، با نام «هابرماس و تجدد»، و سهمی که گیدنز در این کتاب داشته، با عنوان «خرد بدون انقلاب» - هر دو - سرآغاز خوبی به‌شمار می‌روند. اثر قابل وصف و در عین حال بسیار دشوار دیوز، تحت عنوان «خودمختاری و یکپارچگی»، مجموعه‌ای از مصاحبه‌هایی است که با هابرماس صورت گرفته‌اند. در مجموع، بخش سوم کتاب هلد، «دیباچه‌ای بر نظریه‌ی انتقادی»، از کار هابرماس در متن نظریه‌ی انتقادی بحث می‌کند. «نظریه‌ی انتقادی یورگن هابرماس»، نوشته‌ی مک کارتی، مقدمه‌ی مناسبی برای کارهای اولیه‌ی وی شمرده می‌شود؛ البته اثر یاد شده به‌طور کامل به مبحث نظریه‌ی کنش ارتباطی هابرماس وارد نمی‌شود. همین کتاب در درون نمای «هابرماس و دیالکتیک خرد» به خوبی خلاصه شده است.

نظریه‌ی عمل‌شناسی عمومی هابرماس در کتاب «هابرماس: مباحث انتقادی»، ویراسته‌ی تامپسون و هلد مورد ارزیابی انتقادی قرار گرفته است. کتاب «یورگن هابرماس»، نوشته‌ی اوث ویت، یک نظر اجمالی استوار و متعادل به آثار هابرماس، و شامل نه تنها نوشته‌های وی پیرامون عقلانیت ارتباطی، بلکه آخرین کارهای او در مورد نظریه‌ی منطقی است. کتاب «هابرماس و تجدد» که به وسیله‌ی برنستین ویراستاری شده است، سلسله مقالات مناسبی را در برمی‌گیرد که با دفاع هابرماس از طرح روشنگری سروکار دارد. خواندن نوشته‌های خود هابرماس دشوارند و این متأسفانه، با گذشت زمان بهبود نمی‌یابد. کارهای پیشین وی دست‌یافتنی‌ترند (برای نمونه، به سوی یک جامعه‌ی عقلانی)، حال آن که تأثیرگذارترین کارهای او (شناخت و علایق انسانی و نظریه‌ی کنش ارتباطی) در سطح بسیار بالایی از تجرید تهیه دیده شده‌اند. طعنه‌آمیز است که کسی اصولاً با هدف فهمیدن نظریه‌ی انتقادی، آن را در فعالیت‌های ارتباطی مستقر سازد. چرا که هابرماس به‌صورت قابل ملاحظه‌ای در دادن نشانی به مخاطبان خود به یک شیوه‌ی قابل فهم ناموفق است؛ چه رسد به شیوه‌ی دست‌یافتنی.

چگونه دست‌یابی به یک انتخاب صحیح

- انتخاب فرایندی مبهم و پیچیده است. اصولاً انتخاب به علل متعددی بستگی دارد و با مشکلاتی نیز همراه است. برای مطالعه و بررسی عملی و عینی انتخاب باید به مسائل زیر توجه شود:
۱. کدام یک از خصوصیات فردی به‌طور قاطع در انتخاب تأثیر بیشتری می‌گذارد؟
 ۲. چه وجوه تمایزی بین انتخاب و ترجیح وجود دارد؟
 ۳. تعریف عملی و علمی انتخاب چیست؟
 ۴. چه شرایطی برای انتخاب لازم و ضروری است؟
 ۵. انتخاب را چگونه می‌توان اندازه‌گرفت و آزمون‌های مورد استفاده در سنجش آن باید چه خصوصیتی داشته باشد؟



مفاهیم انتخاب

درباره‌ی مفاهیم انتخاب عقاید متعددی از طرف دانشمندان ابراز شده است. تفاوت در تعاریف ارائه شده بر اثر دگرگونی در ساخت نظریه‌ها و نیز طرز تلقی صاحب نظریه از ماهیت انسان است. مثلاً گروهی از علما معتقدند، انسان موجودی است آزاد و تصمیم‌گیرنده، در حالی که گروهی دیگر انسان را موجودی وابسته و اسیر جبر می‌انگارند و معتقدند که باید فرد دیگری مثلاً مشاور، در تصمیم‌گیری فرد مستقیماً دخالت کند. برای آن که بتوانیم مفاهیم انتخاب را به خوبی تجزیه و تحلیل کنیم، بحث را در موارد زیر تعقیب می‌کنیم:

۱. آیا انتخاب به‌طور شانس و تصادفی انجام می‌گیرد یا این که متکی بر یک سلسله‌ی اصول است؟

۲. آیا انتخاب عقلانی است یا عاطفی؟

۳. آیا انتخاب آگاهانه است یا ناآگاهانه؟

۴. آیا انتخاب شغل فعالیت‌سازشی است یا ترکیبی؟

۵. آیا انتخاب شغل در یک زمان معین انجام می‌گیرد یا فرایندی

مداوم و طولانی است؟

۱ تصادفی یا اصولی بودن انتخاب: در این باره نظریه‌های مختلف جواب‌های گوناگون و متفاوتی را ارائه می‌دهند. در نظریه‌ی انتخاب به‌طور تصادفی، عقیده بر آن است که انسان به‌طور شانس و بدون اراده‌ی قبلی انتخاب می‌کند. در این حالت خواست و اراده‌ی فرد اهمیت ندارد و در برابر، اقبال و تصادف نقش مهمی را دارد. اگر این چنین باشد، انسان موجودی غیرفعال است و عوامل خارجی فعال هستند و رفتار او را تعیین می‌کند.

در مقابل این طرز تفکر، گروهی اعتقاد دارند، انتخاب هیچ‌گاه به‌صورت شانس و تصادفی نیست، بلکه انسان نقش اساسی و مهمی در آن دارد. به نظر پیروان این عقیده، ارگانیسم انسان در برابر محرک خارجی به ایجاد پاسخ مناسبی اقدام می‌نماید.

چنانچه محرک خارجی تغییر کند، پاسخ نیز تغییر می‌کند. لذا با شناخت محرک قبلی می‌توان پاسخ‌های احتمالی را پیش‌گویی و پیش‌بینی کرد. مثلاً با شناسایی وضعیت اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی خانواده‌ها، می‌توان تا حدودی شغل آینده‌ی اعضای خانواده‌ها را پیش‌بینی کرد.

۲ آگاهانه یا ناآگاهانه بودن انتخاب: رفتاری آگاهانه است که انسان با خواست و اراده‌ی قبلی به انجام آن متمایل است. حال این سؤال مطرح می‌شود که: «آیا فرد هنگام انتخاب و تصمیم‌گیری کاملاً آگاه است؟» این سؤال پاسخ‌های متفاوتی دارد.

به نظر آدامس (۱۹۵۷)، رفتار آگاهانه دارای مشخصات زیر است:

۱. انسان می‌تواند پاسخ‌ها را تا حدود زیادی پیش‌بینی نماید و حتی آن‌ها را کنترل کند.

۲. فرد می‌تواند رابطه و هم‌بستگی بین پاسخ‌های احتمالی آینده با محرک‌های شناخته‌شده‌ی گذشته را تعیین کند.

۳. انسان می‌داند که محرک‌های گوناگون، پاسخ‌های متفاوتی خواهند داشت. در نتیجه فرد می‌تواند با تغییر محرک‌ها، پاسخ‌های مطلوبی به‌وجود آورد. به‌نظر آدامس، با توجه به عوامل فوق انتخاب شغل، رفتار و تلاشی آگاهانه است و انسان به خوبی می‌داند در جست‌وجوی چیست و چگونه باید آن را بیابد [شفیع‌آبادی، ۱۳۸۷: ۷۶-۷۵].

گیفتر برگ و همکاری‌اش نیز انتخاب را رفتار آگاهانه‌ای می‌پندارند و برای نقش فرد در فرایند انتخاب و تصمیم‌گیری، اهمیت فراوانی قائل‌اند. به عقیده‌ی این گروه، انسان به‌طور آگاهانه هدف‌های آینده را با توجه به واقعیات جسمانی، روانی، و اجتماعی مورد سنجش و ارزش‌یابی قرار می‌دهد. در صورتی که بین هدف‌های تعیین شده، و واقعیات هم‌خوانی موجود باشد، انسان روش تلاش و فعالیت خود را برای رسیدن به هدف‌های تعیین شده، معین و مشخص می‌کند. در نتیجه در تمام مراحل، خود انسان عامل فعال و تصمیم‌گیرنده و تعیین‌کننده است و می‌داند چه باید انجام دهد تا نتیجه‌ی مطلوب عایدش شود [پیشین].

به‌نظر **فروید**، انتخاب به‌طور ناآگاهانه صورت می‌گیرد. انسان از عوامل انتخاب و نیروهایی که باعث تلاش فرد در جهت انتخاب می‌شود، آگاهی ندارد. او معتقد است، فشار، اجبار و اضطراب انسان را وامی‌دارد تا انتخاب کند. برای مثال، اگر از فردی سؤال شود، آیا دلایل خاصی برای انتخاب شغل دارد یا نه، او جز دلایل اقتصادی و فشار اجتماعی چیز دیگری را به یاد نخواهد داشت. لذا به نظر فروید، علل رفتار دقیقاً برای فرد شناخته شده نیست و انسان هیچ‌گونه

گروهی از علما معتقدند،

انسان موجودی

است آزاد و

تصمیم‌گیرنده، در

حالی که گروهی

دیگر انسان را

موجودی وابسته و اسیر

جبر می‌انگارند و معتقدند

که باید فرد دیگری مثلاً

مشاور، در تصمیم‌گیری فرد

مستقیماً دخالت کند



آگاهی عمیقی از چگونگی و کیفیت اعمالش که انتخاب شغل یکی از آن‌هاست، ندارد [پیشین].

سوپر (۱۹۵۷) که نظریه رشدی و تکاملی را برای انتخاب ارائه کرده است اعتقاد دارد، انتخاب آگاهانه انجام می‌گیرد و فرد می‌تواند به‌طور آگاهانه به مطالعه و بررسی و حتی انتخاب دست بزند. از سوی دیگر، خویش‌پنداری حرفه‌ای یکی از مفاهیم بنیادی نظریه‌ی سوپر است. به نظر او انتخاب در دوره‌ی خردسالی تا حدود زیادی ناآگاهانه انجام می‌گیرد، در حالی که در دوره‌ی بزرگ‌سالی انتخاب بیشتر با آگاهی توأم است.

۳ عقلانی یا عاطفی بودن انتخاب: تصمیمات عقلانی بر منطق و واقع‌بینی استوارند. فرد عقلانی به هنگام حل مشکل، راه‌حل‌های مختلفی را برای آن در نظر می‌گیرد. پس درباره‌ی هر یک از راه‌حل‌های آن به دقت می‌اندیشد و آن راهی را برمی‌گزیند که امکان عملی شدنش بیشتر است و نتایج بهتری به بار خواهد آورد. در مقابل، فرد عاطفی در ارضای نیازهایش به جنبه‌های احساسی توجه بیشتری دارد. فرد عاطفی بیشتر بر احساساتش تکیه می‌کند و از واقعیات دور است. نباید از این نوشته این‌گونه تصور شود که تصمیمات احساسی و عاطفی با عقل و منطق سازگاری ندارند، بلکه گاهی اتفاقاً کاملاً با منطق سازگارند [همان، ص ۷۶].

تحقیقی که نشان دهد انتخاب صرفاً باید عقلانی یا عاطفی باشد، وجود ندارد. می‌توان به جرئت گفت که عاطفه و عقل هر دو در انتخاب مؤثرند. انتخاب فرایندی است که از تعامل بین عقل و عاطفه به‌وجود می‌آید. برای نتیجه‌گیری دقیق‌تر درباره‌ی عقلانی یا عاطفی بودن انتخاب، علاوه بر تأکید بر تجربیات و مشاهدات، تحقیقات عینی‌تری نیز لازم است.

۴ سازشی یا ترکیبی بودن انتخاب: گینز برگ و همکارانش (۱۹۵۱) معتقدند: انتخاب فعالیتی سازشی است. بدین معنی که انسان از طریق انتخاب مناسب می‌خواهد آرزوهایش را برآورده سازد، رضایت به‌دست آورد و از رغبت و استعدادهایش حداکثر استفاده را بنماید و به ارزش‌های خود جامه‌ی عمل ببوشاند. در این حالت، انتخاب سازگار و هماهنگ با خواسته‌ها، رغبت‌ها و استعدادهای فردی است [همان، ص ۷۷].

به نظر سوپر (۱۹۵۳)، انتخاب به موازات رشد پیش می‌رود. رشد مداوم و فزاینده است و در خلال آن، شخصیت فرد به مرور زمان کامل‌تر می‌شود. انسان در جریان انتخاب آزاد است، به مطالعه، بررسی و حتی انجام مشاغل مختلف نیز بپردازد و ضمن کسب اطلاع و آگاهی، و شناسایی خصوصیات شخصی، دائماً انتخاب خود را تکامل دهد و بهبود بخشد. به عبارت دیگر، فرد از هر انتخابی چیزی

می‌آموزد و آموخته‌ها را در ارتباط با خصوصیات شخصی مورد سنجش قرار می‌دهد. سپس درباره‌ی آینده‌ی خود با توجه به تجربیات قبلی نتیجه‌گیری می‌کنند. لذا انتخاب فعالیتی تکاملی و ترکیبی است.

۵ آنی یا تکاملی بودن انتخاب: از نوشته‌های پارسونز چنین برمی‌آید که انتخاب در سن معینی انجام می‌گیرد. در این سن که معمولاً با پایان تحصیلات دبیرستانی هم‌زمان است، فرد به انتخاب دست می‌زند. به‌نظر پارسونز (۱۹۰۹)، انتخاب مهم‌ترین فعالیت دوران زندگی است و انسان باید خود را در لحظه‌ای برای انتخاب آماده کند. از سوی دیگر، کینز برگ و همکارانش (۱۹۵۱) فرایند تکاملی بودن انتخاب را پیشنهاد کرده‌اند. این عده با توجه به تحقیقات و مطالعات متعدد به این نتیجه رسیده‌اند که فرد در لحظه‌ی معینی از زمان به انتخاب موفق نمی‌شوند. بلکه انتخاب بر یک سلسله اصول و تصمیمات قبلی متکی است که در طول سالیان متمادی و به‌طور پیوسته و مداوم حاصل می‌شوند.

رابطه‌ی انتخاب با ترجیح

انسان اول موضوعی را ترجیح می‌دهد و بعد آن را انتخاب می‌کند. ترجیح یعنی درجه‌بندی به ترتیب اهمیت و تقدم برای فرد یعنی اگر کسی بخواهد که ترجیح خود را نسبت به موضوعات موجود در فهرستی مشخص کند، باید به ترتیب اهمیت و تقدم آن را بیاورد. به‌نظر سوپر ترجیح لازمه‌ی انتخاب و آمادگی برای اشتغال است. ترجیح را می‌توان به‌صورت دوست داشتن و علاقه به انجام کاری تعریف کرد، در حالی که انتخاب عبارت از امکان اشتغال به کاری در آینده است.

ابعاد انتخاب

● **شناسایی:** اولین بعد و رکن انتخاب مناسب، شناسایی در زمینه‌های گوناگون است. فرد باید اول خود را بشناسد تا بتواند انتخاب کند. برخی بر این عقیده‌اند که تا شناخت و شناسایی نباشد، انتخاب آغاز نمی‌شود. لذا می‌توان به این نتیجه رسید که انتخاب زمانی به وقوع می‌پیوندد که ابتدا انسان خودش و توانایی‌هایش را بشناسد. هر قدر

یکی از دلایل کاهش تمایل
برای قبول مسئولیت
حمایت‌های عاطفی و
اقتصادی والدین از
فرزندانشان تا سنین
بالاست



این شناسایی بیشتر و کامل تر باشد، انتخاب دقیق تر و مناسب تر خواهد بود.

● **خویشتن‌پنداری:** خویشتن‌پنداری حرفه‌ای، یعنی تصور اعتقادی که فرد در مورد خود دارد، لازمه‌ی پیدایش خویشتن‌پنداری حرفه‌ای آن است که فرد خود را موظف به انجام کاری در آینده بینداند و درباره‌ی آن بیندیشد. بنابراین، خویشتن‌پنداری گام و قدم بلندی در راه انتخاب است. چرا که با خویشتن‌پنداری حرفه‌ای انسان خود را از نظر روحی و روانی آماده‌ی انتخاب می‌بیند.

● **استقلال:** استقلال لازمه‌ی انتخاب است. هر زمانی که انتخاب مطرح می‌شود، بلافاصله استقلال به ذهن انسان می‌رسد. کودک و نوجوان برای تأمین نیازهای خود (مادی، روحی و روانی) به والدین نیاز دارد، ولی با گذشت زمان و افزایش سن، انسان به استقلال مالی می‌رسد و می‌خواهد متکی به خود باشد. نیاز به استقلال و رهایی از وابستگی‌ها، یکی از مهم‌ترین ارکان و ابعاد است که فرد را برای انتخاب مصمم و فعال تر می‌کند. به عبارت دیگر، با استقلال مادی انسان منفعل، یعنی کسی که دیگران برایش تصمیم می‌گرفتند، به انسان فعال، یعنی کسی که خودش درباره‌ی آینده‌اش تصمیم می‌گیرد، مبدل می‌شود و دست به انتخاب می‌زند.

مشکلات انتخاب

برای مشخص شدن موضوع به تقسیم‌بندی مشکلات انتخاب از دیدگاه‌های مختلف مبادرت می‌کنیم:

الف) تقسیم‌بندی ویلیامسون

اکثر مشکلات زاییده‌ی وضع روانی فرد و به نوبه‌ی خود در روابط اجتماعی انسان نیز تأثیر می‌گذارد و روابط فرد را با دیگران نامطلوب می‌سازند. روابط اجتماعی نامطلوب با دیگران و برخی عوامل اجتماعی نامطلوب دیگر بازدارنده‌ی انتخاب مناسب هستند [همان، ص ۸۷].

این مشکلات را به این صورت می‌توان فهرست کرد:

۱ **عدم انتخاب:** به عقیده‌ی ویلیامسون، کسی که با مشکل عدم انتخاب روبه‌رو است، درباره‌ی آینده‌ی خود هیچ تفکری ندارد و تاکنون درباره‌ی آن نیندیشیده است. چنین فردی ترجیح‌های خود را نمی‌شناسد و وجه تمایزی بین آن‌ها قائل نیست.

۲ **انتخاب مشکوک:** در این حالت فرد مطلبی را انتخاب کرده، ولی در مورد صحت و درستی آن به شدت مشکوک و مردد است. شک و تردید اصولاً به دلیل کافی نبودن اطلاعات است.

۳ **انتخاب نامعقول:** در این حالت هیچ‌گونه سازش و توافقی بین علائق و توانایی‌های فرد با ضروریات انتخاب وجود ندارد. لذا

انتخاب نادرست است و باید تغییر داده شود. در این حالت ممکن است، فرد به انتخابی دست زند که توانایی و استعداد آن را ندارد. اگر رغبت و استعداد هم جهت باشند، بیشترین موفقیت و رضایت از انتخاب حاصل خواهد شد.

ب) تقسیم‌بندی بوردین

به نظر بوردین، طبقه‌بندی و تعیین روش، مشاور را از سردرگمی و ندانم‌کاری رهایی می‌بخشد و او را در یافتن راه‌حل‌ها و پیشنهادات مفید و سازنده یاری می‌دهد. بوردین ضمن بحث درباره‌ی طبقه‌بندی و تعیین روش معتقد است، هر روش صحیح باید دارای سه معیار باشد:

● محقق و بررسی‌کننده را در تعیین مشکلات و کشف علل یاری دهد.

● هر طبقه در جدول ارائه شده باید مستقل از سایر طبقات و مستثنا از آن‌ها باشد.

● طبقه‌بندی مشکلات در روان‌درمانی و مشاوره زمانی مفید و قابل استفاده خواهد بود که پس از شناسایی و تشخیص هر مشکل، محقق نحوه‌ی کار کردن با فرد و مداوای مشکل را نیز پیشنهاد دهد [همان، ص ۸۹].

از نظر بوردین، مشکلات انتخاب به شرح زیر است:

۱ **وابستگی:** استقلال و اعتماد به نفس از عوامل مهم در تصمیم‌گیری و انتخاب است. در غیر این صورت، انسان وابسته به دیگران می‌شود و به جای این که خودش دست به انتخاب بزند، از دیگران می‌خواهد برایش انتخاب کند و تصمیم بگیرند.

۲ **کمبود اطلاعات:** نقصان اطلاعات و نیز ناآشنایی با خصوصیات فردی، یکی دیگر از مشکلات انتخاب است. برای جبران این مشکل باید با مشاوران حرفه‌ای و با روش‌های متعدد و متنوع، به شناسایی افراد و خصوصیات فردی آن‌ها پرداخت.

۳ **دلهره:** عوامل متعددی موجب اضطراب و دلهره در زمینه‌ی انتخاب می‌شوند. این عوامل مشکلات زیادی را در راه انتخاب برای افراد به‌وجود می‌آورند. مثلاً ممکن است فردی درباره‌ی آینده‌ی رشته‌ی تحصیلی خود مضطرب باشد و نداند که آیا شغل مناسبی را احراز خواهد کرد یا نه.

تقسیم‌بندی رایینسون

رایینسون (۱۹۵۰) مشکلات انتخاب را از دیدگاه خاص به شرح زیر مورد بررسی قرار داده است:

● **مشکلات سازشی:** ناراحتی‌های روحی و عاطفی موانعی را در راه انتخاب به‌وجود می‌آورند. فقدان اطلاعات حرفه‌ای، عدم سازش

بین استعداد و رغبت، و کمبود و فقدان هوش و استعداد کافی باعث مشکلات بسیاری در زمینه‌ی انتخاب می‌شود.

● **مشکلات بی‌مهارتی:** مهارت در تصمیم‌گیری از عوامل مهم انتخاب درست است و عدم مهارت کافی در تصمیم‌گیری، یکی از مهم‌ترین مشکلات انتخاب درست است. لذا توصیه می‌شود، مهارت در تصمیم‌گیری مناسب از همان اوایل زندگی به افراد آموخته شود. با پیدایش مهارت تصمیم‌گیری، رفتار بالغ که علائم آن عبارت است از استقلال، قبول خویشتن، داشتن فلسفه‌ای در زندگی، و قبول اجتماعی است به مرحله‌ی ظهور خواهد رسید و انتخاب به‌صورت مناسب و بهتری صورت خواهد گرفت.

● **مشکلات بی‌تصمیمی:** هر نوع شک و تردید و ناتوانی در انتخاب شغل، در زمره‌ی مشکلات بی‌تصمیمی انتخاب قرار می‌گیرد. بی‌تصمیمی باعث عدم انتخاب و در نتیجه موجب آماده نشدن ذهن و فکر برای انتخاب صحیح می‌شود. به‌نظر می‌رسد، گفتار و خواستار خانواده و دوستان می‌تواند بی‌تصمیمی و تردید فرد در انتخاب را باعث شود. اگر خواسته‌ها و علائق والدین با رغبت‌های فرد مغایرت داشته باشند، فرد در انتخاب مردد خواهد شد.

نقش خانواده در انتخاب

به گفته‌ی خانم بهرامی، کارشناس ارشد روان‌شناسی و مشاوره، پرهیز جوانان از مسئولیت‌پذیری به ضمیر ناخودآگاه آنان بازمی‌گردد. ایشان می‌گوید: «یکی از دلایل کاهش تمایل برای قبول مسئولیت حمایت‌های عاطفی و اقتصادی والدین از فرزندانشان تا سنین بالاست»

جوانان امروزی آن‌قدر از طرف خانواده حمایت شده‌اند که مجالی برای مواجهه با مشکلات پیدا نکرده‌اند. همچنین، به‌دلیل تبدیل شدن نظام خانواده‌ها، از پدسارلارانه به فرزندسالارانه، و به‌دلیل قبول بیش از اندازه‌ی خواسته‌های جوانان از طرف خانواده‌ها، سن بلوغ

عاطفی جوانان افزایش پیدا کرده و باعث شده است، جوانان بسیاری از مهارت‌های زندگی را مانند گذشت، فداکاری، تلاش و انتخاب را نیاموزند. مسلم است، با بالاتر رفتن سن مسئولیت‌پذیری در جوانان و ترس از انتخاب، به‌صورت ترس از پذیرش و قبول تعهد پدیدار شده است [روزنامه‌ی همشهری، ۱۳۸۴].

اگر خانواده‌ها در سال‌های پیش‌بیشترین نقش را در انتخاب برای فرزندان خود داشتند، امروزه عمده‌ی تصمیم‌گیری‌های خانواده بر دوش فرزندان است. افزایش سطح آگاهی و تحصیلات، همچنین شرکت در امور اجتماعی، جوانان را بر آن داشته تا با رجوع به آگاهی‌های خود، مسئولیت انتخاب را به تنهایی بر دوش کشند؛ چرا که به دلیل فاصله‌ای که بین خود و اعضای خانواده‌شان احساس می‌کنند، فقط مایل‌اند از راهنمایی آنان استفاده کنند. با کم‌رنگ شدن و حتی گاهی حذف نقش والدین در امر انتخاب و رها شدن جوانان در امر انتخاب، می‌توان شاهد افزایش احتمال اشتباه بود.

اختلاف معیار و سلیقه در امر انتخاب بین جوانان امری طبیعی است که باید با چاره‌اندیشی به آن توجه بیشتری کرد. چرا که این اختلاف به معنای اختلاف سلیقه است. امر انتخاب برای جوانان امری حیاتی است که بدون بهره‌گیری از تجربیات بزرگان خانواده، احتمال شکست در آن چند برابر می‌شود. حضور والدین در کنار جوانان در تمام مراحل انتخاب کمک زیادی به کاهش اضطراب جوانان می‌کند. در صورتی که نگاه والدین از دید کاملاً سنتی خود فاصله بگیرد و برای جوانان شرایطی فراهم کند که بتوانند با حضور والدین و راهنمایی آنان دست به انتخاب بزنند، می‌توان شاهد کاهش اضطراب جوانان بود.

خانم دکتر کاظمی پور، نقش گروه‌های مرجع را مانند هنرمندان، مسئولان دولتی و استادان در جامعه ذکر می‌کند و می‌گوید: «نحوه‌ی زندگی این گروه‌ها در هر جامعه‌ای به‌صورت الگوی رفتاری در آن جامعه مطرح می‌شود. بسیاری از جوانان با تکیه بر همین الگوها، مسیر زندگی خود را انتخاب می‌کنند. اما متأسفانه امروزه با شکسته شدن بسیاری از هنجارهای جامعه، مانند ساده زیستن، حذف تشریفات و... توسط این افراد، جوانان بسیاری از الگوهای رفتاری خود را از دست داده‌اند. چه بسا جامعه نیاز به گروه‌های مرجع و مصلحین در جامعه را، امروزه بیش از پیش احساس می‌کند تا به جوانان در شناخت و دستیابی به کمال معرفتی یاری برساند [پیشین].

بدون تردید، حمایت‌های بیش از اندازه‌ی والدین از فرزندان تا سنین بالا، از طرفی سن مسئولیت‌پذیری آنان را افزایش می‌دهد و از طرف دیگر، جوان امروزی را با کوهی از نگرش‌های تردیدآمیز روبه‌رو می‌کند. در نتیجه، کار انتخاب برای او مشکل می‌شود.

سخت‌کوشی

و پرداخت

هزینه‌های لازم،

به انتخاب صحیح

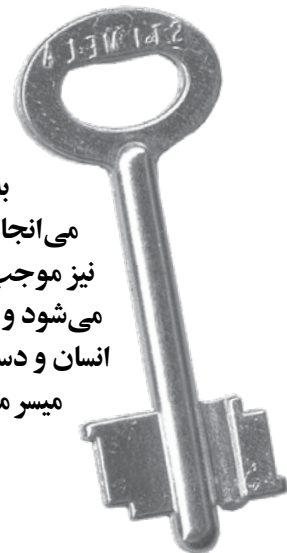
می‌انجامد و انتخاب صحیح

نیز موجب پذیرش مسئولیت

می‌شود و در نهایت آرامش

انسان و دستیابی به اهداف

میسر می‌شود



وقتی از انتخاب کردن طرفه می‌رویم، چه بهانه‌هایی می‌آوریم

۱ دیگران مقصرند: وقتی تلاش لازم و برنامه‌ی صحیح نداریم، ناگزیر انتخاب‌هایی گریبان‌گیرمان می‌شوند که ما را راضی نمی‌کنند. در این شرایط دیگران را مسبب این وضعیت می‌دانیم: یا پدر و مادرمان سخت‌گیر بوده‌اند، یا دوستانمان ناباب بوده‌اند، یا فرزند ناخلف داشته‌ایم و... به نظر این دسته از افراد، همه دست‌به‌دست هم داده‌اند تا آن‌ها را شکست دهند. یعنی این که فقط من که زحمتی برای انتخاب صحیح یا درست نکشیده‌ایم، بی‌تقصیرم!!

۲ زمین و زمان مقصرند: وقتی فعالیت‌های لازم و مشاوره‌های ضروری برای انتخاب‌هایمان را نداشته‌ایم، نتایج و مسئولیت انتخابمان را به همه کس و همه چیز نسبت می‌دهیم.

۳ شانس من بد است (بدشانسی): بعضی هم متوجه می‌شوند، مشکل خودشان هستند، ولی اگر اشاره کنند که کم‌زحمت کشیده‌اند، بی‌برنامه بوده‌اند، و... مجبور می‌شوند که خودشان را اصلاح کنند. پس بهتر است تقصیر را گردن شانس نیندازند تا خود را رها سازند و لذت‌های آنی را کسب کنند.

۴ هیچ فایده‌ای ندارد: این افراد مانند درماندگانی هستند که برای انتخاب بعدی خود نیز، همان نسخه‌ی بی‌فایده‌ی قبلی را اجرا می‌کنند. این‌ها با سیاه‌نمایی افراطی و بی‌نتیجه خواندن هر تلاشی، به همه می‌گویند که قصد ندارند در آینده مسیر خود را عوض کنند، از قبل می‌گویند که قصد زحمت کشیدن و پرداخت هزینه را ندارند و نمی‌خواهند که برای عوض شدن اوضاع زحمتی بکشند. اینان هم‌چون کودکی دست خود را در آتش می‌کنند، می‌سوزانند و گریه می‌کنند، لیکن دوباره همان کار را تکرار می‌کنند و نمی‌خواهند روش خود را تغییر دهند. این‌ها «انسان بدبخت» را به جای «انسان زحمت‌کش» یا «آرامش‌انسان» انتخاب کرده‌اند.

به‌طور خلاصه، هر یک از بهانه‌های بالا برای صاحبش احساس بدبختی، بیچارگی، مستأصل بودن، نگرانی، اضطراب، رنج، غصه، گریه و... می‌آورد. لذا قبل از این که مجبور باشیم به خاطر فرار از انتخاب، دچار بهانه‌تراشی و مشکلات ناشی از آن شویم، بیاییم برای انتخاب‌های خود، برنامه‌ریزی و مشورت کنیم و با تلاش و تکاپو به فعالیت بپردازیم.

با توجه به این که معیار انتخاب ممکن است لذت، منفعت یا مصلحت باشد، انسان باید بداند انتخاب کدام خواسته لذت یا منفعت بیشتری دارد، درد و رنجی را برطرف می‌کند و یا لذت و مصلحت ماندگاری دارد، به‌کارگیری یک نظام ارزشی صحیح در زندگی، بدون در نظر داشتن حقیقت مبدأ و معاد، کار بیهوده‌ای است.

نتیجه‌گیری

هر انتخابی بازتابی مثبت یا منفی دارد. انسان باید مسئولیت انتخاب خود را بپذیرد. اگر شما زحمات زیادی برای انتخاب صحیح بکشید، مسئولیت انتخاب خود را نیز می‌پذیرید. وقتی موفق می‌شوید، از این که بگویید: «من موفقیت کسب کردم»، خوش‌حال می‌شوید. یعنی خود را صاحب اختیار و متعهد به انتخاب خود می‌دانید. ولی اگر زحمتی نکشید، انتخاب‌هایتان محدود می‌شوند و تن به انتخابی می‌دهید که حاضر نیستید خود را مسئول آن بدانید. مفهوم مسئولیت‌پذیری انسان از این منظر نشئت می‌گیرد. آرامش انسان در سایه‌ی پذیرش مسئولیت حاصل می‌شود. و در نهایت به اهداف خود دست خواهید یافت. توضیح آن که سخت‌کوشی و پرداخت هزینه‌های لازم، به انتخاب صحیح می‌انجامد و انتخاب صحیح نیز موجب پذیرش مسئولیت می‌شود و در نهایت آرامش انسان و دستیابی به اهداف میسر می‌شود.

اگر نخواهیم که هزینه‌های متناسب با انتخاب خود را بپردازیم، به ناچار مستأصل و درمانده می‌شویم و یا این که می‌باید با انتخابی که دیگران برایمان می‌کنند، خود را اقناع کنیم، اما از درون مشکل خواهیم داشت. هر انتخابی مانند انتخاب همسر، انتخاب شغل، مسیر، هدف، شیوه‌ی زندگی و... همه و همه نیازمند صرف هزینه‌هایی خاص خود (ایجاد بستر و زمینه‌های لازم، برنامه‌ریزی، مشاوره با متخصص، سخت‌کوشی، استمرار، زمانبندی و...) هستند تا در پی چنین انتخابی، آرامش انسان تأمین شود. این میسر نمی‌شود، جز آن که خود تلاش کنیم.

منابع

۱. یاسان، احمد. فلسفه و علم و مقدمه‌ای بر فلسفه‌ی انتخاب. انتشارات بانک قلم. تهران. چاپ اول. ۱۳۸۰.
۲. شفیع‌آبادی، عبدالله. راهنمایی و مشاوره‌ی شغلی و حرفه‌ای. انتشارات رشد. تهران. چاپ اول. ۱۳۸۷.
۳. راهنمایی تحصیلی و شغلی. انتشارات پیام نور. تهران. چاپ چهارم. ۱۳۷۴.
۴. فنون و روش‌های مشاوره. انتشارات رز. تهران. چاپ هشتم. ۱۳۷۴.
۵. روزنامه‌ی همشهری، یکشنبه ۱۳۸۴/۳/۲۹.
۶. آقا زمانی کاشانی، اللوز. مقاله‌ی «انتخاب پراضطراب». پایگاه اطلاع‌رسانی. hamshahrian line.

7. www.hamshahrian line.ir

8. www.hamdardi.com



نوروز از کی برقرار شده است؟

«آقایی که خود را لبافی معرفی کرد و به دبیری اشتغال داشت گفت: «نوروز در اساطیر ایرانی جای باز کرده است. نوروز جشنی باستانی و ایرانی است که با فرهنگ باستانی ما عجین شده است. نوروز یعنی طراوت و شادمانی به خاطر دستیابی به اهورامزدا.»

در پی شنیدن نظرات مردم به دانش‌آموزی می‌رسیم. نامش را می‌پرسم و او می‌گوید: «اسم مرا برای چه می‌خواهید؟ اصل مطلب را بنویسید. نام من که دردی را دوا نمی‌کند.» وی در ادامه با اصرار من می‌گوید: «می‌دانم که نوروز قبل از اسلام نیز وجود داشته است. جشنی مذهبی بوده و به شکرانه‌ی نعمت‌های خدا به وجود آمده است. هم‌وطنان زرتشتی ما به این عید خیلی اهمیت می‌دهند، اما دلیل این امر کمی برایم مبهم است.»

ریشه‌های جامعه‌شناختی نوروز

عالیزاد دانشجوی دوره‌ی دکترای جامعه‌شناسی و مدرس دانشگاه علامه طباطبایی است. از او سؤال می‌کنیم: «ریشه‌های جامعه‌شناختی نوروز چیست؟» او می‌گوید: «ساختار اجتماعی ما در گذشته بسیار متحول و در عین حال عمیق بوده است، اما همیشه بوده‌اند افرادی که جامعه‌ستیز بوده و همه چیز را با تغییرات نامتناسب پی می‌گرفته‌اند.»

دکتر احمد همدانی دبیر تحریریه مجله‌ی رشد علوم اجتماعی است. به سراغ وی رفته و می‌پرسیم که آیا نوروز ایرانی و یا اسلامی دارد؟ او با لبخندی چنین جواب می‌دهد: «اگر من و شما باور داشته باشیم که همه‌ی ادیان منادی یک چیزند، به این باور می‌رسیم که نوروز در عین ایرانی بودن کاملاً اسلامی بوده است. یعنی وقتی همه‌ی پیامبران به توحید دعوت کرده‌اند، پس معنا ندارد که بین آموزه‌ها و مفاهیم دینی تناقض و یا تضادی وجود داشته باشد. منتهی ما به لحاظ روشی تفاوت‌هایی را می‌بینیم.

از دبیر تحریریه‌ی رشد علوم اجتماعی می‌پرسیم: «نوروز باستانی با نوروز امروز تفاوت‌های اساسی کرده است. این تفاوت از کجاست؟» و او می‌گوید: «اگر به پاسخ قبلی من دقت بیشتری می‌کردید، به راحتی به پاسخ مورد نظر دست می‌یافتید، پاسخ تفاوت در روش‌ها و نه در محتواست. در روایتی که از امام صادق علیه‌السلام نقل شده و درباره‌ی نوروز ایرانی است، امام بزرگوارمان چند نکته می‌فرماید:

«اول آن که نوروز، روزی است که خدای تعالی عهدنامه از ارواح بندگان خود گرفته که او را بندگی نمایند و دیگری را با او شریک نسازند. ایمان بیآورند به فرستاده‌ها و حجت‌های او و ائمه‌ی معصومین صلوات‌الله علیهم اجمعین» و شنیده‌اید در باورهای ایرانی و گذشته‌های دور، اولین روز سال را «هرمزد» نامیده‌اند. این نامی است از نام‌های

عید نوروز

محمود اردوخانی



گزارشی به مناسبت عید نوروز و ریشه‌های آن در اسلام و ایران

خدای تعالی در «اوستا» و اهورامزدا نام خدای بزرگ است. در سنگ نبشته‌های هخامنشی «اورمزدا» و در پهلوی «اورمزد» و در ادبیات پارسی «هرمزد» بسیار آمده است.

ابوشکور بلخی درویش گفته است:

فروتر ز کیوان تو را اورمزد به رخسانی لاله اندر فرزند
واژه‌ی هرمزد و مشتقات آن در فارسی و پارسی باستان به معنای خداست و از زبان‌های اوستایی و پهلوی به فارسی دری منتقل شده است. پس می‌بینید که نوروز با یگانگی خداوند و پاسداشت حضرت حق جل و علا شروع می‌شود و این پیوند جدید و قدیم ایران و اسلام را و نوروز ایرانی و اسلامی را نوید می‌دهد.

می‌پرسیم: این چه ارتباطی به نوروز دارد؟ و او می‌افزاید: «در گذشته نوروز مظهر ارتباطات اجتماعی بر مبنای باورهای قلبی بوده است و شاید جاودانگی آن، ثبات و دبیرپایی‌اش نیز به همین دلیل باشد. در روزگاران دور، نوروز پایه‌ی استواری برای تعمیق روابط اجتماعی بوده است، ولی امروز به مزاحمتی اجتماعی برای قشری تبدیل شده که ما از آن‌ها تحت عنوان مستضعف یا غیر برخوردار نام می‌بریم. این شاید بدان دلیل است که فلسفه‌ی اجتماعی نوروز که یاد خداوند و سیاسگزاران از نعمت‌های او از طریق خدمت به بندگانش بوده است، به دست فراموشی سپرده شده و تنها پوسته‌ای از آن باقی مانده است و این سطحی نگری هم موجب کم اثر شدن این عید بزرگ شده است.»

دوم آن که حضرت فرمودند:

اول روزی است که آفتاب طلوع کرده و باد، درختان را بارور می‌سازد و خرمی زمین است. به گمانم این روز، روز حیات طبیعت و روز باروری طبیعی است که خداوند به بندگانش هدیه کرده است.

دین یا دنیا

اما چرا امروزه مردم گرایش بیشتری نسبت به مادیات دارند تا این که دین‌باور باشند؟ این سؤال بود که از خانم **زهرا صادقی** پرسیدیم. وی که خود را مادر دو فرزند دانشجو معرفی می‌کند، در پاسخ ما می‌گوید: «شما ظاهر قضایا را می‌بینید. مگر دنیا و دین از هم جدا هستند که شما این گونه می‌گویید. وقتی دل دوستان را با بازدید و لباس تمیز، روشن و نو شاد می‌کنید در واقع از نعمت‌های الهی سپاسگزاری کرده‌اید و به دنبال رضایت خدا هستید.

دختر این بانو که خود را دانشجوی مهندسی نرم‌افزار معرفی می‌کند، در ادامه‌ی بحث مادر می‌گوید: «با وجود آن که دنیا مدرن شده است، اما در ایران اسلامی هویت ایرانی و اسلامی فراموش نشده است. مدرن‌ترین خانواده‌های ایرانی وقتی سر سفره‌ی هفت‌سین می‌نشینند «یا مقلب القلوب و الابصار» و «یا محول الحول و الاحوال» را با تمام وجود می‌خوانند و دعا می‌کنند. از خدا همه‌ی آن چیزهایی را که در دل دارند طلب می‌کنند. این یعنی پیوند دین و دنیا، یعنی پیوند نوروز ایرانی و اسلامی.»

پس از شنیدن سخنان خانم مهندس، فرمان امیرالمؤمنین (ع) به مالک اشتر در نهج‌البلاغه را به یاد می‌آوریم که می‌فرماید: «سنت‌های صالحه‌ی پیشین را نباید لغو کرد.» لذا از این جا به خوبی می‌توان دریافت که نوروز متکی به باورهای دین‌مداران است. اما در عین حال می‌توان چنین برداشت کرد که نوروز هم مثل هر پدیده‌ی دیگر، دست‌خوش تغییراتی شده است که با اصل آن انطباق ندارد.

نوروز باستانی و نوروز اسلامی

علی رجب‌لو و زهرا نوریان به این سؤال که: «چه نسبتی بین نوروز باستانی و نوروز اسلامی است و اصلاً آیا نوروز، ایرانی یا اسلامی می‌شود؟»

پاسخ می‌دهند. نخست نوریان می‌گوید: «اگر ما فاصله‌ها را کم کنیم و به تناسب بین فاصله‌ها اعتقاد داشته باشیم و آن را در عمل پیاده کنیم، متوجه خواهیم شد که بین اسلامیت و ایرانیت فاصله‌ای نیست. اصولاً تفکر جدایی اسلامیت و ایرانیت خواست غرب‌زدگانی است که نه اسلام را به درستی می‌شناسند و نه ایرانیت را. هر آن چه که در فرهنگ‌ها باشد و سعادت واقعی انسان را فراهم کند مبارک است و هر آن چه که جدایی و تفرقه بین ملت‌ها به وجود آورد نامیمون است. پس با این حساب هر آنچه اسلام از ما می‌خواهد در

ایرانیت ما نیز باید لحاظ شده باشد و آنچه را ایرانیت واقعی و اصیل ما می‌گوید مورد تأیید اسلام می‌تواند باشد.

اگر ما به درستی ادراک کنیم هم نوروزمان ایرانی خواهد بود و هم اعتقادات و باورهای ما در خصوص موضوع نوروز، اسلامی خواهد بود.»

سپس رجب‌لو که کارشناس کارتوگرافی است در ادامه صحبت‌های همسرش می‌گوید: «من نیز چنین باوری دارم. اصولاً بین ایرانیت و اسلامیت در خصوص نوروز تناقضی وجود ندارد. خوشحالیم که ما منادی نوروز هستیم و فرهنگ ما سرشار از خرمی و شادابی نوروزی است. این باعث افتخار ماست که اسلام نیز این شادابی و نشاط انسان‌دوستانه را تأیید کرده است.

محمود همدانی دانشجوی مدیریت صنعتی درباره‌ی اسامی روزها و ماه‌ها سخن می‌گوید و ادامه می‌دهد: «آن چه من می‌دانم برخی از عنوان‌های روزهای ایرانی است که از مزدیسنا و کتب زرتشتیان به اسلام منتقل شده و کم و بیش مورد تأیید اسلام بوده است. رساله‌ای منتسب به **ملا محسن فیض کاشانی** است که مرحوم **استاد محمد معین** به آن عنوان «رساله‌ی نوروز و سی روز ماه» داده است. در این رساله نشان داده شده است که نام‌های برخی از روزهای هر ماه، از زرتشتیان و بعضاً از بابلیان و کلدانیان گرفته شده است و اتفاقاً در حدیث «معلی بن خنیس» نیز مورد تأیید قرار گرفته است. فقط در شش روز استثنای دیده می‌شود که در این زمینه باور ایرانیان مورد تأیید اسلام نیست و آن‌ها عبارتند از نام‌های روزهای نوزدهم، بیستم، بیست و یکم و بیست و دوم، بیست و چهارم و بیست و هشتم. با این حساب می‌توان چنین فرض کرد که نوروز ریشه‌ی عمیق ایرانی دارد و اکثریت آداب و رسوم آن مورد تأیید اسلام است.

این دانشجوی دانشگاه می‌افزاید: «ما پیوسته باید ارتباط ایرانیت و اسلامیت را در همه‌ی اعتقادات، احکام و عبادات خود جست‌وجو کنیم و به این برسیم که اسلام با ملیت‌ها و به ویژه با ایرانیت مخالفتی ندارد و اگر سنن و آداب و رسوم ایرانی برخاسته از فطرت پاک الهی باشد همواره مورد تأیید اسلام و مسلمین بوده است.

در پایان به نکته‌ای مهم اشاره می‌کنم: باید جامعه‌ی ما به سنت‌های حسنه‌ی خود در زمینه‌های گوناگون و به خصوص نوروز وفادار بماند. ما اجازه نداریم تحت هر عنوانی دست به تحریف آداب و رسوم خود بزنیم. اکنون بسیار شاهدیم که نوروز مترادف شده با اسراف در خوردن و آشامیدن، برپا شدن عید نوروز تبدیل شده است به چشم و هم‌چشمی و خرید کفش و لباس و توجه به مد و آراستگی فراوان یا رفتن به مسافرت‌های بدون منطق و ایجاد مزاحمت برای شهرستانی‌ها. بیایید شادی‌ها و زیبایی عید را با ندانم کاری‌ها به تلخی تبدیل نکنیم.

به علت کمبود جا منابع در دفتر مجله محفوظ است.

گنبد سلطانیه

گلناز اکبری

کارشناس مطالعات اجتماعی آموزش و پرورش رباط کریم

پیشینه سلطانیه

زمان در زمان، عشق در عشق، فرهنگ در فرهنگ، و آنچه که جاودانی است، عشق است و بس، و عشق و فرهنگ میراثش از گذشته تا به حال؛ یادگاری پابرجا از قرن هفتم هجری. منطقه سلطانیه، با ارتفاع ۱۸۸۰ متر از سطح دریا، در ۳۹ کیلومتری جنوب شرقی زنجان واقع شده است. این منطقه از دیرباز مورد توجه اقوام مختلف بوده است و براساس کتیبه‌های به‌دست آمده از شاهان آشور، در قرن هشتم پیش از میلاد محل سکونت طایفه‌ای جنگاور (ساکاراش‌ها) بود. در عهد فرمانروایان ماد به نام «اریاد» خوانده شده است. پارت‌ها آن را به نام نخستین پادشاه خود، «ارساس» نامیدند. پس از استقرار مغولان در ایران و پایتختی تبریز، با توجه به شباهت چمنزار این منطقه به چمنزارهای مغولستان، توجه ایلخانان به این نواحی که در آن زمان «قنقوراولانگ» نام داشت، جلب شد. براساس متون تاریخی، هنگام ورود مغولان به این منطقه، نام آن «شروپاز» بود. ارغون‌شاه بنای شهر را نهاد، ولی عمرش کفاف نداد تا ثمره‌ی تلاش خود را ببیند. فرزندش در راه پدر قدم نهاد و بزرگ‌ترین گنبد آجری دنیا و سومین بنای بزرگ تاریخی جهان را پس از «سانتاماریا» در فلورانس ایتالیا، و «ایا صوفیه» در استانبول ترکیه، یعنی گنبد سلطانیه را بنا نهاد.

چمن سلطانیه

این چمن با وسعت تقریبی ۳۵ کیلومتر مربع به طول ۲۰ کیلومتر و عرض متوسط ۲ کیلومتر، درست در جنوب فلات زنجان و با امتداد شرقی - غربی قرار گرفته است. در متون جغرافیایی، از چمن سلطانیه به نام «پرری» (بهترین نوع علفزارهای دنیا که ارتفاع علف آن به ۳۰ تا ۹۰ سانتی‌متر می‌رسد) یاد می‌شود. این چمن که در محوطه‌ای به مساحت ۲۵۰ هکتار واقع است، بنای ۷۰۰۰ ساله‌ی گنبد عامل اصلی شکل‌گیری شهر تاریخی سلطانیه بوده است. از این‌رو، حافظ اسیر و در کتاب «تاریخ مبارک غازانی»، در مورد چمن سلطانیه چنین آورده است:

«بیلاقی به غایت منتزه است و قرای بسیاری در حوالی آن، و مرغزارهای خوب و هوای خوش و سردسیر و گرمسیر نزدیک و علف‌خوار بسیار دارد.»

ویژگی‌های بنای سلطانیه

این بنا در دوران حکومت الباقیتو (سلطان محمد خدابنده) در مدت ۱۰ سال، ۷۰۳ تا ۷۱۳ هجری قمری احداث شد. ارتفاع گنبد ۴۸/۵ متر و

قطر دهانه‌ی گنبد ۲۵/۵ متر است. گنبد سلطانیه بنایی است هشت‌ضلعی که طول هر ضلع آن ۱۷ متر است. هشت ضلع داخل بنا، در طبقه‌ی هم‌کف به‌صورت هشت ایوان (چهار بزرگ و چهار کوچک) و با هشت مناره است، و هشت ایوان، خود یادی است از هشت در بهشت که ابواب پریعی (درهای نیک) بنا شامل سه طبقه و سه قسمت (گنبدخانه، تربت‌خانه و سردابه) است.

ستون‌های افراشته چندین قرن است بار بنا را بر دوش دارند. پنج‌بار تکرار نام حضرت محمد(ص) با آجر و کاشی دست‌ساز، زینت و زیبایی این ستون گشته است. در این ستون‌ها هم‌چنین با خط کوفی پنج‌بار نام حضرت محمد(ص) آمده است که اگر هر کدام را برعکس بخوانیم، پنج‌بار نام حضرت علی(ع) تکرار می‌شود. قوس این طاقی‌ها و دقت در ساخت آن‌ها، هر کارشناس ساختمان را متحیر می‌سازد.

قرن‌هاست که این آجر و کاشی در دل هم به ذکر «سبحان‌الله» مشغول‌اند. شش‌بار تکرار سبحان‌الله به‌صورت دوخطی در دورتادور قوس ادامه دارد. ارتفاع این بنا طبق محاسبات برابر ۱۷ طبقه‌ی امروزی است. پی و فونداسیون این بنا می‌باید ۲ تا ۳۸۵ متر باشد. ولی جالب آن است که پی این بنا فقط ۰/۵ متر است. آیه‌های قرآن با آجر و کاشی دست‌ساز در دوره‌ی اول تزئینات، زینت‌بخش دیوارها بودند که دوره‌ی دوم تزئینات، با گچ‌بری پوشانده شده‌اند. درون شمسی‌های دوره‌ی گچ‌کاری، ۱۶ بار نام حضرت علی(ع) و ۱۶ بار نام حضرت محمد(ص) براساس حروف ابجد تکرار شده‌اند که تمامی آن‌ها دارای رمز هستند.

از طریق راه‌پله‌های مارپیچی و تنگ و باریک اما بسیار خنک، از طبقه‌ی هم‌کف به بالا راهنمایی می‌شویم. یکی از زیباترین و جالب‌ترین یادگارهای سلطانیه در طبقه‌ی اول، نرده‌های چوبی است که پس از ۷۰۰ سال، با این که هیچ مرمتی در آن‌ها صورت نگرفته است، با زیبایی تمام خودنمایی می‌کنند. چوب این نرده‌ها از ساج است و از لبنان و هندوستان به ایران آمده و قبل از ساخت در آب نمک و دوغاب گچ خوابیده است. نرده‌ها بدون کاربرد حتی یک میخ، با چفت و بست ساخته شده‌اند.

ارادت خاص سلطان محمد به حضرت علی(ع) باعث شد تا دستور دهد، بین آجرها دوبار نام حضرت علی(ع) را تکرار کنند. عین و لام نیز دوبار تکرار می‌شوند و «ی» در هر دو مشترک است. در ایوان شرقی، سوره‌ی اخلاص با خط کوفی تزئینی، با آجر و کاشی بسیار زیبا در چرخش داخل ایوان نقش بسته است. دقت و ظرافت از بای بسم‌الله

تا انتهای سوره به چشم می‌خورد که نشانگر ذوق و هنر هنرمندان آن است. سلطان محمد تصمیم داشت پیکر مطهر حضرت علی(ع) را به این بنا منتقل کند. همین مهم باعث شد تا ایوان‌های طبقه‌ی اول رو به داخل ساخته شوند تا زنان از آن‌جا جدای از مردان به طواف حضرت علی(ع) بپردازند. اگرچه این امر صورت نپذیرفت، اما زیبایی‌های این ایوان‌ها طی قرون باقی ماندند و هنوز انسان را متحیر زیبایی خود می‌کنند.

معمار علی شاه، به دستور سلطان محمد، به همراه سه‌هزار کارگر به مدت ۱۰ سال این بنا را به پایان رساند که تزئینات آن آجر و کاشی دست‌ساز بود. ولی چه سود که سلطان راضی نشد و دستور داد تا آن همه چشم‌نوازی به گچ سپرده شود و گچ‌بری، تزئینات آجری و کاشی دوره‌ی اول را پوشاند. حاصل همت هنرمندان گچ‌کار، سه سال کار مداوم بود و تزئینات خیره‌کننده‌ای که عشق است و هنر و هنر است و عشق. بر اثر مرور زمان، گچ‌کاری‌ها در جای جای بنا فرو ریختند و آجر و کاشی دست‌ساز رخ نمود. کاشی‌کاری‌های بسیار زیبا، زحمت فراوان معماران راه، چون خورشیدی فروزان از پس آجرهای تیره بیرون کشید.

از طبقه‌ی اول و زیبایی‌های بسیار آن جدا می‌شویم و به طبقه‌ی دوم می‌رویم. ایوان‌های این طبقه رو به بیرون هستند. آن‌چه در این طبقه بیش از هر چیز چشم انسان را خیره می‌سازد، گچ‌بری‌های بی‌نظیر سقف آن هستند که به مراتب زیباتر از فرش‌های ابریشمی گران‌قدر ایران‌اند. جالب آن‌که تاکنون هیچ مرمتی در آن‌ها صورت نگرفته است و پس از چندین قرن، هنوز چون گوهری بی‌همتا چشم‌نوازی می‌کنند.

سردابه

اینک آهسته قدم در وادی وهم و اوهام می‌نهیم و به سردابه وارد می‌شویم. سردابه محل دفن مردگان و از فضاهای جانبی گنبد است که در ضلع جنوبی و در زیر تربت‌خانه واقع شده است. درگاه ورودی آن در ایوان جنوبی، به وسیله‌ی نه پله و عبور از یک پاگرد به طول ۱۶۵ سانتی‌متر به کف سردابه راه می‌یابد. این‌گونه استنباط می‌شود که سردابه‌ی گنبد سلطانیه پیش از سایر بخش‌های آن نباشد، و پیش از اتمام بنای گنبد مورد استفاده قرار گرفته است. تزئینات به کار رفته در سردابه شامل نقش آجر در رج‌های منظم است.

مجموعه‌ی بنا با دو طاق مجاور و راهرو کوچک ارتباطی، دارای دو پله با سقف کوتاه، بهترین شیوه‌ی ساخت سردابه‌سازی است. به گواه نوشته‌ی «جامع‌التواریخ» رشیدی، سلطان الجایتو پس از انجام تشریفات و مراسم کفن و دفن در سردابه مدفون شده است.

مادر سلطان محمد مسیحی بود. دین ارغون‌شاه (پدر او) شاخه‌ای از بودایی، یعنی شَمَنی بود. از این‌رو، نام مغولی سلطان محمد، **الجایتو** و نام مسیحی‌اش، **نیکولای** بود. سلطان محمد ابتدا آیین شمنی را برمی‌گزیند و سپس تحت تأثیر همسر ایرانی‌اش مسلمان می‌شود و نام **محمد خدابنده** را بر خود می‌نهد. سلطان محمد وصیت نکرده بود او را در سردابه دفن کند، ولی آیا او در این‌جا دفن است؟ اگرچه هشت مورخ گفته‌اند که سلطان محمد در سردابه دفن است و دوازده مورخ دیگر آن را رد کرده‌اند.

تربت‌خانه

دومین فضای آرامگاه الجایتو، تربت‌خانه است. این فضای مستطیل شکل به طول ۱۷/۶۰ متر و عرض ۷/۸ متر و ارتفاع ۱۶ متر، در قسمت جنوبی دارای محراب است. پوشش سقف تربت‌خانه از سه واحد طاق و تویزه ساخته شده است. قطر طاق وسطی که بزرگ‌تر است، ۹۰ متر و طاق‌های طرفین ۳ متر است. در ارتفاع سه متری از کف، در گرداگرد تربت‌خانه، به دو قلم ریز (خط کوفی مشجر) و قلم درشت (خط ثلث)، کتیبه‌ای از آیات قرآنی نوشته شده است. وجه تسمیه‌ی این نام (تربت‌خانه) روایتی است که براساس آن، در ساخت بخش‌هایی از بنا از تربت کربلا استفاده شده است.

سلطان محمد پس از اسلام آوردن به کربلا و نجف سفر کرد و تصمیم گرفت، پیکر حضرت علی(ع) را از نجف اشرف به سلطانیه بیاورد و در آن‌جا دفن کند. اما نبش قبر در اسلام حرام است و مخالفت علما او را از این کار بازداشت. سلطان محمد برای قداست بخشیدن به بنای ساخته شده، مقداری از تربت پاک **امام حسین(ع)** را از کربلا به سلطانیه آورد و قبله و محراب سلطانیه، یعنی تربت‌خانه را با آن بنا کرد. آن‌چه خواندید در مقابل زیبایی‌های سلطانیه بسیار ناچیز است. پس از شما دعوت می‌کنیم از نزدیک این شاهکار تاریخی و بزرگ‌ترین بنای تاریخی خاورمیانه را ببینید.

سبخت دانش اقتصاد

دانش آموزان

فخری امام جمعه

مسئول گروه اقتصادی آموزش و پرورش شهرستان تهران



بیان مسئله

بی‌شک دهه‌های آخر قرن بیستم را می‌توان نقطه‌ی شروعی برای تجدید حیات معقول بشری دانست. به تعبیر قرآن کریم، تا عزم انسان بر ایجاد تغییر و تحول در سرنوشت خویش استوار نشود، خداوند تغییری در او به‌وجود نمی‌آورد. ظرفیت دانش انسان بزرگ‌ترین ظرفیتی است که یک مخلوق ممکن است داشته باشد [بقره/۳۳].

اگر می‌پذیریم که انسان جانشین خداوند روی زمین است تا در خصوص سرمایه‌هایی که در اختیار دارد، آزموده شود [بقره/۳۰ و انعام/۱۶۵] و مسئولیت دارد که با کار و تلاش زمین را آباد سازد [احزاب/۷۲]، پس باید بپذیریم که رسالت انسان در بهره‌برداری از نعمت‌های الهی توأم با محدودیت و مسئولیت است. ضرورت دارد که با کمک علم اقتصاد، بین امکانات محدود و نیازهای نامحدود افراد جامعه هماهنگی برقرار کرد تا بتوان بهره‌وری جامعه را که برآیند بهره‌وری تک‌تک افراد جامعه است، از طریق آموزش موضوعات علمی و ارزشی اقتصاد در همه‌ی زمینه‌ها (اقتصاد محیط‌زیست، اقتصاد کار، اقتصاد انرژی، اقتصاد آموزش و پرورش، اقتصاد پزشکی، اقتصاد حمل و نقل، و...) افزایش داد و امکان برقراری رابطه‌ی صحیح و متعادل را با طبیعت فراهم آورد تا در آزمون آخرت سربلند بود.

تمامی اعمال و فعالیت‌های افراد (خردسال و بزرگسال)، از ابتدای روز به نوعی با دانش اقتصادی مرتبط است. آگاهی از مباحث اقتصادی، برخورد علمی را با فعالیت‌های اقتصادی در زندگی شخصی و اجتماعی به‌همراه دارد و بازدهی و بهره‌وری فردی و سازمانی را ارتقا می‌دهد. آموزش و یادگیری مباحث اقتصادی، به‌صورت تجربی از خانواده آغاز می‌شود، اما یادگیری علمی و ارزشی موضوعات اقتصادی، در نظام آموزش و پرورش و متعاقب آن در آموزش عالی امکان‌پذیر است. متولی رسمی رشد همه‌جانبه‌ی اقتصادی، اجتماعی، اخلاقی، سیاسی و فرهنگی خردسالان، جوانان و نوجوانان، در درجه‌ی اول نهاد آموزش و پرورش است که در مصوبات و آیین‌نامه‌های خود، آن را برای دوره‌های گوناگون تحصیلی پیش‌بینی کرده است. اما سؤال این است که:

۱. آیا دانش اقتصادی که در دوره‌ی متوسطه و فقط در پایه‌ی دوم به دانش‌آموزان ارائه می‌شود، کافی و متناسب با تغییرات شتابان اقتصاد جهانی است؟
۲. آیا دانش محدود ارائه شده در دوره‌ی متوسطه برای زندگی در دهکده‌ی جهانی کافی و متناسب است؟

اشاره

اگرچه رشته‌ی اقتصاد از مجموعه‌ی رشته‌های تحصیلی دوره‌ی متوسطه سال‌هاست که حذف شده است و این خود در عصری که مفاهیم و پدیده‌ها و رویکردهای اقتصادی به موضوعات و مسئله‌های انسانی فراوانی یافته و در شبکه‌های مفهومی انسان‌ها در پیوند حداکثری با سایر مفاهیم خرد و کلان می‌باشد، جای بسی تأمل دارد! اما به هر روی نیاز به تربیت اقتصادی و آموزش‌ها و آموزه‌های اقتصادی و گشودن حوزه‌ی یادگیری این مقوله‌ی تأثیرگذار در زندگی آتی فراگیران اهمیت کم نظیری نسبت به گذشته پیدا کرده است. در جای جای برنامه‌ی درسی و سرفصل‌های آن به این مهم نیاز داریم. پژوهش حاضر از زاویه‌ی نیاز فراگیران به این مسئله پرداخته است، که ارائه می‌شود. مجله رشد آموزش علوم اجتماعی. رشته‌ی حذف شده، رشته‌ی اقتصاد اجتماعی بود که با توجه به تجربه‌ی عینی اینجانب که سال‌ها مدرس کلاس‌های آن بوده‌ام توفیق چندانی نداشته است. این رشته در بسیاری از موارد فقط لفظ اقتصاد را یدک می‌کشید.

درآمد

رشد شتابان تغییرات اقتصادی و فناوری، بر همه‌ی جنبه‌های زندگی جوامع تأثیر گذاشته است. هماهنگی با این رشد، نیازمند تغییر رفتار و عملکرد متناسب اقتصادی است. انسان‌ها خود عامل تغییرات هستند و تغییرات به‌نوبه‌ی خود بر انسان‌ها از طریق آموزش تأثیر می‌گذارند. چرخه‌ی توسعه و آموزش، عامل بقا و دوام در عصر الکترونیکی است. متولی آموزش نیروی انسانی جوامع، نظام آموزش و پرورش است که خود نیز از تغییرات اقتصادی ایمن نخواهد بود. نسل آموزش‌دیده‌ی نظام آموزش و پرورش، سکان‌دار توسعه‌ی جهانی و نیازمند آموزش به‌روز و همه‌جانبه است. از آن جا که دانش اقتصادی از بنیادی‌ترین عوامل جلوبرنده‌ی تغییرات و توسعه‌ی شتابان است، ضرورت دارد که جایگاه آن در همه‌ی شاخه‌ها و رشته‌های نظام آموزش و پرورش حفظ شود و ارتقا یابد. کلیدواژه‌ها: نظرسنجی، اقتصاد، شاخه‌ی نظری، آموزش متوسطه، دانش اقتصادی

۳. آیا دانش ارائه‌شده در پایه‌ی دوم می‌تواند تمامی اهداف آموزشی (اقتصادی) پیش‌بینی شده در مصوبات نظام آموزش و پرورش را پاسخ‌گو باشد؟

۴. دانش آموزان دوره‌ها، شاخه‌ها و پایه‌های دیگر نظام آموزش و پرورش، از کدامین نهاد و منبع معتبر و رسمی اجتماعی می‌توانند دانش اقتصاد را فرا بگیرند؟ ماهواره، اینترنت و یا رسانه‌های داخلی و خارجی، کدام یک متولی این آموزش و منبع یادگیری می‌تواند باشد؟

علاوه بر این‌ها، در تدریس و آموزش دو ساعت در هفته‌ی برنامه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم شاخه‌ی علوم انسانی، برای دبیرانی که به دلیل فقدان ساعات مکفی هفتگی در تدریس، اغلب آن‌ها غیر مرتبطانند، مشکلاتی وجود دارد. هم‌چنین، به دلیل عدم دریافت دانش اقتصاد در سال‌های پیشین تحصیلی، کمبود ساعات آموزش هفتگی و وجود مباحث سنگین علمی، دانش‌آموزان قادر به یادگیری عمیق و کاربردی مباحث اقتصادی مذکور نیستند. به دلیل این مشکلات، گروه درسی اقتصاد «سازمان آموزش و پرورش شهر تهران»، طی سال‌ها کسب تجربه در فعالیت سازمانی و تماس همه‌جانبه و متوالی با دبیران و دانش‌آموزان و نیز انتقال مکتوب مشکلات از این نوع به دفاتر و سازمان‌های تصمیم‌گیرنده، برای دست‌یابی به مستندات تحقیقی، طرح پژوهشی نظرسنجی از تمامی دانش‌آموزان را دستور کار خود قرار داد.

هدف تحقیق: تعیین جایگاه دانش اقتصاد در برنامه‌ریزی درسی نظام آموزش و پرورش.

سؤالات تحقیق

۱. آیا دانش آموزان شاخه‌ی متوسطه‌ی نظری از دانش پایه و به‌روز اقتصادی برخوردارند؟

۲. آیا رشته‌ی تحصیلی، بر دانش اقتصادی دارای تأثیر معنی‌دار است؟

۳. آیا پایه‌ی تحصیلی بر دانش اقتصادی دارای تأثیر معنی‌دار است؟

۴. آیا جنسیت تأثیر معنی‌داری بر دانش اقتصادی دارد؟

۵. آیا نوع مدرسه بر دانش اقتصادی تأثیر دارد؟

جامعه‌ی تحقیق: تمامی دانش‌آموزان شاخه‌ی متوسطه‌ی نظری (پایه‌ی اول تا پیش‌دانشگاهی) شهر تهران.

جامعه و جغرافیای نمونه: از منطقه‌ی یک (شمالی)، منطقه‌ی هفت (مرکزی)، منطقه‌ی نه (غربی)، منطقه‌ی سیزده (شرقی) و منطقه‌ی هجده (جنوبی)، به نمایندگی از مناطق ۱۹ گانه‌ی شهر تهران، جمعاً پنج منطقه و از هر منطقه یک نمونه مدرسه‌ی دولتی و یک نمونه مدرسه‌ی غیرانتفاعی به تفکیک جنسیت، جمعاً ۲۰ مدرسه و از هر مدرسه، پایه‌های اول تا پیش‌دانشگاهی رشته‌ی تجربی، علوم

انسانی، ریاضی و سال اول عمومی، جمعاً ۴۰ کلاس در هر منطقه و ۲۰۰ کلاس در کل، و از هر کلاس چهار دانش‌آموز، جمعاً ۸۰۰ دانش‌آموز، در طرح تحقیق مشارکت کردند.

متغیرهای تحقیق: دانش اقتصاد، متغیر وابسته، و رشته، پایه، جنسیت و نوع مدرسه، متغیر مستقل تحقیق هستند.

تعریف مفهومی و عملیاتی متغیرهای تحقیق

۱. **تعریف مفهومی دانش اقتصاد (متغیر وابسته):** آگاهی از مباحث ساده‌ی علمی اقتصاد خرد و کلان و مباحث روز و کاربردی (تولید، مصرف، پول، تجارت، بانک، بورس، خصوصی‌سازی، سهام عدالت، نهادهای اقتصادی بین‌المللی، دولت، توسعه و استقلال).

۲. **تعریف عملیاتی دانش اقتصاد:** پاسخ‌گویی به حداکثر ۵۰ درصد از ۳۰ سؤال در چهار محور محتوایی، کاربردی، نظری و ارزشی.

۳. **تعریف مفهومی رشته‌ی تحصیلی (متغیر و مستقل):** طبق مصوبات و آیین‌نامه‌ی آموزش و پرورش، رشته‌های تحصیلی شاخه‌ی نظری شامل ریاضی، تجربی و علوم انسانی هستند.

۴. **تعریف عملیاتی رشته‌ی تحصیلی:** دانش‌آموزانی که در پایه‌ی دوم تا پیش‌دانشگاهی رشته‌های تحصیلی ریاضی، تجربی و علوم انسانی به تحصیل در مدارس روزانه‌ی دولتی و غیر انتفاعی مشغول هستند.

۵. **تعریف مفهومی پایه‌ی تحصیلی (متغیر و مستقل):** طبق مصوبات و آیین‌نامه‌ی آموزش و پرورش، پایه‌های تحصیلی شاخه‌ی نظری (دوره‌ی متوسطه) شامل سال اول عمومی، سال دوم، سوم و پیش‌دانشگاهی که در سه رشته‌ی ریاضی، تجربی و علوم انسانی هستند.

۶. **تعریف مفهومی پایه‌ی تحصیلی:** دانش‌آموزانی که در پایه‌ی اول عمومی، دوم، سوم و پیش‌دانشگاهی رشته‌های تحصیلی ریاضی، تجربی و علوم انسانی به تحصیل در مدارس روزانه‌ی دولتی و غیرانتفاعی مشغول هستند.

۷. **تعریف مفهومی جنسیت (متغیر و مستقل):** جامعه‌ی دانش‌آموزی دختران و پسران.

۸. **تعریف عملیاتی جنسیت:** دانش‌آموزان دختر و پسر که به‌طور رسمی در نظام آموزش و پرورش مشغول به تحصیل هستند.

۹. **تعریف مفهومی نوع مدرسه (متغیر و مستقل):** طبق مصوبات و آیین‌نامه‌ی آموزش و پرورش، نوع مدارس آموزش و پرورش از نظر ارائه‌ی نوع خدمات آموزشی و وابستگی مالی که به دولتی و غیرانتفاعی تقسیم می‌شوند.

آزمون (T-test) نشان داد که میانگین دانش پسران کمتر از دختران است بنابراین جنسیت بر دانش اقتصادی مؤثر است

۱۰. **تعریف عملیاتی نوع مدرسه:** تمامی مدارس که خدمات آموزشی دولتی یا غیرانتفاعی ارائه می‌دهند.

روش تحقیق: «زمینه‌یابی» یا «پیمایشی»، زیرا دست‌یابی به دانش اقتصادی دانش‌آموزان، از طریق جمع‌آوری نظرات و دانش آن‌ها امکان‌پذیر است.

روش گردآوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل: یکی از ابزارهای زمینه‌یابی و جمع‌آوری دانش اقتصادی دانش‌آموزان، پرسش‌نامه است. در این پژوهش از پرسش‌نامه‌ی ۳۰ سؤالی استفاده شد. ابتدا پرسش‌نامه در اختیار تعدادی دانش‌آموز قرار گرفت و روایی و پایایی آن تعیین و ضریب آلفای کرانباخ $0/86$ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از نرم‌افزار آماری «SPSS» استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و پاسخ‌گویی به سؤال اول تحقیق (برخورداری دانش‌آموزان از دانش پایه‌ی اقتصادی)، ابتدا سؤالات پرسش‌نامه در چهار محور به قرار مندرجات جدول، دسته‌بندی شدند.

سپس اطلاعات در دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی تجزیه و تحلیل شد.

تجزیه و تحلیل نتایج تحقیق

کل جامعه‌ی نمونه‌ی پاسخ‌دهنده به پرسش‌نامه، شامل ۸۰۰ دانش‌آموز بود که نتایج به شرح زیر است:

الف) بخش آمار توصیفی:

۱. از ۷۹۵ نفر که به سؤال ۱ پاسخ دادند، ۴۲ درصد مراجعه به مراکز خرید را بله، ۴۲ درصد تا حدودی و ۱۶ درصد خیر پاسخ دادند.

۲. از ۷۹۷ نفر که به سؤال ۲ پاسخ دادند، ۲۶ درصد استفاده از چک‌پول را بله، ۱۴ درصد تا حدودی و ۶۰ درصد خیر پاسخ دادند.
۳. از ۷۹۸ نفر که به سؤال ۳ پاسخ دادند، ۳۹ درصد آشنایی با شیوه‌ی عمل کارت‌های اعتباری را بله، ۲۸ درصد تا حدودی و ۳۳ درصد خیر پاسخ دادند.

۴. از ۷۹۷ نفر که به سؤال ۴ پاسخ دادند، ۳۷ درصد خرج کردن با برنامه‌ی پول توجیبی را بله، ۳۳ درصد تا حدودی و ۳۰ درصد خیر پاسخ دادند.

۵. از ۷۹۴ نفر که به سؤال ۵ پاسخ دادند، ۴۴ درصد آشنایی با شیوه‌ی افتتاح حساب پس‌انداز در بانک را بله، ۳۲ درصد تا حدودی و ۲۴ درصد خیر پاسخ دادند.

۶. از ۷۹۷ نفر که به سؤال ۶ پاسخ دادند، ۲۱ درصد مطالعه‌ی کتاب، نشریه و روزنامه‌ی اقتصادی را بله، ۳۵ درصد تا حدودی و ۴۴ درصد خیر پاسخ دادند.

۷. از ۷۹۵ نفر که به سؤال ۷ پاسخ دادند، ۱۹ درصد اشتغال به فعالیت درآمدزا را بله، ۱۴ درصد تا حدودی و ۶۷ درصد خیر پاسخ دادند.

۸. از ۷۹۶ نفر که به سؤال ۸ پاسخ دادند، ۲۰ درصد مشاهده و پی‌گیری برنامه‌های اقتصادی را بله، ۳۳ درصد تا حدودی و ۴۷ درصد خیر پاسخ دادند.

۹. از ۷۹۴ نفر که به سؤال ۹ پاسخ دادند، ۲۸ درصد می‌دانستند که بانک‌ها با سپرده‌های مردم چه فعالیت‌های اقتصادی انجام می‌دهند، ۴۴ درصد تا حدودی می‌دانستند و ۲۸ درصد نمی‌دانستند.
۱۰. از ۷۹۷ نفر که به سؤال ۱۰ پاسخ دادند، ۲۷ درصد آشنایی با کاربرد چک و سفته در معاملات را بله، ۳۸ درصد تا حدودی و ۳۵ درصد خیر پاسخ دادند.

۱۱. از ۸۰۰ نفر که به سؤال ۱۱ پاسخ دادند، ۱۱ درصد آشنایی با شیوه‌ی خرید و فروش سهام در بورس را بله، ۲۵ درصد تا حدودی و ۶۴ درصد خیر پاسخ دادند.

۱۲. از ۷۹۹ نفر که به سؤال ۱۲ پاسخ دادند، ۲۶ درصد آشنایی با مراحل دریافت وام از بانک را بله، ۳۷ درصد تا حدودی و ۳۷ درصد خیر پاسخ دادند.

۱۳. از ۷۹۷ نفر که به سؤال ۱۳ پاسخ دادند، ۲۵ درصد آشنایی با مفهوم تولید ملی را بله، ۲۵ درصد تا حدودی و ۵۰ درصد خیر پاسخ دادند.
۱۴. از ۷۹۶ نفر که به سؤال ۱۴ پاسخ دادند، ۲۰ درصد آشنایی با مفهوم تولید ناخالص را بله، ۲۰ درصد تا حدودی و ۶۰ درصد خیر پاسخ دادند.

۱۵. از ۷۹۱ نفر که به سؤال ۱۵ پاسخ دادند، ۲۷ درصد آشنایی با مفهوم درآمد سرانه را بله، ۲۳ درصد تا حدودی و ۵۴ درصد خیر پاسخ دادند.

۱۶. از ۷۹۲ نفر که به سؤال ۱۶ پاسخ دادند، ۲۷ درصد آشنایی با مفهوم درآمد ملی را بله، ۲۶ درصد تا حدودی و ۴۷ درصد خیر پاسخ دادند.

۱۷. از ۷۹۱ نفر که به سؤال ۱۷ پاسخ دادند، ۲۶ درصد آشنایی با مفهوم خصوصی‌سازی را بله، ۳۰ درصد تا حدودی و ۴۴ درصد خیر پاسخ دادند.

۱۸. از ۷۹۱ نفر که به سؤال ۱۸ پاسخ دادند، ۲۵ درصد آشنایی با مفهوم سهام عدالت را بله، ۲۷ درصد تا حدودی و ۴۲ درصد خیر پاسخ دادند.

۱۹. از ۷۹۱ نفر که به سؤال ۱۹ پاسخ دادند، ۱۷ درصد آشنایی با مفهوم اقتصاد تک‌محصولی را بله، ۱۸ درصد تا حدودی و ۶۵ درصد خیر پاسخ دادند.

۲۰. از ۷۸۰ نفر که به سؤال ۲۰ پاسخ دادند، ۳۹ درصد افزایش درآمد خانواده ناشی از افزایش درآمد ملی را بله، ۳۲ درصد تا حدودی و ۲۹ درصد خیر پاسخ دادند.

۲۱. از ۷۸۸ نفر که به سؤال ۲۱ پاسخ دادند، ۳۷ درصد تأثیر پرداخت به موقع مالیات را در کاهش فقر بله، ۳۵ درصد تا حدودی و ۲۸ درصد خیر پاسخ دادند.

محور محتوایی	
شماره و متن سؤال	محتوای درسی
۱. برای خرید لوازم مورد نیاز خود، شخصاً به مراکز اقتصادی (بازار، فروشگاه و...) مراجعه می‌کنید؟ ۲۶. با تجارت الکترونیکی آشنایی دارید؟	مبادله (داخلی- بین‌المللی)
۲. تاکنون از چک‌پول در خریدهای روزانه‌ی خود استفاده کرده‌اید؟ ۳. با شیوه‌ی عمل کارت‌های اعتباری خرید اجناس آشنایی دارید؟	پول
۴. پول توجیبی خود را با برنامه خرج می‌کنید؟	هزینه-فرصت
۵. با شیوه‌ی افتتاح حساب پس‌انداز در بانک آشنا هستید؟ ۹. می‌دانید بانک‌ها با سپرده‌های مردم چه فعالیت‌های اقتصادی انجام می‌دهند؟ ۱۰. با کاربرد چک و سفته در معاملات آشنا هستید؟ ۱۲. با مراحل دریافت وام از بانک آشنا هستید؟	بانک
۱۱. با شیوه‌ی خرید و فروش سهام در بورس آشنا هستید؟	بورس
۷. تاکنون به فعالیت‌های درآمدزا اشتغال داشته‌اید؟	اشتغال
۱۳. با مفهوم تولید ملی آشنا هستید؟ ۱۴. با مفهوم تولید ناخالص آشنا هستید؟ ۱۹. با مفهوم اقتصاد تک‌محصولی آشنا هستید؟	تولید
۱۵. با مفهوم درآمد سرانه آشنا هستید؟ ۱۶. با مفهوم درآمد ملی آشنا هستید؟ ۲۰. به نظر شما، افزایش درآمد ملی به افزایش درآمد خانواده منتهی می‌شود؟	درآمد
۱۷. با مفهوم خصوصی‌سازی آشنا هستید؟ ۱۸. با مفهوم سهام عدالت آشنا هستید؟	خصوصی‌سازی- سهام عدالت
۲۱. به نظر شما، پرداخت به موقع مالیات در کاهش فقر مؤثر است؟	مالیات
۲۲. با فعالیت سازمان اوپک آشنا هستید؟ ۲۳. با فعالیت سازمان تجارت جهانی آشنایی دارید؟ ۲۴. با فعالیت صندوق بین‌المللی پول آشنایی دارید؟ ۲۵. با فعالیت بانکی جهانی آشنایی دارید؟ ۲۷. با فعالیت اِکو آشنایی دارید؟ ۲۸. از تأثیر فعالیت سازمان‌های بین‌المللی در اقتصاد خانواده آگاهی دارید؟	سازمان‌های بین‌المللی
۶. کتاب، نشریه و روزنامه‌ی اقتصادی مطالعه می‌کنید؟ ۸. علاقه‌مند به مشاهده و پی‌گیری برنامه‌های اقتصادی از صدا و سیما هستید؟ ۲۹. به نظر شما، آگاهی از دانش اقتصادی در تصمیم‌گیری‌های روزمره تأثیر دارد؟ ۳۰. یادگیری موضوعات اقتصادی را برای تمامی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه ضروری می‌دانید؟	سوالات ارزشی

محور کاربردی	
شماره‌ی سؤال اقتصاد کاربردی	۱۲-۱۱-۱۰-۹-۸-۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱
محور دانشی	
شماره‌ی سؤال اقتصاد نظری	۲۷-۲۶-۲۵-۲۴-۲۳-۲۲-۱۹-۱۸-۱۷-۱۶-۱۵-۱۴-۱۳
محور ارزشی	
شماره‌ی سؤال ارزشی	۳۰-۲۹-۲۸-۲۱-۲۰

ب) بخش آمار استنباطی

سؤال ۱. آیا دانش آموزان شاخه‌ی متوسطه نظری از دانش پایه و به‌روز اقتصادی برخوردارند؟

جدول ۱ نشان می‌دهد که ۷۴ درصد دانش‌آموزان از دانش پایه و به‌روز اقتصادی برخوردار نیستند.

سؤال ۲. آیا رشته‌ی تحصیلی، بر دانش اقتصادی دارای تأثیر معنی‌دار است؟

تحلیل واریانس یکطرفه صورت گرفت و جدول ۲ در سطح ۹۵ درصد، تفاوت معنی‌داری را بین دانش اقتصاد دانش‌آموزان رشته‌ی علوم انسانی و سایر رشته‌ها نشان داد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان رشته‌ی علوم انسانی از دانش اقتصاد بالاتری برخوردارند.

سؤال ۳. آیا پایه‌ی تحصیلی بر دانش اقتصادی دارای تأثیر معنی‌دار است؟

تحلیل واریانس یکطرفه انجام شد و جدول ۳ در سطح ۹۵ درصد، تفاوت معنی‌داری را بین پایه‌ی اول و سایر پایه‌ها نشان داد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان سال اول عمومی از دانش اقتصاد کمتری نسبت به سایر پایه‌ها برخوردار هستند.

سؤال ۴. آیا جنسیت تأثیر معنی‌داری بر دانش اقتصادی دارد؟
آزمون «t-test» و جدول ۴ نشان داد که میانگین دانش پسران کمتر از دختران است. لذا می‌توان گفت: جنسیت بر دانش اقتصادی مؤثر است.

سؤال ۵. آیا نوع مدرسه بر دانش اقتصادی تأثیر دارد؟
آزمون «t-test» و جدول ۵ نشان داد که تفاوتی بین میانگین مدارس دولتی و غیرانتفاعی وجود ندارد. لذا می‌توان گفت: نوع مدرسه بر دانش اقتصادی تأثیری ندارد.

گروه اقتصاد سازمان آموزش و پرورش شهر تهران

توجه: گزارش کامل طرح تحقیق به همراه تمامی نمودارها، جداول و بحث و نتیجه‌گیری، در دست تدوین است.

۲۲. از ۷۸۷ نفر که به سؤال ۲۲ پاسخ دادند، ۱۵ درصد آشنایی با فعالیت سازمان اوپک را بله، ۲۰ درصد تا حدودی و ۶۵ درصد خیر پاسخ دادند.

۲۳. از ۷۸۸ نفر که به سؤال ۲۳ پاسخ دادند، ۱۱ درصد آشنایی با سازمان تجارت جهانی را بله، ۲۰ درصد تا حدودی و ۶۹ درصد خیر پاسخ دادند.

۲۴. از ۷۸۷ نفر که به سؤال ۲۴ پاسخ دادند، ۱۲ درصد آشنایی با فعالیت صندوق بین‌الملل را بله، ۱۹ درصد تا حدودی و ۶۹ درصد خیر پاسخ دادند.

۲۵. از ۷۸۷ نفر که به سؤال ۲۵ پاسخ دادند، ۱۲ درصد آشنایی با فعالیت بانک جهانی را بله، ۲۱ درصد تا حدودی و ۶۷ درصد خیر پاسخ دادند.

۲۶. از ۷۹۱ نفر که به سؤال ۲۶ پاسخ دادند، ۲۴ درصد آشنایی با تجارت الکترونیکی را بله، ۳۰ درصد تا حدودی و ۴۶ درصد خیر پاسخ دادند.

۲۷. از ۷۸۷ نفر که به سؤال ۲۷ پاسخ دادند، ۱۱ درصد آشنایی با فعالیت اکو را بله، ۷۴ درصد تا حدودی و ۱۵ درصد خیر پاسخ دادند.

۲۸. از ۷۸۵ نفر که به سؤال ۲۸ پاسخ دادند، ۹ درصد از تأثیر فعالیت سازمان‌های بین‌المللی در اقتصاد خانواده آگاهی داشتند، ۲۰ درصد تا حدودی آگاهی داشتند و ۶۶ درصد آگاهی نداشتند.

۲۹. از ۷۸۵ نفر که به سؤال ۲۹ پاسخ دادند، ۵۵ درصد موافق تأثیر دانش اقتصاد بر تصمیم‌گیری‌های روزمره بودند، ۲۶ درصد تا حدودی موافق بودند و ۱۹ درصد موافق نبودند.

۳۰. از ۷۸۸ نفر که به سؤال ۳۰ پاسخ دادند، ۵۳ درصد موافق ضرورت یادگیری مباحث اقتصادی برای تمامی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه بودند، ۲۷ درصد تا حدودی موافق بودند و ۲۰ درصد موافق نبودند.

به نام خدا

دانش آموز عزیز:

گروه اقتصاد سازمان آموزش و پرورش شهر تهران جهت دستیابی به راه‌های گسترش و تعمیق یادگیری مباحث اقتصادی نیازمند بررسی نظرات ارزشمند شما می‌باشد. خواهشمند است با دقت در پاسخگویی به سؤالات زیر، ما را در این مهم یاری نمایید.

توجه: این قسمت حتماً تکمیل گردد.

منطقه:..... دبیرستان:..... دخترانه پسرانه دولتی غیرانتفاعی

رشته: تجربی ریاضی انسانی پایه: اول دوم سوم

۱. آیا جهت خرید لوازم مورد نیاز خود شخصاً به مراکز اقتصادی (بازار، فروشگاه و...) مراجعه می‌نمایید؟
بلی خیر تا حدودی

۲. تاکنون از چک پول در خریدهای روزانه خود استفاده کرده‌اید؟
بلی خیر تا حدودی

۳. با شیوه عمل کارت‌های اعتباری جهت خرید اجناس آشنایی دارید؟
بلی خیر تا حدودی

۴. آیا پول توجیبی خود را با برنامه خرج می‌کنید؟
بلی خیر تا حدودی

۵. با شیوه افتتاح حساب پس‌انداز در بانک آشنا هستید؟
بلی خیر تا حدودی

۶. کتاب، نشریه و روزنامه اقتصادی مطالعه می‌نمایید؟
بلی خیر تا حدودی

۷. تاکنون به فعالیتهای درآمدزا اشتغال داشته‌اید؟
بلی خیر تا حدودی

۸. علاقمند به مشاهده و پیگیری برنامه‌های اقتصادی از صدا و سیما می‌باشید؟
بلی خیر تا حدودی

۹. آیا می‌دانید بانکها با سپرده‌های مردم چه فعالیتهای اقتصادی انجام می‌دهند؟
بلی خیر تا حدودی

۱۰. آیا با کاربرد چک و سفته در معاملات آشنا می‌باشید؟
بلی خیر تا حدودی

۱۱. با شیوه خرید و فروش سهام در بورس آشنا هستید؟
بلی خیر تا حدودی

۱۲. با مراحل دریافت وام از بانک آشنا می‌باشید؟
بلی خیر تا حدودی

۱۳. با مفهوم تولید ملی آشنا هستید؟
بلی خیر تا حدودی

۱۴. با مفهوم تولید ناخالص آشنا هستید؟
بلی خیر تا حدودی

۱۵. با مفهوم درآمد سرانه آشنا هستید؟
 بلی خیر تا حدودی
۱۶. با مفهوم درآمد ملی آشنا هستید؟
 بلی خیر تا حدودی
۱۷. با مفهوم خصوصی سازی آشنا هستید؟
 بلی خیر تا حدودی
۱۸. با مفهوم سهام عدالت آشنا هستید؟
 بلی خیر تا حدودی
۱۹. با مفهوم اقتصاد تک محصولی آشنا هستید؟
 بلی خیر تا حدودی
۲۰. به نظر شما افزایش درآمد ملی به افزایش درآمد خانواده منتهی می شود؟
 بلی خیر تا حدودی
۲۱. به نظر شما پرداخت به موقع مالیات در کاهش فقر مؤثر می باشد؟
 بلی خیر تا حدودی
۲۲. با فعالیت سازمان اوپک آشنا هستید؟
 بلی خیر تا حدودی
۲۳. با فعالیت سازمان تجارت جهانی آشنایی دارید؟
 بلی خیر تا حدودی
۲۴. با فعالیت صندوق بین المللی پول آشنا هستید؟
 بلی خیر تا حدودی
۲۵. با فعالیت بانک جهانی آشنا هستید؟
 بلی خیر تا حدودی
۲۶. با تجارت الکترونیکی آشنایی دارید؟
 بلی خیر تا حدودی
۲۷. با فعالیت اکو آشنا هستید؟
 بلی خیر تا حدودی
۲۸. از تأثیر فعالیت سازمان های بین المللی در اقتصاد خانواده آگاهی دارید؟
 بلی خیر تا حدودی
۲۹. به نظر شما آگاهی از دانش اقتصادی در تصمیم گیری های روزمره تأثیر دارد؟
 بلی خیر تا حدودی
۳۰. به نظر شما یادگیری موضوعات اقتصادی برای کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه ضروری است؟
 بلی خیر تا حدودی

از توجه شما سپاسگزاریم
 گروه اقتصاد سازمان آموزش و پرورش شهر تهران

مشارکت اجتماعی

در مدرسه

فاطمه سلیمی

کارشناس مطالعات اجتماعی و دبیر آموزش و پرورش

اشاره

پدیده‌های مفهومی بسیاری در شبکه‌ی مفهومی بشر در عصر حاضر برجسته و فعال شده است. مفاهیمی از قبیل، سرنوشت جمعی، خرد جمعی، هویت اجتماعی، اراده‌ی جمعی، مشارکت، کنش مندی، عدم تمرکز، هم‌اندیشی، همایش، همگرایی، هم‌نوایی، همکاری، وفاق اجتماعی، موفقیت جمعی و... این همه نشانگر آن است که سرنوشت جمعیت‌ها و اجتماعات بشری و بلکه سرنوشت جمعی بشر علاوه بر اراده الهی، به درک و فهم مشارکت اجتماعی و اقدام و عمل متناسب با آن بستگی تام و تمام دارد، از این رو آموزش مفاهیم مربوطه از دغدغه‌های آموزش جهانی می‌باشد. همچنین بسامدی مفاهیم و واژگان یاد شده در بالا، انگیزه‌ی ما در پرداختن به مقوله‌ی حیاتی مشارکت اجتماعی است. مقاله‌ی حاضر و آثار قلمی ارسالی بعدی خوانندگان را به استقبال نشسته‌ایم.

مقدمه

در عرصه‌ی بین‌المللی، اصطلاح «برنامه‌ریزی مشارکتی» در اوایل سال ۱۹۷۳ میلادی، پس از طرح کمک‌های خارجی ایالات متحده آمریکا مطرح شد. ظاهراً این برنامه به منظور ایجاد الگویی مبتنی بر سیاست‌های خود برداشته و توزیع مبنایی میان گروه‌های اجتماعی شهری و روستایی و میان مناطق و جنسیت‌های متفاوت استوار بوده است. در پی این طرح، «سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه» (OECD) در سال ۱۹۷۴ و «یونسکو» در سال ۱۹۷۷، این اصطلاح را به کار بردند و از آن پشتیبانی کردند.

در چارچوب توسعه‌ی بین‌المللی، این باور وجود دارد که مفهوم برنامه‌ریزی مشارکتی، به عنوان جای‌گزینی برای «برنامه‌ریزی تکنوکراتیک» که سازمان دهندگان کمک‌های بین‌المللی در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ از آن طرفداری می‌کردند، در نظر گرفته شود. برنامه‌ریزی تکنوکراتیک بر بنیاد مهارت‌های برنامه‌ریز استوار بود. برنامه‌ریز تکنسینی بود که به داده‌ها دسترسی داشت و می‌توانست از میان راهکارهای متفاوت یکی را برگزیند و آینده را پیش‌بینی کند. گذشت زمان نشان داد که این رویکرد در اصلاح وضع آموزش و پرورش به توفیق چندانی دست نمی‌یابد. اندیشه‌گران تربیتی، در واکنش نسبت به این عملکرد ضعیف، این بحث را پیش کشیدند که برنامه‌ریزی آموزشی بایسته است به دیدگاهی روی آورد که توفیق آن به دخالت مستقیم بخش مهمی از مردم که در این برنامه سهیم هستند، بستگی دارد. با پیش رفتن این رویکرد نو، برنامه‌ریزی‌ها از صورت‌های کیفی و اقتصاد سنجی، به رویکردهای کیفی سوق داده شدند. در برنامه‌ریزی مشارکتی، دانش و نظرهای مراجعان آموزش و پرورش، یعنی توده‌ی مردم، چنان‌که عناصر جدایی‌ناپذیر در تنظیم سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی در نظر گرفته شدند و برنامه‌ریزان از صورت مهندسان اجتماعی، به راهنمایان یا سازمان‌دهندگان آموزش تغییر نقش دادند.

کلیدواژه‌ها: مشارکت اجتماعی، بهره‌وری، برنامه‌ریزی مشارکتی

تعاریف مشارکت

از مفهوم مشارکت تفسیرهای متعددی به عمل آمده است. گونه‌گونی تفسیرها سبب شده است، برخی آن را به کیسه‌ی شانس تشبیه کنند که عده‌ای تمایل دارند، با در اختیار داشتن آن، هرچه دل‌خواهشان است، از آن بیرون بکشند.

هم‌چنین، در تعریف مشارکت گفته‌اند: «مشارکت امری از پیش مشخص شده نیست» بلکه باید ابعاد آن را خود ترسیم کنیم. [دری‌نوگورانی، ۱۳۶۹]. منظور از این سخن آن است که در باب مشارکت تعریف همگان‌پذیر وجود ندارد. بنابراین، با توجه به هدف و زمینه‌ی مورد نظر، باید از آن تصویری به‌دست دهیم. از بررسی تعریف‌های برنامه‌ریزی در این زمینه این استنباط را می‌توان داشت که مشارکت نوعی سهیم و دخیل شدن در تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و اجراست. این تصمیم‌گیری معطوف به هدفی است که مشارکت‌کنندگان تمایل دارند برای تحقق آن هدف مشترک، با دیگران به کنش متقابل یاری‌گراانه بپردازند. پس اگر هدف مشترک در میان نباشد، یا دخیل و سهیم شدن در تصمیم‌ها عملی نباشد، مشارکت مفهوم نخواهد داشت. هدف ممکن است کسب منزلت اجتماعی، اجر اخروی، تشفی روانی، سود اقتصادی با برآوردن یک خواست درونی و جز این‌ها باشد.

در هر صورت، هدف از مشارکت برای شرکت‌کنندگان همواره یکسان نیست. هر مشارکت‌کننده با توجه به نیازها و علائق گوناگون خود، به مشارکت روی می‌آورد. گاهی هدف ابزاری است؛ یعنی منظور از شرکت در یک فعالیت، دست‌یابی به نیاز و علائق گذرا و فوری است. گاهی هدف غایی و عمیق است و اندیشه‌ی وسیع‌تری در تلاش‌ها نهفته است.

مبانی نظری مشارکت

مشارکت را نوعی کنش هدفمند در فرایند تعاملی بین کنشگر و محیط اجتماعی و در جهت نیل به اهداف معین و از پیش تعیین شده، تعریف کرده‌اند؛ فرایندی که افراد جامعه به‌صورت آگاهانه، داوطلبانه و جمعی، با در نظر داشتن اهداف معین و مشخص که به سهیم شدن آن‌ها در منابع اجتماعی منجر می‌شود، در آن شرکت می‌کنند [غفاری، ۱۳۸۰: ۴۲]. از حیث مفهومی، واژه‌ی «مشارکت» به معنای شراکت و همکاری در کاری، امری یا فعالیتی و حضور در جمعی، گروهی و سازمانی به منظور بحث و تصمیم‌گیری، چه به‌صورت فعال و چه به‌صورت غیرفعال است. در مجموع، جوهره‌ی اصلی مشارکت را باید در فرایند درگیری، فعالیت و تأثیرپذیر دانست [علوی‌تبار، ۱۳۷۹: ۱۵].

از منظر جامعه‌شناختی، باید بین مشارکت به عنوان عمل و به عنوان حالت و وضع تمیز قائل شد. مشارکت در معنای اول، داشتن شرکتی فعالانه در گروه‌ها می‌رساند و به فعالیت اجتماعی انجام شده

نظر دارد. در معنای دوم نیز از تعلق گروهی خاص و داشتن سهمی در جامعه خبر می‌دهد [بیرو، ۱۳۶۶: ۲۷۵]. مشارکت عمومی را می‌توان به عنوان یک نظام خودبسنده، و به عنوان ساختار یک نظام جدید نمایندگی محسوب کرد. [دشتی، ۱۳۷۶: ۱۶۴]. از منظر نظام‌مندی و کارکردی، مشارکت را سازوکاری برای بقا، توسعه و تعالی نظام اجتماعی دانسته‌اند که توسعه نیافتن ساختارهای لازم برای مشارکت و نهادی کردن آن، به انقراض نظام اجتماعی و سقوط آن می‌انجامد [مردوخو، ۱۳۷۳: ۱۷۱].

اوکلی برای تعریف مشارکت، به بیان سه تفسیر در خصوص مشارکت می‌پردازد که عبارت‌اند از:

- مشارکت به عنوان سهم داشتن؛
 - مشارکت به عنوان سازمان‌دهی؛
 - مشارکت به عنوان توانمندسازی [اوکلی و همکاران، ۱۹۹: ۹۸].
- مشارکت را می‌توان حرکت آگاهانه، فعال، آزاد و مسئولیت‌آوری دانست که برای تمثیت امور جامعه ضروری است [شادی‌طلب ۷: ۱۳۷۲]. به نظر رحمان (۱۹۹۳)، مشارکت فعالیتی سازمان یافته از طرف مردم متحد و منسجم است که اساس آن را متقاعد شدن افراد به کنش جمعی تشکیل می‌دهد. بر این مبنا، شمارکت درگیری ذهنی و عاطفی اشخاص در موقعیت‌های گروهی است که آنان را برمی‌انگیزد تا برای دست‌یابی به هدف‌های گروهی یکدیگر را یاری دهند و در مسئولیت کار شریک شوند [طوسی، ۱۳۷۰: ۵۴].

در دوره‌ی اخیر به دلیل اهمیتی که مشارکت در عرصه‌ی حیات اجتماعی و مدنی پیدا کرده، بخش قابل ملاحظه‌ای از اندیشه‌ی علمای علوم اجتماعی، به خصوص در رشته‌های جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی را به خود معطوف داشته است. براینکه این توجه طرح وجود چارچوب‌های نظری متنوع برای تبیین رفتارهای جمعی در اشکال گوناگون سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی است.

یکی از چارچوب‌هایی که برای تبیین رفتار مطرح شده، مدل آیزن و فیشرین است که می‌توان از آن برای تبیین رفتار مشارکتی نیز استفاده کرد. در قالب این مدل، برای تبیین رفتار ابتدا باید به آمادگی و با گرایش بروز رفتار و با انجام عمل توجه نمود، زیرا گرایش و آمادگی برای رفتار مقدم بر خود رفتار و عمل است. به نظر آن‌ها، رفتار در پی زنجیره‌ای از عوامل به‌وجود می‌آید. حلقه‌ی ماقبل بروز رفتار، قصد و نیت برای انجام دادن آن رفتار است. نیت نیز تابع دو متغیر «گرایش به رفتار» و «هنجار ذهنی» است. گرایش به رفتار یک متغیر فردی و شخصی است و متغیر هنجار ذهنی بیانگر نفوذ و فشار اجتماعی است که شخص آن را برای انجام دادن کاری احساس و ادراک می‌کند. هر یک از متغیرهای گرایش به رفتار و هنجار ذهنی نیز تحت تأثیر متغیرهای دیگری هستند، متغیرهای گرایش به رفتار تحت تأثیر دو متغیر «انتظار فایده» و «ارزیابی فایده» است. متغیر هنجار ذهنی تحت تأثیر دو متغیر انتظار

از دیگران، به خصوص دیگران مهم و نیز انگیزه‌ی پیروی از انتظارات دیگران است.

مشارکت مردم در دیگر کشورهای جهان

یکی از پرسش‌های پژوهش حاضر این بود که: «وضع کشورهای دیگر در زمینه‌ی مشارکت مردم چیست و از تجربه‌ی این کشورها چه می‌توان آموخت؟»

آلمان: در کشور آلمان نهادهای آموزشی خصوصی، از کودکان تا مدرسه (و اخیراً دانشگاه)، برای پیشرفت آموزش خدمات رسمی در اختیار می‌گذارند. قانون اساسی آلمان، با دادن اجازه‌ی فعالیت به افراد، مدرسه‌ها را از اعضای دولت خارج کرده و با هدف ایجاد زمینه‌های تنوع در مدارس (آزادی انتخاب مدرسه)، دموکراسی لیبرالی و جامعه‌ی کثرت‌گرا را، جامعه‌ی عمل پوشانده است [walford, 1989: 151].

منابع مالی نهادهای آموزشی خصوصی را می‌توان در چهار مقوله‌ی شهریه‌مداری، یارانه‌ی عمومی، کمک‌های مالی هیئت‌های به‌وجود آورنده‌ی این نهادها، و هدایا طبقه‌بندی کرد. به این منابع باید خدمات رایگان، مانند تدریس رایگان اعضای مدرسه‌های فرقه‌های دینی را نیز اضافه کرد. به استثنای آموزش عالی یا پس از دبیرستان، کلاً بودجه آموزش و پرورش در دست ایالت‌ها و جماعت‌های محلی است. هزینه‌های کارکنان را دولت و کارهای رونمایی را جمعیت‌های محلی تأمین می‌کنند.

انگلستان: آموزش و پرورش در انگلستان به شیوه‌ی غیر متمرکز اداره می‌شود. اختیارات و مسئولیت‌های دستگاه مرکزی و مقامات محلی آموزش و پرورش بر اساس ضوابط زیر تعیین می‌شوند:

● تفویض اختیارات وسیع به مقامات محلی (کمیسیون آموزش و پرورش و اداره‌ی آموزش و پرورش) که اعضای این کمیسیون‌ها را مردم یا حکومت‌های محلی انتخاب می‌کنند.

● ترغیب و تشویق مردم و مؤسسات و انجمن‌های داوطلب به منظور سرمایه‌گذاری و شرکت در اداره‌ی امور تربیتی.

● اجتناب از امر و نهی صریح از طرف دستگاه مرکزی آموزش و پرورش در زمینه‌ی امور تربیتی نواحی و مدارس و تحمیل نکردن دیدگاه‌هایشان در مورد برنامه‌سازان مدارس و شیوه‌ی تدریس و استخدام معلم.

آمریکا: آموزش و پرورش در آمریکا به صورت غیرمتمرکز اداره می‌شود. کنگره از طریق وضع قوانین، اعتبارهایی برای آموزش و پرورش مناطق و دولت‌های محلی در نظر می‌گیرد و دولت‌های محلی نیز هر کدام اقدام‌های ویژه‌ای را توسط هیئت‌های آموزشی محلی برای تحقق سیاست‌های آموزشی به انجام می‌رسانند. در حالی که دپارتمان‌های ایالتی بر چگونگی اجرای برنامه‌ها در مدارس نظارت دارند، شهروندان مناطق محلی از طریق هیئت‌های منتخب محلی، بر امور مدرسه‌های خود نظارت مستقیم دارند. سیاست‌های آموزشی را هیئت‌های آموزش و پرورش در چارچوب قوانین فدرال تدوین می‌کنند که معمولاً با نظرخواهی از مدیران، معلمان و شهروندان صورت می‌گیرد و به صورت جزوه منتشر می‌شود. بنیادهای گوناگون چون بنیاد راکفلر و جی.ای.بی، و بنیاد معافیت از مالیات، به شکل‌های گوناگون به افراد مستعد و فرودست جامعه کمک‌های مالی می‌کنند تا افراد به سبب فقر مالی از تحصیل باز نمانند.

اندونزی: در کشور اندونزی آموزش و پرورش از جمله مسئولیت‌های خانواده، جامعه و دولت است. منابع مالی از طریق خانواده در سطوح مختلف به‌طور نقدی، یا از طریق انجمن اولیا و مربیان و شهریه‌های رسمی در سطوح متوسط و عالی تأمین می‌شود. آموزش ابتدایی مجانی است.

P.A برای ارتقا و افزایش مشارکت مردم، مرتب با مردم به مشاوره می‌پردازد و به هیئت‌ها و شوراهای آموزش مسئولیت تفویض می‌کند. به منظور تصمیم‌گیری در زمینه‌ی امکانات آموزشی و مشارکت در اجرای برنامه‌ها نیز، سازمان‌های داوطلب و تأمین امکانات مالی، تسهیلاتی فراهم می‌سازند. مردم اندونزی در سطوح گوناگون اجتماعی مسئولیت‌هایی را در عرصه‌های فرهنگی، اقتصادی



جدول وضعیت مشارکت در آموزش و پرورش کشورهای منتخب

کرپا	زیمبابوه	چین	اندونزی	آمریکا	انگلستان	آلمان
<p>۱. مدرسه به صورت (باغ مدرسه) در آمد و مایحتاج خودشان را تأمین می کنند.</p> <p>۲. مشارکت وسیع مردم باسواد برای ریشه کن کردن بی سوادی</p> <p>۳. مشارکت در مدرسه مردمی است.</p>	<p>۱. مشارکت مردمی</p> <p>هم در مدارس دولتی و هم در مدارس خصوصی صورت می گیرد</p>	<p>۱. موفقیت کلید موفقیت آموزش و پرورش است.</p> <p>۲. توجه به چهار عنصر نوگرایی</p> <ul style="list-style-type: none"> ● علم و فناوری ● کشاورزی ● دفاع ● صنعت <p>۳. منابع مالی از طریق دولت</p> <p>هدایا</p> <p>درآمدهای خدمات اجتماعی</p> <ul style="list-style-type: none"> ● شهریه ● مؤسسه های اقتصادی و درآمد حاصل از فعالیت های اقتصادی ● کمک های مردمی 	<p>۱. آموزش و پرورش از مسئولیت های: خانواده <ul style="list-style-type: none"> ● جامعه ● دولت <p>۲. منابع مالی از طریق خانواده به طور نقدی</p> <ul style="list-style-type: none"> ● انجمن اولیا و مربیان <p>۳. آموزش ابتدایی مجانی است.</p> <p>۴. مردم در سطوح مختلف اجتماعی - فرهنگی - اقتصادی و آموزشی مشارکت دارند.</p> </p>	<p>۱. غیر متمرکز</p> <p>۲. اعتبار برای آموزش و پرورش کنگره از طریق وضع قوانین می گیرد</p> <p>۳. دیپلومان های ایالتی بر چگونگی اجرای برنامه ها در مدارس نظارت دارند.</p> <p>۴. سیاست های آموزشی در چهار چوب قوانین فدرال است.</p> <p>۵. کمک های مالی برای افراد مستعد و فرودست جامعه توسط بنیادهای مثل جی، ای، بی بنیاد معافیت از مالیات صورت می گیرد</p>	<p>۱. غیر متمرکز</p> <p>۲. تقویض اختیارات وسیع به مقامات محلی</p> <p>۳. ترغیب و تشویق مردم</p> <p>۴. اجتناب از امر و نهی صریح و تحصیل نکردن دیدگاه های در مورد برنامه سازان مدارس و شیوه ی تدریس و استخدام معلم.</p>	<p>۱. نهادهای آموزشی خصوصی برای پیشرفت آموزش خدمات رسمی در اختیار می گذارند.</p> <p>۲. خارج شدن مدارس از انحصار دولت</p> <p>۳. هدف ایجاد زمینه های تنوع در مدارس، آزادی انتخاب مدارس</p> <p>۴. یعنی دموکراسی لیبرال و جامعه کثرت گرا</p> <p>۵. منابع مالی آموزش خصوصی</p> <ul style="list-style-type: none"> ● شهریه ی مدارس ● پارانه ی عمومی ● کمک های مالی هیئت های به وجود آورنده ی این نهادها ● هدایا ● خدمات رایگان <p>۶. بودجه ی آموزش و پرورش به دست ایالت ها و جماعت های محلی است</p> <p>۷. هزینه های کارکنان به عهده ی دولت</p> <p>۸. هزینه ی کارهای روئینایی به عهده ی جمعیت های محلی</p>

و آموزشی پذیرا شده‌اند. عده‌ی بسیاری از مردم با دستگاه‌های اجرایی، همکاری افتخاری دارند. حتی بسیاری از مردم ماهانه مبلغی به حساب ادارات و دستگاه‌هایی که به روستاها و شهرستان‌ها خدمات می‌دهند، واریز می‌کنند. تمام این کارها داوطلبانه و با شوق و رغبت انجام می‌گیرد.

کلاس‌های سوادآموزی پس از اتمام به مراکز کار و تلاش تبدیل می‌شوند و بدین وسیله، مشارکت اقتصادی در کنار مشارکت آموزشی تحقق پیدا می‌کند. این برنامه‌ها باعث توفیق چشم‌گیر این کشور در عرصه‌ی بین‌المللی شده است. بخش اعظم این توفیق بین‌المللی و اقتصادی مدیران تدابیر نظام آموزشی و اداره‌ی کشور به‌صورت مشارکت همگانی در امور گوناگون است.

چین: مردم چین آموزش و پرورش را کلید موفقیت‌ها در مورد چهار عنصر نوگرایی، یعنی علم و فناوری، کشاورزی، دفاع و صنعت می‌دانند و در آن فعالانه مشارکت می‌کنند. در چین کودکانها از گسترش خاصی برخوردارند و به وسایل آموزشی و بازی مجهز هستند، بسیاری از وسایل و اسباب‌بازی‌های آن‌ها را کارخانه‌های مجاور آن‌ها می‌سازند و در اختیارشان می‌گذارند. دانش‌آموزان دبیرستانی نیز در ایام تعطیل در فعالیت‌های اجتماعی، مانند کار در اتوبوس‌ها، کمک به سالمندان، توزیع شیر و روزنامه، برگرداندن اشیای پیدا شده به صاحبانشان، مشارکت می‌کنند.

آموزش و پرورش گذشته از بودجه‌ی دولتی، از منابع دیگر مثل مالیات مخصوص، هدایا، درآمدهای خدمات اجتماعی، شهریه و حق‌الزحمه‌هایی که مردم تقبل می‌کنند تأمین می‌شود. برای نمونه، حقوق ۳۷ درصد معلمان از پرداخت‌های خود مردم پرداخت می‌شود [رضوانی، ۱۳۷۳]. حقوق ۴۱ درصد از معلمان تمام وقت مدارس ابتدایی و ۱۰ درصد معلمان تمام‌وقت متوسطه را نیز جامعه‌های محلی می‌پردازند [Broy, 1996].

کمک‌های مالی و هدایای مجامع، بنیادهای آموزشی و مؤسسه‌های اقتصادی، و درآمد حاصل از فعالیت‌های اقتصادی مدارس و حق‌الزحمه و شهریه‌های گوناگون، از دیگر منابع تأمین بودجه آموزش کشور چین هستند. گفتنی است دانش‌آموزان ضمن شرکت در مدارس کار دانش،

به مشارکت‌های سیاسی نیز می‌پردازند. چون بر اساس باور چینی‌ها، آموزش و پرورش ضمن مولد بودن باید سیاسی هم باشد. لازم به ذکر است که کار در خارج از مدرسه بخشی از برنامه‌ی مدارس است و در نوعی از مدارس حرفه‌ای درس و کار سهمی برابر دارند.

زیمبابوه: با توجه به زیربنای اقتصادی ضعیف این کشور، تأمین هزینه‌های عمرانی و جاری آموزش و پرورش بدون بسیج منابع محلی ممکن نیست. لذا مشارکت مردم هم در مدارس دولتی که ۵/۸ درصد کل مدارس ابتدایی کشور را شامل می‌شود و هم در مدارس تحت حمایت دولت که به دست مسئولان غیردولتی تأسیس و نگهداری می‌شوند صورت می‌گیرد و دولت به ازای هر دانش‌آموز، کمک هزینه‌ای پرداخت می‌کند. در حدود ۷۵ درصد هزینه‌ی احداث مدرسه، از طریق کار داوطلبانه انجام می‌شود و تأمین مصالح به عهده‌ی مردم است. اداره‌ی مدارس نیز با شهریه یا جمع‌آوری وجوه صندوق پول عمومی انجام می‌گیرد [لاکهد و دیگران، ۱۳۷۱].

تا سال ۱۹۷۹ در زیمبابوه میان سفیدپوستان و سیاه‌پوستان نابرابری آموزشی حاکم بود. برای نمونه، ۸۶ درصد مدارس سفیدپوستان دولتی و ۱۴ درصد خصوصی بود. آموزش فرزندان سیاهان نیز از طریق مدارس میسیون‌ها انجام می‌گرفت. دولت پس از استقلال توانست فرصت‌های آموزشی را متعادل تر کند.

کوبا: در کوبا معلمان با دانش‌آموزان در مزارع به کار مشغول می‌شوند. در سراسر کوبا مدارس متوسطه به‌صورت «باغ مدرسه» درآمده است و در آن‌جا انواع سبزی‌ها و میوه‌های مورد نیاز جامعه را فراهم می‌آورند [مشایخی، ص ۸۸، به نقل از محسن پور].

دولت کوبا در آغاز سوادآموزی از جوانان کمک خواست. صدهزار دانش‌آموز و ۱۴۰ هزار زن و مرد کوبایی داوطلبانه به این کار همت گماشتند. تعداد کل داوطلبان به ۲۵۰ هزار تن رسید [کازل، ۱۳۵۸]. که مشارکت وسیعی را در ریشه‌کنی بی‌سوادی سامان دادند و پادگان‌های نظامی رژیم باتیستا را به مدرسه و بیمارستان تبدیل کردند [والد، ۱۳۶۰].

«اتحادیه پیشگامان کوبا» به گفته‌ی کارن والد فعالیت‌های بی‌شماری را در مدارس سامان دادند. با توجه به مطالعه‌ی کشورها، آموزش و پرورش نهادی دولتی - مردمی است که از اهمیت خاصی برخوردار است. این تنها نهادی است که مردم با میل و رغبت حاضرند، کمی و کاست آن را برطرف کنند. زیرا دانش و فناوری را پایه و بنیاد اصلی کشور می‌دانند.

ایران: در ایران، این مشارکت به‌صورت‌های متنوعی بروز کرده است که از آن جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد: وقف، انجمن اولیا و مربیان مدرسه‌سازی، خیرین مدرسه‌ساز، مدارس غیرانتفاعی، مدارس نمونه‌ی مردمی، شوراهای آموزش و پرورش. مشارکت‌های دستگاه‌های دولتی و غیردولتی در آموزش و پرورش ما در ادامه، تأثیر اجتماعی و فرهنگی بعضی نهادها را مورد مطالعه قرار می‌دهیم.



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های عمومی دانش آموزی

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

➤ **رشد کودک** (برای دانش آموزان آمادگی و پایه ی اول دوره ی دبستان)

➤ **رشد نوآموز** (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)

مجله‌های عمومی بزرگسال

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

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

مجله‌های اختصاصی

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

➤ **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**

مجله‌های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران، مربیان و مشاوران مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند.

➤ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک آموزشی.

➤ نامبر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸

➤ تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۴۹۰۹۹

➤ E-mail: info@roshdmag.ir www.roshdmag.ir

۱. **تأثیر اجتماعی و فرهنگی وقف:** وقف عملی داوطلبانه است، نه اجباری و واقف مدرسه آگاهانه این کار را انجام می‌دهد، نه از روی غریزه و... به همین علت، برای وقف انگیزه‌های گوناگون در میان بوده‌اند که غالباً ریشه‌ی اجتماعی و فرهنگی دارند؛ از جمله:

- انگیزه‌ی دینی و اعتقاد به خدمت در راه خدا و فراهم ساختن توشه‌ی آخرت؛

- انگیزه‌ی خدمت به هم‌نوع؛

- حفظ اموال از آسیب مصادره؛

- ایجاد درآمد مستمر برای وارث و علاقه به گسترش علم و دانش. مطالعه‌ی تاریخ وقف نشان می‌دهد که از عمده‌ترین هدف‌های وقف کار فرهنگی و اجتماعی بوده است. این سنت نیکو در سراسر دنیا به صورت ایجاد کتاب‌خانه، مدرسه، مسجد، شفاخانه، موزه‌ها، انتشارات، حفظ آثار هنری، حفظ آثار باستانی، ساختن خوابگاه دانش‌آموزی و دانشجویی انجام می‌گیرد. وقف مصداق تعاون و تعدیل ثروت در جامعه است که می‌تواند پیامدهای مناسب اجتماعی داشته باشد.

۲. **تأثیر اجتماعی و فرهنگی انجمن اولیا و مربیان:** این انجمن مناسب‌ترین راه مشارکت است و بر سودمندی و تأثیر آن در ابعاد وسیع اجتماعی و فرهنگی تأکید می‌شود. اگر کاستی‌های آن برطرف شود، می‌تواند بسیاری از مسائل آموزش و پرورش را کاهش دهد. این انجمن‌ها در اکثر مدارس تشکیل می‌شوند و مردم با اهداف آن آشنایی دارند. چون جلسات عمومی - سخن‌رانی‌ها و کمیته‌های آن، محل برخورد اندیشه‌های صاحب‌نظران، متخصصان و هم‌فکری است و اثر و تعالی اجتماعی و فرهنگی را سبب می‌شود.

۳. **تأثیر اجتماعی و فرهنگی مدارس غیرانتفاعی:** کسانی که نسبت به مدارس غیرانتفاعی نظر مخالف دارند، عمده‌ترین ایراد این مدارس را پیامدهای نامناسب اجتماعی و فرهنگی دانسته و آن را با ارزش‌های نظام جمهوری اسلامی و جامعه‌ی عدالت‌خواه امروزی کشور ایران سازگار ندانسته‌اند. اغلب آن‌ها بر این باور بودند که درآمد حاصل از این نوع مدارس برای وزارت آموزش و پرورش، در مقایسه با نگرش‌های منفی و پیامدهای اجتماعی و فرهنگی ناخوشایندی که داشته است، چندان قابل توجه و توجیه نیست. گفتنی است که این افراد کمک مردم به آموزش و پرورش و مشارکت در ابعاد وسیع و گوناگون را از ضرورت‌ها شمرده‌اند. ولی این مدارس را از نظر ارزشی و اجتماعی چندان مناسب ارزیابی نکرده‌اند.

- مدارس غیرانتفاعی به سبب متکی بودن به شهریه نمی‌توانند پوشش و گسترش وسیعی داشته باشند.

- از نظر عدالت اجتماعی و برابری برخورداری از امکانات آموزشی، مدارس غیرانتفاعی، اختلاف فاحشی از نظر امکان توفیق پیشرفت با مدارس دولتی دارند. این امر از نظر فرهنگی و ارزش‌های اجتماعی، این تأثیر ناخوشایند را در افکار عمومی به وجود آورده است که مدارس غیرانتفاعی ویژه‌ی فرادستان جامعه هستند.



برگ اشتراک مجله های رشد

شرایط:

- ۱- پرداخت مبلغ ۵۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله‌ی درخواستی، به صورت علی الحساب به حساب شماره‌ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه‌ی سه راه آزمایش (سرخه حصار) کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست.
- ۲- ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده‌ی اشتراک باپست سفارشی. (کپی فیش رانزد خودنگه دارید.)

+ نام مجله های درخواستی :

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

+ نام و نام خانوادگی :

.....

+ تاریخ تولد:

.....

+ میزان تحصیلات:

.....

+ تلفن:

.....

+ نشانی کامل پستی:

.....

.....

.....

+ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده اید، شماره‌ی اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

.....

☎ امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶-۷۷۳۳۶۶۵۵

● صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

☎ پیام گیر مجله های رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

یادآوری:

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

● دست‌اندر کاران موافق مدارس غیرانتفاعی کوشیده‌اند با طرح‌هایی چون طرح رافع، یا تخفیف و اعمال سیاست‌های انقباضی و جز آن‌ها، هم از رشد بی‌رویه‌ی این مدارس جلوگیری کنند و هم با توجه به نگرش منفی افکار عمومی نسبت به این مدارس، رشد عوارض اجتماعی و فرهنگی را تا حدودی کاهش دهند.

● تأثیر اجتماعی فرهنگی مدارس نمونه‌ی مردمی، استقبال گروه قابل توجهی از مردم از این مدارس، مؤید این نظر است که به جای مدارس غیرانتفاعی، بهتر است مدارس نمونه‌ی مردمی را گسترش دهیم. از حیث ساختار اجتماعی و فرهنگی و حتی معیشتی داوطلبان مدارس نمونه‌ی مردمی، می‌توان گفت این مدارس از نظر طبقاتی کردن مدارس، در حد مدارس غیرانتفاعی به واکنش‌های اجتماعی دامن زده‌اند. چرا که همه‌ی امکانات این مدارس دولتی است و مردم فقط بخشی از هزینه‌های آن را تقبل می‌کنند که برای داوطلبان ثبت‌نام در این مدارس، هزینه‌ی چندان بالایی نیست؛ به‌ویژه این که به بعضی از دانش‌آموزان تخفیف‌های مناسب نیز داده می‌شود و منافع شخصی در مدارس وجود ندارد.

از نظر عدالت اجتماعی و ارزش‌های فرهنگی، بعضی بر این بودند که مدارس نمونه‌ی مردمی، به تبع پیامدهای گوناگون مدرسه‌ها، مدارس دولتی را از دانش‌آموزان مستعد خالی می‌کند. پرداخت شهریه به این مدارس برای همه مقدور نیست و کلاً جدا کردن دانش‌آموزان به ویژه بر اساس پایگاه اجتماعی و اقتصادی آنان، دور از انصاف است.

نتایج مثبت مشارکت

مشارکت دادن مردم در امور فرهنگی و اجتماعی و... دارای نتایج

مثبت زیر است:

- بهره‌وری در کار افزایش می‌یابد.
 - میان ملت یگانگی به‌وجود می‌آید، از تمام منابع محلی بهره‌ی بهینه گرفته می‌شود و حمایت ملی از اقدام‌های فرهنگی و آموزشی گسترش می‌یابد.
 - سرخوردگی از کار و افسردگی کاهش می‌یابد.
 - دگرگونی (تحول) امکان‌پذیر می‌شود.
 - ایستادگی و مقاومت در مقابل تغییرها کاهش می‌یابد.
 - اعتماد مردم به یک‌دیگر و حکومت افزایش پیدا می‌کند.
 - مردم‌سالاری جای خودکامگی را می‌گیرد و انسان‌ها در تعیین سرنوشت خود بیشتر سهیم می‌شوند.
 - حاشیه‌نشینی که نوعی استثمارشدگی است، از میان می‌رود.
 - انسان‌ها انگیزه، توان و نیروی بیشتری برای خدمت به یک‌دیگر می‌یابند. ترس و وحشت ناشی از تنهایی رخت برمی‌بندد.
 - فرهنگ در خود فرورفتگی و فردیت منفی درهم می‌شکند.
 - توسعه‌ی پایدار و همه‌جانبه تحقق می‌یابد.
 - استعدادها شکوفا می‌شوند.
- به علت کمبود جا منابع در دفتر مجله محفوظ است.