

بسم الله الرحمن الرحيم

آموزش علوم اجتماعی

رشد

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

دوره شانزدهم • شماره ۱ • پاییز ۱۳۹۲ • ۶۴ صفحه • ۸۵۰۰ ریال

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
ویژه آموزگاران، دبیران، دانشجویان علوم اجتماعی و کارشناسان آموزش و پرورش

صدای معلمان علوم اجتماعی / سردبیر / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

دانش اجتماعی نوین

دانش اجتماعی بومی

درس درجه دو / گفت و گو با دکتر نعمت الله فاضلی / ۴
برنامه درسی جدید علوم اجتماعی از نگاه دبیران / دکتر ناهید فلاحیان / ۱۰
مفاهیم اجتماعی کتاب های درسی / دکتر لطیف عیوضی / ۱۴
شگردهای تحقیق در کلاس / سارا کریمی / ۱۶
دو رویکرد متفاوت در برنامه درسی مطالعات اجتماعی؛ سنگاپور و هنگ کنگ /
دکتر زهره عابدی کرچی بان - غلامرضا حمیدزاده / ۱۸
سطح خوانایی کتاب مطالعات اجتماعی / مولود پرورش / ۴۲

جامعه شناسی آنتونی گیدنز / علی اصغر اکرمی / ۲۸
مهارت های ارتباطی در پژوهش اجتماعی / دکتر محمدسعید ذکایی / ۳۳
بهگشت اجتماعی / دکتر حسین دهقان / ۴۶
جامعه شناسی، علمی انتقادی / ۶۲

چهار ضعف اساسی ادبیات هویت ساز نوجوانان / سمانه آزاد / ۲۲
از وحدت علم تا علم بومی / فرشید مقدم سلیمی / ۲۶
جامعه شناسی مصور / ۳۸
جامعه شناسی ایران از چند منظر / ۵۲
جلوه های اجتماعی شعر شهریار / کاوه تیموری / ۵۶

- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: فریبرز بیات
- مدیر داخلی: فاطمه محمودیان
- هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر فاطمه جواهری، دکتر محمدسعید ذکایی، پری مسلمی پور لالمی و غلامرضا حمیدزاده
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح جلد: محمود حسینی
- طراح گرافیک: پریسا سندسی
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- تلفن: ۸۸۳۴۴۷۵۷
- نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
- تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲
- کد مشترکین: ۱۱۴
- نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶
- شمارگان: ۷۰۰۰ نسخه
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

قابل توجه همکاران محترم:

۱. سعی شود مطالب ارسالی بیشتر جنبه کاربردی داشته باشد و از پرداختن طولانی به مبانی نظری و تئوری پرهیز شود.
۲. مطالبی را که برای درج در مجله می فرستید، 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 واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود.
۶. مجله در رد، قبول، اصلاح و تلخیص مطالب رسیده مجاز است.
۷. در ابتدای مطالب ارسالی، واژه های کلیدی نوشته شود.
۸. شماره تلفن تماس، آدرس پست الکترونیکی و یا نشانی دقیق پستی حتماً نوشته شود.

مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی» در پاییز سال ۱۳۶۸ با اهداف مشخص و روشنی متولد شد که نه تنها هنوز نیز به قوت خود باقی هستند بلکه ضرورت پیگیری و تحقق آن‌ها صدچندان شده است. خلاصه اهداف مزبور از این قرار است:

۱. اشاعه، تقویت، تکمیل، نقد و ارزیابی برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

۲. دانش‌افزایی، روزآمدسازی و توسعه شناخت علمی معلمان علوم اجتماعی

۳. توسعه مهارت‌های تدریس علوم اجتماعی و تلاش برای پیوند این درس با زندگی اجتماعی

۴. هماهنگی و تبادل نظر میان اضلاع سه‌گانه آموزش علوم اجتماعی در کشور، شامل معلمان و دبیران، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی و استادان، صاحب‌نظران و اندیشمندان حوزه علوم اجتماعی در کشور

۵. تبادل تجارب زیسته معلمان علوم اجتماعی در عرصه آموزش این درس.

در طول ۱۵ دوره انتشار مجله، این اهداف همواره پیگیری شده‌اند؛ اگرچه حرکت در جهت تحقق آن‌ها متناوب بوده است. در برخی سال‌ها بعد نظری (تئوریک) دانش اجتماعی بر مجله غالب شده و وجه دانشگاهی آن بر سایر ابعاد پیشی گرفته است. در چنین شرایطی لاجرم حضور استادان و صاحب‌نظران دانشگاهی در مجله پررنگ‌تر بوده است و دو ضلع دیگر در حاشیه قرار داشته‌اند. به تبع این جهت‌گیری مباحث آموزشی و مدرسه‌ای، و نیز جنبه‌های کاربردی دانش اجتماعی هم سهم و وزن قابل توجهی در مجله نداشته است. در سال‌های دیگری تلاش شد مجله بیشتر در خدمت یک ضلع دیگر آموزش، یعنی برنامه‌ریزان، سیاست‌گذاران و گروه‌های تألیف کتاب‌های درسی، قرار گیرد. در این وضعیت نیز معلمان، دبیران، صاحب‌نظران و اندیشمندان حوزه علوم اجتماعی در سایه قرار گرفتند و ظهور و بروز شایسته و درخوری در مجله نداشتند. در این دوره با توجه به جهت‌گیری کلی آن مباحث نظری و دانش روز علوم اجتماعی از یک سو، و تجارب زیسته معلمان و چگونگی اجرا و عملیاتی شدن برنامه قصد شده در مدرسه از سوی دیگر، کمتر مجال بروز و انتشار مناسب در مجله یافت. در برخی سال‌ها نیز، که دوره فترت به شمار می‌رود، آموزش دانش اجتماعی در مجله اصولاً به حاشیه رفت و

مباحث اقتضایی و کمتر مرتبط با دانش روز علوم اجتماعی و یا موضوعات کمتر مدرسه‌ای جای آن را گرفت. به تبع در چنین شرایطی هر سه ضلع آموزش حضور کم‌فروغی در مجله داشتند.

به‌طور کلی به نظر می‌رسد در همه این سال‌های پرفراز و نشیب، به‌رغم نقش بسیار مثبت این مجله در توسعه دانش اجتماعی و آموزش ضمن خدمت معلمان، و با وجود تلاش‌های صادقانه و بی‌شائبه همه دست‌اندرکاران، مجله رشد آموزش علوم اجتماعی کمتر توانست آن چنان که باید منعکس‌کننده معتدل صدای همه اضلاع سه‌گانه آموزش علوم اجتماعی در کشور (معلمان، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان و استادان و صاحب‌نظران) باشد. در این میان، معلمان و دبیران به‌عنوان بنیادی‌ترین حلقه آموزش و مروجان اصلی دانش اجتماعی و نیز مخاطبان اصلی مجله، کمترین سهم و حضور را در مجله داشته‌اند و محتوای مجله کمتر پاسخ‌گوی نیازها و مطالبات آنان برای تدریس بهتر و عمیق‌تر این درس بوده است. تجارب زیسته معلمان و نقد و نظرهای آن‌ها در مورد منابع درسی کمتر در مجله منعکس شده و نیازهای بخشی از معلمان علوم اجتماعی دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول (راهنمایی) اصولاً فرصتی برای طرح در مجله نداشته است.

از سوی دیگر، تقویت و تکمیل برنامه‌های درسی و نقد و ارزیابی آن‌ها با نگاهی رو به جلو و آینده‌نگرانه، و نیز رویکردهای تلفیقی و نوین در آموزش علوم اجتماعی هم مجال مناسب و درخوری برای بحث و بررسی در مجله نیافته است. علاوه بر این‌ها، دانش روز علوم اجتماعی، نظریه‌های جدید صاحب‌نظران مطرح و شاخص‌ها، سؤال‌ها و مسئله‌های جدید این حوزه در سطح جهانی از یک سو، و نیز دانش اجتماعی بومی و ملی و مسائل اجتماعی کشور از سوی دیگر، آن چنان که مورد انتظار است، در مجله مطرح نشده است.

در پرتو چنین دریافت و ارزیابی‌ای از وضعیت گذشته مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، در دوره جدید تلاش خواهیم کرد که به دور از شتاب‌زدگی و به‌تدریج طی سه سرفصل به شرح زیر، این مجله آینه تمام‌نمای نیازها، مطالبات، انتظارات و توانایی‌های اضلاع سه‌گانه آموزش علوم اجتماعی در کشور شود.

اساسی مجله رشد آموزش علوم اجتماعی در دوره جدید خواهد بود.

ذیل سرفصل سوم موضوعات زیر مورد توجه قرار می گیرد: تبیین اندیشه های اجتماعی در اسلام و متون دینی، شرح آرای اجتماعی عالمان مسلمان، اندیشه های اجتماعی در متون کهن ادبی و نیز ادبیات معاصر ایران، فرهنگ و فولکلور ایران، مردم شناسی و تکنگرایی های در مورد زندگی اجتماعی در مناطق مختلف ایران، معرفی مطالعات موردی در زمینه زندگی

اجتماعی در ایران، تبیین جامعه شناسی زندگی روزمره در ایران، بررسی دیدگاه ها و نظریات مختلف در مورد جامعه ایران و معرفی جامعه شناسان و اندیشمندان اجتماعی ایران. آنچه به عنوان محورها و سرفصل های محتوایی مجله در دوره جدید مطرح شد، فهرستی بسته و محدود به عنوان های مطرح شده نیست، بلکه این عناوین و موضوعات متناسب با تحولات جامعه، دانش اجتماعی و نیازها، مطالبات و نظرات معلمان و مخاطبان مجله و سایر اضلاع نظام آموزشی، تغییر و تحول خواهد یافت.

رویکرد مجله در هر یک از این سه سرفصل، با توجه به خط مشی آن آموزشی است. تلاش خواهیم کرد معلمان در هر یک از این سه حوزه به دانش، بینش و مهارت هایی تجهیز شوند که بتوانند درس علوم اجتماعی را غنی تر، عمیق تر، لذت بخش تر و مؤثرتر ارائه کنند. امیدواریم از این رهگذر، جایگاه، اعتبار و ارزش این درس نزد معلمان و دانش آموزان تقویت گردد و در عین حال، افزایش شناخت نسبت به جامعه و زندگی اجتماعی باعث تحکیم هویت ملی در معلمان و دانش آموزان شود. مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، همچنان که پیش از این یادآوری شد، می کوشد به شکلی معتدل انعکاس صدای همه دست اندرکاران آموزش علوم اجتماعی، به ویژه معلمان و دبیران باشد.

از همین رو پیشاپیش دست همه این عزیزان را به گرمی می فشاریم و در همین جا از همه معلمان، دبیران، برنامه ریزان و مؤلفان کتاب های درسی، استادان، صاحب نظران و اندیشمندان علوم اجتماعی و نیز نهادها و انجمن های ملی که دغدغه توسعه این دانش را در جامعه ایران دارند، دعوت می کنیم که با ارسال مطالب، مقالات و نقدها، نظرات و پیشنهادهای خود ما را در این راه یاری کنند. **سر دبیر**

فصل اول برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

با توجه به رویکرد آموزشی مجله، احساس نیاز معلمان و مخاطبان و نیز تغییر و تحولاتی که به تبع برنامه درسی ملی در برنامه درسی علوم اجتماعی رخ داده است، این بخش جایگاه مهمی در این دوره از مجله خواهد داشت. در این سرفصل به مطالب و موضوعاتی از این دست می پردازیم: اشاعه، تقویت، تکمیل و تحلیل برنامه درسی، نقد و ارزیابی کتاب ها و منابع آموزشی و روش های تدریس و ارزشیابی درس علوم اجتماعی، شرح و بسط مبانی، مفاهیم و موضوعات کتاب های درسی در پرتو دانش جدید، پیوند دانش اجتماعی با زندگی و کاربردی کردن درس های علوم اجتماعی، طرح تجربه های معلمان، گفت و گو با معلمان مؤلف، پژوهشگر و موفق، گفت و گو با برنامه ریزان و مؤلفان کتاب های درسی، معرفی انجمن های علمی معلمان، دبیرخانه کشوری درس علوم اجتماعی و اطلاع رسانی از نشست ها، همایش ها و گردهمایی های معلمان علوم اجتماعی.

فصل دوم دانش نوین علوم اجتماعی

تحولات علوم اجتماعی طی دهه اخیر، رشد و گسترش نظریات و رویکردهای نو و تولد صاحب نظران جدید از یک سو، و احساس نیاز و فاصله گرفتن معلمان از مباحث جدید اجتماعی و ضرورت بازآموزی و آموزش ضمن خدمت معلمان از سوی دیگر، طرح موضوع دانش نوین علوم اجتماعی در مجله و بحث در مورد آن را اجتناب ناپذیر می کند. از همین رو در این سرفصل به مباحثی از این قرار توجه می شود: مفاهیم و موضوعات جدید در علوم اجتماعی، طرح نظریه ها، مکاتب و رویکردهای نو در علوم اجتماعی، معرفی صاحب نظران و اندیشمندان معاصر، شرح روش های تحقیق در علوم اجتماعی، معرفی پژوهش ها و کتاب های جدید و نیز نشریات و سایت های تخصصی این حوزه، گزارش نشست ها و همایش های ملی و بین المللی، معرفی رشته ها، گرایش ها، دانشگاه ها و انجمن ها و مجامع علمی ملی و بین المللی.

فصل سوم دانش اجتماعی بومی ایران

بازیابی و معرفی سرچشمه های اندیشه اجتماعی در فرهنگ دینی و ملی ایران و از این رهگذر، آشنایی با ذخایر ارزشمند دانش اجتماعی بومی ایران، یکی از محورهای

دای معلمان علوم اجتماعی

درس درجه دو

چگونه درس مطالعات اجتماعی را جذاب کنیم؟

اشاره

جایگاه درس علوم اجتماعی در نظام مدرسه‌ای چیست و چه میزان به آن اهمیت داده می‌شود؟ جامعه، معلمان و دانش‌آموزان چه طرز تلقی نسبت به این درس دارند؟ معلمان، مؤلفان و برنامه‌ریزان چگونه باید درس علوم اجتماعی را ارائه کنند که اشتیاق دانش‌آموزان را برانگیزند، و مهم‌تر اینکه آن‌ها را به‌عنوان شهروند برای زندگی آینده آماده کنند؟

این سؤالات را طی گفت‌وگویی با دکتر نعمت‌الله فاضلی، جامعه‌شناس و عضو هیئت علمی «پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی» در میان گذاشته‌ایم که در ادامه از نظراتان می‌گذرد.

جایگاه یک درس در جامعه و نظام آموزشی چه تأثیری در نوع نگاه و طرز تلقی دانش‌آموزان نسبت به لادت‌بخش بودن و اهمیت آن درس دارد؟

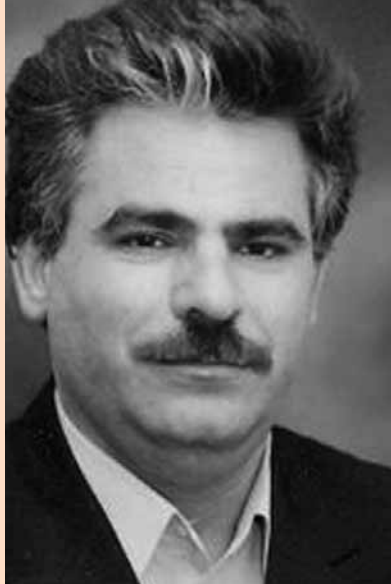
هر درسی دارای مزیت‌های نسبی است که این مزیت‌ها می‌توانند فرایند آموزش، یادگیری و یاددهی را شیرین و دلپذیر کنند. دانش‌آموزان گاهی برای شوخی و خنده می‌گویند: «درس شیرین ریاضی»، و در لحن آن‌ها نوعی تمسخر و شوخی نهفته است. ریاضیات سخت است و صفت شیرین در اینجا تلخی یادگیری ریاضی را توضیح می‌دهد اما واقعیت این است که هر درسی را می‌توان شیرین کرد؛ همان‌طور که ممکن است آن را تلخ کنیم.

تلخی یا شیرینی یک درس، از یک‌سو به مهارت‌ها، دانش‌ها و روش‌های آموزش و از سوی دیگر به جایگاه آن درس در کلیت فرایند آموزش دانش‌آموزان و دانشجویان و تلقی جامعه از آن درس بستگی دارد. ریاضیات به‌رغم تلخی یادگیری آن، درسی جدی برای دانش‌آموزان محسوب می‌شود. جدی بودن ریاضیات حاصل برداشت ما از جایگاه ریاضی در علم و دنیای مدرن است. البته همه نظام‌های

آموزشی دنیا لزوماً چنین برداشتی از جایگاه ریاضیات ندارند. برای مثال، ماساکووا تانابه، در کتاب «پرورش هنر استدلال» -که اخیراً به فارسی نیز ترجمه شده است- نشان می‌دهد که درس انشا برای نظام مدرسه‌ای ایالت متحده آمریکا از همه درس‌های دیگر مهم‌تر است؛ حتی از ریاضیات. اهمیت درس انشا نیز برای دانش‌آموزان آمریکایی پذیرفته شده است. این اهمیت به‌دلیل تلقی خاص جامعه آمریکا از مفهوم خلاقیت است. انشا می‌تواند به رشد ذهنی و تفکر خلاق دانش‌آموزان کمک کند. در عین حال، ابزار اصلی یادگیری و یاددهی مهارت‌های خواندن و نوشتن است. همچنین، در جامعه‌ای که نظام آموزشی معطوف به تولید علم است، درس انشا به عنوان راهبردی برای یادگیری مقاله‌نویسی اهمیت اساسی دارد. دانش‌آموزان قرار است در آینده مقالاتی بنویسند و در مدرسه باید برای چنین وظیفه‌ای آماده شوند.

همچنین، در جامعه‌ای که ارزش‌های فردگرایانه غلبه دارد، درس انشا راهی برای خودبیانگری و تحقق فردیت است. آموزش انشا در مدارس آمریکایی شیرین است؛ چرا که جامعه گمان می‌کند انشا اهمیت دارد. اگر بخواهیم درس تعلیمات اجتماعی شیرین شود؛ ابتدا نظام آموزشی و با فرهنگ آموزشی باید اهمیت این درس را بپذیرد. ما می‌دانیم که امروزه در جامعه ایران و فرهنگ آموزشی ما درس‌ها از نظر اهمیت جایگاه‌های متفاوتی دارند. برخی درس‌ها مهم، برخی مهم‌تر و برخی نیز کم‌اهمیت‌اند. درس تعلیمات اجتماعی معمولاً مانند درس انشا از جمله درس‌های مهم برای دانش‌آموزان ما یا حتی مدارس ما نیست. تجربه تاریخی نظام مدرسه‌ای در ایران زمینه شکل‌گیری تلقی‌های متفاوتی از درس‌ها را به وجود آورده است.

به هر حال، ما اکنون قریب به یک قرن است که نهاد مدرسه‌ای مدرن را تأسیس کرده‌ایم. در این یک قرن چیزهایی به تدریج شکل گرفته‌اند و در فرهنگ آموزش مدرن ایرانی به‌صورت گزاره‌های بدیهی پیش‌فرض ذهنیت ما را



اجتماعی، پیش از هر کاری باید تلاش کنیم اهمیت و ربط این درس را به زندگی به دانش آموزان، اولیا و مدرسه آموزش دهیم. تعلیمات اجتماعی قبل از آنکه نیازمند این باشد که آموزش داده شود، نیازمند آن است که آموزش آن، آموزش داده شود. برای جامعه ما و همچنین دانش آموزان، هنوز این امر که باید تعلیمات اجتماعی را بیاموزند، به عنوان ضرورت زندگی و یا نوعی نیاز تعریف نشده است.

در کتاب‌های درسی رشته‌های انسانی و درس‌های انسانی-اجتماعی، معمولاً در حد چند گزاره کلی در مقدمه کتاب در توجیه اهمیت این درس‌ها می‌گویند؛ اما تنها در حد چند عبارت کلی و گذرا. در چنین شرایطی طبیعی است که دانش آموزان ما نتوانند ارتباطی عاطفی و منطقی با درس تعلیمات اجتماعی برقرار کنند. این مشکل نه تنها در مدرسه‌ها، بلکه در دانشگاه‌ها نیز وجود دارد. نظام آموزش عالی کشور نیز نتوانسته است اهمیت و ربط رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی را برای دانشجویان به نحو قانع‌کننده‌ای توجیه کند. ما برای موفقیت در آموزش درس‌های انسانی و تعلیمات اجتماعی در مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها، به حرکتی عمومی در رسانه‌ها، مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها و جامعه نیاز داریم؛ حرکتی که بتواند برداشت تازه‌ای از جایگاه و نقش این درس‌ها در ذهنیت اجتماعی ما به وجود آورد. در غیر این صورت مانند تمام یک قرن گذشته این درس‌ها ارائه می‌شوند. معلم‌ها هم به کلاس‌ها می‌روند، کتاب‌ها نوشته می‌شوند، دانش آموزان میلیون‌ها ساعت عمر خود را به نام این درس‌ها هزینه می‌کنند، میلیاردها تومان سرمایه‌گذاری می‌شود اما همه این نیروها هدر می‌روند. ما تا زمانی که نتوانیم به نحو قانع‌کننده‌ای خود را نسبت به نیازمان به آموزش و یادگیری و یاددهی درس‌های انسانی و اجتماعی متقاعد کنیم، صحبت کردن از آموزش این درس‌ها بیهوده است.

تشکیل می‌دهند. برای مثال، یکی از چنین پیش‌فرض‌هایی این است که انشا درس مهمی نیست و تعلیمات اجتماعی اهمیت چندانی ندارد، و یا حتی درس ادبیات و کتاب فارسی نیز چندان مهم نیست. به بیان دقیق‌تر، تمام درس‌هایی که با حوزه جامعه انسان سروکار دارند، اهمیت چندانی ندارند. تاریخ، جغرافیا، تعلیمات اجتماعی، فارسی و انشا از جمله این درس‌ها هستند. در مقابل، درس‌هایی که با علم به معنای مدرن آن، یعنی «science» مرتبطند و یا درس‌هایی که با نوعی فناوری سروکار دارند و به هر حال در نهایت در بازار دارای جایگاهی هستند و به کسب درآمد منجر می‌شوند، درس‌های مهمی محسوب می‌شوند. ریاضیات، شیمی، فیزیک، علوم و درس‌های فنی مهم‌اند و یا حداقل در مقایسه با درس‌های انسانی و اجتماعی اهمیت بیشتری دارند. خانواده‌ها برای درس‌های غیرانسانی و غیراجتماعی سرمایه‌گذاری بیشتری می‌کنند و دانش آموزان را ترغیب و گاهی وادار می‌کنند که درس‌های فنی را بهتر و بیشتر یاد بگیرند. رسانه‌ها نیز در این زمینه به نوعی به درس‌های فنی ریاضیات، شیمی، فیزیک و علوم اهمیت بیشتری می‌دهند. در جامعه نیز مؤسسات آموزشی و آموزشگاه‌های خصوصی، با توجه به بازار موجود برای این درس‌های فنی، خدمات آموزشی ویژه ارائه می‌کنند اما ما آموزشگاه درس انشا نداریم و کسی برای درس تعلیمات اجتماعی معلم خصوصی نمی‌گیرد.

تعلیمات اجتماعی، درس درجه دوم

درس‌های انسانی و اجتماعی به عنوان درس‌های درجه دوم در مقایسه با درس‌های درجه اول فاقد پایگاه اجتماعی هستند. این امر، یعنی هویت حاشیه‌ای یا درجه دوم درس‌های انسانی و اجتماعی، تمام فرایند آموزش، و یادگیری و یاددهی این درس‌ها را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. بنابراین ما برای بهبود آموزش تعلیمات

یکی از چنین
پیش‌فرض‌هایی این
است که انشا درس
مهمی نیست و تعلیمات
اجتماعی اهمیت
چندانی ندارد، و یا
حتی درس ادبیات
و کتاب فارسی نیز
چندان مهم نیست.
به بیان دقیق‌تر، تمام
درس‌هایی که با حوزه
جامعه انسان سروکار
دارند، اهمیت چندانی
ندارند. تاریخ، جغرافیا،
تعلیمات اجتماعی،
فارسی و انشا از جمله
این درس‌ها هستند.
در مقابل، درس‌هایی
که با علم به معنای
مدرن آن، یعنی
«science» مرتبطند
و یا درس‌هایی که با
نوعی فناوری سروکار
دارند و به هر حال در
نهایت در بازار دارای
جایگاهی هستند و به
کسب درآمد
منجر می‌شوند،
درس‌های مهمی
محسوب
می‌شوند

«امید اجتماعی»

که در تعلیمات اجتماعی باید به دانش‌آموزان انتقال یابد، می‌تواند ارائه تصویری از توانمندی ما ایرانی‌ها در مواجهه با دنیای امروز باشد. اگر ما همچنان بر این ایده‌ها تأکید کنیم که جامعه‌ای در حال گذار هستیم، سنت و تجدد با یکدیگر در ستیزند، ما یک کشور جهان‌سومی یا در حال توسعه هستیم، یا اینکه ما غرب‌زده و مقلدیم، و مفاهیمی از این نوع که گاهی در قالب نقد واقعیت موجود بیان می‌شوند، امید اجتماعی را در خود از بین می‌بریم



تصویر ساز: میثم موسوی

علاوه بر آنچه در مورد نگرش و طرز تلقی نسبت به درس تعلیمات اجتماعی گفتید، چه موارد و نکاتی دیگری را باید مورد توجه قرار داد تا این درس را بتوان موفق‌تر و جذاب‌تر کرد؟

برای موفقیت در درس تعلیمات اجتماعی ما باید به بسیاری از نکات دیگر نیز توجه کنیم؛ نکاتی که بی‌توجهی به هر کدام از آن‌ها می‌تواند تمام فعالیت آموزش را بی‌هوده کند. به‌خاطر داشته باشیم که تنها تأکید بر نقش معلم نمی‌تواند مشکل آموزش درس تعلیمات اجتماعی و یا هیچ درس دیگری را حل کند. شاید علاوه بر اصلاح ذهنیت جمعی نسبت به درس تعلیمات اجتماعی، اصلاح تلقی ما از «تعلیمات اجتماعی» نیز ضروری باشد. ما می‌توانیم محتواهای بسیار متفاوت و گاه متضادی را برای مفهوم تعلیمات اجتماعی در نظر بگیریم.

اگر بخواهیم ذهنیت ما نسبت به این درس اصلاح شود، یکی از گام‌های اساسی این است که محتوای آن را به گونه‌ای انتخاب کنیم که به نیازهای واقعی و ضروری دانش‌آموزان پاسخ دهد؛ نیازهایی که دانش‌آموزان، خانواده‌ها و جامعه نیز آن‌ها را به‌عنوان نیاز اجتماعی بپذیرند. تازمانی که نظام آموزشی گمان کند مهم‌ترین چیزی که درس‌های انسانی و اجتماعی، مانند تعلیمات اجتماعی، باید به دانش‌آموزان آموزش دهد، تربیت شهروندان متناسب با نظام سیاسی است، به سختی ممکن است بتوانیم درسی مانند تعلیمات اجتماعی را به‌عنوان یک نیاز اجتماعی مدنی برای همگان تعریف کنیم. درس تعلیمات اجتماعی ضمن توجه به نیازهای سیاسی حاکمیت، باید نیازهای مدنی شهروندان را نیز به‌طور اساسی در نظر گیرد.

این یک واقعیت بدیهی است که امروزه همه نظام‌های آموزشی در جهان به هر حال تلاش می‌کنند از طریق نظام مدرسه‌ای، شهروندانی سازگار با نظام سیاسی تربیت کنند اما باید در نظر داشت که شهروندان، اولاً به چه شیوه‌ای چنین تربیت سیاسی‌ای را باید بیاموزند، و ثانیاً چنین تربیت سیاسی‌ای تا چه میزان و تا کجا باید ادامه داشته باشد. دانش‌آموزان نیازهای گوناگونی دارند و تنها در صورتی ممکن است خود و خانواده‌هایشان نسبت به نیازهای سیاسی یا تربیت سیاسی واکنش متقاعدکننده‌ای نشان دهند که در درس‌ها و محتوای آن‌ها، به کلیت نیازهایشان نوعی توجه همه‌جانبه شده باشد. به تعبیر دیگر، به این نتیجه برسند که درس‌هایی مانند تعلیمات اجتماعی تنها یک‌سویه و یک‌جانبه به شهروندان نگاه نمی‌کنند.

برای من اکنون و در اینجا دشوار است که بخواهم به سادگی درباره‌ی اینکه چگونه تعلیمات اجتماعی باید چندسویه و کمابیش بی‌طرفانه به همه نیازهای اجتماعی، فرهنگی و

مدنی دانش‌آموزان توجه کند، حرف بزنم؛ چرا که ممکن است برای عده‌ای از برنامه‌ریزان آموزشی ما منشأ سوءتفاهم شود. به هر حال، محتوای تعلیمات اجتماعی باید به گونه‌ای باشد که برای مثال، تکثر و تنوع فرهنگی نهفته در جامعه ایران را در نظر گیرد. همچنین باید بتواند بینشی کمابیش تاریخی از کلیت تاریخ اجتماعی، فرهنگی و سیاسی ایران مطرح و ارائه کند. تعلیمات اجتماعی نباید صرفاً بر محور تاریخ سیاسی تدوین یا تدریس شود و محتوای آن باید بتواند به نوعی ارزش‌های مدرن و ارزش‌های سنتی را آموزش دهد؛ به گونه‌ای که هم‌نشینی این دو نظام ارزشی و تعامل آن‌ها با یکدیگر نشان داده شود.

تجربه هم‌نشینی سنت و تجدد

واقعیت این است که جامعه ایران امروز مانند بسیاری از جوامع توسعه‌یافته دیگر، تجربه خاص خود را از هم‌نشینی سنت و تجدد دارد. درس تعلیمات اجتماعی نمی‌تواند یک‌سویه تجدد را مبنای آموزش قرار دهد؛ همان‌طور که نمی‌تواند به تجددستیزی بپردازد یا به جنگ سنت برود. به اعتقاد من، تجربه ایرانی تجدد - که به نوعی ترکیب و تلفیقی از سنت و تجدد است و عناصر گوناگون ملی، مذهبی و مدرن در آن با یکدیگر تلفیق شده‌اند - باید در تعلیمات اجتماعی ملاحظه شود. نیازهای دانش‌آموزان به‌عنوان نسل آینده که در یک جامعه رو به تجدد بیشتر زندگی می‌کند، نباید به گونه‌ای تعریف شوند که واقعیت زندگی آن‌ها انکار گردد. به اعتقاد من، ما باید دانش‌آموزان را آماده کنیم تا بتوانند با واقعیت اجتماعی ناشی از تعامل و هم‌نشینی سنت و تجدد، آن گونه‌ای که در تجربه ایرانی ما آشکار شده است، آشنا شوند.

نظر من این است: سنت‌ستیزی نکنید، تجددستیزی هم نکنید، سنت‌گرایی هم نکنید. واقعیت این است که جامعه ایرانی یک تجربه ایرانی دارد. تعلیمات اجتماعی باید بتواند واقعیت زیستن در این چارچوب را نشان دهد. در عین حال، محتوای تعلیمات اجتماعی و درس‌های آن باید به گونه‌ای باشد که نوعی امید اجتماعی برای زیستن در دنیای امروز را تولید کند. انسان ایرانی در دوران‌های تاریخی گوناگون، از جمله دوران معاصر، توانسته است به شیوه‌ای خلاقانه و فعال، تجربه خود را از تجدد بیافریند. حافظه جمعی ما انباشته از خاطره‌ها، نشانه‌ها، ایده‌ها و نوآوری‌های گوناگون معاصر است. زبان و ادبیات فارسی، هنرهای گوناگون، سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی جدید، شهرنشینی، شیوه زندگی امروزی، و ابعاد گوناگون زندگی فردی و جمعی ما انباشته از نوآوری‌هایی است که انسان ایرانی در مواجهه با دنیای امروز آن‌ها را خلق کرده است.



۷
روشد
آموزش
علوم
اجتماعی
دوره ۱۶
شماره ۱
پاییز
۱۳۹۲

و ادراک آشکار و پنهان ما هنگام مواجهه با یک امر یا پدیده است. ما باید در نظر داشته باشیم که هر درس از جمله تعلیمات اجتماعی، برای دانش آموزان یک تجربه است. این تجربه می تواند شیرین یا تلخ، و سازنده یا مخرب باشد. بنابراین، باید به جای تأکید بر اینکه چه چیزی را به حافظه دانش آموز منتقل کنیم، به این بیندیشیم که دانش آموزان چه تجربه ای را در این درس باید به دست بیاورند.

تجربه دانش آموز مهم تر از حافظه دانش آموز

است. در درس تعلیمات اجتماعی، دانش آموزان باید به نوعی خودآگاهانه تر زندگی اجتماعی را تجربه کنند. تمام ایده ها و اطلاعاتی که قرار است به عنوان دانش ضروری برای زندگی اجتماعی از طریق کتاب درسی به دانش آموزان منتقل گردد، باید به شکل واقعیت های اجتماعی برای آن ها تجربه شود. برای مثال، دانش آموزان باید کلاس درس را مانند آزمایشگاهی فرض کنند که در آن مناسبات اجتماعی، چالش ها و مشکلات زندگی اجتماعی، فرصت ها و موقعیت های اجتماعی، نیازها، ضرورت ها و ابعاد دیگر زندگی اجتماعی دیده می شود. دیده شدن در دنیای امروز بیش از شنیده شدن یا خوانده شدن اهمیت دارد. در دنیایی که هر روز بصری تر می شود و اهمیت چشم ها روز به روز به کمک تلویزیون و فیلم افزایش می یابد، در دنیایی که دائماً چشم ها تربیت می شوند تا حساس تر باشند، در چنین دنیایی زندگی اجتماعی را باید به گونه ای آموزش دهیم که بتوان به کمک چشم آن ها را تجربه کرد.

در کلاس درس تعلیمات اجتماعی در صورتی که چشم ها نقشی نداشته باشند، گوش ها نیز از شنیدن ناتوان اند. به گمان من برای آموزش تعلیمات اجتماعی باید از تجربه دیدن کمک بگیریم. فیلم ها، عکس ها و محصولات بصری یا متن های بصری باید اهمیت بیشتری در کلاس درس پیدا کنند. ما کم کم در حال حرکت به سوی جامعه ای هستیم که واژگان، به ویژه کلمات مکتوب، اهمیتشان را دارند کم کم از دست می دهند. در دنیای کتاب ها و مطبوعات توصیه می شود که از مینی مالیسم یا کوتاه نویسی استفاده کنیم. هر روز می شنویم که خوانندگان حوصله خواندن ندارند. بنابراین نویسنده موفق کسی است که بتواند بلندترین معناها را در کوتاه ترین عبارت ها بیان کند.

تصویری کردن آموزش علوم اجتماعی

معنای ضمنی مینی مالیسم این است که واژه ها دیگر نمی توانند مانند گذشته شیرین باشند. حجمشان را کم

«امید اجتماعی» که در تعلیمات اجتماعی باید به دانش آموزان انتقال یابد، می تواند ارائه تصویری از توانمندی ما ایرانی ها در مواجهه با دنیای امروز باشد. اگر ما همچنان بر این ایده ها تأکید کنیم که جامعه ای در حال گذار هستیم، سنت و تجدد با یکدیگر در ستیزند، ما یک کشور جهان سومي یا در حال توسعه هستیم، یا اینکه ما غرب زده و مقلدیم، و مفاهیمی از این نوع که گاهی در قالب نقد واقعیت موجود بیان می شوند، امید اجتماعی را در خود از بین می بریم. به اعتقاد من، بحث تعلیمات اجتماعی باید بتواند نوعی توانمندی اجتماعی در شهروندان و دانش آموزان ایجاد کند. توانمندی یعنی مجموعه مهارت های ذهنی، عاطفی و رفتاری که امکان زیستن را در جامعه امروز برای ما فراهم سازد. بنابراین، محتوای تعلیمات اجتماعی، یعنی هم محتوای کتاب درسی و هم محتوای کلاس درس، باید به گونه ای شکل گیرد که به سوی توانمندسازی اجتماعی دانش آموزان حرکت کند. البته باید به این نکته نیز توجه کنیم که تعلیمات اجتماعی مانند هر درس دیگری شامل سه متن درهم تنیده است: اول متنی که در کتاب های درسی ارائه می شود، دوم متنی که در کلاس درس تولید می شود و شکل می گیرد، و سوم متنی که در محیط اجتماعی مرتبط با آموزش خلق می شود، یعنی «متن اجتماعی» تعلیمات اجتماعی.

این هر سه متن اهمیت دارند. اصلاح آموزش تعلیمات اجتماعی مستلزم آن است که متن کتاب درسی، متن کلاس درس، و متن اجتماعی تعلیمات اجتماعی متناسب با هم تغییر کنند. منظور من از متن اجتماعی همان جایگاه تعلیمات اجتماعی در ذهنیت جمعی مردم است. منظورم از متن کلاس درس تجربه دانش آموزان از یادگیری و یاددهی در محیط کلاس درس و مدرسه است. منظور از متن کتاب درسی همان محتوایی است که مؤلفان کتاب ها تولید می کنند. به اعتقاد من، اهمیت هر سه متن را باید در نظر داشته باشیم. گمان نکنیم که با اصلاح متن کتاب درسی می توانیم متن کلاس درس را هم اصلاح کنیم یا گمان نکنیم با اصلاح متن کتاب درسی و متن کلاس درس می توانیم متن اجتماعی درس تعلیمات اجتماعی را هم تغییر دهیم. باید برای اصلاح هر سه مبارزه کرد.

اگر این سه یعنی متن کتاب درسی، کلاس درس و متن اجتماعی را در نظر بگیریم، روش های آموزش و یاددهی و یادگیری چگونه باید باشند تا این درس به شکلی لذت بخش تر و مؤثر تر ارائه شود؟

یادگیری و یاددهی بیش از آنکه «حافظه محور» باشد، باید «تجربه محور» شود. منظور من از تجربه، کلیت احساس

لحن کتاب‌های
تعلیمات اجتماعی
شیرین، گرم، صمیمی
و مهربان نیست. از
آموزش بصری کمتر
کمک گرفته می‌شود
و از آموزش مبتنی
بر اجرا نیز استفاده
نمی‌شود و عمده
تأکید ما بر استفاده
از کتاب درسی و
نوشتار به عنوان رسانه
اصلی یادگیری
و یاددهی است
حتی از ظرفیت‌ها
و قابلیت‌های رسانه
نوشتاری به نحو اصولی
و تأثیرگذار استفاده
نمی‌کنیم. غلبه نثر
دانشگاهی در حوزه
آموزش مدرسه‌ای
یکی از موانع یادگیری
و یاددهی این
درس‌هاست. برای
آموزش تعلیمات
اجتماعی باید از زبان
داستانی، تمثیلی و
ادبی کمک گرفت

کنید تا مزاحم ذهن ما نشوند و جلوی دست و پامان را نگیرند. برعکس، دنیای تصویر روز به روز در حال بزرگ‌تر شدن است. هر روز بر تعداد تلویزیون‌ها و شبکه‌های ماهواره‌ای و غیرماهواره‌ای افزوده می‌شود. دوربین‌های عکاسی از طریق تلفن‌های همراه، مانند ساعت مچی و کمربند، بخشی از تجهیزات انفرادی ما شده‌اند. همه در حال تولید تصویر هستیم. از این‌رو به گمان من در دنیای بصری شده امروز ضرورت دارد، تعلیمات اجتماعی که با تصاویر اجتماعی زندگی ما سروکار دارد و هدف آن شکل دادن به تخیل اجتماعی ماست، بصری‌تر شود.

من حتی می‌توانم توصیه کنم به جای کتاب درسی تعلیمات اجتماعی از یک فیلم استفاده کنیم و این کتاب را به صورت لوح تولید و ارائه کنیم. برای موفقیت در آموزش تعلیمات اجتماعی، علاوه بر اصلاح ذهنیت جمعی، تحول در محتوای آموزش، و همچنین تحول در بصری ساختن این درس، ضروری است که تعلیمات اجتماعی را به صورت تجربه اجتماعی به دانش‌آموزان یاد دهیم. منظور من از تجربه اجتماعی استفاده از همه حواس دانش‌آموزان است. من بر این نکته تأکید کردم که چشم‌ها در دنیای امروز اهمیت پیدا کرده‌اند اما نباید از جایگاه قوه لامسه و تماس رو در رو، همه‌جانبه و تعامل در آموزش تعلیمات اجتماعی چشم‌پوشی کنیم.

گره زدن درس با تجربه زندگی اجتماعی

معمولاً آنچه در زندگی روزمره در حین ارتباطات چهره به چهره و رو در رو به دست می‌آوریم، برای ما ماندگارتر و شیرین‌تر است تا چیزهایی که به واسطه یک رسانه یا واسطه‌های دیگر نصیبمان می‌شود. به نظر من، برای آموزش تعلیمات اجتماعی به دانش‌آموزان، باید آن‌ها را به خیابان‌ها، میدان‌ها، سازمان‌ها، نهادها و به عرصه‌های واقعی زندگی اجتماعی ببریم. کلاس درس برای آموزش درس تعلیمات اجتماعی کافی نیست. دانش‌آموزان برای تعلیمات اجتماعی باید آزمایشگاه‌های اجتماعی متعددی را تجربه کنند. البته لزومی ندارد برای چنین تجربه‌ای مثلاً همه را به خیابان‌ها بکشانیم. ممکن است محیط مدرسه و حیاط مدرسه را به عنوان آزمایشگاه در نظر بگیریم و تعلیمات اجتماعی را به گونه‌ای آموزش دهیم که بچه‌ها بتوانند در مناسبات بین خود در محیط مدرسه، ورزشگاه، محیط خانواده و یا محیط‌های اجتماعی‌ای که به طور طبیعی با آن‌ها سروکار دارند، درس‌های تعلیمات اجتماعی را تمرین کنند. آموزش تعلیمات اجتماعی باید براساس ایده «اجرای اجتماعی» تحقق یابد. منظور من از اجرای اجتماعی تمرین نقش‌های اجتماعی گوناگون است که دانش‌آموزان درست مانند

بازیگران یا هنرپیشه‌ها باید آن‌ها را احساس کنند. معلمان از این دیدگاه مانند کارگردانان فیلم‌ها هستند و باید بگویند از هر دانش‌آموز کلاس خود نقشی بگیرند. دانش‌آموزان در کلاس تعلیمات اجتماعی باید قواعد زندگی اجتماعی را بازی کنند. آن‌ها باید صحنه‌های زندگی اجتماعی را در آلفی تئاتر کلاس درس تمرین کنند. بنابراین به اعتقاد من، استفاده از روش‌های نمایشی و هنری برای اجرای درس‌های تعلیمات اجتماعی به مراتب بیشتر از خواندن و یا به خاطر سپردن اطلاعات یا متن‌های درسی می‌تواند مؤثر و مفید باشد. در واقع، ما باید درس تعلیمات اجتماعی را به نحو خلاقانه‌ای آموزش دهیم. دانش‌آموزان باید این درس را شبیه نوعی اجرا در صحنه نمایش تجربه کنند و در این صورت، آن‌ها از همه حواس خود برای یادگیری کمک می‌گیرند. قلب نیز در این بازی نقش مهمی دارد. نه فقط چشم‌ها، گوش‌ها و پوست تن، بلکه قلب ما باید آماده شود تا چیزی را تجربه کند.

تحول در شیوه بیان

علاوه بر نکات مذکور می‌توان از تحول در «شیوه بیانی» برای آموزش تعلیمات اجتماعی نیز سخن گفت. شیوه بیانی عبارت است از لحن کلامی که برای آموزش یک درس به کار می‌رود. لحن در اینجا نقش کلیدی دارد. ما معمولاً در مناسبات اجتماعی و گفت‌وگوهای روزمره زندگی اهمیت لحن را تجربه می‌کنیم. مثال معروفی است که می‌گوید: «من، ما و تو، دارای دلالت‌های ذهنی متفاوت هستند.» یا گاهی گفته می‌شود که بنشین، بتمرگ و بفرما، یک معنای آشکار اما سه معنای پنهان دارند. در همین زمینه یکی از اشتباهات جاقفاده در مورد آموزش تعلیمات اجتماعی در ایران این است که می‌خواهیم مفاهیم اجتماعی را با نثر دانشگاهی به دانش‌آموزان یاد دهیم. گویی دانش‌آموزان، دانشجویان دوره‌های دکتری درس جامعه‌شناسی هستند و قرار است با اندیشه‌های وبر، هابرماس، گیدنز و فوکو آشنا شوند. وقتی لحن و شیوه بیان ما دانشگاهی است، دیگر مهم نیست موضوع سخن چه کسی باشد و چه بگوید؛ اندیشمندان خارجی باشند مثل گیدنز و هابرماس، یا جامعه‌شناس ایرانی مثل دکتر شریعتی.

به طور کلی، لحن کتاب‌های تعلیمات اجتماعی شیرین، گرم، صمیمی و مهربان نیست. در همین روش موجود هم، که از آموزش بصری کمتر کمک گرفته می‌شود و از آموزش مبتنی بر اجرا نیز استفاده نمی‌شود و عمده تأکید ما بر استفاده از کتاب درسی و نوشتار به عنوان رسانه اصلی یادگیری و یاددهی است حتی از ظرفیت‌ها و قابلیت‌های رسانه نوشتاری به نحو اصولی و تأثیرگذار استفاده نمی‌کنیم. غلبه نثر دانشگاهی در حوزه آموزش مدرسه‌ای یکی از موانع

اینکه ما به عنوان شهروند قرن بیست و یکمی در ایران باید در مورد تاریخ یا جغرافیای خود اطلاعاتی داشته باشیم، معنی اش آن است که این اطلاعات تاریخی و جغرافی را باید لزوماً در قالب نثر پیچیده‌ای که مورخان یا جغرافی دانان می نویسند، بیان کنیم یا اینکه مفاهیم مربوط به تاریخ، جغرافی و اقتصاد را هم می توانیم در قالب داستان، تمثیل، شعر و روایات و به کمک تشبیه و استعاره و در کل با نثری لذت بخش، حتی با استفاده از طنز و سرگرمی به دانش آموزان

منتقل کنیم؟ به گمان من، ما به نوعی تجدیدنظر کلی در زمینه نثر کتاب های درسی در حوزه تعلیمات اجتماعی و همه دانش های انسانی و اجتماعی نیاز داریم.

شیرین و سهل و ساده کردن متن درس تعلیمات اجتماعی

نثر مناسب نه تنها آموزش را ساده تر و شیرین تر می کند بلکه عملکردها و کارکردهای متن درسی را گسترده می سازد. برای مثال، اگر یکی از هدف های آموزش این باشد که دانش آموزان را با میراث فرهنگی خود آشنا کنیم، یک راه این است که برای آموزش میراث فرهنگی از ریاضی یا تعلیمات اجتماعی یا درس های دیگر کمک بگیریم. قالب بیان ادبی کلاسیک یا ادبی معاصر می تواند در اینجا کمک کند که کل آن میراث ادبی، فرهنگی و هنری انتقال یابد. محتوا می تواند هر مطلبی باشد اما قالب را می توان از میراث فرهنگی انتخاب کرد. اگر هدف ما این است که ارزش های دینی و اخلاقی را به دانش آموزان منتقل کنیم، لزومی ندارد که دانش آموزان تنها در درس تعلیمات دینی با دین آشنا شوند. در اینجا می توان هنگام آموزش تعلیمات اجتماعی یا درس های دیگر، با تغییر در شیوه بیان یا زبان نوشته این کار را کرد. اگر بنا داریم که دانش آموزان ما نوعی عرق ملی یا حس وطن خواهی داشته باشند، باید تربیتی دهیم که به نحو لذت بخشی وطن، ملیت، ادبیات و هنرهای ما را در درس های گوناگون و در زندگی روزمره مدرسه ای تجربه کنند. نمی توان از دانش آموزان انتظار داشت که در کلاس درس و با متن درسی دائماً شکنجه شوند و با شکل های متفاوت خشونت نمادینی که نثر کتاب های درسی دارند، روبه رو شوند اما همچنان به میراث ادبی و هنری یا به طور کلی میراث فرهنگی تعلق خاطر داشته باشند.

از این رو، براساس رویکرد کل گرا یا فرهنگ محور، باید متن درسی را از لحاظ سبک نگارش و فرم بیان به گونه ای تغییر داد که با کلیت میراث فرهنگی و فرهنگ ایرانی همخوانی داشته باشد.

یادگیری و یاددهی این درس هاست. برای آموزش تعلیمات اجتماعی باید از زبان داستانی، تمثیلی و ادبی کمک گرفت. قرار نیست در درس تعلیمات اجتماعی ایده های ماکس وبر یا شریعتی را انتقال دهیم بلکه قرار است که دانش آموزان را با دانش ها و مهارت های ضروری برای زندگی اجتماعی آشنا کنیم. این دانش ها باید برای آن ها دلپذیر باشد.

به تعبیر **رولان بارت**، هر متنی باید لذت تولید کند. به اعتقاد من، برای متن های مدرسه ای این لذت باید به شیوه مضاعفی تولید شوند. درس های اجتماعی معمولاً به گونه ای نوشته می شوند که فاقد جذابیت بصری و لذت بخشی هستند. نه تنها متن های مدرسه ای بلکه متن های دانشگاهی نیز باید به شیوه ای تولید شوند که برای دانشجویان، لذت بخش و گوارا باشند. یکی از دلایل در حاشیه ماندن علوم اجتماعی و انسانی در نظام آموزش مدرسه ای و آموزش عالی ما این واقعیت است که متن های علوم اجتماعی و علوم انسانی لذت بخش نیستند. به عبارت دیگر، این متن ها نه تنها باید مفید و متناسب با نیازهای واقعی دانش آموزان و دانشجویان باشند بلکه فایده مندی و ضرورتشان باید به گونه ای بیان شود که دانش آموزان آن ها را با لذت تجربه کنند. برای لذت بخش کردن متن های تعلیمات اجتماعی ما می توانیم به میراث ادبی و هنری خودمان تکیه کنیم. بزرگ ترین شاهکارهای ادبی جهان به زبان فارسی تعلق دارند. چرا نباید از آثاری چون مثنوی، شاهنامه، دیوان حافظ، بوستان، گلستان و یا شاهکارهای ادبی معاصر برای آموزش مفاهیم اجتماعی ضروری در دنیای امروز کمک بگیریم؟ چرا گمان می کنیم که دانش آموزان ما محکوم به خواندن نثرهای دانشگاهی هستند؟ نثرهایی که حتی برای دانشگاهیان نیز لذت بخش نیستند!

شکنجه دانش آموزان با متون سخت دانشگاهی

چرا گمان می کنیم که دانش آموزان در یک فرایند شکنجه آموزشی می توانند تعلیمات اجتماعی را بیاموزند؟ ما با روش های متفاوتی دانش آموزان را مدام شکنجه می کنیم. خواندن یک نثر دانشگاهی برای دانش آموزان دوره راهنمایی یا ابتدایی دقیقاً نوعی خشونت نمادین است که بی سروصدا با نام علم و یا مدرسه روی دانش آموزان اعمال می شود. در حالی که می توان به کمک یک نثر ادبی و هنری خلاقه، همان معانی را به آنان انتقال داد؛ برای مثال، اگر بخواهیم به دانش آموزان بیاموزیم که به عنوان شهروند چه حقوق و وظایفی دارند، آیا باید به کمک نثرهای دانشگاهی مفهوم حقوق و تکالیف یا مسئولیت هایشان را توضیح بدهیم یا اینکه می توانیم به کمک داستان، روایت، شعر، مثل، تمثیل، به دانش آموزان بگوییم که از چه حقوقی برخوردارند و چه وظایفی دارند. آیا



کلیدواژه‌ها: علوم اجتماعی، برنامه درسی ملی، درس مطالعات اجتماعی، دوره متوسطه دوم

ساختار جدید نظام تحصیلی

با توجه به تدوین اسنادی چون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی، ساختار نظام تحصیلی آموزش و پرورش شامل شش سال دوره ابتدایی و شش سال دوره متوسطه است. دوره متوسطه خود به دو دوره متوسطه اول و متوسطه دوم تقسیم می‌شود. دوره متوسطه اول و دوره شش ساله ابتدایی که جمعاً نه سال می‌شوند، «دوره آموزش عمومی» تلقی می‌گردند. دوره متوسطه دوم جمعاً سه سال است و پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم را دربرمی‌گیرد. دوره متوسطه دوم سه شاخه نظری، فنی و حرفه‌ای و کار دانش دارد و از این پس، برنامه‌های درسی متناسب با برنامه درسی ملی، برای همه دوره‌ها طراحی و به تدریج وارد نظام آموزشی کشور می‌شوند.

جهت‌گیری‌های کلی برنامه درسی ملی

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران که در شورای عالی آموزش و پرورش به تصویب رسید و برای ابلاغ و اجرا به

درسی و تربیتی از سطح ملی تا سطح مدرسه هستند، عبارت‌اند از:

- ۱. دین محوری:** تمامی اجزا و عناصر برنامه‌های درسی و تربیتی باید مبتنی بر مبانی توحیدی و اصول و ارزش‌های اسلام ناب محمدی (ص) باشد. این اصل بر سایر اصول نیز حاکم است.
- ۲. تقویت هویت ملی:** برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه تقویت و پایداری هویت ملی را با تأکید بر تعمیق باورها و ارزش‌های اسلامی، فرهنگ و تمدن اسلام و ایران، زبان و ادبیات فارسی، ارزش‌های انقلاب اسلامی، میهن‌دوستی، وحدت و انسجام فرهنگی، استقلال ملی و هم‌بستگی اسلامی فراهم آورند.
- ۳. اعتبار نقش یادگیرنده:** برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش فعال، داوطلبانه و آگاهانه دانش‌آموز در فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت‌پذیری توجه کنند و زمینه تقویت و توسعه روحیه پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و کارآفرینی را در وی فراهم سازند.
- ۴. اعتبار نقش مرجعیت معلم (مربی):** برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش مرجعیت معلم در هدایت تربیتی برای تقدم تزکیه بر تعلیم، غنی‌سازی محیط تربیتی و یادگیری، فعال‌سازی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و تربیت‌پذیری و ترغیب آنان نسبت به یادگیری مستمر توجه کنند...

برنامه درسی جدید علوم اجتماعی از نگاه دبیران

دکتر ناهید فلاحیان

مسئول گروه مطالعات اجتماعی دفتر تألیف کتاب‌های درسی



۵. اعتبار نقش پایه‌ای خانواده

- ۶. جامعیت:** برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نیازهای گوناگون دانش‌آموزان و جامعه در سطح‌های محلی، منطقه‌ای، ملی و جهانی در کلیه ساحت‌های تعلیم و تربیت^۱ تأکید کنند.
- ۷. توجه به تفاوت‌ها:** برنامه‌های درسی و تربیتی باید ضمن تأکید بر ویژگی‌های مشترک، به تفاوت‌های ناشی از محیط زندگی (شهری، روستایی، عشایری، فرهنگی و جغرافیایی)، جنسیتی و فردی دانش‌آموزان (استعدادها، توانایی‌ها، نیازها و علاقه‌ها) توجه کنند و از انعطاف لازم برخوردار باشند.

- ۸. تعادل ۹. یادگیری مادام‌العمر ۱۰. جلب مشارکت و تعامل ۱۱. یکپارچگی و فراگیری**

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی ارسال شد، در واقع نقشه جامع یادگیری است و باید به عنوان نقشه راه سیاست‌گذاری‌ها و تولید محتوای آموزشی و تربیتی از جمله تولید راهنمای برنامه‌های درسی دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی، تعیین زمان و ساعات آموزشی، تدوین تألیف کتاب‌های درسی و سایر اجزای بسته‌های آموزشی مدنظر قرار گیرد.

اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی

این اصول که به صورت هماهنگ و درهم تنیده ناظر بر سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت برنامه‌های

پ علم

۱. شناخت خود، ظرفیت‌ها و هویت خویش
۲. شناخت حق تعالی، صفات، افعال و آیات الهی، معارف دینی و منابع آن ۳. علم نسبت به پدیده‌ها، روابط، رویدادها و قوانین جهان آفرینش و چگونگی برقراری ارتباط با آن‌ها و بهره‌برداری بهینه از آن‌ها ۴. علم نسبت به روابط، نقش‌ها، حقوق و وظایف خود و افراد و اهمیت آن‌ها در زندگی اجتماعی ۵. علم نسبت به گذشته و حال جوامع بشری به‌ویژه فرهنگ و تمدن اسلام و ایران ۶. آشنایی با ویژگی‌های نظام مردم‌سالار دینی و جایگاه و رسالت جهانی ایران اسلامی ۷. آشنایی با روش‌های رمزگشایی پدیده‌ها و رمزگردانی آن‌ها و ابزار آن به زبان زیباشناسی و هنر.

ت عمل

۱. عمل به آموزه‌های دینی و انجام آگاهانه و مؤمنانه واجبات و ترک محرمات ۲. به‌کارگیری ظرفیت‌های وجودی خود برای دستیابی به هویت متعادل و یکپارچه در مسیر رشد و تعالی خود و جامعه ۳. به‌کارگیری آداب و مهارت‌ها و سبک زندگی اسلامی-ایرانی ۴. به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در کار و زندگی ۵. بهره‌گیری از مهارت‌های پایه برای شکل‌دهی هویت حرفه‌ای آینده خود به‌صورت مولد و کارآفرین ۶. بهره‌گیری آگاهانه از یافته‌های علمی، هنری، فنی، حرفه‌ای، بهداشتی و زیستی، و تلاش مؤثر برای تولید و توسعه آن‌ها ۷. حفظ و تعالی محیط‌زیست، میراث فرهنگی و سرمایه‌های طبیعی ۸. به‌کارگیری مهارت‌های زبان و ادبیات فارسی و زبان عربی به‌عنوان زبان دین ۹. به‌کارگیری مهارت‌های یک زبان خارجی در چارچوب بخش انتخابی (نیمه تجویزی) برنامه درسی، با رعایت اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی-ایرانی.

ث اخلاق

۱. رعایت تقوای الهی در تمام شئون زندگی فردی و اجتماعی ۲. متعهد بودن به ارزش‌های اخلاقی از جمله صدق، صبر، احسان و رأفت، حسن خلق، حیا، شجاعت، خویشتن‌داری، قدرشناسی، رضا، عدالت، قناعت، نوع دوستی و تکریم والدین و معلم در شئون و مناسبات فردی و اجتماعی ۳. ارزش قائل شدن برای کار و معاش حلال و داشتن روحیه تلاش مستمر ۴. ارزشمند دانستن عالم، علم‌آموزی و یادگیری مادام‌العمر ۵. تقدم بخشیدن منافع ملی بر گروهی و منافع جمعی بر فردی ۶. ارزش قائل شدن برای مخلوقات هستی و محیط‌زیست ۷. التزام به اصول و ارزش‌های اخلاقی در استفاده از علوم و فناوری‌های نوین.

رویکرد کلی

رویکرد و جهت‌گیری کلی برنامه‌های درسی و تربیتی «فطرت‌گرایی توحیدی» است. اتخاذ این رویکرد به معنای زمینه‌سازی لازم برای شکوفایی فطرت الهی دانش‌آموزان از طریق درک و اصلاح مداوم موقعیت آنان به‌منظور دستیابی به مراتبی از حیات طیبه است (برنامه درسی ملی، ص ۱۱).

در الگوی هدف‌گذاری پنج عنصر **تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق** و **چهار عرصه ارتباط دانش‌آموز با خود، خدا، خلق و خلقت به‌صورت به هم پیوسته و با محوریت ارتباط با خدا تبیین و تدوین می‌شود.**

هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی تحقق شایستگی‌های پایه بوده و در برنامه درسی ملی به شرح زیر است:

هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی

تربیت یکپارچه عقلی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش‌آموزان، به‌گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود را نسبت به خود، خدا، دیگر انسان‌ها و نظام خلقت به درستی درک و توانایی اصلاح مستمر موقعیت فردی و اجتماعی خویش را کسب کنند. انتظار می‌رود دانش‌آموزان طی دوره تحصیلات مدرسه‌ای، در مجموعه عناصر پنج‌گانه الگوی هدف‌گذاری، به مرتبه‌ای از شایستگی‌های پایه دست یابند. این شایستگی‌ها بیان تفصیل یافته‌ای از هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی است.

شایستگی‌های پایه

الف تعقل

۱. درک وجود خود، نیازها، توانمندی‌ها، ظرفیت‌ها و ابعاد هویت متعالی خویش ۲. بصیرت نسبت به آثار و پیامدهای سبک زندگی خود ۳. تدبیر در صفات، افعال و آیات خداوند متعال به‌عنوان خالق هستی ۴. تدبیر در نظام خلقت و شگفتی‌های آن.

ب ایمان

۱. ایمان آگاهانه به توحید، نبوت، معاد، امامت، عدل، عالم غیب و حیات جاودانه ۲. باور به ربوبیت و حضور حکیمانه همراه با لطف و رحمت خالق یکتا در عرصه هستی ۳. ایمان به انبیای الهی، قرآن، پیامبر خاتم(ص)، ائمه معصومین(ع) و ولایت مطلقه فقیه و نقش بی‌بدیل آن‌ها در هدایت و رستگاری بشر ۴. باور به نقش دین مبین اسلام و نظامات آن به‌عنوان تنها مکتب جامع و کارآمد برای تحقق حیات طیبه ۵. ایمان به ارزشمندی، هدفمندی و قانونمندی خلقت و باور به زیبایی‌های جهان آفرینش به‌عنوان مظاهر فعل و جمال خداوند ۶. ایمان به هویت الهی انسان، کرامت او و توانمندی‌های جمعی و فردی انسان.

حوزه‌های تربیت و یادگیری در برنامه درسی ملی

در برنامه درسی ملی یازده حوزه تربیت و یادگیری معین شده‌اند که حدود محتوایی، روش‌ها، فرایندها و عناصر کلیدی یادگیری را روشن می‌سازند. این حوزه‌ها با یکدیگر ارتباط دارند ولی عنوان موضوعات درسی در دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی، لزوماً معادل عنوان‌های حوزه‌ها نخواهند بود و مفاهیم حوزه‌های یادگیری به‌صورت تلفیقی ارائه خواهند شد. حوزه‌های تربیت و یادگیری مندرج در برنامه درسی ملی عبارت‌اند از:

۱. حکمت و معارف اسلامی، ۲. قرآن و عربی، ۳. زبان و ادبیات فارسی، ۴. فرهنگ، ۵. سلامت و تربیت بدنی، ۶. کار و فناوری، ۷. علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، ۸. ریاضیات، ۹. علوم تجربی، ۱۰. زبان‌های خارجی، ۱۱. آداب و مهارت‌های زندگی و بنیان خانواده.

در برنامه درسی ملی برای هر یک از این حوزه بیانیه‌ای تدوین شده و بیانیه حوزه یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی چنین است^۲:

متن بیانیه

حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی

حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی به مطالعه کنش‌ها و تعاملات انسانی و توانایی ایجاد رابطه مثبت و سازنده با خلق حول محور رابطه با خدا، درک موقعیت و فراموقعیت و عناصر آن در ابعاد گوناگون (زمان، مکان، عوامل طبیعی و اجتماعی) و سنت‌های الهی حاکم بر فرد و جامعه می‌پردازد و در پی تقویت و پرورش کنش‌های مطلوب، متناسب با نظام معیار اسلامی است.

ضرورت و کارکرد حوزه: زندگی توحیدی نیازمند درک سنت‌های الهی، مطالعه محیط طبیعی و انسانی (سیر در آفاق و انفس)، احساس همدلی، نوع دوستی و احترام نسبت به دیگران و کنترل هیجانات و احساسات به هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های واقعی و چالش‌برانگیز (خانوادگی، اجتماعی و بین‌المللی) است. حصول تربیت متعالی در گرو رابطه و تعامل متقابل فرد و جامعه است. آموزش‌های این حوزه برخاسته از فرهنگ و تاریخ جامعه و در خدمت هویت تاریخی و فرهنگی آن هستند و بسترهای لازم را برای تحقق عدالت و پیشرفت فراهم می‌آورند. دانش‌آموزان نیاز دارند در آموزش‌های مدرسه‌ای فرصت‌هایی برای به چالش کشیدن ایده‌های خود و دیگران در خصوص مسائل اجتماعی در سطح محلی، ملی و جهانی در اختیار داشته باشند تا از این طریق روحیه حقیقت‌جویی، عدالت‌خواهی، حق‌طلبی، تکلیف‌مداری، دعوتگری، مذاکره، انصاف، و نوع دوستی و پذیرفتن مسئولیت الهی خود را در قبال نوع بشر، خصوصاً محرومان و مستضعفان، پرورش دهند. آنان باید بتوانند ویژگی‌های تمدن و فرهنگ ایرانی-

اسلامی و تأثیر آن در توسعه جامعه بشری را درک کنند و نقش خود را در جهان امروز برای حفظ و ارتقای موقعیت و جایگاه ایران در بین کشورهای منطقه و در سطح جهان بشناسند. آموزش تعامل مسئولانه با جامعه و مسائل آن و نیز ارتقای شایستگی‌ها برای اصلاح دین‌مدارانه مسائل زندگی فردی و جمعی از کارکردهای مهم این حوزه است.

قلمرو حوزه: قلمرو این حوزه شامل درک موقعیت و ابعاد آن در بعد زمان (گذشته، حال و آینده)، مکان (خانه، محله، شهر، کشور، زمین و کیهان)، عوامل طبیعی (محیط طبیعی و محیط‌زیست)، عوامل اجتماعی (ساختارها و نهادهای اجتماعی، هنجارها، رفتارها و روابط انسانی و قراردادهای) و تعامل آن‌ها، آمایش سرزمین، درک چگونگی حاکمیت سنت‌های الهی بر زندگی انسان در طول تاریخ و کسب مهارت‌های اجتماعی (مهارت در فعالیت‌های گروهی، توسعه روابط انسانی - بردباری، وفای و همدلی و مسالمت‌جویی، نوع دوستی و رعایت حقوق و انجام تکالیف) و اقتصادی (مهارت‌های اقتصادی، صرفه اقتصادی، داد و ستد، تولید، توزیع، مصرف و قناعت) به‌عنوان یک عضو مسئول جامعه ایران اسلامی است.

جهت‌گیری‌های کلی در سازمان‌دهی محتوا و آموزش

حوزه: شایستگی‌های مورد انتظار تا پایان دوره آموزش عمومی در قالب تجربیات یادگیری تلفیقی ارائه می‌شوند و فرصت درک مفهوم موقعیت در ابعاد گوناگون آن را فراهم می‌کنند. همچنین، دانش‌آموزان توانایی لازم برای مشارکت آزادانه و آگاهانه در فعالیت‌های اجتماعی را کسب می‌کنند. این شیوه سازمان‌دهی محتوا فرصت‌هایی را برای کسب تجربیات دست اول در سطح کلاس درس، مدرسه و جامعه محلی در اختیار مدرسه‌ها و مربیان قرار می‌دهد. دانش‌آموزان ضمن روبه‌رو شدن با موقعیت‌های واقعی و چالش‌برانگیز، توانایی لازم برای حل مسائل واقعی زندگی فردی و اجتماعی و دستیابی به مرتبه‌ای از عقلانیت اجتماعی را کسب می‌کنند. آموزش در دوره متوسطه دوم به موقعیت‌های واقعی زندگی نزدیک‌تر است و فرصت‌های بیشتری را برای مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد. در این دوره، ضمن تأکید بر پرورش مهارت‌های کارگروهی و شرکت در ارائه خدمات اجتماعی، برحسب ورود دانش‌آموزان به شاخه نظری و گرایش یا رشته علوم انسانی، محتوا جنبه نیمه تخصصی پیدا می‌کند. فرایند یاددهی-یادگیری مبتنی بر پرسشگری نقادانه و استدلالی و استفاده از روش‌های کاوشگری به شیوه مشارکتی، پژوهش مشارکتی، پروژه، مطالعه موردی، مطالعه کتابخانه‌ای اسنادی، موقعیت‌های واقعی (برنامه‌ریزی، تأمین منابع برای ارائه خدمات اجتماعی به گروه‌های نیازمند) و مشارکت در فعالیت‌های جمعی در سطح جامعه (اردوهای عمرانی، خدماتی و پژوهشی) از روش‌های مورد تأکید این حوزه یادگیری است.

طرح مسئله با دبیران علوم اجتماعی

همان‌طور که ملاحظه کردید، در این بیانیه قید شده است که شایستگی‌هایی مورد انتظار در حوزه مطالعات اجتماعی و علوم انسانی تا پایان دوره آموزشی عمومی (ابتدایی و متوسطه اول) در قالب تجربیات یادگیری تلفیقی ارائه می‌شود. بر همین مبنا، تولید محتوای آموزشی مطالعات اجتماعی در دوره آموزش عمومی به صورت تلفیقی (علوم اجتماعی، جغرافیا و تاریخ) و براساس اهداف و رویکردها و شایستگی‌های پایه مندرج در برنامه درسی ملی برنامه‌ریزی شده و تاکنون بر مبنای این برنامه جدید سه کتاب تلفیقی در پایه‌های سوم ابتدایی، ششم ابتدایی و پایه اول دوره متوسطه اول (پایه هفتم) با عنوان مطالعات اجتماعی و با نظارت و هدایت گروه مطالعات اجتماعی دفتر تألیف کتاب‌های درسی تولید و به نظام آموزشی وارد شده است. اما همان‌طور که در بیانیه این حوزه در سند برنامه درسی ملی آمده است، در دوره متوسطه دوم، برحسب ورود دانش‌آموزان به شاخه نظری و گرایش رشته علوم انسانی، محتوا جنبه نیمه تخصصی پیدا می‌کند. بدین ترتیب، در آینده نزدیک:

با توجه به ساختار دوره متوسطه دوم که سه ساله با سه پایه دهم، یازدهم و دوازدهم خواهد بود، در این دوره دیگر درس مطالعات اجتماعی نخواهیم داشت و مطالعات اجتماعی آن هم به‌طور درهم تنیده (جغرافیا، تاریخ و علوم اجتماعی) فقط به دوره متوسطه اول اختصاص دارد. کتاب مطالعات اجتماعی کنونی نیز در پایه اول دبیرستان حذف خواهد شد. لذا باید برای درس‌های فعلی جامعه‌شناسی، اقتصاد و روان‌شناسی در سه پایه تصمیم جدید گرفته و تعیین تکلیف شود. البته احتمال می‌رود که با توجه به طراحی حوزه جدید آداب و مهارت‌های زندگی و بنیان خانواده، درس روان‌شناسی به این حوزه متعلق شود.

اکنون سؤال این است که با توجه به ضرورت تحول در دوره متوسطه دوم و بر مبنای اهداف و رویکردهای برنامه درسی ملی و بیانیه این حوزه یادگیری - که به‌طور خلاصه به آن اشاره شد - و همچنین نیازها و مقتضیات آموزشی دانش‌آموزان در حوزه علوم اجتماعی:

■ شما چه دروسی را برای دوره متوسطه دوم پیشنهاد می‌کنید؟ آیا می‌توان یک درس در قالب و با عنوان «علوم اجتماعی» تعریف کرد که رشته‌های این حوزه مثل مردم‌شناسی، اقتصاد، جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی و حقوق را پوشش دهد؟

■ آیا بهتر است از جدول ساعات درسی موجود تبعیت کنیم و فقط دو درس جامعه‌شناسی (در سه پایه) و اقتصاد (در یک پایه) داشته باشیم؟

■ آیا نباید به برخی رشته‌ها و موضوعاتی که تاکنون در حوزه علوم اجتماعی مغفول واقع شده است، بپردازیم؟ اگر بله، به کدام رشته‌ها و موضوعات دیگر باید توجه کنیم؟

■ آیا در طراحی سرفصل‌ها و محتوای درس‌های علوم اجتماعی باید بیشتر به مباحث نظری پرداخت یا به موضوعات عملی، ملموس و مشکلات و مسائلی که دانش‌آموزان با آن‌ها روبه‌رو هستند و کسب مهارت‌های زندگی و صلاحیت‌ها و شایستگی‌های فردی و اجتماعی؟ یا هر دو؟

■ برای دوره متوسطه دوم (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم) در حوزه علوم اجتماعی کدام عنوان‌های درسی و بهره‌گیری از چه رشته‌ها و شاخه‌هایی را به چه میزان زمانی پیشنهاد می‌کنید؟

■ برای هر یک از عنوان‌های درسی مورد نظر خود، با توجه به نیازهای دانش‌آموزان و رویکردهای برنامه درسی ملی، چه سرفصل‌ها و محتوایی را پیشنهاد می‌کنید؟

از شما معلمان عزیز تقاضا داریم پاسخ‌های خود را حداکثر در دو صفحه بنویسید و برای ما بفرستید تا در مجله چاپ شود. شرکت شما در این نظر سنجی، برنامه‌ریزان را در طراحی و تدوین برنامه‌های جدید یاری خواهد داد.

دبیران محترم، پاسخ‌های خود به سؤالات فوق را به نشانی زیر ارسال کنید:

socialstudies-dept@talifsch.ir

یا به نشانی تهران، ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر تألیف کتاب‌های درسی گروه مطالعات اجتماعی ارسال نمائید.



پی‌نوشت‌ها

۱. ساخت‌ها شامل تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، تعلیم و تربیت اجتماعی و سیاسی، تعلیم و تربیت زیستی و بدنی، تعلیم و تربیت زیباشناختی و هنری، تعلیم و تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تعلیم و تربیت علمی و فناوری (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی - آذرماه ۱۳۹۰)
۲. برای اطلاع از جزئیات بیشتر محتوای برنامه درسی ملی مراجعه کنید به:

مفاهیم اجتماعی کتاب‌های درسی

دکتر لطیف عیوضی

مسئول گروه علوم اجتماعی دفتر تألیف کتاب‌های درسی



ما در درک «مفاهیم علوم اجتماعی» است. مفاهیم علوم اجتماعی ماهیتاً در دایره علوم عملی می‌گنجند ولی نادیده انگاشتن مرزهای میان دانش‌های نظری و دانش‌های عملی به سیال شدن مرزهای دانش علمی و عمومی منجر شده و همین امر تا حدود زیادی بی‌اعتباری هر گونه دانش موثقی را در پی داشته است.

معمولاً از گوشه و کنار شنیده می‌شود که مفاهیم علوم طبیعی و فلسفی از مفاهیم علوم اجتماعی پیچیده‌ترند و فهم آن‌ها دشوارتر است. حتی بالاتر از شنیده‌ها، گویی این برداشت از بدیهیات زمانه است. متأسفانه ساز و کارهای هدایت تحصیلی در جامعه نیز بر همین اساس استعدادهای به ظاهر ضعیف‌تر را راهی علوم انسانی و اجتماعی می‌کنند. آشکار است که «مفاهیم علوم اجتماعی»، نه تماماً شبیه مفاهیم علوم طبیعی‌اند و نه تماماً شبیه مفاهیم فلسفی‌اند؛ اگرچه اشتراکاتی با هردو دسته دارند. این امر بر پیچیدگی این نوع مفاهیم می‌افزاید. مفاهیم فلسفی بر ساخته ذهن بشری هستند و اگرچه مصداق خارجی دارند و از جهان عینی حکایت می‌کنند، به هیچ‌وجه ما به‌ازای تجربی ندارند. در حالی که مفاهیم علوم اجتماعی اگرچه ساخته‌های ذهنی‌اند ولی مدعی آن هستند که همانند مفاهیم علوم طبیعی ما به‌ازای تجربی دارند. مفاهیم علوم اجتماعی یک پا در ذهن و پایسی در تجربه دارند و در آمد و شد میان اذهان اندیشمندان اجتماعی و واقعیت‌های اجتماعی شکل می‌گیرند. این پیچیدگی را وقتی بهتر درمی‌یابیم که سهم ذهنیت و واقعیت‌های اجتماعی در ساختن و پرداختن «مفاهیم اجتماعی» را به‌صورت ساختاری و پارادایمی دربابیم. نقش تنوعات تاریخی و فرهنگی در این زمینه بسیار تعیین‌کننده است. یکی از دلایل تنوع و تکثر مفاهیم علوم اجتماعی همین موضوع است و اگر به چپستی و چگونگی

می‌دانیم که «علم تجربی»، به اصطلاح رایج امروز، مدعی است که از دو عنصر اساسی «مفهوم» و «تجربه» تشکیل شده است. مفاهیم، عناصر اساسی اندیشه‌ها هستند و اولین پیش‌شرط شکل‌گیری هر حوزه دانشی

توافق بر سر مفاهیم پایه است. «مفاهیم، عناصر مجردی هستند که نماینده انواع پدیده‌های درون یک حوزه مطالعاتی‌اند (ببی، ۱۳۸۱: ۱۲۰). مفهوم یک مشترک لفظی است و دو معنی دارد: ۱. «معقول»، در مقابل «صور»، که همیشه کلی است و بر مصادیق کثیری دلالت می‌کند، و ۲. «تصور» که می‌تواند جزئی یا کلی باشد. (مصباح، ۱۳۶۷) در یک دسته‌بندی عمومی، مفاهیم کلی را می‌توان به پنج دسته تقسیم کرد:

۱. مفاهیم اعتباری در علوم اجتماعی (مانند مالکیت، ریاست، همسرگزینی و...)

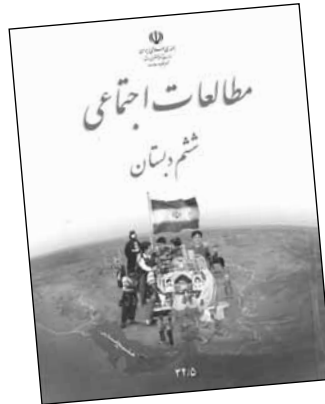
۲. مفاهیم ارزشی در اخلاق (مانند عدل و ظلم، خوب و بد و...)

۳. مفاهیم ماهوی در علوم طبیعی (مانند حرارت، پروتوپلاسم، درخت و...)

۴. مفاهیم ثانویه فلسفی (مانند علت و معلول، ضرورت و...)

۵. مفاهیم ثانویه منطقی (کلی و قضیه)

دو دسته اول در دایره دانش‌های عملی و سه دسته آخر در دایره دانش‌های نظری قرار دارند. مفاهیم اجتماعی در شمار دانش‌های عملی قرار می‌گیرند. باید دید وقتی علوم اجتماعی در شمار علوم تجربی پنداشته می‌شوند، مفاهیم آن‌ها چه وضعیتی می‌یابند. وقتی علوم اجتماعی از دایره دانش‌های عملی خارج می‌شوند و در کسوت دانش‌های نظری درمی‌آیند، مفاهیم آن‌ها به کدام دسته از مفاهیم بالا شبیه می‌شوند؟ بی‌شک همین امر یکی از دلایل سردرگمی



بیشتر مفاهیمی که در علوم اجتماعی با آن‌ها سروکار داریم، مفاهیم تبیینی یا نظریه‌ای هستند. حتی بسیاری از مفاهیم پایه و مشترک علوم اجتماعی نیز، در نظریه‌های مختلف معانی گوناگون و متفاوتی می‌یابند. اصولاً «نظم‌بخشی علمی، مستلزم آن است که با اصول نظری میان مفاهیم علمی، پیوندهای گوناگونی برقرار کنیم. بنابراین مفاهیم، گره‌های شبکه‌ی هم‌بستگی‌های علمی و اصول نظری، رشته‌های این شبکه‌اند» (همپل: ۱۱۶). «درک مفاهیم علمی و استفاده‌ی درست از آن‌ها مستلزم شناسایی نقش نظم‌بخش این مفاهیم است. این نقش را اصول نظری که میدان عمل هر مفهوم است و آن را با مفاهیم نظری دیگر پیوند می‌دهد، تعیین می‌کند (همان: ۱۲۱). بنابراین، نظریه‌چیزی بیش از ترکیب مفاهیم است. به نظر می‌رسد درک رابطه‌ی مفهوم و نظریه، همان فهم رابطه‌ی جزء و کل با تمام راز و رمزهای آن است. اینکه کل بزرگ‌تر از جزء است، از بدیهیات ذهن بشری است ولی اینکه این دو را چگونه در ارتباط با هم درک کنیم، از معماهای معرفت بشری است. از این روست که «در تحقیق علمی، مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی باید پایه‌ی هم پیش بروند» (همان: ۱۱۹).

بنابراین تعدد نظریه‌ها، رویکردهای نظری و پارادایم‌های علوم اجتماعی یکی دیگر از دلایل تنوع مفاهیم در علوم اجتماعی و پیچیدگی آن‌ها و سردرگمی کسانی است که با این مفاهیم سروکار پیدا می‌کنند. بنا داریم که اگر فرصتی پیش آید، شرح و تفصیل پاره‌ای از مفاهیم اساسی کتاب‌های علوم اجتماعی دوره‌ی متوسطه را با همکاران ارجمند در میان بگذاریم؛ زیرا تجزیه و تحلیل مفاهیم کلیدی کتاب‌ها راهی برای عمق بخشیدن به درک ما از پارادایم‌های موجود در علوم اجتماعی و زمینه‌ساز مواجهه‌ی فعال ما برای استفاده از ظرفیت‌های متفاوت آن‌ها در بررسی پدیده‌های اجتماعی است. امیدوارم در شماره‌های آتی پاره‌ای از این مفاهیم را واریسی کنیم.

این دسته از مفاهیم واقف نباشیم، از فهم درست آن‌ها بازمی‌مانیم.

مفاهیم موجود در علوم اجتماعی سه دسته‌اند:

۱ مفاهیم مشاهده‌ای: این دسته، نام‌ها یا برچسب‌های رویدادها یا وقایع برای استفاده‌ی مفهومی از آن‌ها هستند. مفاهیم مشاهده‌ای همان کار توصیف را انجام می‌دهند؛ مثل مفهوم شخص در این عبارت: «این شخص صد هزار دلار دارد».

۲ ساخته‌ها: ساخته‌ها به اشیای قابل مشاهده اشاره دارند ولی اسامی آن اشیای نیستند؛ مانند مفهوم «نقش اجتماعی» فرد در جامعه. در واقع، از مشاهده‌ی نقش فرد صحبت می‌شود ولی مشاهده‌ی مجموعه رفتار فرد رؤیت نقش او نیست. همچنین مفهوم «جامعه» هر چند واقعی است، دیدنی نیست. ساخته‌ها را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: اولیه و تمثیلی. ریشه‌ی اولیه در مشاهده‌ای است که به‌طور مستقیم با ساخته پیوند دارد؛ مانند مفهوم «جامعه» که به رفتارهای افرادی که قابل مشاهده‌اند، اشاره دارد. دومی مانند مفهوم «تیرو» است که در علم فیزیک مفهومی اولیه است ولی در جامعه‌شناسی، هر چند از آن بسیار استفاده می‌شود، مفهومی تمثیلی است؛ زیرا هیچ چیز قابل مشاهده‌ای وجود ندارد که بتوان براساس آن ساخته «تیروی اجتماعی» را به‌وجود آورد.

۳ مفاهیم تبیینی: مرجع این مفاهیم، نظریه‌ها هستند. نظریه شبکه‌ای از مفاهیم و فرایندهایی است که یک تبیین را می‌سازد؛ مانند اصطلاح «خلاق پروتستانی» در نظریه‌ی ماکس وبر و یا «خود» و «فراخود» در اندیشه‌ی فروید. به اجمال می‌توان گفت: «مفهوم مشاهده‌ای» مستقیماً به مشاهده برمی‌گردد، «ساخته‌ها» به‌طور غیرمستقیم ریشه در مشاهده دارند ولی «مفاهیم تبیینی» برخلاف این دو، ریشه در خود نظریه دارند.

منابع

۱. اسکیدمور، ویلیام. تفکر نظری در جامعه‌شناسی. ترجمه‌ی حاضری و دیگران. تهران: نشر سفیر. ۱۳۷۲.
۲. بیبی، ازل. روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی. ترجمه‌ی رضا فاضل. تهران: سمت. ۱۳۸۱.
۳. شریعتمداری، علی. فلسفه. چاپ هشتم. تهران: نشر فرهنگ اسلامی. ۱۳۷۹.
۴. همپل، کارل. فلسفه علوم طبیعی. ترجمه‌ی حسین معصومی‌همدانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی. ۱۳۶۹.
۵. مصباح. آموزش فلسفه. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی مرکز چاپ و نشر. ۱۳۶۷.

شگردهای تحقیق در کلاس

سارا کریمی

فهمیدنش زحمت بکشند. راهی که برای کارشناس شدن پیموده می‌شود، از دبیرستان می‌گذرد و مباحث دبیرستان در دوره‌های پیشین پی‌ریزی می‌شوند. آموزگاران با آگاهی از نیازهای دانش‌آموز می‌توانند آنچه را در او پرورش دهند که بعدها یاریگر او باشد و به کارش بیاید.

برای همین، تمرین جامعه‌شناسانه دیدن پدیده‌ها و توصیف دقیق آن‌ها می‌تواند نخستین تمرین هر دانش‌آموز باشد. تفاوت میان جماعت و جمع جبری افراد، نخستین گام در فهم مفهوم جامعه است. جامعه‌ای که وقتی فرد در آن قرار می‌گیرد، حیات او را تحت تأثیر قرار می‌دهد و کنش‌هایش را دگرگون می‌سازد و تعیین می‌کند اما فهم هر مفهوم تنها در چالش گفت‌وگوی کلاسی باید انجام شود. به این منظور به کودکان بیاموزید که زندگی اجتماعی پدیده پیچیده‌ای است که نباید با عجله درباره آن حکم صادر کرد:

۱ نخست یک جلسه ساختاریافته تشکیل دهید.

۲ با یک پرسش تحریک‌کننده شروع کنید.

۳ در خلال بحث نخست دانش‌آموزان باید پی ببرند که پاسخ دادن به پرسش‌های اجتماعی دشوار است اما در نهایت نباید به احساس ناکامی برسند، بلکه باید احساس کنند که می‌توانند پاسخ‌های متفاوت و مستدل تری از پاسخ‌های دیگران به‌دست آورند.

۴ سوگیری‌ها و پیش‌فرض‌ها را در پاسخ‌ها پیدا کنید و با تردید افکندن در ذهن دانش‌آموزان طوری هدایتشان کنید که نیازمند آن باشند که پیش از سخن گفتن، منتقدانه به دانسته‌های خود ببینند و با فکر کردن به جنبه‌های متفاوتی از موضوع، جواب‌های پیچیده‌تری بدهند.

۵ ابتدا با موضوع مورد علاقه کلاس شروع کنید اما در ادامه بحث آن‌ها را وادارید برای هر دآوری خود دلیل بیاورند.

در علوم اجتماعی «روش» همه چیز است. زیرا اگر روش را به‌خوبی نیاموزیم، نخواهیم توانست پژوهشگر حرفه‌ای شویم. حرفه‌ای شدن یعنی پیدا کردن توانایی بهره‌برداری از دانشی که آموخته‌ایم؛ یعنی کار کردن در حوزه تخصصی خودمان؛ یعنی تولید محصولی که جامعه حاضر است آن را از ما بگیرد و بهایی در ازای آن بپردازد.

پرسش دانش‌آموزان از آموزگاران این است: «چرا باید این درس‌ها را بخوانیم؟» پاسخ این پرسش در کیفیت آموزش در جهت توانمند کردن افراد برای زندگی کردن نهفته است. یعنی ما باید به دانش‌آموزانمان ثابت کنیم که اگر این مباحث را خوب یاد بگیرند، در آینده با توانایی بیشتری وارد زندگی مستقل می‌شوند و می‌توانند از توانایی‌های خود برای بهتر کردن زندگی‌شان بهره بگیرند. اثبات این مطلب برای درس‌های علوم انسانی البته آسان نیست، زیرا تشخیص حرفه‌ای این رشته‌ها در انبوه تبلیغات متداول برای رشته‌های علوم تجربی و فنی و حرفه‌ای محو شده است.

بنابراین دانش‌آموز نمی‌داند اگر علوم اجتماعی بخواند، چگونه می‌تواند به مشروعبیت و جایگاه قابل قبولی برسد و واجد احترام و ارزش اجتماع اطراف خود شود. پاسخ البته بسیار راحت است: مشروعبیت در جامعه فعلی تنها با پیدا کردن تخصص معنا پیدا می‌کند و راه رسیدن به تخصص به‌دست آوردن کلیدهای حرفه‌ای است. این کلیدها در علوم اجتماعی نیز مانند دیگر شاخه‌ها روش هستند. کارشناس علوم اجتماعی باید بتواند تحلیل‌هایی درباره رویدادهای اجتماعی ارائه دهد که دربردارنده کشف پیچیدگی‌ها و نیروهای مشارکت‌کننده در ایجاد آن‌ها باشد و حرف تازه‌ای بزند که گشاینده راه جدیدی شود. به این منظور نیز باید از روشی استفاده کند که دقیق، مشخص و قابل دفاع باشد.

دانش‌آموزان باید چنین افقی را پیش روی خود ببینند تا به آموختن علوم اجتماعی میل پیدا کنند و برای





مشروعیت

در جامعه فعلی
تها با پیدا کردن
تخصص معنا
پیدا می کند
و راه رسیدن
به تخصص به
دست آوردن
کلیدهای
حرفه ای است.
این کلیدها در
علوم اجتماعی
نیز مانند دیگر
شاخه ها روش
هستند

تمرین

جامعه شناسانه
دیدن پدیده ها
و توصیف دقیق
آن ها می تواند
نخستین تمرین
هر دانش آموز
باشد. تفاوت میان
جماعت و جمع
جبری افراد،
نخستین گام در
فهم مفهوم جامعه
است

در چنین تمرینی، افراد خانواده، خاطرات خانوادگی و تاریخ آن در حکم منبع هستند و دانش آموزان می توانند توانایی مصاحبه و گوش فرادادن بی طرفانه به افراد را در خود پرورش دهند. سپس آن ها باید مقوله بندی داده های به دست آمده را یاد بگیرند و بتوانند گرایش های موجود در خانواده خود و تفاوت ها و شباهت های شان را دسته بندی کنند و جدولی برای آن بکشند. شاید در مراحل نخستین، ارائه گزارش شفاهی به کلاس کافی باشد اما در ادامه، دانش آموزان باید بتوانند گزارشی توصیفی-تحلیلی از موضوع بنویسند. پس از تهیه گزارش، شما فرایند پیمودن از تجربه به تئوری و از تئوری به تجربه را پیموده اید؛ یعنی دانش آموزان را واداشتاید که با فاصله گرفتن از باورهای کلیشه ای خود، درباره تجربیاتشان بیندیشند و سپس با به دست آوردن یک تئوری به سراغ واقعیت موجود بروند و با به دست آوردن تجربه پژوهشی، تئوری خود را بیازمایند و تصحیح کنند. مطمئناً در خلال تهیه گزارش هر کدام از آن ها به پرسش های زیاد دیگری می رسند که می تواند مبنای پژوهش های بعدی باشد. اما دستاورد این فرایند، آموزش روشمند فکر کردن و روشمند مشاهده کردن واقعیت های زندگی است. دانش آموزان شما می توانند هر کدام پژوهشگر کوچک و دقیقی باشند که با به دست آوردن ابزار روش و طبقه بندی کردن واقعیت ها توسط آن، خلاقانه محیط اطرافشان را تحلیل کنند و به نتایج جالبی برسند. از سوی دیگر، مبنا قرار دادن استدلال برتر و آموزش چگونگی رسیدن به این استدلال، اعتماد به نفس دانش آموزان را افزایش می دهد و آن ها را برای انجام پژوهش های حرفه ای آماده می سازد. همچنین معرفی نهادها و سازمان های سفارش دهنده پژوهش های اجتماعی، تاریخی، فرهنگی و سیاسی می تواند نگاه آن ها را به آینده حرفه ای خود تغییر دهد و افق های امید را در این رشته ها به سویشان بگشاید.

۶ دلایل آن ها را به چالش بکشید و سعی کنید به آن ها بیاموزید که بتوانند خود را به جای دیگر گروه های اجتماعی، افراد و اقشار بگذارند و به موضوع نگاه کنند. ببینند که وقتی از مواضع دیگری نگاه می کنند، تصمیماتشان تغییر می کند یا نه.

۷ در خلال بحث، داشتن تفکر انتقادی و در عین حال همدلانه با حفظ احترام طرف گفت و گو بیشترین اهمیت را دارد. این مهم نیازمند آن است که استدلالی قوی مبنای بحث قرار بگیرد و نه تمایلات یا باورهای افراد.

۸ محیط بحث باید به گونه ای باشد که هیچ کدام از بچه ها احساس هراس نکنند بلکه با احساس امنیت و با تکیه بر حقانیت استدلال برتر وارد گفت و گو شوند. دانش آموزان باید به احساس استقلال فکری برسند.

۹ برای آموزگار ضروری است که از مباحث به روز و پرسش های اصلی این حوزه اطلاع داشته باشد تا بتواند بحث را به خوبی پیش ببرد. برای او الزامی است که خود نخست از باورها و دانسته هایش جدا شود و بتواند به خود انتقادی نگاه کند تا در جمع کلاس، به عنوان تنظیم کننده بحث حضور یابد و نقش «دانای کل» را برعهده نگیرد. هدف باید این باشد که حقیقت از خلال استدلال و گفت و گو آشکار شود.

۱۰ در نهایت، بهترین کار آن است که موضوعی از محیط زندگی دانش آموزان را که با بحث مرتبط است تعیین کنید تا آن را برای جلسه بعد از نظر جامعه شناسی بررسی کنند. برای این روش بی طرفی علمی، نحوه مقوله بندی، شناسایی و بهره گیری از منابع را به آنان توضیح دهید. برای مثال اگر موضوع بحث نهاد خانواده و حقوق، وظایف و نقش های گوناگون در آن باشد، تمرین می تواند گزارشی از تعریف های موجود در خانواده هر دانش آموز باشد.



دو رویکرد متفاوت در برنامه درسی مطالعات اجتماعی



سن گاپور: توسعه فردی هنگ کنگ: توسعه اجتماعی

دکتر زهره عابدی کرجی بان، غلامرضا حمیدزاده



اشاره

چارچوب برنامه درسی مطالعات اجتماعی سنگاپور و هنگ کنگ که «شورای توسعه برنامه ریزی درسی هنگ کنگ» (۲۰۰۲) و «برنامه درسی و توسعه سنگاپور» (۲۰۰۵) تدوین کرده اند، نوعی تغییر و تحول در آموزش اجتماعی همراه با آموزش تفکر، دانش و مهارت است. این چارچوب اعلام می کند: برنامه درسی باید به دانش آموزان کمک کند تفکرات و ایده هایشان را از طریق تجربه و عمل توسعه دهند. مدرسه باید فرایند ساخت دانش را آسان سازد و به دانش آموزان کمک کند برای اقتصاد آینده و بازار کار آماده شوند. در برنامه درسی تازه تغییر یافته مطالعات اجتماعی، عامل اصلی تحول اجتماعی «تربیت شهروند مناسب» است. مقاله حاضر شباهت ها و تفاوت های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دو کشور سنگاپور و هنگ کنگ را به «شیوه تحلیل اسنادی» مطالعه کرده است. این مقاله بیشتر سیاست ها و نحوه عملیاتی کردن آموزش مطالعات اجتماعی و شهروندی را مورد بررسی قرار داده است تا تأثیر آن را در تعامل جهانی و مأموریت منطقه ای نشان دهد. نتایج این تحلیل نشان دهنده تفاوت اهداف و برنامه های درس مطالعات اجتماعی در این دو کشور است. **کلیدواژه ها:** برنامه درسی مطالعات اجتماعی، مطالعه تطبیقی نظام های آموزشی، سنگاپور، هنگ کنگ

۱۹

روشن
آموزش
علوم
اجتماعی
دوره ۱۶
شماره ۱
پاییز
۱۳۹۲

برنامه درسی مطالعات اجتماعی

جهانی شدن به معنای ارتباط و پیوند بین ملتهاست (Waters, 2001) از سویی یکی از اهداف و سیاست های کلان نظام آموزشی در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، یادگیری از همسایگان، و یافتن راه هایی برای انتقال دانش، و کسب مهارت های لازم برای ایجاد توانایی در دانش آموزان است. از سوی دیگر، جهانی شدن سبب چالش دانش آموزان با فرهنگ سنتی و ارزش های خودی شده است. برون رفت از این پارادوکس نیازمند ارائه معنایی تازه در حوزه مطالعات اجتماعی است (Reed, 2004).

در یک قرن گذشته، سنگاپور و هنگ کنگ از اقمار چین بوده اند. کره جنوبی در سال ۱۹۹۷ و سنگاپور در سال ۱۹۶۵ به استقلال رسیدند (Lee, 2005). بنابراین، سنگاپور کشوری چندفرهنگی است و آموزش دوره ابتدایی به یکی از چهار زبان اصلی (چینی، مالی، تاملیل، و انگلیسی) ارائه می شود و لازم است دانش آموزان زبان انگلیسی را مانند زبان مادری خود بیاموزند. البته ۹۸ درصد مردم هنگ کنگ چندفرهنگی هستند و زبان آنان چینی و انگلیسی است. این امر نشان دهنده تأثیر فرهنگ چین بر نظام آموزشی دو کشور مزبور است.

از دهه ۱۹۹۰، سنگاپور و هنگ کنگ شروع به بازنگری در برنامه درسی خود کرده اند. در حال حاضر برنامه ریزی درسی آموزش اجتماعی دوره ابتدایی در هر دو کشور عبارت است از: مطالعات عمومی در هنگ کنگ، و سیلابس های مطالعات اجتماعی در سنگاپور. از این رو تحلیل اسنادی (سال نشر ۲۰۰۷) می تواند شباهت ها و تفاوت های درس مطالعات اجتماعی این دو کشور را نشان دهد. تحلیل مؤلفه های برنامه ریزی درسی دو کشور براساس بررسی در عناصر هدف (دانش، مهارت و ارزش)، فعالیت یاددهی-یادگیری (پداگوژی)، و ارزیابی است (Posner, 1995). از سویی دیگر، آموزش اجتماعی مرتبط با شهروندی است (Brady & Kennedy; 2003).

اهداف کلی برنامه درسی مطالعات اجتماعی

در سال ۲۰۰۳، سیلابس های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در برنامه درسی سنگاپور بازنگری شد. محتوای آن ها تلفیقی از تاریخ، جغرافیا، اقتصاد و دانش جامعه شناختی است. هدف اصلی وزارت آموزش و پرورش تقویت آموزش ملی، مهارت تفکر، فناوری اطلاعات، و سواد اقتصادی است. از سوی دیگر، درس مطالعات اجتماعی در این کشور از درس های علوم و آموزش بهداشت جداسافت. درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی سنگاپور بر ایالت، استان و بخش ها تمرکز دارد (Curriculum Planning and development division, 2005).

برنامه درسی دوره ابتدایی مطالعات عمومی هنگ کنگ تلفیقی است و محورهای کلیدی آن آموزش انسانی و اجتماعی، آموزش علوم، و آموزش فناوری است (شورای توسعه برنامه ریزی درسی، ۲۰۰۲، و برنامه درسی و بخش توسعه، ۲۰۰۵).

سازمان دهی برنامه ریزی درسی آموزش اجتماعی سنگاپور بیشتر بر «رشته های موازی»^۱ مبتنی است، در حالی که در هنگ کنگ بیشتر بر «رشته های متقاطع»^۲ استوار است. از سویی یک بررسی مقایسه ای نشان می دهد که درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی سنگاپور مبتنی بر فرد و توسعه فردی است و با اخلاق، آموزش شهری، آموزش جنسیتی، آموزش محیط، آموزش فناوری، و آموزش بهداشت در هم تنیده شده است (Lo, 2002). از سوی دیگر، جدایی برنامه درسی مطالعات اجتماعی از علوم و آموزش بهداشت در سنگاپور، سبب ایجاد توانایی های پایه ای مربوط به دانش در دانش آموزان می شود. در حالی که برنامه درسی مطالعات عمومی در هنگ کنگ مبتنی بر هویت جمعی و تاریخی، و مواد آن نیز تلفیقی از علوم، فناوری، و جامعه شناسی است.

اهداف کلی برنامه ریزی درسی مطالعات اجتماعی سنگاپور عبارت اند از:

برنامه درسی

مطالعات عمومی
در هنگ کنگ
مبتنی بر هویت
جمعی و تاریخی،
و مواد آن
نیز تلفیقی از
علوم، فناوری،
و جامعه شناسی
است
هنگ کنگ
سعی در ایجاد
تعادل بین
حقوق فردی و
مسئولیت پذیری
اجتماعی دارد

درس مطالعات

اجتماعی دوره
ابتدایی سنگاپور
مبتنی بر فرد و
توسعه فردی
است و با اخلاق،
آموزش شهری،
آموزش جنسیتی،
آموزش محیط،
آموزش فناوری، و
آموزش بهداشت
در هم تنیده
شده است



نگرش در حوزه ارتباط با جهان، و محیط زندگی فردی تأکید دارد. رویکرد برنامه تلفیقی از موضوعات جغرافیا، تاریخ، اقتصاد و جامعه‌شناسی است. چارچوب برنامه‌ریزی درسی مطالعات اجتماعی سنگاپور شامل چهار موضوع اصلی به این شرح است: مردم؛ مکان و محیط؛ زمان؛ هویت؛ فرهنگ و اجتماع. تلفیق برنامه‌ریزی درسی مطالعات عمومی در هنگ کنگ در حوزه یادگیری انفرادی شامل این عنوان‌هاست: آموزش انسانی و اجتماعی، آموزش علوم، آموزش فناوری، پوشش دادن به مسائل بهداشت و زندگی، دانش‌آموزان و محیط؛ علوم و فناوری در زندگی روزانه، اجتماع و شهروندی، ملیت و فرهنگ چین، درک جهانی، اطلاعات. این موضوعات بیشتر «میان رشته‌ای»^۲ یا رشته‌ای-مقاطع هستند (Beane, 1997). محدودیت فضا و زمان سبب شده است، برنامه‌ریزی درسی نتواند تمام رشته‌ها را در مطالعات عمومی در هر پایه تحصیلی در مدارس ابتدایی هنگ کنگ پوشش دهد. از سویی راهنمای برنامه‌ریزی درسی مدارس بیشتر بر فرد و آموزش اجتماعی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی تأکید دارد. موضوعات و واحدهای درسی با تأکید بر سه حوزه یادگیری «فهمیدن» «مهارت»، و «نگرش» توسعه می‌یابند. هنگ کنگ به طراحی و به کارگیری برنامه‌ریزی درسی ماریچی گرایش دارد.

درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در سنگاپور بر مشارکت در چهار موضوع در هر پایه مبتنی است و به تسهیل روند و توالی توسعه یادگیری، متناسب با پایه و سن دانش‌آموزان گرایش دارد.

برنامه‌ریزی درسی مطالعات عمومی در هنگ کنگ درباره فرد و خانواده، و در سطح ملی و دنیاست. اما مطالعات اجتماعی سنگاپور دارای این عنوان‌هاست: مدرسه ما، همسایگان ما، نیاز ما، شروع ما، میراث ما، ساختار ملی و پیشرفت ما، و ارتباط ما با جنوب آسیا و دنیاست. اصول برنامه‌ریزی درسی سنگاپور انباشته از خواخواهی اصول اجتماعی در زندگی، ملت، اجتماع، و افراد است (Ministry of education, 2008). در هر دو کشور برنامه‌ریزی درسی آموزش اجتماعی بر توسعه توانایی دانش‌آموزان، به عنوان نقطه ثقل یادگیری، رشد فردی و توسعه اجتماعی‌گرایی در سال‌های اول و دوم ابتدایی تأکید دارد.

مهارت‌ها

درس مطالعات اجتماعی در سنگاپور و درس مطالعات عمومی در هنگ کنگ بر مهارت‌های اصلی مانند فرایند یادگیری، ارتباطات، مشارکت، خلاقیت و تفکر انتقادی متمرکزند. یکی از اهداف این مهارت‌ها آماده‌سازی فرد برای نیازهای جامعه آینده و تربیت نیروی کارآمد برای آینده است (Brady & Kennedy; 2003).

الف تجهیز دانش آموز به دانش، مهارت و همچنین نگرش و ارزش؛

ب برقراری ارتباط با یکدیگر و کار گروهی در محیط چند فرهنگی. این هدف در ارتباط با برنامه‌های دولت در زمینه آینده اقتصادی کشور در دنیای متحول کنونی است (Ministry of Education, 2006 & Lee, 2005).

اهداف برنامه‌ریزی درسی مطالعات عمومی دوره ابتدایی هنگ کنگ نیز عبارت‌اند از:

الف توانا ساختن دانش‌آموزان به توسعه و گسترش بهداشت فردی، و مسئولیت‌پذیری و شهروندی؛

ب پذیرش مسئولیت‌پذیری و نقش فرد به عنوان عضوی از خانواده و اجتماع؛

ج توسعه حس ملی‌گرایی و ارتباط با ملت و مردم جهان؛

د توسعه حس کنجکاوی و جذابیت دنیای فناوری، و از سویی درک تأثیر علوم و فناوری بر جامعه؛

هـ توسعه حفظ و نگهداری محیط زیست (شورای توسعه برنامه‌ریزی درسی، ۲۰۰۲).

همچنین یکی از اهداف برنامه هنگ کنگ، توسعه مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان برای مواجهه با چالش‌های پیش‌رو و متناسب با دنیای متحول آینده است. در حقیقت هدف آماده‌سازی دانش‌آموزان برای تغییر اجتماع است (Brady & Kennedy; 2003).

اهداف جزئی برنامه درسی مطالعات اجتماعی

دانش

اصطلاح دانش در برنامه درسی آموزش اجتماعی در هنگ کنگ و سنگاپور بر درک مشترک، مهارت، ارزش و

اصطلاح دانش

در برنامه درسی آموزش اجتماعی در هنگ کنگ و سنگاپور بر درک مشترک، مهارت، ارزش و نگرش در حوزه ارتباط با جهان، و محیط زندگی فردی تأکید دارد. رویکرد برنامه تلفیقی از موضوعات جغرافیا، تاریخ، اقتصاد و جامعه‌شناسی است.

چارچوب برنامه‌ریزی درسی مطالعات اجتماعی شامل سنگاپور شامل چهار موضوع اصلی به این شرح است:

- ۱- مردم؛
- ۲- مکان و محیط؛
- ۳- زمان؛
- ۴- هویت؛ فرهنگ و اجتماع

the core of democratic education. New York: Teacher college Press.

2. Brady, L. & Kennedy, K (2003). Curriculum construction. Sydney: Person education.

3. Bray, M (2007). Actors and purpose in comparative education: approach and methods, pp.15-38. Hong Kong: Comparative Education Research Center. The University of Hong Kong.

4. Curriculum Development Council (2002), General Studies for Primary School Curriculum Guide(primary 1-6).

Hong Kong: Printing Department.

5. Curriculum Planning and Development Division, Ministry of Education (2005). Social studies syllabus primary. Singapore: Ministry of Education.

6. Lee, H.L. (2007). Education in Singapore 21 (Opening Speech). Singapore Ministry of Education, from <http://www.moe.gov.sg>

7. Lo, J.T.Y.(2002). The primary social education curricula in Hong Kong and Shanghai: a comparative study, Comparative education, 40(3), 343-361.

8. Ministry of Education (2006). Nurturing every child: flexibility and Diversity in Singapore Schools. Singapore: Ministry of Education, from <http://www.moe.gov.sg>

9. Ministry of Education (2008). National Education. Ministry of Education, Singapore, from <http://www.ne.edu.sg>

10. Posner, G.j(1995). Analyzing the Curriculum. New York: McGraw-Hill.

11. Reed, G.G(2004). Multidimensional citizenship, Confucian humanism and the imagined community, South Korea and China, Citizenship education in Asia and the Pacific: concepts and issues, pp:239-256. Hong Kong: Comparative Education Research Center. The University of Hong Kong.

12. Waters, M(2001). Globalization. London: Routledge.

تأکید کتاب‌های درسی مدرسه‌ای بر تکالیف یادگیری و مجهز ساختن دانش‌آموزان به مهارت‌های گوناگون است. در بخش مشارکت، افزایش یادگیری گروهی، خلاقیت و تفکر انتقادی همراه با حل مسئله مورد توجه است. در همین زمینه تأکید بر فرایند یادگیری مستقل و تفکر انفرادی است.

ارزش/نگرش

ارزش/نگرش در هنگ کنگ و سنگاپور متفاوت است. در سنگاپور ارزش و نگرش در ارتباط با تصویر مثبت فرد و کارایی فردی است اما هنگ کنگ سعی در ایجاد تعادل بین حقوق و مسئولیت‌پذیری دارد؛ در حالی که درس مطالعات اجتماعی در سنگاپور بیشتر بر مسئولیت‌پذیری فرد در موقعیت‌های گوناگون و زمینه‌های متفاوت تأکید دارد. هدف درس مطالعات اجتماعی در سنگاپور آماده کردن دانش‌آموزان برای اجتماع و سیاست است. سنگاپور و هنگ کنگ به آموزش ملی، و آموزش چندفرهنگی در پاسخ به نیازها و تغییرات کنونی به شدت توجه دارند و برنامه‌ریزی درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از فرهنگ و نمادهای آن متأثر است؛ مانند تعطیلات ملی و حضور در روزهای خاص.

نتیجه‌گیری

تحلیل اسنادی برنامه درسی آموزش اجتماعی دوره ابتدایی در سنگاپور و هنگ کنگ نشان داد که هر دو در ایجاد مهارت‌ها در دانش‌آموزان شبیه به هم هستند و فقط تفاوت اندکی در آموزش انفرادی دانش‌آموزان دوره ابتدایی دو کشور وجود دارد. آموزش در سنگاپور مبتنی بر پرورش مهارت‌های فکری است اما در هنگ کنگ مشارکت اجتماعی، و یافتن راه‌هایی برای بهبود یا تغییر، هدف آموزش اجتماعی است. مطالعات اجتماعی در سنگاپور بر فرد و توسعه فردی تأکید دارد، اما ۱۹ درصد محتوای آموزشی هنگ کنگ متأثر از چین است و تأکید بر هویت جمعی، فرهنگ و تاریخ تأکید دارد. بنابراین هر دو نیازمند تعادل بین توسعه دانش‌آموزان و کارایی اجتماعی هستند. بیشتر تفاوت‌های درس مطالعه اجتماعی و مطالعه عمومی دو کشور در دوره ابتدایی در ارتباط با فرد، ملت و جهان است.

پی‌نوشت‌ها

1. Paralled- Disciplined
2. Cross-Disciplined
3. Interdisciplinary

منابع

1. Beane, j (1997). Curriculum integration: designing



چهار ضعف اساسی ادبیات هویت ساز نوجوانان

سمانه آزاد

کتاب‌ها چگونه هویت را تقویت می‌کنند؟

این پژوهشگر در ادامه به نحوه انجام پژوهش و سؤال‌های مطرح شده در آن پرداخت و گفت: «این پژوهش به روش تحلیل محتوا انجام شده است و سؤال اصلی آن این است که کتاب‌های داستان نوجوانان کانون، چه نسبتی با تقویت هویت اسلامی ایرانی دارند؛ یعنی کتاب‌هایی که از ابتدای سال ۱۳۵۹ تا ابتدای سال ۱۳۸۹ برای نوجوانان در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان منتشر شده‌اند، چه نسبتی با تقویت هویت اسلامی و ایرانی دارند؟ ما برای پاسخ به این پرسش اصلی چهار پرسش فرعی به این شرح مطرح کردیم: **پرسش اول:** به لحاظ نظری کتاب‌های داستانی چگونه هویت‌های جمعی، از جمله هویت‌های ملی و دینی، را تقویت می‌کنند؟

پرسش دوم: چه نسبت یا چند درصد از کتاب‌های داستانی منتشر شده در این مقطع زمانی نسبتی با تقویت هویت اسلامی ایرانی داشته‌اند؟
پرسش سوم: داستان‌هایی که با تقویت هویت اسلامی-ایرانی مرتبط‌اند، این کار مهم را چگونه انجام داده‌اند؟ یعنی به لحاظ نظری داستان‌ها چگونه می‌توانند هویت اسلامی و ایرانی را تقویت کنند؟

و بالاخره پرسش چهارم: چطور می‌توانیم داستان‌های بررسی شده را از لحاظ تقویت هویت اسلامی ایرانی ارزیابی کنیم؟ به‌طور خلاصه، ما ابتدا نسبت **روایت با هویت** را بررسی کرده‌ایم. سپس نسبت داستان‌ها با **تقویت هویت اسلامی-ایرانی** مورد توجه قرار داده‌ایم و بعد از آن به چگونگی تقویت هویت پرداخته‌ایم. در آخر کار هم درصد نقد و ارزیابی این کتاب‌ها از این منظر برآمده‌ایم.

تیرماه سال جاری، شانزدهمین «جشنواره کتاب کودک و نوجوان» به همت «کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان» برگزار شد. البته این دوره از جشنواره تفاوت عمده‌ای با دوره‌های پیشین داشت و آن هم‌زمانی‌اش با «روز ملی ادبیات کودک» بود؛ روزی که تا پیش از این در تقویم ملی جایی نداشت اما از امسال، ۱۸ تیرماه، سالروز **مرگ مهدی آذریزدی**، نویسنده «داستان‌های خوب برای بچه‌های خوب»، به‌عنوان روز ملی ادبیات کودک شناخته می‌شود.

در حاشیه این جشنواره، چند نشست تخصصی با حضور کارشناسان ادبیات کودک و نوجوان برگزار شد که یکی از آن‌ها به «بررسی کتاب‌های داستانی نوجوانان از لحاظ چگونگی تقویت هویت اسلامی و ایرانی» اختصاص داشت. در این نشست **دکتر احمد گل محمدی** نتایج پژوهشی را ارائه کرد که به سفارش کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و توسط پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش انجام گرفته است. گزارشی که در پی می‌آید، حاصل همین جلسه است.

در این نشست، نخست دکتر احمد گل محمدی رشته سخن را به‌دست گرفت و گفت: «بررسی کتاب‌های داستانی نوجوانان از لحاظ چگونگی تقویت هویت اسلامی و ایرانی»، در واقع مطالعه موردی کتاب‌های نوجوانان منتشر شده توسط کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان طی سال‌های ۱۳۵۹ تا ۱۳۸۹ است. با انجام این پژوهش، فرصت نقد و بررسی یکی از مهم‌ترین موضوعات ادبیات کودک و نوجوان از منظر متفاوت ایجاد شد.»



الگومندی هویت از طریق روایت

گل محمدی در خصوص پرسش نخست و مفاهیمی همچون هویت و مشارکت در روایت گفت: «پرسش اول این است که به لحاظ نظری (تئوریک) چگونه از طریق داستان، هویت‌سازی یا تقویت هویت صورت می‌گیرد. جالب است بدانید که پژوهش‌های نظری در این زمینه به نسبت داستان با هویت‌سازی مربوط می‌شود.

این پرسش بسیار ساده‌ای است اما پیش از آن باید به مفهوم مشارکت در روایت پرداخت. هر نوع مشارکت در روایت هویت‌سازانه است. چه داستانی را بنویسیم، چه بخوانیم و چه گوش دهیم، عملی هویت‌سازانه انجام داده‌ایم. اهمیت موضوع در این است که بخش عمده‌ای از تولیدات زبانی ما در قالب روایت است و بعید به نظر می‌رسد کسی روزانه داستان و روایتی نشنود.»

این عضو هیئت علمی «دانشگاه علامه طباطبائی» در ادامه به مفهوم هویت اشاره کرد و افزود: «هویت نوعی ادراک، ارزش‌گذاری و احساس‌یابی است. به عبارت دیگر، ادراک چیستی خود در رابطه با دیگری که با ارزش‌گذاری و احساسات همراه باشد، یکی از تعاریف هویت است که بر سر آن اجماع وجود دارد. از این لحاظ، هویت‌سازی نوعی معنا‌سازی است؛ یعنی هویت ذیل معنا قرار می‌گیرد. به این معنا که هویت‌سازی و معنا‌سازی نوعی درک مشترک است و این معنا‌سازی لاجرم در قالب زبان اتفاق می‌افتد. هر نوع معنا‌سازی و فهم مشترک از طریق بازنمایی زبانی صورت می‌گیرد. از سوی دیگر، بر زبان آوردن نوعی کنش اجتماعی هم محسوب می‌شود. به عبارتی، ما با ادای جملات و بر زبان آوردن کلمات، کنشی را هم انجام می‌دهیم. مثلاً جمله

قول می‌دهم کتاب شما را بباورم، صرفاً توصیف امر واقع نیست، بلکه ایجاد واقعیتی به نام قول دادن و آوردن است. به زبان ساده، بیان کردن نوعی ایجاد کردن است. همچنین، وقتی در قالب روایت مشارکت می‌کنیم، روایت و داستانی را می‌نویسیم، به داستانی گوش می‌دهیم و یا فیلمی را می‌بینیم، نوعی عمل هویت‌سازی انجام می‌دهیم.»

دکتر گل محمدی از ادراک، ارزش‌گذاری و احساس‌یابی به‌عنوان مؤلفه‌های هویت یاد کرد که روایت آن‌ها را الگومند می‌کند: «هویت سه مؤلفه دارد: ادراک، ارزش‌گذاری و احساس‌یابی. این سه مؤلفه به‌صورت خام در همه انسان‌ها وجود دارد؛ یعنی همه ما توانایی ادراک، احساس و ارزش‌گذاری را داریم ولی نکته ظریف اینجاست که توانایی‌های عام ما در قالب ادراک، احساس‌یابی و ارزش‌گذاری از طریق روایت الگومند می‌شود. زبان در قالب داستان به ادراک و نوع نگاه ما درباره دیگران الگو می‌دهد. به عبارت دیگر، از طریق داستان الگوهایی را کسب می‌کنیم که ما را به سلسله ادراکات، احساسات و ارزش‌گذاری‌های معین رهنمون می‌کند. چرا که خارج از بازی زبانی هیچ نوع ادراک یا ارزش‌گذاری‌ای صورت نمی‌گیرد.»

اهمیت یافتن الگوهای ارزش‌گذاری و احساسی از طریق داستان، نکته دیگری بود که این پژوهشگر به آن اشاره کرد: «این موضوع به‌ویژه در کودکان و نوجوانان اهمیت دارد. آن‌ها از طریق خواندن روایت‌ها، الگوهای ارزش‌گذاری و احساسی پیدا می‌کنند. حتی روایت داستانی می‌تواند احساس دوست داشتن یا نفرت ورزیدن را الگومند کند. مثلاً آشنایی با مار یا سگ در قالب روایت، کلیشه‌ای می‌سازد که نسبت احساسی ما با این موجود بیرونی را مقید و محدود می‌کند. این موضوع



در اکثر موارد، هویت‌های مثبت با تعریف هویت‌های منفی نشان داده شده‌اند؛ در حالی که می‌توانیم هویت‌های نسبی، یعنی مکمل، ایجاد کنیم

به‌ویژه در کودکان صدق می‌کند و از این طریق می‌توان به آن‌ها گفت که چه چیزی ارزشمند و چه چیزی ارزشمند نیست، یا چه تیپ شخصیتی را باید دوست داشت. جوهر این نسبت در واقع الگو بخشیدن به توانایی‌های ادراکی و احساسی و ارزش‌گذاری انسان‌هاست که هویت‌سازی هم چیزی جز این نیست.»

غلبه هویت اسلامی بر ایرانی

براساس چارچوب نظری این پژوهش که روایت را «الگو بخش توانایی‌هایی ادراکی، احساسی و ارزش‌گذاری انسان‌ها می‌داند»، ۲۸۵ کتاب شناسایی و بررسی شدند تا نسبت آن‌ها با تقویت هویت اسلامی ایرانی مشخص و به پرسش دوم پاسخ داده شود. دکتر احمد گل‌محمدی در این‌باره توضیح داد: «من و همکارانم همه کتاب‌هایی را که در مقطع زمانی ابتدای سال ۱۳۵۹ تا ابتدای ۱۳۸۹ در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان منتشر شده‌اند، جمع‌آوری کردیم تا به پرسش دوم پاسخ دهیم که چه نسبتی از داستان‌ها با تقویت هویت اسلامی ایران ارتباط دارند. در مجموع ۲۸۵ کتاب را شناسایی کردیم که از میان آن‌ها ۷۲ کتاب یا ۲۶ درصد نسبت و ارتباطی با تقویت هویت اسلامی - ایرانی داشتند. یعنی با توجه به چارچوب نظری، ویژگی‌هایی را در این داستان‌ها پیدا کردیم که نشان‌دهنده

ارتباط با تقویت هویت اسلامی - ایرانی بود. به این منظور نیز عنوان داستان، تصویر روی جلد کتاب و چکیده داستان را مدنظر قرار دادیم.»

گل‌محمدی در ادامه به تفکیک به نسبت داستان‌های مرتبط با هویت اسلامی و هویت ایرانی اشاره کرد و گفت: «از میان ۷۲ کتاب، ۶۱ داستان با هویت اسلامی مرتبط بودند. یعنی در چکیده، عنوان یا تصویر کتاب می‌توانستیم این پیوند را بازنمایی کنیم. پس تقریباً ۷۳ درصد از کتاب‌ها با تقویت هویت اسلامی مرتبط بودند.

از سوی دیگر حدود ۱۴ درصد، یعنی تنها ۱۰ داستان از ۷۲ داستان، با تقویت هویت ایرانی مرتبط بودند و مصادیق ارتباط با تقویت هویت ایرانی در ۱۰ کتاب به چشم خورد. اما در این میان نکته‌ای قابل توجه بود: در حالی که پیوندهای تقویت هویت اسلامی کاملاً پررنگ و با الگوی نظری کاملاً هماهنگ بودند، درباره تقویت هویت ایرانی این موضوع بسیار ضعیف بود. ما در این مورد مسامحه کردیم تا معیارها هماهنگ باشند. در میان همه کتاب‌های شناسایی شده، تنها یک مجموعه به نام **مرز پرگهر** با هویت ایرانی در ارتباط بود. یعنی اگر این مجموعه را کنار بگذاریم، دیگر هیچ کتابی با هویت ایرانی در ارتباط نبود.»

نسبت کتاب‌های مرتبط با تقویت هویت اسلامی - ایرانی موضوع دیگری بود که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت؛ یعنی داستان‌هایی که نشانه‌های تقویت هر دو هویت اسلامی و ایرانی در آن‌ها دیده می‌شود. به گفته گل‌محمدی تعداد بسیار کمی از کتاب‌ها با تقویت این نوع هویت در ارتباط بوده‌اند: «میزان بسیار ناچیزی از کتاب‌هایی که در این سی سال در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان منتشر شده‌اند، با تقویت هویت مشترک اسلامی - ایرانی پیوند داشتند. تنها یک کتاب در این زمینه وجود داشت و آن داستانی درباره **سلمان فارسی** بود که نشانه‌هایش منطقاً هویت اسلامی - ایرانی را منتقل می‌کرد. البته در این داستان هم شخصیت سلمان به گونه‌ای بازسازی شده است که هویت اسلامی او بر هویت ایرانی‌اش غلبه دارد.»

بسیج ارزش‌گذاری‌های مثبت

«پیوند و نسبت داستان‌ها با تقویت هویت اسلامی - ایرانی چگونه در داستان‌ها نمود پیدا می‌کند؟» این پرسش سوم پژوهش است که احمد گل‌محمدی درباره آن چنین توضیح داد: «در کتاب‌های بررسی شده، تقویت هویت اسلامی - ایرانی از طریق نسبت دادن ویژگی‌های مثبت به شخصیت‌های مسلمان و یا ایرانی داستان صورت می‌گیرد. به

هدف را تضعیف می‌کند. باید توجه داشت که نسبت ساده‌ای بین تولید روایت و مصرف آن وجود ندارد. مطالعات تجربی نشان داده‌اند که نمی‌توان به یقین گفت خواننده داستان حتماً ذهنیت از پیش تعیین شده و مدنظر مؤلف را پیدامی‌کند.»

دکتر گل محمدی در ادامه به ویژگی‌های مجموعه کتاب‌های منتشر شده در سال‌های ۱۳۵۹ تا ۱۳۸۹ در کانون پرورش فکری

کودکان و نوجوانان پرداخت و راهکارهایی را برای رسیدن به نتیجه بهتر ارائه داد: «براساس یافته‌های نظری و تجربی، اگر بخواهیم هویت اسلامی-ایرانی را از طریق روایت تقویت کنیم، باید از چهار نکته بهره‌بیزیم:

۱ در داستان‌های بررسی شده، نمونه‌های هویت‌سازی مطلق باورانه زیاد به چشم می‌خورد؛ در حالی که هویت‌سازی نباید مطلق باورانه باشد. در دهکده جهانی که باورهای هویت‌ساز تقریباً فروریخته‌اند، هویت‌سازی مطلق باورانه سخت است و چه‌بسا تأثیر مطلوب نداشته باشد.

۲ هویت ایرانی و اسلامی دارای توازن نیست. اگر مجموعه «مرز پرگهر» در میان کتاب‌های منتشر شده نبود، مصادیق تقویت هویت ایرانی در حد صفر بود. این هم یکی از دستاوردهای پژوهش است که متولیان تولید کتاب‌های کودک و نوجوانان باید به آن توجه داشته باشند.

۳ «در ساده‌ترین تعریف، رمانتی سیسم را غلو یا اغراق یا برجسته کردن غیرطبیعی شخصیت‌های داستانی برای بسیج احساسات خوانندگان تعریف می‌کنیم. اگر رمانتی سیسم و اغراق خیلی پررنگ باشد، ای بسا تأثیر عکس بگذارد. پس باید سعی کنیم شخصیت‌ها را آشناتر پردازش کنیم. در رابطه با این موضوع، یک مطالعه تجربی درباره کتاب‌های کودکان و نوجوانان آمریکا بعد از واقعه ۱۱ سپتامبر انجام گرفته است که نشان می‌دهد پس از این واقعه، آن‌ها سعی کرده‌اند در داستان‌های نوجوانان قهرمان‌سازی کنند که البته چندان تأثیر نداشته است. این موضوع در داستان‌های بررسی شده نیز برجسته است و نوعی رمانتی سیسم پررنگ در آن‌ها دیده می‌شود.

۴ در بررسی این مجموعه با هویت‌سازی تضادآمیز هم مواجه شدیم. در اکثر موارد هویت‌های مثبت با تعریف هویت‌های منفی نشان داده شده‌اند؛ در حالی که می‌توانیم هویت‌های نسبی، یعنی مکمل، ایجاد کنیم. مطالعات نشان داده‌اند که روایت هویت‌های تضادآمیز شاید در کوتاه‌مدت موفقیت‌آمیز باشد اما در بلندمدت مؤثر نیست.»

بیان ساده‌تر، این امر از طریق نسبت دادن مصادیق درستی، خوبی و زیبایی به شخصیت‌های مسلمان و یا ایرانی داستان، و نسبت دادن نادرستی، زشتی و نازیبایی به شخصیت‌های نامسلمان و غیرایرانی داستان، که در برابر شخصیت‌های ایرانی اسلامی قرار دارند، صورت می‌گیرد.

این موضوع در هر سه سطح، یعنی هم در چکیده، هم در عنوان و هم در تصویرهای روی جلد دیده می‌شود. مثلاً در چکیده داستان، ویژگی‌هایی مانند موشکاف، استوار، رستگار، امین، بالنده، خورشید صفت و... با شخصیت مسلمان یا ایرانی داستان نسبتی دارند. همچنین، در عنوان داستان واژه‌هایی مانند بهار، نظر کرده، شکوه و... را می‌بینیم. تصویرها نیز همین گونه‌اند و از مؤلفه‌های بصری مانند رنگ‌های شاد، به خصوص سبز و آبی، و هاله نور برای نسبت دادن راستی، درستی و خوبی به شخصیت‌های داستان بسیار استفاده شده است.

می‌توان گفت از این مؤلفه‌ها برای بسیج ارزش‌گذاری‌های مثبت به‌سوی مصرف‌کننده داستان استفاده شده است. یعنی حتی شخصیت‌پردازی هم به گونه‌ای است که خواننده کودک و نوجوان بفهمد که شخصیت ایرانی مسلمان شخصیت خوب داستان است.»

چهار ضعف اساسی

پرسش چهارم این پژوهش در مقام نقادی و ارزیابی است: «داستان‌های بررسی شده از لحاظ تقویت هویت اسلامی-ایرانی را چگونه می‌توان ارزیابی کرد؟»

گل محمدی در این باره توضیح داد: «پاسخ این پرسش براساس یافته‌های تجربی کشورهای دیگر انجام شده است. در این زمینه دایره‌المعارف ادبیات کودکان و نمونه‌های تحقیقاتی که در زمینه نسبت روایت با هویت در کتاب‌های کودکان و نوجوانان انجام گرفته‌اند، در نتیجه‌گیری به ما کمک کرد. اگر بخواهیم با توجه به یافته‌های نظری و تجربی، روایت‌هایی تولید کنیم که هویت اسلامی و ایرانی را بیش از پیش تقویت کنند، مسئولان، متولیان، مؤلفان و نویسندگان باید به نکاتی توجه داشته باشند؛ نکاتی که در بیشتر مجموعه کتاب‌های بررسی شده به آن‌ها توجه نشده است. پژوهش‌های تجربی کشورهای دیگر نشان می‌دهند که اگر بخواهیم هویت اسلامی را این گونه تقویت کنیم، ای بسا به بیراهه برویم یا کارهایمان نتیجه عکس بدهد.»

پژوهشگر پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش ادامه داد: «این مجموعه کتاب‌ها چهار ویژگی دارند که با توجه به مطالعات نظری می‌توان فهمید وجود آن‌ها رسیدن به

از وحدت علم تا علم بومی

فرشید مقدم سلیمی

که نه تنها طبیعت را توصیف می‌کند بلکه به پیش‌بینی آن هم می‌پردازد. بزرگی دستاوردهای نیوتن در قرن هفدهم به حدی چشمگیر بود که پس از آن، هر کسی که گام در راه علم می‌نهاد، تلاش می‌کرد از او الگو بگیرد و قوانینی کلی و جهان‌شمول مانند او کشف یا وضع کند.

به این ترتیب، برای مثال ایمانوئل کانت، فیلسوف بزرگ قرن هجدهم به روشنی می‌گفت که می‌خواهد همان کاری را در فلسفه به انجام برساند که نیوتن در علم کرده است (کانت، ۱۳۸۳). کانت، پس از ضرباتی که هیوم به علم مدرن زده و از جمله علیت را زیر سؤال برده بود، می‌خواست پشتوانه فلسفی محکمی برای علوم ایجاد کند. او برای علیت که تا پیش از هیوم تصور می‌رفت واقعیتی برون‌ذهنی دارد، جایگاه مستحکمی در درون ذهن انسان یا همانا فاعل شناسا ایجاد کرد.

کانت همین کار را با زمان و مکان هم کرد. از نظر او، زمان و مکان فرم‌های حسگانی یا صورت‌های نیروی احساس بودند، یا به عبارت دیگر، قالب‌هایی از پیش موجود در ذهن آدمی بودند که دریافت‌های حسی آدمی با آن‌ها شکل می‌گرفتند. برای کانت، زمان و مکان و همین‌طور مقولات درون‌ذهنی مانند علیت، «فراتاریخی» بودند. او فکر نمی‌کرد که مثلاً انسان قرن یکمی زمان و مکان را متفاوت از انسان قرن هجدهمی می‌فهمد یا اینکه انسان غارنشین درک متفاوتی از انسان شهرنشین از علیت دارد. او درباره یک انسان فراتاریخی یا یک انسان نوعی سخن می‌گفت و شرایطی را که این انسان تحت آن به علم دست می‌یافت، تشریح می‌کرد. دستاورد چنین انسانی، علمی فراتاریخی، واحد و جهان‌شمول بود.

به پیروی از کانت، آگوست کنت، که علم جامعه‌شناسی را بنیان نهاد، معتقد به وحدت علوم بود. در نظر او علم کلیتی منسجم اما دارای سلسله مراتب بود. او علوم را براساس میزان پیچیدگی موضوع‌شان دسته‌بندی کرد. از

کلیدواژه‌ها: بومی‌سازی علوم، علوم تجربی، علوم انسانی

بحث بومی‌سازی علوم انسانی در کشور ما حدود چهار دهه سابقه دارد. در این سال‌ها موافقان و مخالفان این ایده از مواضع مختلفی بحث کرده‌اند و گهگاه بحث‌هایی افراطی از هر دو سو مطرح شده است. البته همه مباحث مطرح شده درباره بومی‌سازی علوم بحث‌هایی علمی هم نبوده‌اند و بسیاری از مواضع سیاسی وارد این موضوع شده و به دفاع از بومی‌سازی برخاسته‌اند. در مقابل، کسان دیگری به صرف اینکه برخی طرفداران بومی‌سازی علوم، اهداف و اغراض سیاسی را دنبال کرده‌اند، موضوع بومی‌سازی را از اساس تخطئه کرده‌اند (فرستخواه، ۱۳۸۸). اما از این موارد گذشته، دلایل علمی مشخصی در دفاع از بومی‌سازی قابل طرح‌اند (ر.ک: شریعتی، ۱۳۸۸ و فاضلی، ۱۳۸۸).

برای ارائه بحثی درباره بنیان‌های نظری بومی‌سازی علوم، ابتدا اشاره‌ای کلی به تحول علم مفید خواهد بود؛ چراکه بومی‌سازی دستاورد و پیامد بحث‌های به نسبت تازه‌ای است که در سده بیستم و در تقابل یا تکامل فلسفه‌های علم قرن نوزدهمی طرح شده‌اند.

بسیاری گالیله را آغازگر راه علم مدرن می‌دانند. او احتمالاً نخستین کسی در تاریخ بوده است که نظریه‌ی صرف را کنار نهاد و به‌طور نظام‌مند (سیستماتیک) دست به تجربه علمی یا آزمایش زد. آزمایش‌های گالیله در تاریخ علم بسیار مشهورند. او برای مشاهده اجرام آسمانی تلسکوپ ساخت (هال، ۱۳۶۳: ۱۷۲) یا برای محاسبه سرعت، شتاب و جهت حرکت اجسام آزمایش‌های گوناگونی ترتیب داد.

در ادامه راه گالیله، نیوتن بزرگ‌ترین دانشمند قابل معرفی است؛ همو که قانون گرانش را به جهانیان معرفی کرد و در عمل، با قوانین خود توانست حرکت سیارات را پیش‌بینی کند. موفقیت پیش‌بینی‌های نیوتن جهانیان را شگفت‌زده و متقاعد کرد که او به علمی دست یافته است



نظر کنت ریاضی ساده‌ترین موضوع را داشت و پس از آن به ترتیب ستاره‌شناسی، فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی و در نهایت جامعه‌شناسی پیچیده‌ترین موضوعات را داشتند. (Conte, 1858). از نظر کنت علوم در عمل الگوی واحدی داشتند. این الگو در زمان کنت در علوم تجربی محقق شده بود و او بر همان اساس می‌خواست جامعه‌شناسی را بنا کند. الگوگیری کنت از علوم به اصطلاح دقیق، از نامی که در ابتدا برای علم جدیدش برگزیده بود هم هویدا بود. وی ابتدا جامعه‌شناسی را «فیزیک اجتماعی» نامیده بود.

اولین مخالفت‌ها با وحدت علم و جست‌وجو برای یافتن راه‌های مستقل برای علوم انسانی و فرهنگی از همان قرن نوزدهم آغاز شد. کارل مارکس یکی از پیش‌گامان این عرصه بود. او روش دیالکتیک را از فلسفه هگل وارد علم کرد و در مطالعه جامعه، تاریخ و اقتصاد به کار گرفت. به موازات مارکس، فیلسوفان دیگری نیز روش‌هایی نو و مستقل از روش‌های علوم تجربی را برای مطالعه پدیده‌های اجتماعی و انسانی ابداع کردند و به کار گرفتند. یکی از مهم‌ترین این افراد ویلهلم دیلتای است که اکنون یکی از پایه‌گذاران علوم انسانی شناخته می‌شود.

دیلتهای در اواخر سده نوزدهم میلادی این بحث را آغاز کرد که علوم انسانی باید روش مشخص خود را جدا از علوم تجربی داشته باشند. او استدلال می‌کرد که دانشمند علوم تجربی تنها می‌تواند موضوع شناسایی خود را از بیرون بسنجد و بشناسد، اما موضوع علوم انسانی را که انسان و روابط اجتماعی اوست، می‌توان از درون شناخت و فهمید. دیلتای بر این نکته انگشت نهاد که رفتار انسان‌ها معنادار است یا جهان انسان جهان معناهاست و انسان‌ها قادرند این معناها را بفهمند. وی اساس روش ویژه علوم انسانی را بر فهم معناها نهاد. البته ادعا نکرد که علوم انسانی یکسره از روش‌های تبیینی علوم تجربی بی‌نیازند، بلکه تأکید داشت که روش اصلی و ویژه علوم انسانی باید روش تفهیمی باشد.

دیلتهای همچنین خرد ناب مورد نظر کانت را زیر سؤال برد و به جای آن خرد تاریخی را پیشنهاد کرد. بر این اساس، خرد انسان به‌طور اجتماعی و در روندی تاریخی می‌توانست متحول شود یا دست کم تغییر یابد. علاوه بر این، او بر اهمیت احساس و اراده در کنار عقل تأکید کرد. در نگاه دیلتای، انسان تنها بر اساس عقل و خرد تصمیم نمی‌گیرد بلکه احساسات و اراده او نیز در زندگی‌اش دخیل‌اند. انسان مورد نظر دیلتای نه انسانی آرمانی، که انسانی واقعی و دارای گوشت و پوست و استخوان بود. چنانچه خودش هم در کتاب «تشکیل جهان تاریخی در علوم انسانی» می‌نویسد: «در رگ‌های فاعل شناسایی که لاک، هیوم و کانت بر ساختند، خون واقعی جریان ندارد بلکه در آن عصاره رقیقی از استدلال به‌عنوان فعالیت صرف نیروی فکر جاری است.»

دیلتهای در ادامه همین جملات می‌نویسد: «یک رهیافت تاریخی و در عین حال روان‌شناسانه به انسان‌ها مرا بر آن داشت که حتی دانش و مفاهیم آن (مانند جهان بیرونی، زمان، جوهر و علت) را به‌عنوان قدرت‌های متنوع موجودی بشناسم که اراده می‌کند، احساس می‌کند و می‌اندیشد» (Dilthey, 2002: 139).

وقتی دیلتای انسان موضوع جامعه‌شناسی را تاریخی، مادی و زمینی کرد، انسانی که متأثر از شرایط مشخص اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی زمانه و جامعه‌اش بود، انسانی که تجربه و خطا می‌کرد، می‌آموخت، قدم برمی‌داشت و زمین می‌خورد و دوباره به‌پا می‌خاست، زمینه برای تکثرگرایی در علم و به‌ویژه علوم انسانی مهیا شد. در پرتو فلسفه دیلتای -نویسنده پرکاری که در طول عمر خود بیست جلد کتاب قطور نوشت- ما به این آگاهی رسیدیم که برای فهم معانی زندگی اجتماعی خود باید جهان اجتماعی خویش را از زوایای گوناگون مطالعه کنیم و بکوشیم انسان ایرانی (آذری، کرد، لر و...) را با معانی‌ای که در زندگی اجتماعی آن‌ها، یا به تعبیر دیلتای در «زیست جهان» آن‌ها، شکل گرفته‌اند بفهمیم.

منابع

۱. شریعتی، سارا. «یک جامعه‌شناسی برای یک جهان؟ یک مسئله‌شناسی دوگانه». مطالعات اجتماعی ایران. ۱۳۸۸.
۲. فاضلی، نعمت‌الله. «گفتمان بومی‌سازی؛ مسئله بومی‌سازی علوم اجتماعی از رویکرد مطالعات فرهنگی». مطالعات اجتماعی ایران. ۱۳۸۸.
۳. فراستخواه، مقصود. «مقایسه سه گذرگاه معرفتی درباره دانش بومی در ایران». مطالعات اجتماعی ایران. ۱۳۸۸.
۴. کانت، ایمانوئل. «سنجش خرد ناب. ترجمه میرشمس‌الدین ادیب سلطانی. امیرکبیر. تهران، ۱۳۸۳.
۵. هال، لوییس و ویلیام هلزی. تاریخ و فلسفه علم. ترجمه عبدالحسین آذرنگ. سروش. تهران، ۱۳۶۳.
6. Conte, Auguste. Introduction To Positive Philosophy. New York: Calvin Blanchard.
7. Dilthey, Wilhelm. (2002). Selected Works, the Formation of the Historical World in Human Sciences. Princeton University Press.

آنتونی گیدنز در ۱۸ ژانویه ۱۹۳۸ در «دمونتون» لندن متولد شد. از سال ۱۹۶۱، یعنی در سن ۲۳ سالگی، به تدریس در دانشگاه‌ها مشغول شد. اکنون او از پرنفوذترین و مهم‌ترین نظریه‌پرداز اجتماعی انگلستان و جهان در دوره معاصر به‌شمار می‌آید و بیش از ۳۵ عنوان کتاب دارد که به ۳۵ زبان دنیا ترجمه شده‌اند. گیدنز در ۱۸ دانشگاه معتبر جهان، از جمله در آمریکا، فرانسه و انگلیس تدریس کرده است (گیدنز، ۱۳۸۴).

در این بررسی گیدنز به‌عنوان یکی از جامعه‌شناسان برجسته در دوره معاصر معرفی شده است که دیدگاه‌های جامعه‌شناسان کلاسیک و جدید را که تاکنون بر دو حوزه خرد یا کلان (کنش یا ساختار) تأکید داشته‌اند، مطرح می‌کند. او سعی دارد با آشتی دادن این تأکیدات متفاوت، دیدگاه تلفیقی خودش را که آمیزه‌ای از خرد و کلان یا پیوند «کنش» با «ساختار» است، به‌عنوان یک موضع مقبول‌تر در جامعه‌شناسی اعلام کند. این ایده اساساً در «نظریه ساخت‌یابی» او نمایان است. در ادامه می‌کشیم مروری بر چند گذرا بر نظرات او درباره جهانی شدن، مدرنیته و هویت شخصی، بازاندیشی و تلقی خاص او از جامعه‌شناسی داشته باشیم. در پایان هم به نقدهای برخی از جامعه‌شناسان به نظرات و دیدگاه‌های او پرداخته‌ایم.

اشاره

انسان‌ها مانند اشیای بی‌جان در طبیعت نیستند، مطالعه رفتار ما به‌طور کلی از بعضی لحاظ با مطالعه پدیده‌های طبیعی بسیار فرق دارد.

دور کیم بر این موضع که با پدیده‌های اجتماعی باید مثل اشیاء برخورد کرد، اصرار دارد و به جنبه‌های مشترک علوم طبیعی و جامعه‌شناسی اهمیت می‌دهد. اما گیدنز می‌گوید: این دیدگاه هر چند هم فراگیر باشد، مردود است. زیرا علوم طبیعی با جامعه‌شناسی تفاوت‌هایی دارند. هیچ پدیده اجتماعی را نمی‌توان به وسیله قوانین ثابت اداره کرد.

از طرف دیگر، کسانی که با رویکرد علوم طبیعی به جامعه‌شناسی نگاه می‌کنند، جامعه‌شناسی را از مقوله تاریخ جدا می‌دانند اما گیدنز چنین نظری ندارد. در عین حال، او در برابر اینکه علوم اجتماعی از علوم طبیعی به‌شدت متفاوت هستند نیز موضع مخالفی دارد. زیرا معتقد است از یک جهت این دو گونه علم دارای منطق مشابهی هستند و منافع یکسانی دارند و از جهت دیگر این‌طور نیستند (مولان، ۱۳۸۱: ۱۶۸).

جامعه‌شناسی گیدنز، نوعی جامعه‌شناسی هدفمند است که نتایج و کارکردهای ملموس دارد و به مسائل واقعی زندگی شهروندان در جامعه جدید می‌پردازد. به نظر او، جامعه‌شناسی به

معلمان علوم اجتماعی با اندیشه‌های جامعه‌شناسان کلاسیک و به‌ویژه بنیان‌گذاران این حوزه کمابیش آشنایی دارند. اما با توجه به سرعت تغییر و تحولات در حوزه اندیشه‌های اجتماعی و جامعه‌شناختی از یک سو، و ظهور چهره‌های شاخص و نظریه‌پردازان جدید از سوی دیگر، کمتر امکان یا فرصت آشنایی با آرا و اندیشه‌های جامعه‌شناسان برجسته معاصر را داشته‌اند. از این رو مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی» تلاش خواهد کرد در هر شماره به معرفی آرا و نظرات یکی از جامعه‌شناسان برجسته معاصر بپردازد. اولین مطلب از این مجموعه به معرفی **آنتونی گیدنز**، به‌عنوان مهم‌ترین نظریه‌پرداز اجتماعی معاصر اختصاص یافته است.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌شناسی، آنتونی گیدنز

تلفی خاص گیدنز از جامعه‌شناسی

گیدنز از موضع کسانی که می‌خواهند جامعه‌شناسی مانند یک علم طبیعی باشد و علوم طبیعی را معتبر می‌دانند، انتقاد می‌کند. البته در عین حال می‌گوید: جنبه‌های عینی علوم طبیعی با مطالعه رفتار اجتماعی انسان بی‌ارتباط نیست. اما چون

جامعه‌شناسی آنتونی گیدنز

علی اصغر اکرمی

کارشناس ارشد رشته جامعه‌شناسی و دبیر دبیرستان‌های شهرستان ابرکوه

گیدنز

از موضع
کسانی که
می خواهند
جامعه‌شناسی
مانند یک علم
طبیعی باشد و
علوم طبیعی را
معتبر
می دانند، انتقاد
می کند. البته
در عین حال
می گوید:
جنبه‌های
عینی علوم طبیعی
با مطالعه
رفتار اجتماعی
انسان بی ارتباط
نیست

نظریه ساخت یابی^۱

از نظر گیدنز، مهم‌ترین کلید برای فهم دگرگونی‌های علوم اجتماعی، پرداختن به کنش انسانی و ساخت اجتماعی است. هر تحقیقی در حوزه علوم اجتماعی باید به نوعی به دنبال بیان رابطه بین عاملیت و ساختار باشد. اما کلاسیک‌های جامعه‌شناسی بر یکی از این دو (کنش یا ساختار) تأکید داشته‌اند و یکی را عامل تعیین‌کننده دانسته‌اند، در حالی که نظریه ساخت یابی ترکیبی از این دو زمینه است (گیدنز، ۱۳۸۴).

گیدنز معتقد است در تبیین ساختارها باید نقش کنشگران را مدنظر قرار دهیم. نظریه اجتماعی به این نقطه رسیده است که باید اندیشه فاعل بودن انسان‌ها را بپذیرد و در بررسی ساختارها، برای جایگاه انسان‌ها و کنش آن‌ها، شأن و جایگاهی فاعل شود. به نظر گیدنز، تأکید صرف بر ساختارها باعث نگاهی شیء گونه به انسان‌ها می‌شود. لذا عینیت ساختارها و فاعل بودن انسان‌ها از عناصر بنیادی ساخت یابی در نظریه گیدنز است (پارکر، ۱۳۸۳). نظریه ساخت یابی از نظر کارایی مثل یک نظریه درباره موسیقی است. نظریه پرداز موسیقی، قبل از مطالعه هر سبک خاص، باید از اصول عام و کلی تدوین و تصنیف موسیقی آگاهی داشته باشد. نظریه پرداز اجتماعی هم باید از مفهوم اصول عام و

خودشناسی کمک می‌کند. شناخت ما را از دنیای روابط اجتماعی بهتر می‌کند، چشم‌اندازهای جدیدی را می‌گشاید و امکانات آزادی انسان را افزایش می‌دهد (گیدنز، ۱۳۸۴).

رکس، در بررسی خود از جامعه‌شناسی معاصر بریتانیایی، استدلال می‌کند که گیدنز به جامعه‌شناسی جنبه فلسفی داد. خود او معتقد است بدون داشتن سررشته‌ای در بحث‌های فلسفی، نمی‌توان کار مؤثری در علوم اجتماعی انجام داد اما در عین حال معتقد است، اینکه علوم اجتماعی باید نسبت به فلسفه هوشیاری داشته باشد به این معنی نیست که باید در فلسفه محو شود؛ بلکه باید حول موضوعات تجربی به گردش درآید (مولان، ۱۳۸۱: ۱۶۲).

جامعه‌شناسی، آن گونه که گیدنز مطرح کرده است، چند ویژگی دارد:

- ۱ از انحصارگری رهاست؛
 - ۲ با تاریخ پیوند دارد؛
 - ۳ با پرسش‌های جهان امروز مرتبط است؛
 - ۴ با زندگی واقعی شهروندان در جامعه جدید ارتباط دارد؛
- به طوری که گیدنز این علم را مختص جامعه جدید می‌داند (آزادرمکی، ۱۳۸۱: ۲۷۷).



مدرنیته از نظر گیدنز

گیدنز به جای پست مدرنیسم از مدرنیته متأخر سخن می‌گوید. او آینده نامعلومی را برای مدرنیته ترسیم می‌کند که در آن، از سویی تردید و تشویق مشکل می‌آفریند و از سوی دیگر اشکال جدید آزادی و عاملیت پدید می‌آیند. در این عرصه، عامل می‌تواند آزاد از جبر غیر عقلانی و احساسی، به‌طور عقلانی سنت‌های گذشته را بازسازی و باز ترکیب کند و نظم اجتماعی جدیدی به‌وجود آورد (گیدنز، ۱۳۸۴: ۱۶).

گیدنز تقسیم‌بندی سه‌گانه‌ای از جوامع دارد: سنتی، مدرن اولیه و مدرن متأخر. به‌طور کلی تا دوره انقلاب صنعتی را دوره سنتی، از انقلاب صنعتی تا سال ۱۹۶۰ را دوره مدرنیته اولیه، و از سال ۱۹۶۰ به بعد را دوره مدرنیته متأخر می‌نامد. به‌نظر گیدنز مادر عصر پست مدرنیسم زندگی نمی‌کنیم. او ویژگی‌هایی را که نظریه‌پردازان به پست مدرنیسم نسبت می‌دهند، می‌پذیرد اما معتقد است این ویژگی‌ها به معنای پایان دوران مدرن نیست بلکه نشانه تشدید و تکامل مدرنیته است. او مدرنیته متأخر را فاز دوم مدرنیته می‌داند و شکاف میان جامعه صنعتی و فراصنعتی را نمی‌پذیرد. می‌گوید جامعه فراصنعتی، همان جامعه صنعتی پیشرفته است. مهم‌ترین تقابل برای او، تقابل بین فرهنگ سنتی و پسا سستی است (گیدنز، ۱۳۸۴).

گیدنز عقیده دارد که جهان نوین و معاصر مدرن است و مدرن‌تر از اوایل قرن بیستم اما نه به این معنی که دیگر سنتی وجود ندارد و مردم به اعتقادات اجدادشان امید ندارد. او گاهی فقط «مابعد سنتی» را به کار می‌برد و بر این باور است که جهان مدرن مرگ سنت‌ها را به بار نمی‌آورد، بلکه سنت‌ها را به منزله بسترهای تصمیم‌گیری و جایگزین معرفت، ارزش و اخلاق به کار می‌گیرد (پیرسون، ۱۳۸۰).

گیدنز برای خلق تصویری همسو با تصویرهای اندیشمندان کلاسیک، مثل وبر، و ایده قفس آهنین او در مورد جامعه جدید، جهان نوین را به صورت یک «گردونه خردکننده»^۲ توصیف می‌کند. این واژه برای اشاره به «لوح نوگرایی» به کار می‌رود. گیدنز این ادعا را قبول ندارد که جهان نوین وارد عصر مابعد نوین شده است. گردونه خردکننده را به لکوموتیوی تشبیه می‌کند که قدرتمند و سرکش است و تمام بشر می‌تواند سوار آن شود، ولی هر آن امکان دارد کنترل آن را از دست بدهیم. این گردونه هر کسی را که در برابرش مقاومت کند، درهم می‌کوبد. گاهی هم منحرف می‌شود و اصلاً قابل پیش‌بینی نیست. این گردونه مسیر واحدی را طی نمی‌کند و از اجزای متعارضی تشکیل شده است (ریتز، ۱۳۷۷: ۷۶۶).

کلی ساخت جامعه و تشکیل آن تصویری داشته باشد تا زندگی اجتماعی در هر دوره تاریخی برایش قابل فهم شود. گیدنز این نظریه را از متن نظریه‌های مربوط به جمع و فرد به وجود می‌آورد و زمینه مشترکی را بین نظریات خرد و کلان پیدا می‌کند تا نظریه ساخت‌یابی را تدوین کند (استونز، ۱۳۷۹: ۴۲۳).

در این راستا او می‌گوید: مفهوم ساخت به خودی خود کاربردی برای جامعه‌شناسی ندارد. شناخت ما از تأثیرات جهان اجتماعی، در تکامل و کنش‌های روزمره انسان‌ها نهفته است. مردم بدون تفکر آگاهانه کارشان را انجام می‌دهند. جهان اجتماعی مثل قواعد زبان است. مردم قواعد دستور زبان را برای تعامل به کار می‌برند، ولی نیازی به جزئیات آن ندارند و در ضمن صحبت ناخواسته قواعد زبان را باز تولید می‌کنند (پیرسون، ۱۳۸۰).

نظریه ساخت‌یابی رساترین کوشش در زمینه تلفیق مسائل خرد و کلان است. به قول گیدنز نمی‌توان ادعا کرد که ساختار، کنش را تعیین می‌کند یا برعکس. هر چند نظریه او تلفیقی است ولی تأثیر مارکس در او نیرومند است. نظریه ساخت‌یابی در حقیقت بسط بیان تلفیقی مارکس است که می‌گوید: «انسان‌ها تاریخ خودشان را می‌سازند، ولی نه آنچنان که خودشان دوست دارند. آن‌ها تاریخ را تحت شرایط دلخواهشان نمی‌سازند، بلکه تحت شرایطی این کار را انجام می‌دهند که مستقیماً در برابرشان وجود دارد و از گذشته به آن‌ها منتقل شده است.» انسان‌ها در عین اینکه خالق شرایطاند، تحت شرایطی هم واقع شده‌اند. لذا از دید او تمایز میان خرد و کلان جایز نیست (ریتز، ۱۳۷۷: ۶۰۰).

نظریه ساخت‌یابی گیدنز از دو مکتب کارکردگرایی و کنش متقابل عبور می‌کند و به دیدگاه تلفیقی می‌رسد و بر تقابل تاریخی خرد و کلان یا کنش و ساخت خط بطلان می‌کشد (ریتز، ۱۳۷۷: ۶۴۶).

اهمیت نظریه ساخت‌یابی گیدنز این است که به نتیجه‌های بدبینانه‌ای که ناظر بر ناتوانی انسان در دگرگونی زندگی مدرن هستند، منتهی نمی‌شود و کنشگران در آن بی‌قدرت نیستند (گیدنز، ۱۳۸۴: ۲۲).

ناگفته نماند که ساخت‌یابی با «ساخت‌گرایی» تفاوت دارد. در دیدگاه ساختارگرایی، کنشگر فردی یا عوامل انسانی درون ساختار در شکل‌گیری ساختار چندان نقشی ندارند و غالباً تحت تأثیر ناخودآگاه ساختارها، به الزام‌ها و تکالیف ساختاری‌شان عمل می‌کنند. حال آنکه در نظریه ساخت‌یابی گیدنز، عوامل انسانی هر چند در چارچوب ساختارها و تا اندازه‌ای تحت الزام قواعد ساختاری عمل می‌کنند اما در تغییر، تکمیل و حتی ساخت ساختارهای نو می‌توانند نقش داشته باشند (پارکر، ۱۳۸۳: ۲۵).

از نظر وی هویت فرد امری در حال ساخته شدن است و ساخته شدن آن پایانی ندارد. چون فرد مدام دانش و اطلاعات خویش را در راه تعریف و نظم دادن دوباره به فعالیت‌ها و هویتش و چگونگی بازنمایی این هویت در جهان صرف می‌کند و به همین دلیل هویت حالت بازتابی دارد و در نتیجه ایستا نیست. گیدنز بین هویت شخصی و اجتماعی تفاوتی قائل نشده و معتقد است که هویت شخصی به علت آنکه در جریان زندگی در اجتماع ساخته می‌شود، خود نوعی

هویت اجتماعی است ولی هویت افراد در جامعه مدرن ثابت نیست. افراد هر روز در حال ساختن هویتی جدید هستند تا در صورت لزوم بتوانند هویت جدید خود را بروز دهند و در زمان‌ها و مکان‌های متفاوت، هویت‌های مختلفی از خود به نمایش بگذارند. در دنیای امروز، نمای ظاهری به‌صورت یکی از عناصر مرکزی درآمدۀ است که افراد به‌صورت بازتابی از خود ارائه می‌دهند. کردار افراد به شدت تحت تأثیر کثرت‌یابی محیط‌های گوناگون قرار گرفته است. این امر باعث خرد شدن فرد می‌شود و به‌صورت خودهای متعدد در جامعه درمی‌آید. به‌علاوه به بحران هویت فرد می‌انجامد (گیدنز، ۱۳۷۸).

مدرنیته از نظر گیدنز به فرایندی منجر می‌شود که آن را «دوری‌گزینی» می‌نامند؛ بدین معنا که روابط اجتماعی دیگر به محل‌های خاص وابسته نیست. روابط با کسانی که حضور فیزیکی ندارند، بیش از پیش به‌صورت ویژگی جهان مدرن درمی‌آید. مدرنیته همچنین شامل فرایند معروف به «نهفتگی‌زدایی» است. این فرایند متضمن خارج ساختن روابط اجتماعی از زمینه‌های محلی کنش متقابل و نوسازی آن‌ها در پهنه‌های نامحدود زمانی-مکانی است (کیویستو، ۱۳۷۸: ۲۰۲).

گیدنز برای مدرنیته چهار خطر احتمالی تشخیص می‌دهد: نخستین خطر احتمالی، توانایی بیشتر صاحبان قدرت در نظارت بر کنترل اطلاعات و زیر نظر گرفتن مردم است. دومین خطر احتمالی، افزایش سریع قدرت نظامی است که با صنعتی شدن جنگ به‌وجود آمده است. سومین خطر احتمالی با سقوط بالقوه نظام‌های رشد اقتصادی رابطه دارد که این خطر با چهارمین خطر، یعنی امکان بالقوه زوال یا فاجعه زیست‌بومی مرتبط است ولی گیدنز تسلیم بدبینی نمی‌شود و این خطر را بالقوه می‌داند نه اجتناب‌ناپذیر (کیویستو، ۱۳۷۸: ۲۰۶).

تمثیل گردونه خردکننده از اعتقادات کهن هندیان به عاریت گرفته شده است. این گردونه بت را حمل می‌کرده و کسانی را از شدت علاقه به آن نزدیک می‌شده‌اند، زیر چرخ‌های خود له می‌کرده است. این تمثیل به این واقعیت اشاره دارد که جهانی شدن، فرایندی تناقض‌آمیز، نابرابر و سرشار از خطر و فرصت است. جهانی شدن از نظر او ترکیبی از اضطراب و رهایی و آمیزه‌ای از آزادی‌ها و عدم اطمینان‌ها (مثل بحران هویت) است (گیدنز، ۱۳۸۴: ۴۲).

هویت در جامعه مدرن

به نظر گیدنز در جوامع مدرن، «هویت شخصی» اهمیت فزون‌تری می‌یابد. همه انسان‌ها باید در جوامع مدرن به سؤالات مهمی در مورد هویت پاسخ دهند و ناگزیر در طول زندگی به انتخاب‌های مهمی دست می‌زنند. در جوامع سنتی کم و بیش نقش‌های ثابتی برای افراد تعریف می‌شد، اما در جوامع مدرن، انسان باید خود نقش‌هایش را بسازد. یکی از عوامل مهمی که گیدنز بر آن تأکید دارد، رسانه‌های جمعی هستند که گزینه‌های انتخاب ما را مشخص و سبک‌های زندگی را به ما معرفی می‌کنند. در جهان مدرن، هویت شخصی پروژه‌ای بازاندیشانه می‌شود و ما دائماً هویت خود را خلق و تصحیح می‌کنیم. اینکه «چه کسی هستیم و چرا این شدیم» را دائماً مرور می‌کنیم. هویت ما، برخلاف گذشته که عادت‌ها و سنت‌ها آن را شکل می‌داد، در جامعه مدرن باید دائماً طراحی شود و این زمینه را برای شک و احساس پوچی فراهم می‌کند ولی در عین حال امکان انتخاب سبک زندگی را هم برای ما بیشتر فراهم می‌کند (گیدنز، ۱۳۸۴).

اگر در جامعه ماقبل مدرن، رابطه من با جامعه، یا به عبارت دیگر، هویت اجتماعی من با سنت و روابط خویشاوندی و محلی احاطه شده بود، اکنون این رابطه بسیار مبهم شده است. من دیگر ساکن محل تولد خویش نیستم. نام خانوادگی‌ام، نامم و هر نوع رابطه خویشاوندی خاصی، برای خوانندگان این متن معنایی ندارد. در اینجا فقط من اسمی بر کاغذ هستم، در جای دیگری نشانی اینترنتی و در جایی دیگر فقط شماره بیمه در رایانه دولتی. هویت اجتماعی من از آن بسترها، اجتماعات و انتظاراتی که زمانی، دانش تو و من را درباره اینکه من کی هستم و چه‌طور زندگی می‌کنم، محدود و مشخص کرده بود، امروز قطع شده است. امروز من مسئول هویت خویشم. هویت من با ارجاع خارجی مشخص نمی‌شود. هویت من تصویری سیال است در محیط‌های نهادی و اجتماعی پیچیده نظام فرهنگی جهانی (پیرسون، ۱۳۸۰).

نظریه

ساخت‌یابی در

حقیقت بسط

بیان تلفیقی

مارکس است

که می‌گوید:

«انسان‌ها تاریخ

خودشان را

می‌سازند،

ولی نه آنچنان

که خودشان

دوست دارند.

آن‌ها تاریخ را

تحت شرایط

دلخواهشان

نمی‌سازند، بلکه

تحت شرایطی

این کار را

انجام می‌دهند

که مستقیماً در

برابرشان وجود

دارد و از گذشته

به آن‌ها منتقل

شده است.»

انسان‌ها در عین

اینکه خالق

شرایط‌اند، تحت

شرایطی هم

واقع شده‌اند

بازاندیشی

یکی دیگر از مفاهیم محوری در اندیشه گیدنز، «بازاندیشی»^۲ است. به نظر او در نظم پساسنتی، هویت شخصی بازاندیشی می شود و انسان ها دائماً هویت خود را خلق و تصحیح می کنند. بازاندیشی در یک جمله بدین معناست: «بازاندیشی فرایند تعریف و بازتعریف خود از طریق مشاهده و بازتاب اطلاعات روان شناختی و اجتماعی درباره مسیرهای ممکن زندگی است. حتی سنت ها هم در جهان مدرن بازاندیشی می شوند و دوباره در جریان زندگی فرد قرار می گیرند» (گیدنز، ۱۳۸۴).

به قول گیدنز، همه چیز در معرض بازاندیشی است، حتی خود بازاندیشی. بازاندیشی گرایش به تغییر این جهان دارد و آن را از خصائص اصلی زندگی اجتماعی می داند. حتی بدن هم در معرض انواع رژیم ها (رژیم های غذایی و برنامه ورزشی) است (ریترز، ۱۳۷۷: ۷۷۱).

به نظر گیدنز، نوگرایی تبعات مثبت و منفی را با هم دارد. تهدید بی معنایی شخصی بر آن مسلط و بسیاری از پدیده های معنی دار از زندگی جدا و سرکوب می شوند. اما بازاندیشی روزافزون احتمال بازگشت به معناهای سرکوب شده را فراهم می کند. گیدنز به برکت بازاندیشی پیش بینی می کند که دوباره قضایای اخلاقی نمود پیدا خواهند کرد (ریترز، ۱۳۷۷: ۷۷۲).

جهانی شدن

به اعتقاد گیدنز، تلقی صرفاً اقتصادی از جهانی شدن، دیدگاه تنگ اندیشانه ای است. جهانی شدن را باید در وهله اول پدیده ای غیر اقتصادی دانست. کوتاه ترین تعریف او از جهانی شدن چنین است: «فرایند وابستگی روزافزون ما به یکدیگر».

او برخلاف برخی نظریه پردازان، جهانی شدن را صرفاً غربی شدن، مورد سلطه جهان توسعه یافته واقع شدن، آمریکایی شدن، ادغام شدن در اقتصاد جهانی یا بازار آزاد نمی داند. بسیاری از اندیشمندان که نگاهی منفی به جهانی شدن دارند، تعریف هایی تک بعدی از جهانی شدن دارند. تلقی گیدنز از جهانی شدن مثبت است.

مهم ترین انتقاد از جهانی شدن، نابرابر سازی روزافزون آن است؛ در حالی که گیدنز جهانی شدن را فرایندی برابر ساز در جهانی نابرابر می داند. حتی جنبش ضد جهانی شدن را از پیامدهای جهانی شدن می داند که به عدالت جهانی کمک می کند. گیدنز جهانی شدن را استعمار معکوس می داند (گیدنز، ۱۳۸۴).

گیدنز معتقد است جهانی شدن تنها پدیده ای اقتصادی نیست و با «نظام جهانی» یکی نیست. جهانی شدن در واقع تغییر

پی نوشت ها

1. Structuration
2. Juggernaut
3. Reflexive

منابع

۱. آزادارمکی، تقی. نظریه های جامعه شناسی. انتشارات صداوسیما. تهران. چاپ دوم. ۱۳۸۱.
۲. استونز، راب. متفکران بزرگ جامعه شناسی. ترجمه مهرداد میردامادی. نشر مرکز. تهران. چاپ اول. ۱۳۷۹.
۳. پارکر، جان. ساختار بندی. ترجمه امیرعباس سعیدی پور. انتشارات آشیان. تهران. چاپ اول. ۱۳۸۳.
۴. پیرسون، کریستوفر. معنای مدرنیت. ترجمه علی اصغر سعیدی. انتشارات کویر. تهران. چاپ اول. ۱۳۸۰.
۵. ریترز، جورج. نظریه جامعه شناسی در دوره معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران. چاپ سوم. ۱۳۷۷.
۶. کرایب، یان. نظریه های مدرن در جامعه شناسی از پارسنز تا هابرماس. ترجمه محبوبه مهاجر. انتشارات سروش. تهران. چاپ اول. ۱۳۷۸.
۷. کیویستو، پیتر. اندیشه های بنیادی در جامعه شناسی. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی. تهران. ۱۳۷۸.
۸. گیدنز، آنتونی. تجدد و تخصص، جامعه و هویت شخصی در عصر جدید. ترجمه ناصر موفقیان. نشر نی. تهران. چاپ اول. ۱۳۷۸.
۹. گیدنز، آنتونی. فراسوی چپ و راست. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران. چاپ اول. ۱۳۸۲.
۱۰. گیدنز، آنتونی. چشم اندازهای جهانی. ترجمه محمدرضا جلالی پور. انتشارات طرح نو. تهران. چاپ دوم. ۱۳۸۴.
۱۱. مولان، باب. نظر جامعه شناسان در مورد جامعه شناسی. ترجمه یوسف نراقی. انتشارات اطلاعات. تهران. چاپ اول. ۱۳۸۱.

شکل زمان و مکان است. او می گوید: من جهانی شدن را چونان کنش از راه دور تعریف می کنم. او جهانی شدن را نه تنها به ایجاد نظام های پهن دامنه، بلکه به تغییر شکل بافت های محلی و حتی شخصی تجربه اجتماعی مربوط می داند (گیدنز، ۱۳۸۲).

انتقادات

■ **مارگرت آرچر** آمیختن سطوح خرد و کلان را کار درستی نمی داند و معتقد است، جامعه شناسان برای تحلیل مسائل مهم علوم اجتماعی باید «ساخت» و «عامل» را از هم تمیز دهند.

■ برخی می گویند گیدنز شخص را «خودسالار» می پندارد. به نظر آن ها شخص بسیار کمتر از میزانی که گیدنز می گوید، بر خود مسلط است (گیدنز، ۱۳۸۴).

■ **یان کرایب** عقیده دارد، تصویری که گیدنز از جهان نوین در تمثیل گردونه خرد کننده ارائه می دهد، چندان با نظریه ساختاری او جور در نمی آید. زیرا او در نظریه ساختاری بر قدرت عوامل انسانی تأکید دارد، ولی در تمثیل گردونه خرد کننده، دنیای نوین، به منزله لکوموتیوی تصویر شده است که همه سوار بر آن هستند؛ به گونه ای که ترمز و کنترلش دست انسان ها نیست. گویی انسان ها بر ساخته و تابع شرایط نوین هستند و اختیاری از خود ندارند. در این تمثیل از جهان نوین، به خلاقیت و فعالیت انسان ها بهایی داده نمی شود (ریترز، ۱۳۷۷: ۷۶۶).

■ **ترنر** می گوید: بر اساس شواهد متعدد و قوی می توان ادعا کرد که «خود» به عنوان پروژه های بازاندیشانه، سابقه ای طولانی در تاریخ دارد و بازاندیشی فرد چیز جدیدی نیست (گیدنز، ۱۳۸۴).

■ **یان کرایب** معتقد است، نظریه ساختاری گیدنز در مورد جامعه در مقام یک نظریه، حرفی برای گفتن ندارد. نظریه او به عنوان نظریه ای کامل و جامع درباره عمل، از همان ابتدا از امکان تبیین های مربوط به جامعه طفره می رود. گفته های او درباره عالم اجتماع و عوامل تشکیل دهنده آن بسیار کلی است و مستقیماً ما را به جایی نمی رساند.

■ **توصیف** گیدنز در مورد مدرنیته ما را به این نتیجه می رساند که گویی مدرنیته، فرایندی ناگزیر است و سروکار ما بیشتر با نظام های انتزاعی است تا با مناسبات ملموس و واقعی.

■ **انتقاد** دیگر به گیدنز این است که ساختار را مربوط به قواعد کنش می داند. در این صورت چگونه می توان اصول ساختاری رابطه دولت-اقتصاد یا تبدیل پول به سرمایه را بررسی کرد؟ در واقع، اگر کارمان را با کنش اجتماعی آغاز کنیم، نمی توانیم محدودیت های کنش و ساختار اجتماعی را درک کنیم. بنابراین، ساختار هم مقید کننده است و هم تابع خواسته کنشگر (کرایب، ۱۳۷۸).



مهارت‌های ارتباطی در پژوهش اجتماعی

دکتر محمدسعید ذکایی

عضو هیئت علمی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی

مقدمه

از جمله تجارب تکراری که به‌عنوان معلم «درس روش تحقیق کیفی» گاه با آن مواجه می‌شویم، دریافت فایل‌ها و یا صفحات اندکی است که دانشجویان به‌عنوان متن پیاده شده حاصل از چند مصاحبه نیمه‌ساخت یافته کیفی و یا مشاهدات تمرینی اتنوگرافیک در طول ترم ارائه می‌کنند. در خلال بحث‌های آموزشی کلاس، به دانشجویان یادآوری می‌کنم که مصاحبه‌های کیفی باید فرصت خودابرازی و شکل‌گیری گفت‌وگویی طبیعی را ایجاد کنند تا از خلال آن، هم تجربه زیسته و ذهنیات پاسخ‌گو دریافت شود، هم شرایطی برای حضور پدیدارشناسانه محقق و نیز شرکت‌کنندگان تحقیق فراهم آید. از نظر زمانی، انتظار می‌رود چنین مصاحبه‌هایی حدود یک ساعت به طول انجامند و متن پیاده شده کامل آن‌ها دست‌کم حدود ۱۵ تا ۲۰ صفحه باشد. با این حال، اغلب دانشجویان این تمرین کلاسی را با انجام دادن مصاحبه‌هایی که به‌طور میانگین هر یک ۱۰ تا ۱۵ دقیقه طول کشیده و متن آن‌ها در سه تا چهار صفحه تنظیم شده است، به پایان می‌رسانند. در توضیح کوتاه شدن زمان و متن پاسخ‌های پیش‌بینی شده، اغلب دانشجویان اشاره می‌کنند که پاسخ‌گویان حرف و ایده دیگری نداشته‌اند یا خود آن‌ها راهی برای دریافت اطلاعات بیشتر از پاسخ‌گویان نیافته‌اند. دانشجویان درس روش تحقیق در ایران با فهرست استاندارد آشنایی می‌شوند که در بخش کمی طرح فرضیه،

نمونه‌گیری، تجزیه و تحلیل و استنباط آماری و یا در بخش کیفی مهارت‌هایی چون شیوه‌های مصاحبه، مشاهده، کدگذاری، طبقه‌بندی و راهبردهای تنظیم گزارش را دربرمی‌گیرد.

با توجه به تنوع درس‌های مربوط به روش تحقیق (لااقل در نوع کمی آن) و نیز تألیف و ترجمه آثار مرتبط و مفید در این حوزه که به‌خصوص در چند سال اخیر رشد قابل ملاحظه‌ای داشته است، به لحاظ شناختی و نظری دانشجویان مهارت‌های کافی پژوهشی را در طول دوره آموزشی کسب می‌کنند. با این حال در هیچ یک از این برنامه‌های آموزشی و در هیچ دوره‌ای، بحث و آموزش جدی در خصوص مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی که ضرورت ورود به میدان و جمع‌آوری اطلاعات و عرضه آن است، به میان نمی‌آید. به‌نظر می‌رسد که حلقه مفقوده پژوهش اجتماعی مولد و کارآمد در ایران، نسبت زیادی با این غفلت آموزشی دارد.

آموزش‌های نظری اگرچه در ترویج و همگانی ساختن تکنیک‌های پژوهش، آشنا ساختن دانشجویان با فرایند و قالب‌های پژوهش و ایجاد معیاری یکسان برای تنظیم، ارزیابی و انباشت دانش اجتماعی مفیدند، ضرورتاً مهارت‌ها و خلاقیت‌های لازم برای ورود به میدان و کشف ایده‌های بدیع و پیچیده را فراهم نمی‌سازند.

آموزش روش تحقیق در ایران کمتر فرصت بازاندیشی و تأمل محقق و نیز قضاوت او را درباره نمونه‌های مورد پژوهش



توجه به مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی بین فردی در پژوهش اجتماعی و در برنامه رسمی آموزشی، با تعدیل توجه افراطی به آموزش‌های فنی روش تحقیق، ملاحظات معرفت‌شناسانه را با این آموزش‌ها بیشتر همراه می‌سازد. به این ترتیب، برای دانشجویان امکان قضاوت و فهم بهتری درباره الزامات برآمده از میدان پژوهش خود و فرصت‌های آن و نیز نوع شناخت کسب شده فراهم می‌آید. اگر معرفت‌شناسی را نظریه یا علم روش و مبنای شناخت بدانیم، توجیهی مناسب برای گنجاندن آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی در برنامه‌های درسی روش تحقیق خواهیم داشت. اهداف و سؤالات پژوهش و نوع نگاه ما به مسئله اجتماعی، یقیناً اتکا به یک راهبرد تحقیق و کاربرد یک ابزار پژوهشی را بیشتر موجه می‌سازد. توجه به مبانی معرفت‌شناختی در هر پژوهش، اساس توفیق آن به شمار می‌آید و دلالت‌های مهمی را در توجه دادن ما به منطق و فلسفه روش تحقیق و نیز ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات دارد.

بدین ترتیب، هر برنامه آموزش روش تحقیق در علوم اجتماعی (چه کمی و چه کیفی)، در هر مقطع الزاماً با آموزش مفروضات عمده معرفت‌شناختی رویکردها و سنت‌های نظری سروکار خواهد داشت. بدیهی است در سنت‌های کیفی که با شیوه‌ای کمتر استاندارد و با طراحی‌های تکرار شونده (گردشی) سروکار دارند و کمتر از ابزارهای استاندارد شده در جمع‌آوری اطلاعاتی یکسان از نمونه‌های تعریف شده عمل می‌کنند، نقش محقق در میدان پژوهش اهمیت بیشتری می‌یابد. ضرورت ارتباط درونی با میدان، همدلی با موضوع‌های تحقیق، و در مجموع، هستی‌شناسی متفاوتی که پژوهش‌های کیفی عموماً از آن تبعیت می‌کنند، مواجهه عمیق‌تر، اصیل‌تر، طولانی‌تر و پیچیده‌تر محقق با آن را ضروری می‌سازد.

این ارتباط به‌ویژه در خصوص رویکردهای انتقادی به پژوهش، مانند رویکرد فمینیستی، شدیدتر است. در این سنت پژوهشی از محقق انتظار درکی بی‌واسطه و عمیق‌تر از موضوع پژوهش، برقراری ارتباطی غیرسلسله‌مراتبی با آن، داشتن بازاندیشی بیشتر نسبت به نقش میدان تحقیق، و دادن امکان مشارکت و فرصت خودابرازی بیشتر به نمونه‌های مورد مطالعه در مراحل گوناگون می‌رود. فمینیست‌ها با درک این نکته که قدرت بر تولید دانش و فرایند برساخت آن تأثیرگذار است، برقراری رابطه غیرسلسله‌مراتبی و دوستانه با پاسخ‌گویان را شیوه‌هایی اساسی برای کاهش تفاوت قدرت در تحقیق می‌دانند (دوگت و ماتنر، ۲۰۰۷: ۳۶).

آگاهی از مهارت‌های بین فردی و اجتماعی در رویکردهای مشارکتی از این نوع و تسلط بر آن‌ها حیاتی است. کیفیت ارتباط برقرار شده بین محقق و نمونه‌های خود، تضمین‌کننده شنیده شدن صدای آن‌ها، شکل‌گیری اعتماد و در نتیجه،

در میدان فراهم می‌سازد. از این‌رو بیشتر محتمل است که نتایج آن قابل پیش‌بینی، بدیهی و فارغ از ظرافت‌ها و ملاحظات حاکم بر متن زندگی روزمره واقعی باشد. توجه پژوهشگران اجتماعی به آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی و به‌کارگیری مناسب آن‌ها اگرچه به تنهایی شرط کافی و تضمینی برای فهم دقیق مسائل اجتماعی و تولید خلاقیت‌های تحلیلی نیست، امکان بازاندیشی بیشتری را برای محققان فراهم می‌سازد و بدون تردید، به تحقیقات میدانی کیفیت ویژه‌ای می‌بخشد.

در مقاله حاضر برآنیم که با معرفی برخی از مهارت‌های مهم اجتماعی و بین فردی در فرایند پژوهش، اهمیت انتقال صحیح این مهارت‌ها را در پژوهش‌های میدانی اجتماعی در ایران و آثار و نتایج غفلت از آن را در تولید پژوهش‌های مولد نشان دهیم و در پایان توصیه‌هایی برای ارتقای این آموزش‌ها عرضه کنیم.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های ارتباطی، پژوهش، پژوهش اجتماعی

مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی: ضرورت‌ها

بسیاری از متون آموزشی ضرورت کاربرد مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی را برای خلاقانه‌تر شدن پژوهش اجتماعی متذکر شده‌اند (نگاه کنید به: اگان، ۱۹۹۷؛ گان و نادانر، ۱۹۸۸؛ گرین، ۱۹۹۵). مهارت‌های مزبور اگرچه در معنای کلی خود برای صورت‌ها و طراحی‌های متنوع پژوهشی صادق‌اند، اهمیت آن‌ها در فضای پژوهش کیفی، به‌واسطه نوع ارتباط انسانی محقق با میدان و رویکرد طبیعی‌گرایانه مورد توجه در آن، بیشتر است. محققان کیفی نیازمند آشنایی بیشتر با شیوه‌هایی هستند که بدون آن‌ها که آن‌ها را در قالب‌های تنگ رشته‌ای و ابزارها و تکنیک‌های استاندارد پژوهشی قرار دهند، امکان فهم عمیق‌تر تجارب زندگی روزمره را (که گاه به واسطه بدیهی بودن به آن‌ها توجه نمی‌کنیم) برایشان فراهم سازند.

دریافت‌های خلاقانه در میدان‌های پژوهشی که گاه دور از انتظار است و گاه حیرت‌ما را برمی‌انگیزند، تنها به مدد اشراف به مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی امکان‌پذیر است. اگر تخیل را دربرگیرنده هرگونه تجسم تصویری و نیز جلوه‌های دیگر مبتنی بر تجارب مستقیم بدنی و تجارب با واسطه اجتماعی بدانیم (شامل فعالیت‌ها، روایت‌ها، شخصیت‌ها و روابط)، (فترز، ۲۰۰۷: ۴۲۰)، نقش تعیین‌کننده مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی در تولید و هدایت آن‌ها انکارناپذیر خواهد بود.



زمینه‌های ساختاری و فرهنگی از طریق پنهان ساختن آن‌ها، کنترل کردن میزان تأثیر آن‌ها با توزیع متعادل محققان در میدان‌های گوناگون، و یا مقایسه نتایج آن‌ها با نتایج مطالعات محققان دارای خاستگاه‌های متفاوت پیشنهاد شده است. سوگیری دوم که کمتر موضوع تأمل قرار می‌گیرد، به موقعیتی مربوط است که محقق در میدان دانشگاهی در اختیار دارد. یعنی فضای عینی مواضع روشن‌فکرانه آکادمیکی که در

لحظه‌ای معین در میدان قدرت او عرضه و موجب تمایز آن‌ها از یکدیگر می‌شود.

بورديو سوگیری سوم را «سوگیری روشن‌فکرانه»^۲ می‌خواند که سبب می‌شود، دنیا را بیش از آنکه به مثابه مسائلی عینی ببینیم که باید به حل آن‌ها پرداخت، نوعی صحنه نمایش و مجموعه دلالت‌هایی بدانیم که باید آن‌ها را تفسیر کرد. بورديو معتقد است این سوگیری آخر به واسطه آنکه مانع توجه به شرایط خاص منطق عمل می‌شود، عمیق‌تر و مخدوش‌کننده‌تر است. سوگیری یاد شده که اساس آن معرفت‌شناسانه است، «خطر فروکاستن منطق عمل به منطق نظری» را به دنبال دارد.

بدیهی است که سوگیری روشن‌فکرانه فرایند پژوهش را در کلیت آن (از طرح سؤال و مسئله تا تفسیر و ارائه گزارش) در بر می‌گیرد و با انتقال دانش کافی روش‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و هستی‌شناسانه، می‌توان از وجه نظری تدابیری را برای کنترل آن اندیشید. با این حال، مهارت‌های ارتباطی که در فرایندی تجربی (عملی) کسب و تقویت می‌شوند، می‌توانند مفروضات و سوگیری‌های برآمده از تولید و کاربرد نادرست ابزارها و مواجهه‌های میدانی را کاهش دهند و محقق را با «منطق عملی» کنش بیشتر آشنا سازند. کسب مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی خودآگاهی بیشتری به محققان درباره فعالیت‌های میدانی آن‌ها و نیز اطلاعاتی که جمع‌آوری می‌کنند، می‌بخشد.

مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی

گونه‌ها و چارچوب‌ها

مهارت‌های ارتباطی در میدان‌های پژوهشی تنها در برگیرنده نقش فعال محقق، توانایی او در طرح سؤال و ایجاد اعتماد و فعالیت‌هایی از این نوع نیست. محققان و دانشجویان کم‌تجربه ممکن است ایفای نقش فعال یکطرفه را در این فرایند کافی بدانند و با تصور اینکه همکاری در سطح بالایی در جریان است و به ظاهر سؤالات مصاحبه به‌طور کامل پاسخ داده شده‌اند، از تجربه ارتباطی خود راضی شوند و به اشتباه تصور کنند که به حقیقت دست یافته‌اند. با این حال حقیقت فاصله زیادی با همکاری و جمع‌آوری اطلاعات به ظاهر راضی‌کننده دارد.

آمادگی نمونه‌ها مثلاً برای خودافشایی بیشتر است. به همان‌سان، آشنایی با میدان پژوهش و داشتن تجربه زیسته در آن، امتیازی است که فرصت برقراری ارتباط بهتر با میدان را فراهم می‌سازد. تجربه آموزشی من در هدایت پایان‌نامه‌های پژوهشی نشان می‌دهد که داشتن این تجربه زیسته مزیت بیشتری به دانشجویان در هدایت برنامه پژوهشی خویش و ارائه دستاوردهای بهتر می‌بخشد. با این حال، این خودی بودن و آشنایی قبلی به همان اندازه ممکن است مانعی برای فهم و ارتباط بهتر با میدان پژوهشی باشد. از این‌رو لازم است با بازاندیشی معرفت‌شناسانه از آسیب‌های آن مصون ماند. «بازاندیشی تعاملی»^۱ در رویکردها و تکنیک‌های پژوهشی چون مصاحبه‌های تعاملی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. «مصاحبه تعاملی»^۲ شیوه‌ای تفسیری برای دستیابی به فهمی عمیق و نزدیک از تجارب افراد در موضوعات عموماً هیجانی و حساس به شمار می‌آید که در آن تأکید ویژه‌ای بر معناسازی‌های ارتباطی و مشترکی است که در خلال مصاحبه شکل می‌گیرد (الیس، ۲۰۰۸: ۴۴۳). این رویکرد مستلزم اشتراک تجارب فردی و اجتماعی محقق و راوی در اشکال گوناگون آن است.

فرایند ارتباطی مبتنی بر تشریک مساعی که پایه و اساس این مصاحبه‌ها و نیز صورت‌های پژوهشی مشابه آن‌ها (مانند اتوبیوگرافی و خودمردم‌نگاری) محسوب می‌شود، نقش حساس و مهم مهارت‌های گوناگون ارتباطی و تعاملی را آشکار می‌سازد. در این معنا از محقق انتظار می‌رود هر دو نقش سوژه (محقق) و ابژه (نمونه مورد مطالعه) را هم‌زمان پذیرا باشد. برای مثال، در یک مطالعه «خودمردم‌نگارانه» ممکن است محقق برای مستند کردن زندگی نمونه مورد مطالعه خود (فرزند، همسر، همسایه و مانند آن)، شرح افشاگرانه و انتقادی بازاندیشانه‌ای را از خود ارائه کند. مثلاً خود را بابت قضاوت‌ها، کلیشه‌ها و پیش‌داوری‌هایش نسبت به آن‌ها مورد انتقاد قرار دهد. در مواردی این شیوه مطالعه به مهارت‌های زیادی برای مواجهه با تنش‌های عاطفی و مدیریت هیجانات افراد نیاز دارد که گاه برقراری آن ماه‌ها و یا سال‌ها به طول می‌انجامد و برای محقق نقش درمانی و برای مخاطبان او نیز نقش تهییج‌کننده دارد. بهار (۱۹۹۳)، الیس (۱۹۹۵) و فاضلی (۱۳۹۰) نمونه‌های بسیار خوبی از کاربرست خودمردم‌نگاری و مواجهه انتقادی با خود فراهم می‌سازند.

در کتاب «دعوت به جامعه‌شناسی بازاندیشانه» (بورديو و واکوانت، ۱۹۹۲)، واکوانت سه نوع سوگیری اختلال‌برانگیز در تخیل جامعه‌شناسی را در نگاه بورديو بازمی‌شناسد. سوگیری نخست به خاستگاه و تعینات اجتماعی چون طبقه، جنسیت، قومیت و ویژگی‌های مشابه محقق مربوط است. این سوگیری آشنا را با نقد فردی و متقابل راحت‌تر می‌توان کنترل کرد. در برخی منابع توصیه‌های مفیدی برای کنترل تأثیر این

توجه به

مهارت‌های

اجتماعی

و ارتباطی

بین فردی

در پژوهش

اجتماعی و در

برنامه رسمی

آموزشی، با

تعدیل توجه

افراطی به

آموزش‌های

فنی روش

تحقیق،

ملاحظات

معرفت‌شناسانه

را با این

آموزش‌ها

بیشتر همراه

می‌سازد. به این

ترتیب، برای

دانشجویان

امکان قضاوت

و فهم بهتری

درباره الزامات

برآمده

از میدان

پژوهش خود

و فرصت‌های

آن و نیز نوع

شناخت کسب

شده فراهم

می‌آید



تعامل و ارتباط موفق در میدان‌های اجتماعی پژوهش مستلزم آشنایی توأم با مهارت‌های انتقال و دریافت پیام است. این آشنایی زمینه رضایت دو طرف تعامل را فراهم می‌آورد و آن را متوازن می‌سازد. توانایی و مهارت جلب اعتماد، گوش سپردن، طرح مناسب سؤال و هدایت دینامیسم گفت‌وگو از جمله مهارت‌های پایه‌ای دریافت پیام هستند. به همان‌سان، ارائه توضیح و اطلاعات کافی درباره موضوع پژوهش، تقویت انگیزه‌های پاسخ‌گویان و خودافشایی، از مهارت‌های بنیادین ارتباطات پژوهشی محسوب می‌شوند. در ادامه، برخی مهارت‌های ارتباطات غیرکلامی را با تفصیل بیشتری مورد بحث قرار می‌دهیم.

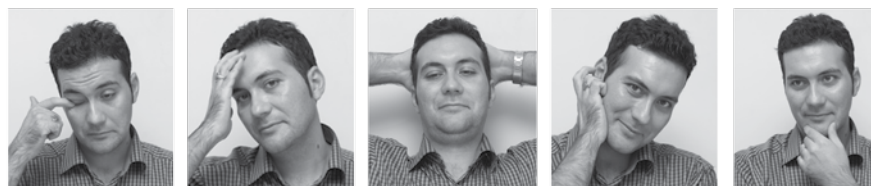
ارتباطات غیرکلامی

اغلب محققان ارتباطات بین فردی، ارتباطات غیرکلامی را اساس مهارت‌های دوجانبه دریافت و ارسال پیام در موقعیت‌های میدانی پژوهش می‌دانند. در دو دهه اخیر منابع و آثار زیادی به تشریح اهمیت گونه‌ها و رویکردهای ارتباطات غیرکلامی پرداخته‌اند. ارتباطات غیرکلامی ابزاری محوری در انتقال معنا از فردی به فرد دیگرند و عموم نویسندگان بر تفوق هستی‌شناسی آن بر صورت‌های ارتباط کلامی اتفاق نظر دارند. در متون نظری، برآوردهای محافظه‌کارانه به انتقال ۶۰ تا ۶۵ درصد معانی در تعاملات بین فردی از این طریق اشاره دارند و برخی نویسندگان این میزان را تا ۹۳ درصد برآورد می‌کنند. محقق مجرب میدانی، اعتماد، علاقه، احساس راحتی، توازن در روابط قدرت، اشتیاق و انگیزه، صداقت، سهولت و شفافیت در بیان حقایق از جانب شرکت‌کننده در تحقیق را به درجات زیادی براساس قرائن رفتاری می‌تواند دریابد. به همان‌سان، تعارض قرائن غیرکلامی رفتار با آنچه مثلاً پاسخ‌گویان به زبان می‌آورند، برای محقق تیزبین فرصت مناسبی را برای تغییر راهبرد خود و تصحیح شیوه ارتباط فراهم می‌سازد. زیرا قرائن غیرکلامی عموماً به واسطه کنترل‌ناپذیری کمتر آن‌ها، قابلیت اتکای بیشتری را برای تفسیر فراهم می‌سازند. نقش مهم ارتباطات غیرکلامی در انتقال هیجانات نیز دلیل دیگر اهمیت آن‌ها در بسیاری از میدان‌های پژوهشی است که محقق در آن‌ها فرصت مشاهده و ارزیابی عواطف انسانی را در متن زندگی روزمره نمونه‌ها (در فضای کار، تحصیل، و مانند آن) می‌یابد. مصاحبه‌های تاریخچه زندگی و اتوبیوگرافیک، خودمردم‌نگاری‌ها، پژوهش‌های پدیدارشناسانه و روش‌شناسانه مردمی و در مجموع، پژوهش‌های تفسیری تجربی، عرصه بروز و تجربه بسیاری از عواطف پیچیده انسانی است. توجه محقق به هیبت ظاهری، لحن، نوع نشستن و حالات چهره و صورت

اکراه در بیان حقیقت تجارب و یا بیان کامل و دقیق آن، ارائه اطلاعات غیرواقعی و منحرف ساختن پاسخ‌گو، ناتوانی در بیان و ابراز تجارب واقعی علی‌رغم میل، بیان کلی و سربسته واقعیت و یا ارائه گزینشی آن‌ها، تنها جلوه‌هایی از سناریوهای متنوع ارتباط ناموفق پژوهشی را دربرمی‌گیرند. غلبه یافتن بر این موارد غالباً با تسلط و اشراف بر مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی امکان‌پذیر است.

مهارت‌ها و یا شایستگی‌های ارتباطی در سنت‌های علوم رفتاری با چارچوب‌های نظری متفاوتی مورد بررسی قرار گرفته‌اند که عموماً در سنت روان‌شناختی قرار دارند. نظریه‌های دیالکتیکی در روابط انسانی که چشم‌اندازی اجتماعی به مهارت‌های ارتباطی دارند، تعاملات مناسب و کارآمد را مستلزم برخورداری محقق از استانداردهای فردی، رابطه‌ای و فرهنگی می‌دانند که به او کمک می‌کند به تناقضات و اکنش نشان دهد، صدهای چندگانه را بشنود و توازن را در روابط قدرت برقرار سازد. در این دیدگاه، مهارت‌ها به مثابه رفتارهایی تلقی می‌شوند که دیالوگ را (مثلاً در شکل گوش سپردن و مذاکره کردن) ارتقا می‌بخشند. به همان‌سان منابع بالقوه ارتباطی ناکارآمد، عدم تعادل در قدرت، عدم تأیید از جانب شبکه اجتماعی بزرگ‌تر، ترکیب‌بندی‌های مجدد در روابط و برخی ویژگی‌های فردی (مانند میل به در کنترل داشتن دیگران) دانسته می‌شود. سرانجام، دریافت توصیه از جانب طرف‌های سوم، تقویت شبکه‌های اجتماعی حمایتی و آموزش مجدد درباره مهارت‌ها و ارزش‌های ارتباطی را از جمله راهبردهای بهبود این مهارت‌ها می‌دانند (گرین و برلسون، ۲۰۰۳: ۹-۸).

گونه‌های اصلی مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی طبقه‌بندی‌های متنوعی دارند. برای نمونه، **گرین و برلسون (۲۰۰۳)** مهارت‌های ارتباطی را براساس میزان بنیادین بودن (شامل مهارت‌های ارتباطی غیرکلامی، مهارت‌های تولید و دریافت پیام و مدیریت برداشت)، تمرکز بر کارکردها (مهارت‌های آگاهی‌بخشی و تبیین، استدلال، ترغیب، مدیریت تعارض بین فردی، مهارت‌های ارائه حمایت عاطفی و مهارت‌های روایتی) و میدان‌ها و موقعیت‌های مورد استفاده (مهارت‌های گفت‌وگو و تصمیم‌گیری‌های گروهی) تقسیم‌بندی می‌کنند. با این حال، برخورداری هم‌زمان از مهارت‌های انتقال و دریافت پیام را باید اساس مهارت‌های ارتباطی تحقیق اجتماعی دانست.



مناسب برای بیان احساس و نظر خود با مشکل مواجه می‌شوند، ارتباطات غیرکلامی می‌توانند راه‌گشا باشند. به همان‌سان در مواردی که نظرات بیان شده در تعارض با پیام‌های غیرکلامی است، امکان بهتری برای قضاوت در اختیار محقق می‌گذارد.

از سوی دیگر، با توجه به اینکه رفتارهای غیرکلامی عمیق‌تر و بی‌واسطه‌تر ابراز می‌شوند و در سطح ناخودآگاه و یا نیمه‌آگاه فعال‌ترند، هنگام بروز تعارض می‌توانند بیشتر مورد اتکا

باشند. در مواردی که امکان فهم یکسان کدهای زبانی از جانب شرکت‌کنندگان در یک تحقیق وجود ندارد، زبان غیرکلامی می‌تواند مؤثر باشد. استفاده مناسب از این شیوه ارتباطی مثلاً به محقق امکان می‌دهد اشتیاق و علاقه خود را برای شنیدن بیشتر نظرات فردی از گروه، انرژی و انگیزه بیشتر دادن به عضوی از گروه یا همه اعضا و یا در مقابل تقاضا از او برای نوبت دادن به دیگران، نشان دهد. همچنین سکوت، لبخند، دقت در نگاه و گاه عدم برقراری ارتباط چشمی و حرکات بدن (نوع نشست و حرکت دست)، نقش مؤثری در هدایت و تداوم مشارکت فعال مصاحبه‌شوندگان در یک جلسه گروهی می‌تواند داشته باشد.

سرانجام موقعیت و فضای ایجادشده برای گفت‌وگو و اجرای مصاحبه نیز نقشی تعیین‌کننده دارد. تلاش برای ایجاد فضایی صمیمی‌تر و کمتر رسمی، در مواردی با چیدمان صحیح صندلی‌ها و میزها، استفاده از وسایل مناسب در اتاق و دعوت از شرکت‌کنندگان برای چیدن آن‌ها امکان‌پذیر است. بدیهی است آموزش و به‌کارگیری این مهارت‌ها تابع شرایط و متن فرهنگی است. به‌رغم اشتراکات بسیار در کدها و شیوه‌های ارتباطی غیرکلامی، نسبیت‌های فرهنگی میدان پژوهش بر انتخاب شیوه‌ها و یا تفسیر رفتارها تأثیر می‌گذارند. نسبیت فرهنگی در ارتباطات غیرکلامی متوجه محتوای آموزش‌ها و رویکرد، و نحوه به‌کارگیری آن‌ها از جانب محقق است. برای مثال، نگاه رو در رو اگرچه غالباً تسهیل‌کننده ارتباط و نشان‌دهنده اهمیت و جدیت مصاحبه‌کننده در کار خویش است، در مصاحبه با پاسخ‌گوی غیرهم‌جنس در برخی میدان‌ها ممکن است محدودکننده باشد. به همان‌سان استفاده از برخی تظاهرات چهره در انتقال معنا ممکن است در بعضی میدان‌ها، رفتاری نامأنوس تلقی شود. در فرهنگ غربی از کدهای ارتباطی چهره بیشتر برای انتقال معنا استفاده می‌شود؛ در حالی که در فرهنگ‌های شرقی پنهان ساختن هیجانات در چهره، در بسیاری موارد عاداتی فرهنگی و معنادار است و آزادسازی آن از جانب محقق دشواری بیشتری می‌طلبد.

خویش بدون تردید تأثیر چشم‌گیری بر موفقیت و یا ناتوانی او در جلب اعتماد و همکاری پاسخ‌گو و کمک کردن به او برای ابراز خود خواهد داشت.

ارتباطات غیرکلامی همچنین به تصریح و تدقیق پیام‌های ارائه شده در ارتباطات کلامی کمک می‌کنند. کنترل و همراه ساختن ارتباطات کلامی و غیرکلامی، به ارتباط دقت و شفافیت بیشتری می‌بخشد. برای مثال، اغلب افراد هنگام گفت‌وگو، اتمام سخن خود را با حرکت سر و یا نگاه کردن به جهتی خاص نشان می‌دهند. در مواردی در نوار یا ویدیوی مصاحبه‌های انجام شده توسط برخی دانشجویان، عدم توجه به این علائم غیرکلامی و قطع کردن سخن پاسخ‌گو و گسست در ارتباط را مشاهده می‌کنیم. همچنین، برای حفظ اشتیاق پاسخ‌گو در طول جلسه مصاحبه و علاقه‌مند ساختن او، می‌توان با تغییر تن صدا و یا حرکات دست تغییر لازم را ایجاد کرد.

درباره تعریف ارتباطات غیرکلامی اتفاق نظری وجود ندارد. تأملی بر برخی از این آثار به خوبی گواه بر ابهام در تعریف و دسته‌بندی ارتباطات غیرکلامی است. در تعریف رایج آن را هر نوع انتقال پیام بدون استفاده از واژه‌ها عنوان کرده‌اند. با این حال این تعریف بسیار کلی است و قلمرو گسترده‌ای از رفتارها را شامل می‌شود. سلیقه غالب، تعریف ارتباطات غیرکلامی برحسب کدها، رفتارها و تجلیات رفتاری دربردارنده آن است. لزرز (۱۹۹۷) ارتباطات غیرکلامی را برحسب سه نظام متعامل ارتباطات بصری، ارتباطات «شفاهی»^۴ و ارتباطات «نامرئی»^۵ از یکدیگر تفکیک می‌کند.

ارتباطات بصری بیشترین سهم را در تعاملات رو در رو دارند و شامل «علم حرکات»^۶ (حرکات بدن، ژست‌ها، رفتارهای چشمی و تظاهرات چهره‌ای) «علم مجاورت»^۷ (فضا، فاصله و قلمرو) و مصنوعات (جلوه ظاهری، پوشش و تزیینات) می‌شود. نظام ارتباطات شفاهی «علم اصوات»^۸ و شبه زبان‌شناسی را دربرمی‌گیرد. سرانجام از نظر لزرز، نظام ارتباطات نامحسوس شامل ارتباطات لمسی، حواس بویایی و کدهای زمانی می‌شود (نقل در: گوئرو و فلوید، ۲۰۰۸: ۸).

با توجه به ابعاد و همه‌جا حاضر بودن بسیاری از این کدهای ارتباطی، روشن است که نقش آن‌ها در هدایت و پیشبرد تحقیق و تحلیل اجتماعی بسیار حیاتی است. ارتباطات غیرکلامی می‌توانند جای‌گزین، مکمل و یا تقویت‌کننده پیام‌های کلامی باشند. نقش کلیدی ارتباطات کلامی در ایجاد و معارفه اولیه با مشارکت‌کنندگان در تحقیق، انتقال حس رضایت، امنیت و احترام به آن‌ها و جلب همکاری و صداقت آن‌ها بسیار روشن است و ناتوانی در ایجاد این احساس کاملاً به شکست کار میدانی می‌انجامد. در موضوعات حساسیت‌برانگیز و دشوار که پاسخ‌گویان در یافتن واژگان



پی‌نوشت‌ها

1. interactive reflexivity
2. interactive interview
3. intellectualist bias
4. auditory
5. invisible
6. kinesics
7. proxemics
8. vocalics

منابع در دفتر مجله موجود است.



تجارب مستقیم، عینی و دست اول، نظیر بازدیدهای علمی و گروهی، نسبت به نشانه‌های سمعی و بصری، نظیر تصویر، اسلاید و فیلم متحرک، از عینیت بیشتری برخوردارند و نقش مؤثرتری در فرایند مفهوم‌سازی در ذهن ایفا می‌کنند. با توجه به آنچه گفته شد، برای فراهم شدن امکان ادراک مفاهیم جامعه‌شناسی برای دانشجویان در عمل، دکتر **داود پرچمی**، یکی از اعضای گروه جامعه‌شناسی «دانشگاه شهیدبهبشتی» تصمیم گرفت در آموزش مبانی جامعه‌شناسی از روش‌های مؤثرتری استفاده کند. او برای رسیدن به این هدف و افزایش توانمندی‌ها و قدرت تشخیص و تجربه اجتماعی دانشجویان، شهر تهران را به عنوان آزمایشگاه جامعه‌شناسی برگزید و دانشجویان را به سطح شهر فرستاد.

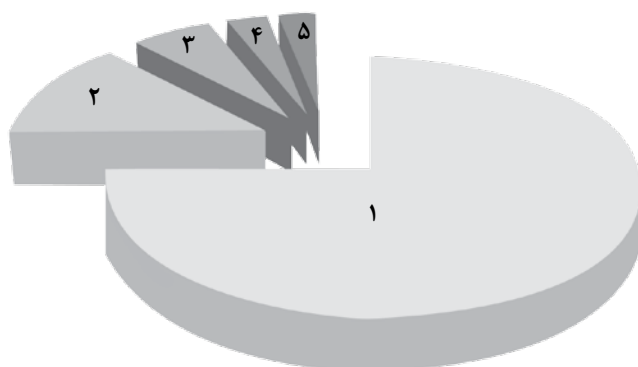
افراد انتخاب شده برای این کار، دانشجویان کلاس مبانی جامعه‌شناسی بودند. در این درس که از درس‌های اصلی و پایه رشته جامعه‌شناسی محسوب می‌شود، دانشجویان با

نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که حواس متفاوت نقش واحدی در یادگیری ندارند. براساس این تحقیقات، ۷۵ درصد یادگیری از طریق کاربرد حس بینایی و ۱۲ درصد از طریق کاربرد سه حس بویایی، چشایی و لامسه و ۱۳ درصد نیز براساس حس شنوایی صورت می‌گیرد. در حالی که در نظام آموزشی ما، فرایند یادگیری بر حس شنوایی متکی است و معلمان و استادان آنچه را قرار است به دانش‌آموزان و دانشجویان منتقل کنند، با صحبت و سخنرانی در کلاس آموزش می‌دهند. اما همان‌طور که گفته شده، بازدهی روش متکی بر شنوایی بسیار پایین است و می‌باید در امر آموزش از سایر حواس انسانی نیز کمک گرفت. (نمودار ۱)

برخی مطالعات نشان می‌دهند که شاگردان تنها قادر به فراگیری بخش اندکی از مطالبی که شنیده‌اند، هستند. در حالی که با برنامه‌ریزی حساب‌شده و منطقی در کاربرد حواس گوناگون، از جمله بینایی، می‌توان به نتایج مفیدتری دست یافت. همچنین، با توجه به نظریه مشهور **ادگار دیل**،

جامعه‌شناسی مصور

گزارشی از نمایشگاه مفاهیم جامعه‌شناختی در دانشگاه شهیدبهبشتی



نمودار ۱. سهم حواس پنج‌گانه در یادگیری

۱. حس بینایی ۷۵٪
۲. حس شنوایی ۱۳٪
۳. حس لامسه ۶٪
۴. حس بویایی ۳٪
۵. حس چشایی ۳٪



در این نمایشگاه

تلاش شده است

۱۸ مفهوم اساسی

جامعه‌شناختی

شامل: هنجار، ارزش،

گروه، پایگاه اجتماعی،

نقش اجتماعی، تحرک

اجتماعی، تغییر اجتماعی،

جنبش اجتماعی، انقلاب،

ساخت اجتماعی،

اجتماعی شدن، سرمایه،

فرهنگ، نیاز، قشر بندی

اجتماعی، کجروی،

تعامل اجتماعی، نهاد

اجتماعی، به شکل مصور

نمایش داده شود

نمی‌توانند مصادیق آن‌ها را در جامعه واقعی پیدا کنند. برای یادگیری بهتر آن‌ها، استادان هنگام تدریس این درس‌ها تلاش می‌کنند تا توانایی تشخیص را به شیوه‌های گوناگون بالا ببرند.

جامعه‌شناس مانند پزشک عمل می‌کند. همان‌طور که پزشک می‌تواند کلیه، کبد و سایر اعضای بدن را تشخیص و نمونه سالم و بیمار آن را تمیز دهد، جامعه‌شناس نیز می‌بایست بتواند آنچه را که به صورت نظری (تئوریک) خوانده و آموخته است، در جامعه مشاهده کند. اگر تدریس تنها به معنای انتقال معلومات از ذهن مدرس به دانشجویان باشد، به تدریج آنچه آموخته شده بدون آنکه ادراک شود، فقط به صورت طوطی‌وار تکرار می‌شود. مدرسان و معلمان می‌توانند در چارچوب کلاس درسی آزادانه دست به انتخاب بزنند و با استفاده از شیوه‌های مناسب و متنوع، با تغییر یا بهبود روش‌های کلیشه‌ای و مرسوم، به افزایش سطح یادگیری دانشجویان کمک کنند. در کلاس درس مبانی

تاریخچه جامعه‌شناسی، اصول این رشته، کلیدواژه‌های جامعه‌شناسی (که اجزای زبان جامعه‌شناسی را تشکیل می‌دهند) و مباحث روشی و نظری به صورت مقدماتی آشنا می‌شوند و بدین ترتیب نگرش آن‌ها نسبت به جامعه، جامعه‌شناسی و موضوعات مرتبط با آن شکل می‌گیرد. اهمیت چنین کاری از آن نظر است که درک دقیق و درست مفاهیم جامعه‌شناختی و طرز تلقی نسبت به آن‌ها، حتی در بالاترین مراحل تحصیل نیز مورد نیاز و رجوع دانشجویان است.

از مسائلی که اغلب مدرسان این درس با آن روبه‌رو می‌شوند و در سال‌های بالاتر و با ارائه درس‌های تخصصی خود را نشان می‌دهد، ناتوانی دانشجویان از ادراک دقیق مفاهیم پایه و نیز به کارگیری مباحثی که آموخته‌اند در تحلیل زندگی اجتماعی است. برای مثال دانشجویان در تشخیص تفاوت کلیدواژه‌هایی چون نقش اجتماعی، پایگاه اجتماعی و موقعیت اجتماعی دچار مشکل می‌شوند و





جامعه‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی برای افزایش درک عملی دانشجویان از مفاهیم، از روش عکاسی در سطح شهر استفاده شد.

دانشجویان می‌بایست بعد از هر جلسه آموزش، موضوع تمرین تعیین شده را در سطح شهر تهران مشاهده می‌کردند و مصادیق عینی آن را به صورت نوشتار، عکس و فیلم در قالب پاورپوینت ارائه می‌دادند. آن‌ها در این روش مصادیق عینی محتوای آنچه را در کلاس می‌آموختند در محیطی واقعی مشاهده می‌کردند. این روش امکان ارتباط مستقیم آنان را با مفهوم مورد نظر فراهم می‌کرد و آنچه را آموخته بودند، در آنان نهادینه می‌ساخت.



پس از بازخوردهای مثبت و مفید این امر در آموزش مفاهیم علوم اجتماعی بین دانشجویان، ایده کلاس درس جامعه‌شناسی مصور ارائه شد. به این معنا که بهترین عکس‌های گرفته شده توسط دانشجویان کلاس مبانی، انتخاب و بر تابلوهای گروه جامعه‌شناسی نصب شوند. برای انجام این کار در اواخر اردیبهشت ماه ۱۳۹۰ گروهی متشکل از چهار دانشجوی سال اول کارشناسی در دفتر دکتر پرچمی، استاد درس مبانی جامعه‌شناسی، حضور یافتند. در این جلسه ایشان با بیان توضیحات لازم نکاتی را به منظور توجه به کیفیت ظاهری و محتوایی تابلوها ارائه کردند. قرار بر این شد تا در پایان هر روز کاری، گروه گزارش روند فعالیت خود را به استاد ارائه دهند تا همه مراحل مورد نظارت و بازبینی قرار گیرند. مراحل کار به این شرح بودند:



۱. دسته‌بندی مفاهیم اصلی و کلیدی جامعه‌شناسی با بررسی حدود پنج منبع اصلی مبانی جامعه‌شناسی، به کمک استاد و دستیار علمی ایشان انجام شد. این دسته‌بندی به این





تخته‌ها بلافاصله رنگ‌آمیزی و برای چسباندن عکس‌ها آماده شدند. در همین زمان نیز گروهی برای چاپ عکس‌ها در قطع 30×20 در چاپخانه حضور یافتند. پس از چاپ عکس‌ها و خرید چسب از بازار بزرگ تهران، تجهیزات برای شروع مرحله پنجم آماده بود.

۵. با هماهنگی‌های انجام شده با دفتر فنی دانشگاه، بردهای سفید رنگ روی دیوارها نصب شدند. چون زمان زیادی تا شروع ترم تحصیلی نمانده بود، کار رنگ‌آمیزی و برچسب زدن با شتاب بیشتری شروع شد. آماده کردن تخته شاسی‌ها و چسباندن عکس‌ها حدود چهار روز به طول انجامید. پس از آن نوبت به مرحله آخر، یعنی نصب تابلوها برحسب موضوعات و دسته‌بندی روی بردها بود.

۶. ابتدا تابلوهای نصب شده از سال قبل، به راهرویی دیگر منتقل شدند. پس از آن، تابلوها براساس موضوعات و مفاهیم جدید، دسته‌بندی و به ترتیب نصب و علامت‌گذاری شدند. مرحله نصب نیز مانند مراحل قبل طبق برنامه‌ریزی از پیش تعیین شده انجام گرفت. پس از صرف حدود سه روز، دیوارهای گروه علوم اجتماعی به نمایشگاهی زیبا از مفاهیم جامعه‌شناسی تبدیل شده بود.

تا به امروز و با گذشت حدود یک سال از شکل‌گیری نمایشگاه جامعه‌شناسی مصور، هر فردی که به گروه علوم اجتماعی پا می‌گذارد، مدتی از وقت خود را صرف تماشای عکس‌ها می‌کند. این مشاهدات می‌تواند به درک سریع‌تر مفاهیم پیچیده جامعه‌شناسی که در لابه‌لای کتاب‌ها با تعاریف متفاوت پنهان شده‌اند، کمک کند.

* این گزارش از سوی انجمن علمی دانشجویان جامعه‌شناسی دانشگاه شهیدبهبشتی تهیه شده است.

شرح بود: اجتماعی شدن، ارزش اجتماعی، هنجار اجتماعی، انحرافات، پایگاه اجتماعی، پیچیدگی اجتماعی، تعالی اجتماعی، تغییر اجتماعی، کنش اجتماعی، ساختار اجتماعی، سرمایه اجتماعی، فرهنگ، قشر اجتماعی، گروه اجتماعی، نابرابری اجتماعی، نقش اجتماعی، نهاد اجتماعی، نیاز اجتماعی.

۲. بایگانی مربوط به عکس‌های تمرین دانشجویان در کلاس درس مبانی جامعه‌شناسی دریافت شد و گروه به مشاهده و بررسی حدوداً ۱۰ هزار عکس و فیلم که حاصل فعالیت و عکس‌برداری گروه‌های علمی در کلاس مبانی جامعه‌شناسی بود، پرداخت. کیفیت بهتر عکس‌ها نسبت به سال گذشته نشان‌دهنده تأثیر مثبت برگزاری کلاس مهارت‌های عکاسی و کار با رایانه برای دانشجویان درس مبانی جامعه‌شناسی بود. پس از پنج بار بازبینی تمامی عکس‌ها مشخص شد که در برخی از موضوعات عکس مناسب (از لحاظ کیفی و کمی) نداریم.

۳. در این مرحله به رفع کمبودهای موجود از طریق عکس‌برداری مجدد پرداختیم. پس از یک مرحله عکاسی مقدماتی و چند مرحله عکس‌برداری اصلی توسط گروه، به عکس‌هایی متناسب و با کیفیت دست یافتیم.

۴. تصمیم بر این شد که با نصب بردهایی توسط دفتر فنی دانشگاه، محل نصب عکس‌ها روی دیوار مشخص شود. پس از بررسی چندین نوع و مدل، عکس‌ها آماده نصب روی تخته شاسی شدند. با توجه به هزینه بالای این کار، قرار شد خود دانشجویان تخته‌ها را تهیه و به شاسی تبدیل کنند و عکس‌ها را روی شاسی‌ها بچسبانند. تخته‌ها را یکی از اعضا در جابجود برش داد. بعد تخته‌ها برای رنگ زدن به تهران منتقل شدند. با اضافه شدن سه نفر دیگر به گروه برای کمک،





تحلیلی بر کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان

سطح خوانایی کتاب مطالعات اجتماعی

مولود پرورش

دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی ارومیه

چکیده

هدف این پژوهش تعیین سطح خوانایی کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان و مقایسه محتوای کتاب با سطح توانایی و سنی دانش‌آموزان است. روش تحقیق تحلیل محتوا و استفاده از «شاخص خوانایی گانینگ» و بررسی تصویرهای کتاب بوده است. جامعه آماری محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان بود که سه نمونه صد کلمه‌ای از اول، وسط و آخر کتاب انتخاب شد. به منظور بررسی تصویرهای کتاب تعداد ۲۰ تصویر و نمودار کتاب به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روش آماری میانگین، جدول فراوانی و تعیین سطح خوانایی گانینگ استفاده شد.

کلیدواژه‌ها: سطح خوانایی، کتاب مطالعات اجتماعی، تحلیل محتوا، کتاب درسی

مقدمه

در نظام‌های آموزشی متمرکز، کتاب درسی محور مکتوب و مدون تعلیم و تربیت به حساب می‌آید و فعالیت‌ها و تجربه‌های تربیتی دانش‌آموزان توسط معلم و حول محور آن سازماندهی می‌شود. این نقش و جایگاه کتاب درسی در نظام آموزشی، ضرورت تحلیل و بررسی آن را دوچندان می‌کند. این تحلیل به دست‌اندرکاران و مؤلفان کتاب‌های درسی کمک می‌کند، هنگام تهیه و تدوین و یا گزینش و انتخاب متون آموزشی کتاب درسی تصمیم‌های عالمانه و عاقلانه‌ای را اتخاذ کنند (یارمحمدیان، ۱۳۹۰: ۱۴۹).

تحلیل محتوا یکی از پرکاربردترین روش‌های پژوهش در مطالعات علوم تربیتی است. تحلیل محتوا روشی برای جمع‌آوری اطلاعات و تحلیل آن‌ها به شمار می‌رود. در تحلیل محتوا، به جای مشاهده مستقیم رفتار مردم با پرسش در مورد آن، به ارتباطاتی که آنان پدید می‌آورند و پیام‌هایی که رد و بدل می‌کنند، توجه می‌شود و آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند. تحلیل محتوا روشی «غیرواکنشی» و «غیرمداخله‌ای» است؛ چون اسناد مورد مطالعه و متون مورد تحلیل، پیش از این ثبت شده‌اند و بنابراین صاحبان اسناد

و مؤلفان آثار را به کار تحلیل و واکنش فرامی‌خواند. البته تحلیلگران و محققان در کار تألیف، تدوین و ایجاد اسناد و مدارک مداخله‌ای ندارند (سروستانی، ۱۳۷۵).

کتاب‌های درسی منعکس‌کننده تغییرات برنامه درسی و ارزش‌های جامعه هستند. از حدود اواخر قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰ میلادی، کتاب‌های درسی در جهت واکنش‌های اجتماعی و موقعیت‌های متغیر اقتصادی تغییر کرده‌اند (Altbach, 1995). کتاب‌های درسی در نظام‌های آموزشی متمرکز و دارای امتحانات هماهنگ، اهمیت خاص دارند؛ زیرا در این نوع نظام آموزشی، فراگیرندگان باید تمامی مطالب و محتوای موجود در لایه‌های کتاب‌های درسی را مطالعه کنند و یاد بگیرند، تا بتوانند به موفقیت آموزشی دست یابند (فتحی آذر، ۱۳۸۰).

در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی غالباً دو تکنیک، بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرند (آرامبراستر، ۱۳۷۲)

۱ استفاده از فرمول‌های خوانایی: این فرمول‌ها برای تعیین درجه پیچیدگی‌های زبانی محتوا به کار می‌روند. فرمول‌های خوانایی به تجزیه و تحلیل محتوای یک نوشته یا متن برای اندازه‌گیری درجه خوانایی آن می‌پردازند. این تجزیه و تحلیل به‌خصوص بر کلمه‌ها، عبارت‌ها و

در ایران بحث در مورد درس مطالعات اجتماعی از سال ۱۳۷۲ به بعد در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی به اوج خود رسید.

بدون شک یادگیری هر مطلب یا محتوای کتاب درسی ارتباط مستقیمی با سطح خوانایی آن مطلب دارد. دانش‌آموز زمانی می‌تواند با محتوای درس ارتباط بگیرد و آن را تجزیه و تحلیل کند که آن را بفهمد. این میسر نمی‌شود مگر اینکه بتواند آن محتوا را

به سهولت بخواند و کلمات و جملات مطلب را درک کند. کلمات و جملات هر مطلب و محتوا از کتاب درسی باید متناسب با سن و پایه تحصیلی فراگیرندگان باشد. هدف کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان برانگیختن دانش‌آموزان برای تفکر درباره مسائل و پدیده‌های اجتماعی و تحلیل آن‌هاست. دانش‌آموزان وقتی مضمون و محتوای این کتاب را درک خواهند کرد که بتوانند محتوای کتاب، جملات و کلمات آن را به درستی بخوانند و به مفهوم آن‌ها پی ببرند. از این‌رو، باید سطح خوانایی کتاب متناسب با پایه و سن فراگیرندگان باشد. همچنین، در این کتاب از تصویرهای متعددی در محتوا استفاده شده است که هدف آن، به تفکر واداشتن دانش‌آموزان درباره مسائل اجتماعی مطرح شده در کتاب، از قبیل گروه، نقش، خانواده، سیاست، اقتصاد و... است.

هدف

- تعیین سطح خوانایی کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان با استفاده از تکنیک‌های خوانایی در پیگیری چنین هدفی، سعی خواهد شد به سؤالات زیر پاسخ درخور داده شود.
- ۱ آیا بین سطح خوانایی بخش‌های متفاوت کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان تفاوت وجود دارد؟
 - ۲ کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان در چه سطح از شاخص خوانایی گانینگ قرار دارد؟
 - ۳ تصویرهای کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان در چه سطح از خوانایی قرار دارند؟

روش

روش به کار گرفته شده در این تحقیق تحلیل محتوای کمی با استفاده از تکنیک‌های خوانایی بوده است و از بین تکنیک‌های خوانایی نیز از شاخص سطح خوانایی گانینگ و روش بررسی تصویرها استفاده شد.

بند (پاراگراف)‌های یک نوشته متمرکز می‌شود و با شمارش کلمات و جمله‌ها و استفاده از فرمولی خاص، میزان و درجه سختی متن را تعیین می‌کند. همچنین، درجه تناسب نوشته‌ها را با سن و سطح کلاسی یا سطح توانایی خواندن دانش‌آموزان مشخص می‌سازد.

۲ استفاده از ابزارهای فهرستی: پرسش‌های این فهرست‌ها نظر خواننده را به موادی از کتاب درسی، مانند به کار بردن وسایل کمک‌آموزشی، جهت‌گیری‌های فرهنگی، کتاب راهنمای معلم، کیفیت کار، کیفیت مواد، هزینه‌ها و کیفیت نوشتار جلب می‌کند.

تصویر از جمله پرکاربردترین رسانه‌های آموزشی است و شامل عکس، نقاشی، نمودار و... می‌شود. برخی معتقدند بهتر است عکس بیشتر برای کتاب علوم و تعلیمات اجتماعی به کار گرفته شود، زیرا عکس سندیت بیشتری دارد و فاصله‌ای با واقعیت موجود ندارد. بنابراین پذیرش آن از طرف دانش‌آموز آسان‌تر است. استفاده از تصویر در کتاب درسی با دو هدف انجام می‌شود: ۱. فهماندن بهتر موضوع به فراگیرنده؛ ۲. علاقه‌مند کردن فراگیرنده به مطالعه کتاب درسی (نوریان، ۱۳۸۸: ۴۰)

ویتیکر و دایر (Whitaker and Dyer, 2000) معتقدند که کتاب درسی به‌ویژه در تعلیم و تربیت سنتی از مهم‌ترین عناصر برنامه درسی است. بیشترین وقت مدرسه به تدریس و خواندن کتاب درسی می‌گذرد. علاوه بر آن، کتاب درسی مهم‌ترین ابزار یادگیری است. اهمیت کتاب‌های درسی تنها از جنبه ابزاری برای آموزش نیست، بلکه کاربرد گسترده آن در مدارس، دانش‌آموزان را در معرض عقاید، ایده‌ها و افکار گوناگون قرار می‌دهد (نوریان، ۱۳۸۸: ۹).

در سال ۱۳۷۵، شورای وقت مطالعات اجتماعی «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی» این تعریف را برای مطالعات اجتماعی ارائه کرد: «دانشی است که از انسان و تعامل او با محیط‌های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی و تحولات زندگی بشر در گذشته، حال و آینده و جنبه‌های گوناگون آن (سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و محیطی) بحث می‌کند.»

ملکی و معافی در مورد برنامه درسی مطالعات اجتماعی می‌نویسند: «درس مطالعات اجتماعی ابتدا در سال ۱۹۱۶ در کشور آمریکا با هدف آماده کردن افراد جوان برای ایفای نقش شهروندانی تأثیرگذار به وجود آمد. در سال ۱۹۲۱، این درس مشروعیت قانونی یافت و موقعیت آن تثبیت شد. پس از تثبیت آن در برنامه درسی آمریکا، به تدریج به سایر کشورهای اروپایی و انگلیسی زبان چون استرالیا و کانادا و سپس در نیمه قرن بیستم به سایر کشورهای جهان راه یافت (گوازی، ۱۳۸۷: ۲۲).



سپس با استفاده از فرمول $(I = \frac{P}{الف})$ بررسی را انجام دادیم.

اگر مقدار I نزدیک به ۴ درصد یا بیشتر تا ۱ باشد، این کتاب توانایی فکر کردن را در دانش آموزان افزایش می دهد و خوب است ولی اگر از ۴ درصد کمتر باشد، موضوع با آموزش در ارتباط نیست و تصویرها فاقد اعتبارند.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش کل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان بود. این کتاب ۱۳۵ صفحه دارد و با کد ۲۰۵/۳ توسط «سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی» وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۷ تألیف شده است.

برای انتخاب نمونه آماری از روش های زیر استفاده شد. ۱ برای تعیین سطح خوانایی کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان، براساس شاخص سطح خوانایی گانینگ درس اول از فصل اول، درس اول از فصل چهارم و درس هفتم از فصل پنجم به عنوان نمونه انتخاب شدند.

۲ برای تعیین سطح خوانایی تصویرهای کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان از روش نمونه گیری تصادفی نظام مند (سیستماتیک) استفاده شد و بیست تصویر از تصویرهای کتاب انتخاب شدند.

یافته ها

سؤال اول: آیا بین سطح خوانایی بخش های متفاوت کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان تفاوت وجود دارد؟ پاسخ این پرسش پژوهش در جدول ۱ آمده است. همچنان که در جدول ۱ مشاهده می شود، در مقایسه نمونه اول و دوم، بین ضریب خوانایی به دست آمده برای نمونه اول (۱۲/۰۴) و نمونه دوم (۱۵/۶) تفاوت معناداری وجود دارد. ضریب خوانایی نمونه های اول و سوم به هم نزدیک اند و می توان از تفاوت آن ها چشم پوشی کرد و در مقایسه بین ضریب خوانایی نمونه دوم (۱۵/۶) و نمونه سوم (۱۱/۴۸) تفاوت معناداری مشاهده می شود.

شاخص سطح خوانایی گانینگ براساس دو عامل زبانی «طول جمله» و «طول کلمه» محاسبه می شود کلمه های دشوار آن هایی هستند که دارای چهار هجا یا بیشتر باشند. روش انتخاب این کلمه ها به قرار زیر است:

۱ نمونه انتخاب می شود: برای انتخاب نمونه، یک نمونه صد کلمه ای از ابتدا غیر از بند اول، یک نمونه صد کلمه ای از وسط، و یک نمونه صد کلمه ای از آخر نوشته انتخاب می شود.

۲ تعداد جمله های هر نمونه شمارش می شود و طول متوسط جمله ها را از تقسیم تعداد کلمه ها به تعداد جمله های هر نمونه به دست می آید.

۳ کلمه های دشوار شمارش می شوند، ولی اسامی خاص شمارش نمی شوند.

۴ تعداد کلمه های دشوار را با تعداد متوسط کلمه ها در جمله ها جمع می کنیم و عدد به دست آمده را در ۴ درصد ضرب می کنیم.

۵ مراحل قبل را در مورد هر سه نمونه انجام می دهیم.

۶ میانگین نتایج هر سه نمونه را به دست می آوریم. عدد حاصل از عملیات فوق نشان می دهد که نوشته از نظر سطح خوانایی برای کدام یک از کلاس های آموزشی رسمی مناسب است. درجه های شاخص گانینگ معادل کلاس های آموزش رسمی است. اعداد ۲، ۳، ۴ و... معادل کلاس های دوم، سوم، چهارم و... است (یارمحمدیان، ۱۳۹۰: ۱۶۷).

برای بررسی تصویرها و نمودارهای کتاب، ابتدا حدود بیست تصویر را از قسمت های متفاوت کتاب به طور اتفاقی انتخاب و سپس آن ها را تجزیه و تحلیل کردیم. یعنی تصویرها را به سه گروه به این شرح تقسیم کردیم: الف) تصویرها و نمودارهایی که فقط به منظور توضیح و نشان دادن مطلب به کار گرفته می شوند.

ب) تصویرها و نمودارهایی که از دانش آموز می خواهند که خود آن ها را تعبیر و تفسیر کند.

ج) تصویرها و نمودارهایی که جزو گروه الف و ب نیستند.

جدول ۱. سطح خوانایی گانینگ در نمونه ها

نمونه ها	تعداد کلمه ها	تعداد جمله ها	طول متوسط جمله	تعداد کلمه های دشوار	ضریب خوانایی
۱	۱۰۰	۱۴	۷/۱	۲۳	۱۲/۰۴
۲	۱۰۰	۲۰	۵	۳۴	۱۵/۶
۳	۱۰۰	۲۱	۴/۷	۲۴	۱۱/۴۸



اول پیش حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را خوب و دارای اعتبار می‌داند یعنی تصویرها به آموزش مربوط هستند و توانایی فکر کردن را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان از نظر سطح خوانایی براساس «شاخص گانینگ»

در سطح بالاتری از سن و پایه تحصیلی دانش‌آموزان قرار دارد، اما همین تحقیق نشان می‌دهد که تصویرها، جدول‌ها و نمودارهای کتاب توانایی فکر کردن را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. بنابراین معلمانی که کتاب مذکور را تدریس می‌کنند، باید مطالب و محتوا و مخصوصاً اصطلاحات اجتماعی کتاب را که از نظر خوانایی و فهم برای دانش‌آموزان سنگین است، از طریق همین تصویرها و نمودارها تدریس کنند و از روش‌های فعال در جریان تدریس بیشتر استفاده کنند. به علاوه، دانش‌آموزان را با مفاهیم و اصطلاحات کلیدی محتوای کتاب درگیر کنند. یافته‌های تحقیق همچنین نشان می‌دهند که در فصل‌های گوناگون کتاب، به سطح خوانایی محتوا و اصطلاحات اجتماعی به صورتی متعادل و متوازن توجه نشده است. بنابراین مؤلفان باید به این نکته توجه بیشتری داشته باشند و برای هر درس به صورت متعادل از تصویرها و نمودارهای مربوط استفاده کنند. در انتها توصیه می‌شود معلمان نیز محتوای کتاب را تا حد امکان با مثال‌های روشن برای دانش‌آموزان توضیح دهند تا فراگیری مطلب برای آنان بیشتر میسر شود.

منابع

۱. آرامبر استر، پی‌پی؛ پی‌پی اندرسن و تی.اچ اندرسون. «تحلیل کتاب درسی». ترجمه هاشم فردانش. فصل‌نامه تعلیم و تربیت. شماره ۳۳. ۱۳۷۲.
 ۲. ابراهیمی، مر. «تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی سوم دبستان با روش‌های رایج تحلیل محتوا». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. چاپ نشده. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. ۱۳۷۹.
 ۳. کاظمی، محمودرضا. «تحلیل محتوای کتاب مهارت‌های اجتماعی-اقتصادی سال اول پیش حرفه‌ای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از منظر خوانایی با استفاده از تکنیک‌های خوانایی (روش کلوز، روش بررسی تصویرها و روش بررسی پرسش‌ها) و نظرات دبیران این درس». فصل‌نامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی. شماره چهارم. سال پنجم. ۱۳۸۹.
 ۴. گوازی، آرش. «مطالعه تطبیقی-تحلیلی شیوه انتخاب و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و آموزش شهروندی در دوره آموزشی ابتدایی ایران با سوئد». فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی وزارت آموزش و پرورش. شماره ۲۵. سال هفتم. ۱۳۸۷.
- بقیه منابع در دفتر مجله موجود است.

سؤال دوم: کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان

در چه سطحی از شاخص توانایی گانینگ قرار دارد؟
در جدول ۲ میانگین نمرات شاخص گانینگ ۱۳/۰۴ به دست آمده است. به موجب شاخص گانینگ، متن کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان که محاسبات فوق براساس آن انجام گرفته است، از نظر سطح خوانایی در سطحی بالاتر از سال اول دبیرستان قرار دارد. این پژوهش با تحقیق شیخ‌زاده (۱۳۸۷) نیز مطابقت دارد که نشان داد کتاب‌های بخوانیم پایه چهارم و پنجم ابتدایی در سطحی بالاتر از دانش‌آموزان این پایه‌ها قرار دارند.

جدول ۲. میانگین نمرات در شاخص سطح خوانایی گانینگ

نمونه‌ها	ضریب خوانایی
۱	۱۲/۴
۲	۱۵/۶
۳	۱۱/۴۸

$$(۱۲/۰۴ + ۱۵/۶ + ۱۱/۴۸) / ۳ = ۱۳/۰۴$$

سؤال سوم: تصویرهای کتاب مطالعات اجتماعی پایه

اول دبیرستان در چه سطحی از خوانایی قرار دارند؟
برای پاسخ دادن به سؤال پژوهش تعداد ۲۰ تصویر و نمودار به صورت تصادفی نظام‌مند از کتاب انتخاب شدند. سپس تجزیه و تحلیل اطلاعات انجام گرفت. برای این کار تصویرها به سه دسته تقسیم شدند (الف، ب و ج) که قبلاً به نحوه گزینش آن‌ها اشاره شد.

همچنان که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، مقدار ضریب خوانایی به دست آمده بیشتر از ۴ درصد است. بنابراین می‌توان گفت که کتاب مطالعات اجتماعی پایه اول دبیرستان توانایی فکر کردن را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و موضوع کتاب با آموزش در ارتباط و دارای اعتبار بالایی است.

جدول ۳. سطح خوانایی تصویرهای کتاب

نوع تصویر	الف	ب	ج
تعداد	۱۲	۷	۲

$$(I = \frac{b}{a} = \frac{7}{12} = 58\%)$$

این پژوهش با تحقیق ابراهیمی (۱۳۷۹) که تصویرهای کتاب علوم پایه سوم دبستان را مطلوب دانسته و معتقد است که تصویرها قدرت فکر کردن را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهند و با تحقیقات رحیمی و حقانی (به نقل از ابراهیمی، ۱۳۷۹) مطابقت دارد. همچنین با تحقیق کاظمی که تصویرهای کتاب مهارت‌های اجتماعی-اقتصادی سال

بهگشت اجتماعی

دکتر حسین دهقان

رئیس انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران

مقدمه

«بهگشت» واژه‌ای است که از «به» به معنای خوب و نیکو و گشت که نوعی «شدن»، «تبدیل» و «تغییر» را در خود نهفته دارد، ترکیب شده است. به ناچار هر گونه تغییری که رو به بهتر گشتن و بهبود داشته باشد، مستلزم حرکتی است که در طول زمان باید انجام گیرد؛ چراکه پویایی و بالندگی، با زمان و حرکت رابطه انکارناپذیری دارد. اگر حرکتی انجام نشود، تغییر نیز اتفاق نمی‌افتد و هر حرکتی در بطن خود جابه‌جایی از یک حالت به حالت دیگر را به همراه دارد. این جابه‌جایی مستلزم صرف زمان است. بنابراین، واژه «بهگشت اجتماعی» به تغییر سازنده تعبیر شده که در آن گذر از شرایط موجود در زمان ۱ به وضعیت مطلوب در زمان ۲ الزامی است. در این نگاه، مفاهیمی مانند «بهگشت»، «توسعه» و حتی «تحول» تقریباً معادل هم به کار رفته‌اند (چلبی، ۱۳۷۵).

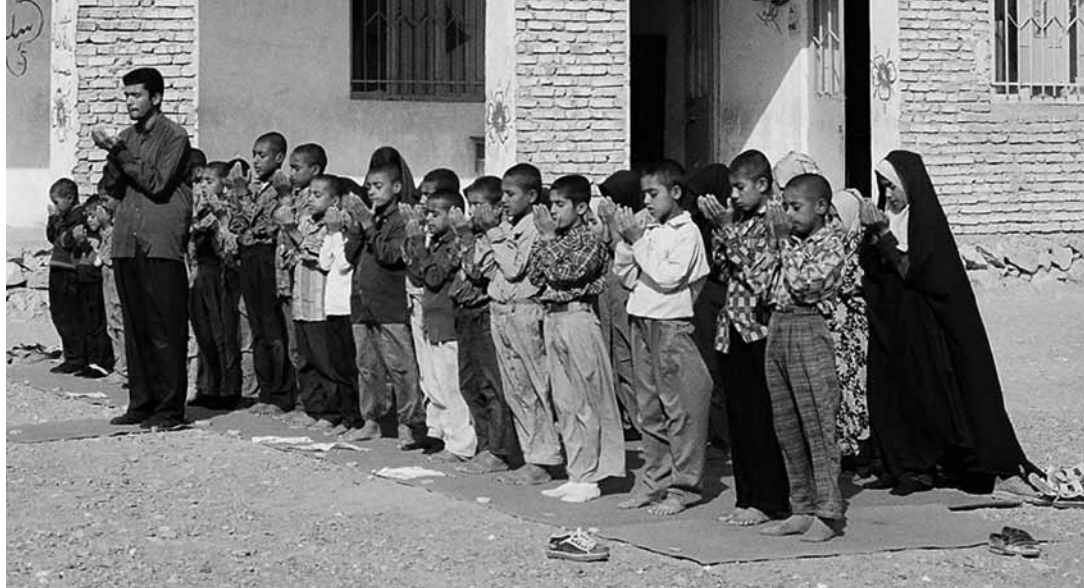
اما در اینجا مفهوم‌سازی از «بهگشت اجتماعی» با اندکی تفاوت همراه است. به‌طوری که «بهگشت اجتماعی»، کمی جامع‌تر و فراگیرتر از توسعه در نظر گرفته شده است؛ یعنی نوع ویژه‌ای از توسعه می‌تواند به بهگشت بینجامد. چنانچه در تعبیر اولیه، مجموعه تحولات و تغییرات اجتماعی را که رو به سمت و سوی مثبت دارند، فرایندی بدانیم که به سامان یافتن جامعه و بهبود همه‌جانبه زندگی انسان‌ها منجر شود، می‌توان چنین فرایندی را «بهگشت اجتماعی» نامید. بهگشت اجتماعی در مقابل «نظم واپس‌گرا» قابل تعریف است و با خود تحولات مثبت به همراه دارد. یکی از مهم‌ترین تغییرات و تحولات اجتماعی فرایندی است که عموماً معطوف به «بهسازی» و «توسازی» است و از آن تحت نام «توسعه» سخن می‌گویند. بدین سان، توسعه یکی از مهم‌ترین تحولاتی است که می‌تواند به بهگشت اجتماعی منجر شود. از این مختصر چنین برمی‌آید که بهگشت اجتماعی نسبت معینی با تغییر و تحول و فرایند توسعه دارد؛ فرایندی که در بستر زمان به وقوع می‌پیوندد و اهداف تعریف شده‌ای دارد.

کلیدواژه‌ها: دین، سلامت معنوی، سرمایه اجتماعی، بهگشت اجتماعی، تحول اجتماعی، تغییر

مفهوم تغییر

گیدنز در توضیح مفهوم تغییر، زندگی نیم میلیون ساله بشر روی کره خاکی را در یک روز خلاصه می‌کند و تغییرات حادث شده را در این مقیاس کوچک نشان می‌دهد. در این بیان، کشاورزی که به معنای یکجانشینی است و ۱۲ هزار سال قدمت دارد، در ساعت ۱۱ و ۵۶ دقیقه بعد از ظهر اختراع شد و تمدن‌ها در ساعت ۱۱ و ۵۷ دقیقه به وجود آمدند. پیدایش جوامع امروزی نیز در ساعت ۱۱ و ۵۹ دقیقه و ۳۰ ثانیه تحقق یافته است. با وجود این، تغییراتی که در این ۳۰ ثانیه رخ داده‌اند، بیشتر از تغییراتی هستند که در تمامی مدت زمان قبل از آن پدید آمده‌اند. با این مقایسه به روشنی درمی‌یابیم که در «تغییر» به معنای جابه‌جایی از یک حالت به حالت دیگر، عنصر زمان نقش عمده‌ای بازی می‌کند. بدین معنی که نه تنها هر تغییر مستلزم گذشت زمان است بلکه نوع و شتاب تغییرات در گذر زمان می‌تواند متفاوت باشد.

در شکل بسیط و ساده، فارغ از هر نوع تنوعات زمانی، شاید بتوان گفت که اساساً سکون و ایستایی در هیچ کدام از پدیده‌های نظام آفرینش به‌صورت تام و قطعی وجود ندارد؛ چراکه گذر زمان در هر صورت متضمن تغییرات است و ما هیچ‌گاه شاهد سکون و ایستایی کامل زمان نیستیم. ولی چگونگی و شدت و ضعف تغییرات ممکن است در ادوار گوناگون با هم متفاوت باشد. در این معنا هر چیزی همواره در حال تغییر است. هر روز یک روز تازه و هر لحظه، لحظه‌ای جدید است. **هراکلیتوس**، فیلسوف یونانی می‌گفت: «یک شخص نمی‌تواند دوبار در یک رود قدم بگذارد، چراکه بار دوم رود تغییر کرده است و آب از آن گذشته و فرد به نوعی نامحسوس دچار تغییر شده است» (گیدنز، ۱۳۷۸: ۶۸۱-۶۸۰). در این بین آیا می‌توانیم از حرکت‌های دوری سخن بگوییم و وضعیتی را در طول تاریخ در نظر آوریم که جوامع بشری به شرایط ماقبل خود برگشته‌اند؟ یا از این جریان‌ها فقط می‌توان با عنوان «شبه‌دور» یاد کرد که در آن



عکاس: داوود کهن ترابی - ششمین جشنواره عکس رشد

محیط و انتظار خود و دیگران و یا تصمیمات، توقعات و رفتارهای جمعی در مواقع گوناگون، زمان کوتاه می‌شود یا کش پیدا می‌کند و تکراری، نوسانی، دوری، پیش‌رونده یا واپس‌گراینده به‌نظر می‌رسد، بلکه برای افراد و گروه‌های مختلف فرق می‌کند و هرگز نمی‌توانیم دو دسته مردم یا دو جامعه پیدا کنیم که شکل و کیفیت گذشت زمان بر آن‌ها یکسان باشد. این همان چیزی است که **گوروویچ** تحت عنوان «تعدد زمان‌های اجتماعی» بیان کرده است (مظهری، ۱۳۵۶: ۱۴۴-۱۵۲).

رابطه تحول اجتماعی و بهگشت

اما نوعی از تغییر که در طول زمان برای بسیاری از اندیشمندان قابل تأمل بوده، تغییری است که طی آن نتایج در شکل مثبت و تحولی ظاهر می‌شوند. این تحول یا تغییر سمت و سوی ارتقایی دارد و مقصد آن می‌تواند به‌روزی کنشگران و بهگشت اجتماعی باشد. با این توضیح، بهگشت اجتماعی دربرگیرنده تغییرات تحولی است که برای حصول آن باید حرکت مثبت و رو به بهبود حادث شود. همچنین، گرچه تحول بهگرا در بستر تغییرات واقع می‌شود، ولی نه هر تغییری. تغییرات مبهم، تصادفی و غیرهدفمند را به سختی می‌توان در قالب تحول بهگرا جای داد. تحول بهگرا تغییری است در جهت مثبت که به بهتر شدن و بهگشت ختم می‌شود. این تغییر و تحول را شاید بشود با عبارت «دگرگونی معنی‌دار» که گیدنز آن را به‌کار برده است، مشخص کرد. تشخیص دگرگونی معنی‌دار متضمن آن است که نشان دهیم تا چه اندازه در ساخت بنیادی یک شیء یا موقعیت در طول یک دوره زمانی تغییر به‌وجود آمده است.

در مورد جوامع انسانی، برای تعیین اینکه یک سیستم تا چه اندازه و به چه شیوه‌هایی تغییر می‌کند، باید نشان دهیم که چه اندازه تغییر در نهادهای اساسی طی یک دوره معین به‌وجود می‌آید. همچنین در تمامی تبیین‌های

تصور می‌شود جوامع به وضع گذشته بازگشته‌اند، در حالی که عملاً چنین اتفاقی نمی‌افتد.

گذشته از مبحث جاودانگی تغییر یا مقطعی فرض کردن آن - که بحثی است پر دامنه و قابل تردید - لاقلاً می‌توان چنین پنداشت که تغییر همیشه با یک شدت در جریان نیست و همچنین هر تغییری سمت و سوی مثبت ندارد. بدین‌گونه انحطاط معادل تغییرات منفی و بهگشت معادل تغییرات مثبت و مطلوب ارزیابی می‌شود اما همان‌گونه که اشاره شد، نسبت غیر قابل اغماضی بین زمان و تغییرات وجود دارد که در طول تاریخ اندیشه‌ورزی بشر، به‌عنوان یکی از مشغله‌های فکری صاحبان خرد و دانش‌آفرینان مطرح بوده است.

مظهری در توضیح این واقعیت به نقل از **ریشارد شلگل**^۲ این پرسش را مطرح می‌کند که «آیا جهان در تغییر است؟ بدین معنی که آیا زمان در گذر است یا احساس گذشت زمان در اثر تغییر ایجاد می‌شود؟» وی نتیجه می‌گیرد که وجود تغییر تصور زمان را پدید آورده است. او می‌افزاید: چنانچه وضعیتی را در نظر آوریم که از تغییر خبری نباشد، اندازه‌گیری زمان و درک قبل و بعد امکان‌پذیر نخواهد بود. او به نقل از **ارسطو** مطرح می‌کند که این دو، اجزاء لاینفک به‌شمار می‌آیند. پس حرکت همیشه وجود داشته و خواهد داشت؛ زیرا زمان بدون تغییر نمی‌تواند وجود داشته باشد. مستندات بعدی وی به نظریات **افلاطون** و **هگل**، سعی در بیان همین موضوع دارد.

مظهری با استناد به آنچه مطرح شده می‌افزاید: گویا بتوان با تردید کمتری به این فکر رسید که زمان به خودی خود چیزی نیست و فقط به‌صورت یک بعد فرضی برای دریافت، اندازه‌گیری و سنجش تغییرات توسط انسان به‌کار می‌رود. همچنین شاید بتوان نتیجه گرفت که زمان بر افراد، گروه‌ها و جوامع گوناگون یکنواخت نمی‌گذرد. نه‌تنها برای افراد و گروه‌های معینی بر حسب نوع کار، هدف، منظور، موقعیت،



دگرگونی باید نشان دهیم که چه چیزی ثابت می‌ماند، تا بتوان تغییرات را بر مبنای آن ارزیابی کرد (گیدنز، ۱۳۷۳: ۶۸۲). مطابق بحثی که درباره رابطه زمان و تغییر مطرح شد، چنانچه تحول را نیز نوعی تغییر بدانیم، در این صورت همراهی زمان با تحول را نیز باید در نظر داشته باشیم. بنابراین، نگاه تاریخی و پویا به حرکت‌های تحول لازمه بحث

تحولی و به‌ویژه تحول اجتماعی است.

دگرگونی یا تحول اجتماعی از دیرزمان یکی از دل‌مشغولی‌های جامعه‌شناسان بوده و تاریخ نظریه‌های جامعه‌شناسی، انباشته از آرا و نظریاتی است که هر یک از زاویه خاصی آن را مورد توجه قرار داده‌اند. در این دیدگاه‌ها عناصری مانند تمایز، تکثر، پیچیدگی، توزیع مالکیت، ابزارسازی، عقلانیت و رفاه به‌عنوان روح حاکم بر حرکت‌های تحول اجتماعی مورد توجه قرار گرفته‌اند.

بی‌تردید، **اگوست کنت** (۱۸۵۷-۱۷۹۸) نخستین جامعه‌شناسی بود که با «قانون مراحل سه‌گانه اندیشه»، دیدگاه خود را درخصوص روند تحولی علوم بشری، از مرحله مطالعه پدیده‌های اشیای پیرامونی تا مرحله مطالعه نوع بشر و رفتار وی در جامعه، مطرح کرد. با آنکه دیدگاه وی جای بحث و نقد دارد اما به‌عنوان بنیان‌گذار جامعه‌شناسی گفت و شنود در این حوزه بنیانی بایسته بخشید (ر.ک: کوزر و روزنبرگ، ۱۳۷۸: فصل پانزدهم).

هربرت اسپنسر (۱۸۲۰-۱۹۰۳)، جامعه‌شناس انگلیسی، از دیگر اندیشمندان حوزه تحول اجتماعی است که خط سیر تحولی دیگری برای جوامع ترسیم کرد. او کوشید با تکیه بر تمایزپذیری بیشتر و بروز ناهمگنی‌های افزون‌تر در طول تاریخ جوامع بشری، برداشتی تحولی از این فرایند ارائه دهد. در این فرایند تفکیک و تمایز، نوعی پیچیدگی نیز بروز می‌کند و آنجا که واحدهای اولیه سازنده موجودات زنده با طی کردن فرایند تفکیک و تمایز به واحدها و کالبدهای دیگر تبدیل می‌شوند، موجود زنده پیچیده‌ای همانند حیوان یا انسان پدید می‌آید. اسپنسر کوشید با الگوبرداری از فرایند رشد و تحول کالبدهای زنده، سیر تحولی جوامع بشری را تبیین کند. این تعمیم و یافتن تشابهات بین موجودات زنده و پویایی اجتماعی، از دستگاه تحلیلی وی نوعی «تن‌واری» را تداعی می‌کند که در آن، قانون تطور کالبدها به جوامع

تعمیم و تسری داده شده است (برای کسب اطلاعات بیشتر ر.ک: روزنبرگ و کوزر، ۱۳۷۸: فصل چهاردهم؛ نراقی، ۱۳۷۵: ۲۳-۲۰).

با وجود انتقادهای فراوانی که از نظریه تحول اسپنسر به‌عمل آمد، ردپای عناصر اصلی تحلیل وی را که همانا تمایز تحولی و پیش‌رونده است، در برخی نظریه‌های معاصر از تحول می‌توان جست‌وجو کرد. از جمله می‌توان به دیدگاه نظریه‌پرداز شاخص مکتب ساخت‌گرایی کارکردی، یعنی **تالکوت پارسنز**، اشاره کرد. وی معتقد است که تحول اجتماعی امتداد تحول زیستی است، اگرچه سازوکارهای واقعی تحول آن‌ها متفاوت است (گیدنز، ۱۳۷۸: ۶۸۴).

انواع دیدگاه‌های تحول اجتماعی

در یک جمع‌بندی مختصر باید افزود که شاید وقت آن رسیده باشد در کنار انواع دستگاه‌های تحلیلی، مانند تحلیل علی، کارکردی، دیالکتیکی و مانند آن، فصل دیگری نیز برای «تحلیل فرایندی» گشوده شود. در تحلیل فرایندی به جای تمرکز بر علل یا عوارض و نتایج پدیده‌های اجتماعی، عمدتاً بر چگونگی وقوع، شکل‌گیری و در یک کلام فرایند «شدن» یا «جریان پدیداری» آن تکیه می‌شود. گفتنی است که در «رنالیسم روش‌شناختی» نیز به نوعی به فرایند شدن توجه شده است. در این دیدگاه به‌جای تحلیل علی گسسته، بیشتر بر کانون‌های فرایندی سازوکار تأثیر علت بر معلول توجه می‌شود (برای توضیح بیشتر ر.ک: چلبی، ۱۳۸۵: فصل سوم). با چنین نگرشی، می‌توان دیدگاه‌ها و نظریه‌های مربوط به تحول اجتماعی را در دو دسته جای داد:

نخست، دیدگاه‌هایی که فرایند تغییر تحولی را در قالب حرکت‌های تند و توفنده، بیشتر عاطفی و آرمان‌گرایانه، با اهدافی کلی مطرح می‌کنند. **مارکسیسم** در رأس این تحلیل از فرایند تغییر تحولی قرار دارد. گفتنی است برخی از مارکسیست‌های معاصر مانند **پولاتتازس** و **رایت** در این شیوه تغییر، تجدیدنظر نسبی کرده‌اند و انقلاب سوسیالیستی سریع را سودمند نمی‌دانند و تا حدودی تغییرات تدریجی را ضروری تشخیص داده‌اند (گرب، ۱۳۷۳: ۱۹۳-۱۷۲). همان‌طور که ذکر شد در تحلیل فرایندی، تمرکز تحلیلی عمدتاً بر علل و عوامل نیست بلکه بیشتر بر فرایند تغییر است. دوم، دیدگاه‌هایی که تمرکز تحلیلی خود را بر فرایند تغییراتی قرار داده‌اند که عمدتاً عقلانی، برنامه‌ریزی‌شده، با شفافیت بیشتر در اهداف میانی، دارای آهنگ تدریجی و همراه با تعریف ابزارهای نیل به اهداف هستند.

در تاریخ نظریه‌های دسته دوم، که عمدتاً بعد نظری برجسته‌ای دارند، با نظرات افرادی چون کنت، اسپنسر،

تغییر همیشه

با یک شدت در جریان نیست و همچنین هر تغییری سمت و سوی مثبت ندارد. بدین گونه انحطاط معادل تغییرات منفی و بهگشت معادل تغییرات مثبت و مطلوب ارزیابی می‌شود

مشارکت مردمی، کاهش بزهکاری، افزایش موفقیت تحصیلی و خلاصه بهبود شرایط زیست اجتماعی و در یک کلام، بهگشت اجتماعی می‌شود.

مفهوم‌سازی‌های اولیه از سرمایه اجتماعی، حول محور مؤلفه‌هایی مانند اعتماد و معامله به مثل در شبکه روابط اجتماعی که متغیرهای وابسته‌ای همچون موفقیت تحصیلی را متأثر می‌ساخت، بنا گذاشته شد (Coleman, 1988; Stanton-Salazar, 1997; Putnam, 2000).

هر چند سرمایه اجتماعی به‌عنوان یک سازه چند بعدی دارای مفهوم‌سازی‌های متعددی است.

سرمایه اجتماعی می‌تواند در توسعه اعتماد بین فردی و روحیه یاریگری میان انسان‌ها برای رسیدن به اهداف مشترک اجتماعی مؤثر باشد. در عین حال، ضمن شکل‌دهی به هنجارهای اجتماعی مبتنی بر تعامل مثبت، رفتار افراد را در این راستا سامان می‌دهد. وقتی کنشگران اجتماعی با اعتماد و برای تحقق هدف‌های مشترک به هم‌یاری می‌پردازند، عملاً به نوعی وفاق اجتماعی دست می‌یازند که مبتنی بر آن، کل جامعه به بهگشت و بهروزی می‌رسد. این مهم مجموعه انرژی افراد را در جهت واحد هدایت می‌کند. به عبارت دیگر، این سرمایه کمک می‌کند تا سرمایه‌های دیگر مانند سرمایه انسانی، سرمایه مادی و اقتصادی و حتی سرمایه فرهنگی در یک نظم تعادلی هدفمند، به رشد و شکوفایی فردی و جمعی آحاد جامعه منجر شوند؛ چراکه با وجود سرمایه اجتماعی، گوشه نشینی فرد در جمع یا به تعبیر دیگر احساس تنهایی در جامعه کم‌پیوند که محصول فضای رقابتی ناشی از توسعه اقتصادی یک بعدی است، رو به کاهش می‌گذارد.

به نظر می‌رسد نظم تعادلی مذکور در کنار بالندگی اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی نوعی از توسعه خودبنیاد فراگیر و هم‌نوا را نوید می‌دهد که پیش از این با واژه بهگشت اجتماعی از آن یاد شد. تأثیر سرمایه اجتماعی بر بهگشت اجتماعی، ادبیات قابل توجهی دارد که برگرفته از شواهد تجربی کشورهای گوناگون است اما کشورهایی که شرایط مشابهی با ما دارند، بیشتر می‌توانند قابل رجوع باشند. از جمله این کشورها به لحاظ ساختار سنتی و شرقی بودن در کنار مشترکات فرهنگی زیاد، کشور هند است. **کریشنا (۲۰۰۴)** طی پژوهش‌های خود در ایالت «راجستان» هند، دریافت که با افزایش سرمایه اجتماعی بین افراد مطالعه شده، اهداف توسعه متوازن بیشتر محقق می‌شوند. وی دریافت به میزان افزایش سرمایه اجتماعی، همکاری، تعاون و روحیه یاریگری در بین افراد افزایش

پارسنز با آیزنشتات نیز مواجه می‌شویم که در آن‌ها از تعریف شفاف اهداف میانی یا ابزارهای نیل به اهداف چندان خبری نیست ولی دیدگاه‌های جدید تغییرات تدریجی را که به «نظریات توسعه» معروف‌اند، می‌توان واجد این خصوصیات دانست. در این دسته‌بندی، نظریات توسعه در راستای دیدگاه‌های تغییرات تدریجی تحولی در ادامه دیدگاه‌های تغییرات تند تحولی (مانند نظریه‌های مربوط به انقلاب) در نظر گرفته شده‌اند. به نظر می‌رسد که هر دو نوع تغییر، هم می‌توانند نتیجه تحولی داشته باشند هم نتیجه تأخری یا انحطاط‌گرا. فارغ از تحلیل سبب‌شناسانه در خصوص علل انحطاط و فقط برای مفهوم‌سازی از تغییرات تحولی، شاید بتوان تغییرات تحولی موفق و با اهداف تعالی بخش را فرایندی دانست که پایان آن می‌تواند به بهگشت اجتماعی ختم شود. برای مثال، تغییرات مبتنی بر برنامه‌های توسعه خودبنیاد و متوازن که در آن به تعالی همه ابعاد انسان و جامعه، مانند توسعه اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، معنوی، سازگار با محیط‌زیست و... توجه بشود، احتمالاً خوش‌فرجام است و به بهگشت اجتماعی منجر می‌شود.

از بین متغیرهای متعددی که می‌توانند بر فرایند توسعه متوازن و خودبنیاد - که دورنمای آن بهگشت اجتماعی را ترسیم می‌کند- مؤثر باشند دو مفهوم مطرح شده در این مقاله، یعنی «سلامت معنوی» که با دین‌داری تا حدودی مترادف انگاشته شده و «سرمایه اجتماعی»، جایگاه ویژه‌ای دارند. فرضیه نگارنده این است که تأثیر دو عامل مذکور در قالب یک مدل خطی قابل تحلیل است. به عبارت دیگر، تصور این است که معنویت و به‌ویژه دین‌داری بر سرمایه اجتماعی مؤثر است و موجب افزایش آن می‌شود. از سوی دیگر، سرمایه اجتماعی نیز بر توسعه متوازن و بهگشت اجتماعی تأثیر دارد. در ادامه به اختصار به مباحث مربوط به دو مفهوم یاد شده و همچنین استدلال‌ها و شواهد تأییدکننده رابطه فوق اشاره خواهد شد.

سرمایه اجتماعی

سرمایه اجتماعی به‌عنوان یک مفهوم اجتماعی طی دو دهه اخیر مورد توجه دانشمندان علوم رفتاری و به‌ویژه جامعه‌شناسان بوده است. شکل‌گیری ادبیات انبوه در محدوده مفهومی سرمایه اجتماعی در سال‌های اخیر و توجه دانشمندان علوم رفتاری در کنار سیاست‌گذاران و کارگزاران اجرایی در سراسر جهان به این مفهوم حکایت از اهمیت آن در جوامع کنونی و خصوصاً کلان‌شهرها دارد. ادبیات مذکور حکایت از آن دارد که افزایش سرمایه اجتماعی موجب رشد اقتصادی، بالا رفتن بهره‌وری مؤسسات دولتی، ارتقای

می‌یابد و بسیج افراد در جهت بهگشت اجتماعی توسط کارگزاران محلی با سهولت بیشتری به فرجام می‌رسد. دسی (۲۰۰۰) نتایج مشابهی را در تحقیق انجام شده در نواحی روستایی شمال هند به‌دست آورد.

در مجموع به‌نظر می‌رسد سرمایه اجتماعی نه به‌عنوان علت تام توسعه، بلکه به‌عنوان یک متغیر تأثیرگذار قابل توجه، به‌ویژه در ایجاد توسعه متوازن با ویژگی‌هایی که برای آن بیان شد، نقش انکارناپذیری داشته باشد. با این توضیح می‌توان مدعی شد که یک پایه قابل اعتنای بهگشت اجتماعی، سرمایه اجتماعی است.

دین

دین همانند همه پدیده‌های مرتبط با کنشگر اجتماعی، دارای تعاریف متعدد و متنوع است (طالبان، ۱۳۸۰: ۹). نگاه به دین و مفهوم‌سازی از آن به لحاظ تنوع منظرهای مختلف در علوم انسانی، مانند انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی، و همچنین از زاویه ادیان مختلف بسیار متعدد خواهد بود. از یک نظر می‌توان تعاریف گوناگون دین را در امتداد طیفی قرار دهیم که یک سر آن تعاریف ماهوی و در سر دیگر آن تعاریف نهادی قرار دارد. تعاریف ماهوی، دین را به یک عالم متعالی و مافوق طبیعی مرتبط می‌سازد. در این نگاه هر آنچه با یکی از صور اشکال عالم متعالی ارتباطی ندارد، در قلمرو دین چندان جایی ندارد (ویلیم، ۱۳۷۷). نگاه‌های جامعه محور اما از زاویه‌ای دیگر عمدتاً بر کارکردهای اجتماعی، ساختارهای جامعه‌ای و مناسبات اجتماعی دین توجه دارند.

با آنکه تحلیل گران نهادی از دین، مانند دور کیم و پارسنز، به شدت کارکردگرا هستند، هیچ‌گاه نتوانسته‌اند بعد ماهوی دین را نادیده انگارند. دور کیم با تمرکز تحلیلی بر دین مسیحیت و البته با نوعی تقلیل‌گرایی، معتقد است، دین ساختاری منسجم از اعتقادات و اعمال مربوط به امور قدسی است که پیروان خود را در قالب نوعی اجتماع اخلاقی واحد موسوم به «کلیسا» وحدت می‌بخشد (تامسون، ۱۳۸۱: ۲۱). پیتز برگر با آنکه دین را سپری می‌داند در برابر وقایعی که جهان را به بی‌نظمی تهدید می‌کند، هیچ‌گاه بعد معنایی آن را نادیده نمی‌گیرد (همیلتون، ۱۳۷۷: ۲۸۰). لاجرم این پرسش مطرح می‌شود که آیا اساساً می‌توان در یک رویکرد تفکیکی، دین را به ابعاد و اجزای متفاوت تقسیم کرد؟ آیا در این صورت تحلیل‌های مختلف که مبتنی بر ابعاد گوناگون شکل می‌گیرند، مستفاد و کارساز خواهند بود؟

شاید روشن‌ترین حالت رویکرد تفکیکی را در کارهایی همانند مفهوم‌سازی گلاک و استارک که مبتنی بر اعتقاد به ماهیت چند بعدی دین است، بتوان جست‌وجو کرد. به

نظر آن‌ها همه ادیان جهانی، به‌رغم آنکه در جزئیات بسیار متفاوت‌اند، دارای حوزه‌های کلی هستند که دین‌داری در آن حوزه‌ها جلوه‌گر می‌شود؛ حوزه‌های اعتقادی^۲، مناسکی^۳، تجربی^۴، فکری^۵ و پیامدی^۶. نگاه چندبعدی و تفکیکی به دین‌داری و سلامت معنوی از زاویه شواهد تجربی نیز مورد نقد صاحب‌نظران قرار گرفته است. شواهد تجربی گزارش شده، حکایت از هم‌بستگی بالا میان ابعاد متفاوت دین دارد. این بدان معناست که براساس نمره فرد در یک بعد می‌توان نمره او در سایر ابعاد را پیش‌بینی کرد (سراج‌زاده، ۱۳۸۰).

با این توضیح می‌توان در مقام روش‌شناختی و فقط برای دست‌یازیدن به درک مفهومی بهتر، تفکیک چندبعدی دین را پذیرفت ولی در مقام تحلیلی واقع‌گرایانه، دین و دین‌داری را یک کل یکپارچه و تفکیک‌ناپذیر در نظر آورد. در این صورت سلامت معنوی با دین‌داری تفاوت زیادی ندارد و در صورت افزایش دین‌داری، سلامت معنوی نیز حاصل خواهد شد. با این نگاه دین به طرق متفاوت و با متغیرهای واسطه‌ای متعدد، می‌تواند تأثیرات گسترده‌ای بر جامعه و زندگی اجتماعی داشته باشد. یکی از پدیده‌های اجتماعی که به نظر می‌رسد از دین و دین‌داری تأثیر می‌پذیرد، سرمایه اجتماعی است.

به‌طور کلی یافته‌ها حکایت از آن دارند که دین تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر سرمایه اجتماعی با مفهوم‌سازی مطرح شده در این مقاله دارد. فیروزآبادی (۱۳۸۴) براساس فراتحلیل خود گزارش می‌کند که پژوهش‌های انجام شده در کشور حکایت از متأثر شدن سرمایه اجتماعی در ایران، از متغیر تعهد دینی حکایت دارد.

نتایج مبتنی بر مطالعات ملی با یافته‌های کشورهای دیگر و نظریه‌های مربوط به عوامل تأثیرگذار بر سرمایه اجتماعی نیز همخوانی دارند. جیمز کلمن به‌عنوان یکی از نظریه‌پردازان اصلی سرمایه اجتماعی در توضیح متغیرهای ساختاری سه‌گانه تأثیرگذار بر سرمایه اجتماعی، در کنار بسیاری روابط در شبکه اجتماعی^۸ و ثبات ساختار اجتماعی از ایدئولوژی مذهبی به‌عنوان عامل تأثیرگذار در سرمایه اجتماعی یاد می‌کند. کلمن در توضیح تأثیر توضیح ایدئولوژی مذهبی، به انگیزه‌های اشاره دارد که این نوع از ایدئولوژی تولید می‌کند. در این تعبیر، ایدئولوژی می‌تواند کنش جمع‌گرایانه و علاقه‌های دگرمحوری را به‌جای خودمحوری برانگیزاند (کلمن، ۱۹۹۰). طی این فرایند است که سرمایه اجتماعی شکل می‌گیرد و رشد می‌یابد.

به‌عنوان جمع‌بندی یادآور می‌شود که در یک زنجیره‌ای از روابط، متغیرهای اصلی مطرح در این مقاله، یعنی دین، سرمایه اجتماعی و بهگشت اجتماعی بر یکدیگر تأثیر

دگرگونی یا تحول اجتماعی از دیرزمان یکی از دل‌مشغولی‌های جامعه‌شناسان بوده و تاریخ نظریه‌های جامعه‌شناسی، انباشته از آرا و نظریاتی است که هر یک از زاویه خاصی آن را مورد توجه قرار داده‌اند. در این دیدگاه‌ها عناصری مانند تمایز، تکثر، پیچیدگی، توزیع مالکیت، ابزارسازی، عقلانیت و رفاه به‌عنوان روح حاکم بر حرکت‌های تحول اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است

3. Ideological
4. Ritualistic
5. Experimental
6. Intellectual
7. Consequential
8. Closure in Social Network

منابع

۱. تامسون و دیگران. دین و ساختار اجتماعی. ترجمه بهرامپور و محدثی. انتشارات کویر. تهران. ۱۳۸۱.
۲. چلبی، مسعود. جامعه‌شناسی نظم. چاپ اول. نشر نی. تهران. ۱۳۷۵.
۳. روزنبرگ، برنارد و کوزر، لوئیس. نظریه‌های بنیادی جامعه‌شناختی، ترجمه فرهنگ ارشاد. نشر نی. تهران. ۱۳۷۸.
۴. سراج‌زاده، حسین و توکلی، مهناز. «بررسی تعریف عملیاتی دین‌داری در پژوهش‌های اجتماعی». نامه پژوهش. سال پنجم. شماره ۲۰ و ۲۱. ۱۳۸۰.
۵. طالبان، محمدرضا. «تعهد مذهبی و تعلق سیاسی». نامه پژوهش. سال پنجم. شماره ۲۰ و ۲۱. ۱۳۸۰.
۶. گرب، ادوارد، نابرابری اجتماعی. ترجمه سیاهپوش و غروی‌زاد. نشر معاصر. تهران. ۱۳۷۳.
۷. گیدنز، آنتونی. جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی. تهران. ۱۳۷۸.
۸. —. دور کیم. ترجمه یوسف اباذری. انتشارات خوارزمی. تهران. ۱۳۶۳.
۹. ویلم، ژال پل. جامعه‌شناسی ادیان. ترجمه عبدالرحیم گواهی. انتشارات تبیان. تهران. ۱۳۷۷.
۱۰. فیروزآبادی، سیداحمد. «پژوهش بررسی سرمایه اجتماعی در ایران و راه‌های ارتقای آن». سایت شورای عالی انقلاب فرهنگی. ۱۳۸۴.
۱۱. مظهری، جهانگیر. «پیمایش پویش‌ها». نامه علوم اجتماعی. دوره دوم. شماره ۳. انتشارات دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران. ۱۳۵۶.
۱۲. همیلتون، ملکم. جامعه‌شناسی دین. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات تبیان. تهران. ۱۳۷۷.
13. Coleman, James (1990). Foundations of social Theory. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
14. Coleman James (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology, 94, S95-S119.
15. Dhesi, S. Autar (2000a, July). Social capital and community development. Community Development Journal, Vol. 29 No. 2, 47-69.
16. James Henry (1904). The Golden Bowl.
17. Krishna, Nnirudh (2004). Putting social capital to work: Agency and development. In Prakash, S. & Selle P. (Ed.), Investigating Social Capital Comparative Perspectives on Civil Society, Participation and Governance (pp. 206-231). New Delhi: 110017, Sage Publications India Pvt Ltd, B 42, Panchsheel Enclave.
18. Putnam, R. (2000) Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon and Schuster.
19. Stanton-Salazar, R. D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. Harvard educational Review, 67(1), 1- 40.

می‌گذارند. به عبارت دیگر، با گسترش دین‌داری، احتمال افزایش سرمایه اجتماعی بیشتر، و در صورت توسعه سرمایه اجتماعی در جامعه، دسترسی به توسعه متوازن سهل‌تر خواهد شد؛ توسعه‌ای که در آن به همه ابعاد انسان و محیط پیرامون او توجه می‌شود و بهروزی، رضایت و رستگاری اکثریت در آن تحقق‌پذیر است. به‌عنوان جمع‌بندی از مباحث تحلیلی این مقاله، مدلی «آگزیماتیک» از روابط بین متغیرهای مطرح شده به شرح نمودار زیر می‌شود.



براساس شواهدی که تاکنون مطرح شده‌اند، بخش‌هایی از مدل آگزیماتیک پیش‌گفته، تأیید تجربی خود را از پژوهش‌های میدانی دریافت کرده‌اند اما کلیت مدل همچنان نیازمند سنجش است. نویسنده مقاله کوشید با توسل به یافته‌های دیگر، مدل قابل سنجشی را فراهم آورد تا پژوهشگران علاقه‌مند بتوانند آن را در قالب فرضیه خود مورد آزمون قرار دهند. در این بین آموزگاران پژوهشگر، به‌ویژه در حوزه کار خود که فضای هدایتگری و جامعه‌پذیری نسل جدید است، شایسته‌ترین‌ها برای کاری این چنین محسوب می‌شوند. چرا که از یک سو با نسلی سروکار دارند که شوربختانه هر روز بر مشکلاتشان افزوده می‌شود؛ مشکلاتی که حل آن‌ها بیشتر نگاه جامعه‌شناسانه را می‌طلبد تا روان‌شناسانه و بنابراین نیازمند توجه آموزگاران اندیشمند و پژوهشگر علوم اجتماعی است. و از سوی دیگر، تمامی گفتار این نوشته گرد ساختار نظام شخصیتی نسل جوان تدوین شده است؛ نسلی که باید اداره و هدایت کشور را در آینده‌ای نه‌چندان دور بر عهده گیرد و جامعه را به سوی بهگشت رهنمون سازد.

پی‌نوشت‌ها

۱. معادل‌های خوب و خوب‌تر با اشاره به کاربرد آن‌ها در متون ادبی معتبر، هم‌تراز واژه «به» انگاشته شده‌اند؛ مانند خوب در بیت: گفت آری پهلوی یاران به است/ لیک ای جان در اگر نتوان نشست (مولوی) و خوب‌تر: گر فروشم کتاب در بازار/ به که خوانم قصیده در دربار (بهار). در جای دیگر برای بهترین، معانی مشابهی چون: دارای بیشترین ارزش، زیباترین، «شایسته‌ترین» نوشته شده و «بهروزی» معادل «سعادت‌مندی» مطرح شده است. بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که در ادبیات فارسی نیز بهگشت و به شدن متضمن نوعی بار معنایی مثبت و حرکت تکاملی است (ر.ک: انوری، ۱۳۸۱: جلد ۲).

2. Richard Schlegel

جامعه‌شناسی ایران از چند منظر

گزارشی از مباحث دومین همایش انجمن جامعه‌شناسی ایران

اشاره

«دومین همایش انجمن جامعه‌شناسی ایران» در زمینه کنکاش‌های مفهومی و نظری درباره جامعه ایران، ۲۵ و ۲۶ اردیبهشت‌ماه امسال با حضور استادان، صاحب‌نظران، پژوهشگران، دبیران، دانشجویان و علاقه‌مندان به مباحث علوم اجتماعی در «تالار ابن خلدون» دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران برگزار شد. مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی» به منظور آشنایی دبیران علوم اجتماعی با مباحث و موضوعات مطرح شده در این همایش، در هر شماره گزیده‌ای از خلاصه مقالات این همایش را منتشر می‌کند. امید است که این اقدام به تبادل تجارب فکری و پژوهش و نیز افزایش و روزآمدسازی دانش اجتماعی دبیران علوم اجتماعی کشور کمک کند.

جامعه‌شناسی خانواده در ایران: چند مفهوم و نظریه

دکتر باقر ساروخانی

استاد پیشکسوت و عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

اجتناب‌ناپذیر است. حوزه جامعه‌شناسی خانواده نیز از این قاعده مستثنا نیست. آنچه در ادامه می‌آید، چند مفهوم و نظریه در این حوزه از دانش است:

الف) در حوزه کلان: در کلان جامعه‌شناسی در ایران، چندگونه خانواده تمیز داده می‌شود:

• **خانواده فصلی:** خانواده‌ای است که یکی از ارکان آن معمولاً شوهر-به‌طور منظم، در

فصولی از سال دور از خانواده است.

• **خانواده دورزی:** منظور خانواده‌هایی است که در آن عواطف انسانی حاکم است، لیکن به دلیل الزام شرایط اقتصادی و گاه فرهنگی و یا اجتماعی، اعضای خانواده دور از یکدیگر زندگی می‌کنند. خانواده‌های دورزی را هم در سطح ملی می‌توان یافت، هم در سطح بین‌المللی.

• **خانواده اضطرابی:** منظور خانواده‌ای است که دچار طلاق عاطفی یا طلاق خاموش یا هر دو شده است. لذا از خانواده جز اسکلتی باقی نیست. از دور زیبا، لیک از درون تهی است.

خانواده‌های دیگری نیز قابل تمیز هستند؛ نظیر خانواده تفریدی، ستاکی و... که طرح آنان در این چکیده میسر نیست. **ب) در حوزه خرد:** تعبیه مفاهیم نو در هر حوزه، از جمله جامعه‌شناسی خانواده، در حوزه‌های خرد نیز ضرورت دارد. از این‌رو تلاش شده در این حوزه‌ها مفاهیم و نظریه‌های نو تولید شوند؛ اشتغال زنان، و عوامل و تبعات آن؛ خشونت در خانواده و انواع آن؛ شکاف نسلی در خانواده‌های ایرانی؛ هرم قدرت در خانواده؛ و...



تولید مفاهیم و نظریه‌های جدید در هر حوزه از دانش موجبات بقای دستاوردهای دانش را فراهم می‌آورد. بدین معنی که چنانچه هر محقق در هر رشته از دانش صرفاً به آمار و ارقام پراکنده بپردازد، تحقیق او ظرف چند دقیقه قدیمی می‌شود. زیرا واقعیت در حال حرکت سریع است. تمثیل رودخانه را به یاد آوریم: رودی را اکنون به آن می‌نگریم، یک

واقعیت است، اگر برگردیم و باز بنگریم، رودی دیگر خواهد بود. در حوزه دانش اجتماعی، تمثیل کتاب «خودکشی» اثر امیل دورکیم، قابل مطرح کردن است. چنانچه این دانشمند صرفاً به آمار خودکشی اکتفا می‌کرد، اثرش به زودی دچار قدمت می‌شد، لیکن او مفاهیمی جدید چون خودکشی دگرخواهانه، خودخواهانه و بی‌هنجار تولید کرد. سپس نظریه خلأ ارتباطی را مطرح ساخت و بدین‌سان اثرش پایدار شد.

مفاهیم موجب تقویت خزانه دانش می‌شوند. هیچ دانشی نمی‌تواند بدون چنین خزانهای فعالیت کند. چرا که نظریه‌ها و مفاهیم کلید شناخت واقعیت‌اند. با آن‌ها می‌توان واقعیت را دریافت، با آن‌ها واقعیت متغیر می‌شوند و بالاخره با آن‌ها واقعیت تعریف می‌شوند. این خزانه و قدرت و استحکام آن است که قدرت دانش را تولید می‌کند. یعنی جامعه بدان احساس نیاز می‌کند و حاضر است، برای آن دانش هزینه کند. مفاهیم و نظریه‌ها، به گفت‌وگوی اصحاب دانش کمک می‌کنند. شفافیت و استحکام نظریه‌ها، این گفت‌وگو را اعتلا می‌بخشد و خود موجبات قوام و ارتقای دانش را فراهم می‌آورد. بنابراین، تولید مفاهیم جدید و نظریه‌ها در دانش



تحلیل فضای موضوعی جامعه‌شناسی در ایران

دکتر سید آیت‌الله میرزایی

عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

دکتر معصومه قاراخانی

عضو هیئت علمی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

محمد ایرانشاهی

کارشناسی ارشد کتابداری

عمار جلالی‌منش

کارشناس ارشد مهندسی صنایع و عضو هیئت پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران

توسعه جامعه‌شناسی در ایران همواره از دغدغه‌های کنشگران فعال این رشته بوده است. یکی از راه‌های شناسایی ابعاد توسعه این دانش، توجه به فضای موضوعی جامعه‌شناسی در ایران است. شناخت فضای موضوعی جامعه‌شناسی، که از یک‌سو بازتاباننده زمینه اجتماعی تولید علم جامعه‌شناسی و از سوی دیگر نمایانگر تمایلات و علائق کنشگران جامعه‌شناسی است، می‌تواند در بازنگری روندهای موضوعی جامعه‌شناسی در ایران مؤثر افتد.

هدف این پژوهش شناسایی فضای موضوعی جامعه‌شناسی در ایران در چند دهه گذشته و ترسیم شبکه ارتباطات بین موضوعی جامعه‌شناسی در ایران است. یافتن تمرکز موضوعی جامعه‌شناسی ایران، اشتباه موضوعی جامعه‌شناسی ایران، شناسایی موضوعات نادیده انگاشته شده، بررسی استمرار یا زوال برخی موضوعات جامعه‌شناسی ایران و پیدایش حوزه‌های موضوعی نوپدید، از اهداف فرعی این پژوهش هستند. دستیابی به این اهداف، هم سیمایی از موضوعات و هم دامنه تغییرات علم جامعه‌شناسی در ایران را در دهه‌های گذشته نشان می‌دهد. این پژوهش اسنادی، با بهره‌گیری از فهرست‌های موجود حوزه‌ها و شاخه‌های موضوعی جامعه‌شناسی (مانند فهرست انجمن بین‌المللی جامعه‌شناسی، انجمن جامعه‌شناسی آمریکا و انجمن جامعه‌شناسی ایران) و کاربرد «ترم‌افزار پاجک» سیمایی از شبکه موضوعی جامعه‌شناسی در ایران ارائه می‌دهد. داده‌های پژوهشی برگرفته از ۵۳۵ مقاله منتشر شده در سه مجله «نامه علوم اجتماعی»، «فصل‌نامه علوم اجتماعی» و «مجله جامعه‌شناسی ایران» در فاصله سال‌های ۱۳۴۷ تا ۱۳۸۷ است.

یافته‌های پژوهش از تنوع موضوعی با پراکندگی زیاد، کم‌توجهی یا بی‌توجهی به برخی موضوعات و محوریت برخی حوزه‌های خاص جامعه‌شناسی حکایت دارند. چنان‌که

می‌توان گفت در برخی از حوزه‌های موضوعی جامعه‌شناسی در ایران پژوهش‌های بیشتری انجام شده است اما برخی از آن‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته یا مغفول مانده‌اند. برخی حوزه‌های موضوعی در زمره حوزه‌های دیرپای جامعه‌شناسی در ایران هستند و برخی دیگر به‌طور پراکنده، مقطعی و گذرا مطرح شده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که جامعه‌شناسی در ایران بیشتر پیرامون دو حوزه موضوعی «مسائل و آسیب‌های اجتماعی» و «جامعه‌شناسی توسعه» استمرار یافته است. حوزه‌های موضوعی «جامعه‌شناسی روستایی» و «جامعه‌شناسی کار و شغل»، «مطالعات فرهنگی» و «جامعه‌شناسی زنان» نیز پس از آن‌ها قرار می‌گیرند. جامعه‌شناسی کاربردی، جامعه‌شناسی صنعت، جامعه‌شناسی حقوق، جامعه‌شناسی ورزش، جامعه‌شناسی تاریخی، جامعه‌شناسی محیط‌زیست، جامعه‌شناسی پزشکی، روان‌شناسی اجتماعی و سیاست اجتماعی به‌ترتیب از جمله حوزه‌هایی هستند که در دایره پژوهش‌های رشته جامعه‌شناسی مغفول مانده و یا کمتر مورد اعتنای پژوهشگران بوده‌اند. برخی از حوزه‌های موضوعی مانند جامعه‌شناسی ایلات و عشایر نیز تا حدودی موضوعیت خود را از دست داده‌اند.

محوریت حوزه‌های موضوعی «مسائل و آسیب‌های اجتماعی» و «جامعه‌شناسی توسعه» در جامعه‌شناسی ایران، از یک‌سو می‌تواند بازتاباننده زمینه اجتماعی و از سوی دیگر نمایانگر تمایلات و علائق کنشگران حوزه جامعه‌شناسی به این موضوعات باشد. همچنین، تأثیر تمرکز منابع سازمانی و انسانی جامعه‌شناسی در ایران و سیاست‌های آموزشی را نیز نباید نادیده گرفت. فرارفتن از حوزه‌های موضوعی مسلط بر جامعه‌شناسی ایران و لزوم توجه به سایر حوزه‌ها و شناسایی حوزه‌های موضوعی جدید، ضرورتی است که اجتماع علمی جامعه‌شناسی ایران نباید آن را از نظر دور بدارد.

تفکر انتقادی و جامعه‌شناسی تاریخی:

دو کاربست نظریه سی رایت میلز در تحلیل جامعه ایران

دکتر محمدعلی زکی

دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه امام حسین (ع)

به عنوان نوعی جامعه‌شناسی، بلکه ذات و اساس و ماهیت آن محسوب می‌شود. جامعه‌شناس با توجه به سابقه و گذشته پدیده‌های اجتماعی به تبیین و تحلیل فعلی آن‌ها می‌پردازد. جامعه‌شناسان به موضوعات تاریخی داده‌ها، همچون کنش‌ها، ساختارها، ایده‌ها و حوادث تمایل دارند. سی رایت میلز اعتقاد خاصی به بینش تاریخی داشته و با دید انتقادی بر ضرورت بینش تاریخی نزد دانشمندان علوم اجتماعی تأکید کرده است. به نظر سی رایت میلز، علوم اجتماعی با مسائل مربوط به شرح حال فردی، تاریخ و روابط متقابل آن‌ها در ساخت اجتماعی سروکار دارد.

مدل پایانی پژوهش نشان داد که هدف نهایی آموزش جامعه‌شناسی عبارت است از فراهم آوردن سازوکارهای لازم برای شناخت و تحلیل جامعه که البته این هدف به واسطه بینش جامعه‌شناختی (با تکیه بر نظریه سی رایت میلز) امکان‌پذیر خواهد بود. دو کاربست نظریه سی رایت میلز در ایجاد مهارت شناخت و تحلیل جامعه از سوی افراد، عبارت‌اند از «تفکر انتقادی» و «بینش تاریخی». آموزش جامعه‌شناسی باید شرایطی را فراهم سازد که به وسیله آن، توانایی نهایی دانشجویان برای رسیدن به فهم درستی از شناخت و تحلیل جامعه امکان‌پذیر باشد. یکی از بایسته‌های آموزش جامعه‌شناسی در ایران، تقویت تفکر انتقادی و همچنین افزایش بینش تاریخی بین دانشجویان در راستای ارتقای توانمندی آن‌ها در زمینه شناخت و تحلیل جامعه ایران خواهد بود. با تکیه بر رویکرد سی رایت میلز، هر چه تفکر انتقادی افراد و همچنین بینش تاریخی دانشجویان از طریق فرایند آموزش جامعه‌شناسی در ایران افزایش یابد، به همان نسبت زمینه تحقق عملی شناخت و تحلیل جامعه ایران از سوی دانشجویان بیشتر تحقق خواهد یافت. با تکیه بر رویکرد سی رایت میلز، دو عنصر تفکر انتقادی و بینش تاریخی می‌تواند از لوازم کسب شناخت و تحلیل جامعه ایران تلقی شود. در بررسی‌های آینده باید به سایر لوازم آن پرداخت.

سی رایت میلز، نویسنده کتاب «تخیل جامعه‌شناسی»،

یکی از جامعه‌شناسان متعهد و پیشرو جامعه‌شناسی انتقادی در آمریکا شناخته شده است. آثار جدید اندیشه رادیکال میلز و تفکر اجتماعی آمریکایی از **گیری (۲۰۰۹)** و تفکرات اجتماعی سی رایت میلز از **تروینو (۲۰۱۲)**، نشانه ادامه تأثیرگذاری میلز در جامعه‌شناسی کنونی بوده است. سؤال اصلی تحقیق حاضر این است: کاربست دو اندیشه تفکر انتقادی و بینش تاریخی سی رایت میلز در تحلیل جامعه ایران چیست؟

مقاله حاضر به دو بخش جداگانه ولی مرتبط با یکدیگر تقسیم شده است: در بخش نخست به ماهیت و چگونگی تفکر انتقادی و در نهایت نقش آن در تحلیل جامعه ایران توجه شده است. درس جامعه‌شناسی فرصت‌های فراوانی را برای رشد گرایش‌ها و مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان فراهم می‌آورد و به عنوان مبلغ روحیه انتقادی عمل می‌کند. تفکر انتقادی راه عملی تحقق ایده بینش جامعه‌شناختی سی رایت میلز است. تفکر انتقادی شامل هرگونه اندیشیدنی است که توانایی ایجاد قضاوت و ارزیابی‌های منطقی فرد را براساس بینش جامعه‌شناسی میلزی فراهم می‌کند. جامعه‌شناسان باید در کلاس‌های درس خود راه و روش‌هایی را طراحی و برنامه‌ریزی کنند تا بدین‌وسیله دانشجویان آن‌ها بتوانند به‌طور انتقادی بیندیشند و در نهایت توانایی ایجاد پل ارتباطی بین تجربیات شخصی و وقایع و حوادث اجتماعی را داشته باشند. یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهند که ارتباط معناداری بین آموزش جامعه‌شناسی و تفکر انتقادی در میان دانشجویان وجود دارد.

بخش دوم مقاله به معرفی و نقش جامعه‌شناسی تاریخی از منظر سی رایت میلز در تحلیل جامعه ایران پرداخته است. جامعه‌شناختی تاریخی چیست و چگونه کارکردی در بررسی، تبیین و تحلیل جامعه ایران دارد؟ تبیین جامعه‌شناختی ضرورتاً ماهیتی تاریخی دارد و نه

نظام مفهومی عدالت و امکان سنجی یک نظریه عدالت برای شرایط ایران

دکتر محمد جواد زاهدی مازندرانی

دانشیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه پیام نور

محمود نوایی

کارشناس ارشد تحقیقات اجتماعی

در برنامه‌هایی که برای عملیاتی‌سازی سیاست اجتماعی تأمین عدالت در کشور ارائه شده است، ردپایی از توجه اصولی و سنجیده به این مفاهیم نمی‌توان یافت. بنابراین، مغالطه عدالت اجتماعی را می‌توان یکی از مهم‌ترین چالش‌هایی تلقی کرد که از آغاز عصر جمهوری اسلامی تاکنون همواره در سیاست‌گذاری‌های اجتماعی و اقتصادی کشور حضوری تأمل برانگیز و



مناقشه‌آفرین داشته است.

هدف این مقاله طرح مفاهیم پایه‌ای عدالت اجتماعی و شناخت مدلول‌های ویژه و شاخص‌ها و معیارهای عملیاتی آن در قالب نظام مفهومی عدالت اجتماعی و امکان سنجی یک نظریه عدالت برای شرایط موجود کشور است.

روش تحقیق در این پژوهش مبتنی بر فراتحلیل نظریه‌های عدالت موجود و تحقیقات تجربی انجام شده در این زمینه، تحلیل ثانویه داده‌های مربوط به رتبه‌بندی اجتماعی در کشور و نیز استفاده از روش توصیفی-تحلیلی برای امکان سنجی جنبه‌های عملیاتی نظریه عدالت و دلالت‌های سیاستی آن است.

سؤالاتی که اهتمام مقاله حاضر یافتن پاسخ مناسب برای آن‌هاست، از این قرارند:

۱. نظام مفهومی عدالت اجتماعی کدام است و چه مفاهیمی تجسم واقعی و عملیاتی عدالت اجتماعی را امکان‌پذیر می‌سازند؟

۲. چرا بدون توجه به مفاهیم اصلی و پایه‌ای عدالت، صورت‌بندی یک نظریه عمل‌گرای عدالت اجتماعی امکان‌پذیر نیست؟

۳. خطوط اصلی یک نظریه قابل عدالت اجتماعی مناسب برای شرایط موجود کشور کدام‌اند؟

۴. اجرای یک نظریه قابل دفاع عدالت اجتماعی در شرایط موجود تا چه اندازه امکان‌پذیر است؟

یکی از مهم‌ترین هدف‌هایی که از آغاز استقرار نظام جمهوری اسلامی ایران از سوی مسئولان به صراحت و به‌طور مکرر اعلام و همواره به مثابه یکی از مؤلفه‌های اصلی همه بسته‌های سیاستی و پایه و اساس همه سیاست‌گذاری‌های اجتماعی و اقتصادی کشور بر آن تأکید شده، «عدالت اجتماعی» است. از ابتدای پیروزی انقلاب اسلامی تاکنون ضرورت برقراری عدالت

اجتماعی تصریح شده و در برنامه‌ها و سیاست‌ها، گام‌هایی نظیر استقرار نظام قانونی و حقوقی مبتنی بر شریعت اسلام، تأکید بر بخش تعاون در کنار بخش‌های دولتی و خصوصی در قانون اساسی، تشویق و ترویج صندوق‌های قرض‌الحسنه، کوشش برای ایجاد بانک‌داری اسلامی، توزیع یارانه‌ها به‌صورت غیرنقدی (کوپنی) و اخیراً نقدی (هدفمندی یارانه‌ها)، کمک‌های کمیته امداد امام و طرح شهید رجایی، عمران روستایی و ایجاد زیربنای نقاط روستایی، توزیع سهام عدالت و حتی برگزاری مراسم دسته جمعی ازدواج و تأمین جهیزیه و پرداخت کمک هزینه ازدواج به زوج‌های جوان و مانند این‌ها برداشته شده است اما این اقدامات اجرایی هیچ‌گاه به نظریه‌ای علمی که بر مبنای مفاهیم اساسی عدالت طرح‌ریزی شده باشد، مستند نبوده‌اند.

«عدالت» مفهومی جامع و چندوجهی است که اگر در قالب «عدالت اجتماعی» مطرح شود، دربرگیرنده مفاهیم متنوعی است که بدون اتکا به آن‌ها از توفیق و پایداری کافی برخوردار نخواهد بود. برخی از این مفاهیم که در قالب نظریه‌های عدالت از سوی برجسته‌ترین نظریه‌پردازان این حوزه عنوان شده‌اند، عبارت‌اند از: احقاق حق، عمل برابر، توزیع براساس معیارهای عقلانی و منصفانه، تناسب، توازن، استحقاق، شایستگی، میانه‌روی (اعتدال)، آزادی، انصاف، برابری فرصت‌ها، توانمندسازی، نظام قدرت و نظام رتبه‌بندی اجتماعی، و نیز التزام به قانون.

جلوه‌های اجتماعی شعر شهریار

کاوه تیموری

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

اشاره

ادبیات معاصر ایران آینه باورها و تجلی روحیات جامعه ایرانی است. یکی از راه‌های جدی و مهم برای رسیدن به اندیشه بومی جامعه‌شناختی یا اجتماعی، ادبیات غنی فارسی است. درک جلوه‌های اجتماعی در آینه شعر و نثر زبان فارسی می‌تواند به عمق بخشیدن مفاهیم جامعه‌شناسی کمک شایانی کند. به‌طور حتم، یافتن مترادف مفاهیم جامعه‌شناسی در متون نظم و نثر مدنظر نیست اما انطباق آموزه‌های ادبی با این مفاهیم، در دوره متقدم و معاصر می‌تواند مخاطبان و علاقه‌مندان را با گستره تفکر اجتماعی ادبا و حکیمان جامعه آشنا کند. در دوره معاصر، به‌علت نزدیکی زمانی می‌توان در ادبیات فاخر فارسی به جست‌وجوی تجلی روح و روان این ملت پرداخت و به همین‌سان جلوه‌های جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی را نیز ردیابی کرد.

برای رسیدن به این مرحله دست‌مایه‌های بسیار ارزشمندی در ادب معاصر وجود دارد و اشعار و آثار ادیبان و نویسندگان طراز اول معاصر، مهم‌ترین منبع برای بازشناخت زمینه‌های جامعه‌شناختی و مردم‌شناختی ادبی به شمار می‌روند. در نوشتار پیش‌رو تلاش بر آن بوده است که به شکل مقدماتی درآمدی بر مفهوم جامعه‌شناختی و جلوه‌های مردم‌شناختی یکی از استوانه‌های شعر فارسی، یعنی شعر شهریار، انجام شود.

این تلاش مقدماتی نویدی است برای آنکه دبیران علوم اجتماعی در جانداختن و تلطیف مفاهیم اولیه جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی و دلنشین کردن و شیرین کردن مباحث کلاس، از سرمایه ادب فارسی بهره لازم را ببرند. ایجاد زمینه‌های لازم برای مطرح کردن مباحث جدی در این عرصه، از کارکردهای دیگری است که در هم‌نشین کردن اندیشه اجتماعی و ادب فارسی قابلیت بهره‌گیری دارد. مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی» از پژوهش‌های همکاران محترم فرهنگی در این خصوص استقبال می‌کند.

مقدمه

اصحاب فرهنگ، علاقه‌مندان به فرهنگ و ادب ایران و دلدادگان به زبان زیبای فارسی نیک واقفانند، زبان فاخر فارسی زبانی است که نمونه‌ای اعلای آن در کلام سعدی به‌عنوان نماد مدارا، نوع‌دوستی و رواداری در فرهنگ والای ایرانی تجلی یافته است:

بنی آدم اعضای یک پیکرند

که در آفرینش ز یک گوهرند

و نشانه‌های روشن فرهنگ اسلامی و نگاه عقلانی آن، منبعث از مکتب اسلام و خرد و اندیشه ایرانی، در کلام حافظ این‌گونه متجلی است:

آسایش دو گیتی تفسیر این دو حرف است

با دوستان مروت با دشمنان مدارا

زبان فارسی محمل مضامین بلند اخلاقی و انسانی است که هم‌اکنون پس از ۱۰ قرن بر تارک آموزه‌های بشردوستانه می‌درخشد و فردوسی یکی از منادیان واقعی آن است:

به نیکی گرای و میازار کس

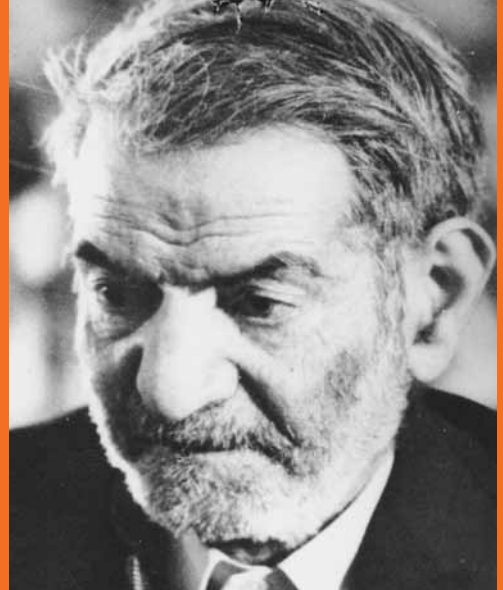
ره رستگاری همین است و بس

و اگر امروز بشر در اثر ناملایمات روحی و روانی، ناگزیر از بازگشت به اندیشه‌های عمیق عارفانه شده است و از این طریق به فطرت واقعی انسانی رو می‌آورد و می‌توان اقبال به اندیشه و شعر مولانا را در قلب جوامع صنعتی مانند آمریکا ملاحظه کرد، از آن روست که داروی بسیاری از روان‌پریشی‌های انسان در مهار زدن به نفسانیات و افزون‌خواهی‌ها از زبان مولانا بیان شده است:

نفس را می‌دار در برف فراق

هان مکش او را به خورشید عراق

اما این ستاره‌های درخشان آسمان ادب فارسی در دوره معاصر نیز تالگو داشته‌اند و استاد محمدحسین شهریار (۱۳۶۷-۱۳۸۵ ه.ش) یکی از این بزرگان است. از منظر جامعه‌شناسی ادبیات، شهریار یکی از موارد مهم برای مطالعه شعر معاصر ایران و کلیدی برای فهم این گستره وسیع به‌شمار



غامض و پیچیده نیست و ضمن در برداشتن اندیشه‌های عرفانی و جگمی متأثر از حافظ و سعدی، بسیاری از ملاحظات امروزی زبان و گنجینه لغات و واژگان همه فهم و مردمی در آن لحاظ شده است. این امر برای محققان «روش‌شناسی مردمی» بسیار جاذبه دارد. شهریار ضرب‌المثل‌های مردمی را در شعرش به کار می‌گیرد اما آن‌ها را با اجرای هنری، یک پرده ارتقا می‌بخشد و جاذبه‌دار می‌کند:

شهریارا چه بجا زد فلکت سنگ محک
تا تو باشی که طلا خرج مطلا نکنی

تویی آن نو سفر سالک که هر شب شاهد توفیق
چراغت پیش پا دارد که راه اینجا و چاه اینجا

اختران بر وی حسد بردند و رفت
گفت یا جای شما یا جای ما

کنون که بارگرانی ز من چه می‌خواهی
شریک دزد که دیگر رفیق قافله نیست
ضرب‌المثل‌ها به‌عنوان یکی از نموده‌های مردم‌شناختی در شعر شهریار گستره وسیعی دارند. این ویژگی قابلیت آن را دارد که در نوشتاری مستقل دنبال شود.

۳ زبان جهانی شهریار و هشدارهای انسانی

شهریار در عین خاص‌گرایی به فرهنگ ایران، شاعری عام‌گرا و دارای اندیشه و دغدغه جهانی است و «تمدن مبتنی بر اخلاق» نظریه اصلی اوست:

آدمی تا عرش اعلا پر زدی زین بال علم
گر تمدن متکی بر پایوه اخلاق بود

شرط، موزونی اخلاق بود شاهد را
ورنه موزونی اندام چه خواهد بودن!

می‌رود. در این نوشتار دلایل این برجستگی و توجه به شعر و شخصیت شهریار را از منظر صاحب‌نظران، با تأکید بر کارایی و کاربرد برای اهل ادب و فرهنگ سایر کشورها به بحث می‌گذاریم.

کلیدواژه‌ها: شهریار، شعر، ادبیات، جامعه‌شناسی ادبیات، زبان فارسی

جایگاه شاخص شهریار

اما چرا شهریار دارای جایگاه شاخصی در فرهنگ و ادبیات ایران است؟ مهم‌ترین دلایل آن از این قرارند.

۱ جامعیت شهریار برای تبدیل شدن به شاعری ملی

استاد شهریار میراث ادبی استادان بزرگ را در سایه هم‌نشینی با آنان و مطالعه مستمر آثار آن‌ها و تأثیرپذیری ویژه از این آثار به‌دست آورد. طبع و قریحه بلند او، یکی از نوادر ادبی در شعر و زبان فارسی را شکل داد و از این حیث او حلقه واسط شعری بزرگ چون ملک‌الشعرا بهار و ایرج میرزا با شعری نسل بعد از خود محسوب می‌شود. تأثیر شهریار بر شعر فارسی در آینه آثار غزل‌سرایان بزرگ امروز، مانند زنده‌یاد **عماد خراسانی، ه.ا. سایه، پژمان بختیاری، و نسل** بعدی آنان، مانند شادروان حسین منزوی و دیگران مشهود است. این نکته از آن نظر اهمیت دارد که نسل شاعران امروز به استاد شهریار مانند یک نیای روحانی در زمینه شعر می‌نگرند.

۲ احیا و قوام‌بخشی به زبان با استفاده بجا از

ضرب‌المثل‌های مردمی

برقراری ارتباط با اشعار استاد شهریار، درجه‌ای بر شناخت مؤلفه‌های ادبی، فرهنگی و اجتماعی جامعه ایرانی است. به‌ویژه آنکه زبان سلیس، روان و مردم‌پسند شهریار راه را برای برقراری این ارتباط هموار می‌سازد. کلام شهریار برخلاف سبک هندی

زشت در آینه گر خود زشت بیند گو مرنج

گر عمل زیبا کنی، زیبا کنی عکس‌العمل

او به درس عبرت روزگار قائل است و می‌گوید:

پند دیدم سر به سر طومار عمر آدمی

آنچه کردم سیر در ادوار تاریخ ملل

تنها کافی است به شعر «پیام به انشتن» شهریار توجه کنیم تا ببینیم چگونه پیش‌بینی‌های او در نیم قرن پیش و اندرزهای اندیشه جهان وطنی و انسانی او امروزه به مهم‌ترین دغدغه امنیتی بشر، یعنی نگرانی از آثار ویرانگر سلاح هسته‌ای در دوره فعلی، تبدیل شده است:

انشتن صد هزار احسن ولیکن صد هزار افسوس

حریف از کشف و الهام تو دارد بمب می سازد

انشتن اژدهای جنگ!

انشتن بغض دارم در گلو دستم به دامنات

نبوغ خود به کام التیام زخم انسان کن

سر این، ناجوانمردان سنگین‌دل به ره آور

یکی از راه‌های جدی و مهم برای رسیدن به اندیشه

بومی جامعه‌شناختی یا اجتماعی، ادبیات غنی فارسی

است. در کجای این راه‌های اجتماعی در آینه شعر و نثر زبان

فارسی می‌تواند به عمق بخشیدن مفاهیم جامعه‌شناسی

کمک شایانی کند

۴ شاعری مردمی و محبوب قلوب

شهریار شاعری مردمی و محبوب است. اندیشه‌های مردمی در شعر شهریار تبلور دارند و از این راه، به زبان و دل مردم ایران زمین راه یافته‌اند. بسیاری از شهروندان ایرانی اشعار او را آینه دل‌های خود می‌بینند و ابیاتی از اشعار عاشقانه، عارفانه و یا مذهبی شهریار را در حافظه دارند.

رسانه ملی در سال ۱۳۸۷ سریال زندگی شهریار را با بیانی هنرمندانه به تصویر کشید. از آنجا که شعر شهریار به بخشی فناپذیر از ناخودآگاه و حافظه جمعی مردم ما تبدیل شده است، با پخش این سریال، دیوان استاد شهریار در همان سال رتبهٔ پر فروش‌ترین کتاب را در سطح کشور به خود اختصاص داد.

این قراین نشان می‌دهد که درک و دریافتی صحیح از مفهوم جامعه‌شناختی شعر شهریار به اندیشه‌هایی پیش‌گام برای پی بردن به راز «مردمی بودن شهریار» نیاز دارد. بدون تردید درک مؤلفه‌های مردمی اندیشه و شعر شهریار برای محققان سایر کشورها جذابیت و شیرینی مضاعفی

دارد؛ زیرا محققان خارجی زبان و ادب فارسی می‌توانند با ایمان علمی و بدون هرگونه سوگیری یا علاقه از قبل تعیین شده، به عبار شعر بزرگانی مانند شهریار پی ببرند و از راز و رمز ماندگاری و قوام زبان فارسی در درازنای تاریخ آگاهی بیشتری یابند. واقعیت این است که ادب فارسی و مظاهر اصلی آن در دورهٔ معاصر - که یکی از آن‌ها شعر شهریار است - جای تحقیق و بررسی علمی دارد و نقش شعر شهریار در گسترهٔ ادب فارسی موضوع مناسبی برای رساله‌های دکترای زبان فارسی است.

۵ زمینهٔ اجتماعی شاعر

شهریار در دوران کودکی خود دو بهرهٔ مهم اجتماعی داشت: اول آنکه با توجه به زمینهٔ خانوادگی، با قرآن مأنوس بود. وی بعدها این انس و الفت با نغمه‌های الهی قرآن را به هم‌نشینی با قطعات موزیکال قرآنی تعبیر کرد. دوم آنکه وی انس دمامد با دیوان حافظ داشت و بدین‌سان، حافظه و ذهن او مشحون از اشعار روان و طربناک حافظ شد و این حس لطیف را در وی پرورش داد که در کودکی نخستین شعر آهنگین و موزون خود را متأثر از یک شیطننت کودکانه و ابراز ندامت از آن بسراید:

من گنه‌کار شدم وای به من

مردم آزار شدم وای به من!

بازی‌های کودکانهٔ وی در روستایی که در دامن کوه افسانه‌ای حیدربابا قرار داشت و زیبایی‌هایی چون صفا و سادگی روستاییان، تصویرهای شوق‌انگیز کوه، چشمه و دشت، آداب و رسوم روستا باعث شد که در کنار حافظهٔ ذهنی شاعر، حافظه‌ای قوی و دیداری در وی شکل بگیرد که بعدها همین توانایی تصویرسازی در او مانند یک پس‌زمینه جذاب در شعرش خودنمایی کرد اما او بزرگ‌ترین تأثیر روحی را از مادرش به ارث برد و بعدها برای مادرش گفت: «میراث شاعرانه من هر چه هست، از توست.»

بنابراین زمینهٔ اجتماعی شعر و تأثیرپذیری از محیط خانوادگی و اجتماعی، با عناصر مهمی چون روانی گفتار، صفای درون و ایمان باطنی همراه شد و شهریار را در به‌دست آوردن یک زبان اختصاصی و زیبای شاعرانه و منحصر به فرد موفق کرد. بعدها با تکامل و بلوغ فکری شهریار، تلاقی حکمت و شعر در وجود او و به‌دست آوردن روحیه‌ای عرفانی و معنوی، اشعاری پدید آورد که به متن لایه‌های اجتماعی راه یافت و به مخاطبان گوناگون آن رسید و از شهریار چهره‌ای جاودانه ساخت.

در لایه‌های درونی شعر شهریار، عمق مطالعه و تسلط وی بر گوشه‌های ناشناختهٔ روح (علوم روانی و انسانی) و

هماره رایت ایران بلند باد و برومند

البته این عشق و ارادت استاد تنها به نام ایران و سطحی نیست، بلکه او به این خاک عبیرآمیز و اصالت بزرگان و مردان آن عشقی عمیق دارد. برای رعایت اختصار توجه شما را به غزل «حماسه ایران» جلب می‌کنیم که دربردارنده یک منظومه اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و عرفانی از نمادهای اصلی فرهنگ ایرانی-اسلامی است و به شکل استادانه‌ای ویژگی‌ها و توانمندی‌های مفاخر ادب و فرهنگ را در خود جای داده است. این غزل نفوذ کلام و قدرت تأثیر بیان شهریار را به‌خوبی نشان می‌دهد.

حماسه ایران

سال‌ها مشعل ما پیشرو دنیا بود
چشم دنیا همه روشن به چراغ ما بود
درج دارو همه با حکم حکیم رازی
برج حکمت همه با بوعلی‌سینا بود
قرن‌ها مکتب «قانون» و «شفای» سینا
با حکیمان جهان مشق خطی خوانا بود
عطر عرفان همه با نسخه شهر عطار
اوج فکر همه در «مثنوی» ملاً بود
داستان‌های حماسی به سرود و بسرا
خاص فردوسی و آن همت بی‌همتا بود
کلک سحر نظامی به نگارین تذهیب
کلک مشاطه طبعی که عروس آرا بود
پند سعدی کلمات ملک‌العرش علا
غزل خواجه سرود ملاً اعلایا بود
شاه شطرنج فتوحات همانا نادر
کز سلحشوری و لشکرشکنی غوغا بود
عاشقی پیشه کن ای دل که به‌دستان گویند
وامقی بود که دل‌باخته عذرا بود
گر سخن از صفت و قهر و غرور ملی است
کاوه ماست که بر قاف قرون عنقا بود
عدل کسری چه همایی است همایون سایه
که نه بر صحنه تاریخ چنین سیما بود
آنچه شاه ولی و صوفی صافی مشرب
به صفای تو که دردانه این دریا بود
شمع در پرده فانوس به پروا سوزد
ناز پروانه که بی‌پرده و بی‌پروا بود
بس توحش که در او شد به تمدن تبدیل
آمدن یرغو و رفتن یسّی و یاسا بود

به‌ویژه تسلط او بر مضامین تاریخی مشهود است. شهریار سعدی با تجربه را معلم علوم اجتماعی می‌خواند و در وصف او می‌گوید:

مقامات معالی را معالِم علوم اجتماعی را مُعَلِّم

زبان شهریار در اشعار مردمی او بیشترین نزدیکی را با گفتار محاوره‌ای پیدا می‌کند. همین نکته باعث شده است که بعضی سروده‌های شهریار به ضرب‌المثل تبدیل شود. غزل معروف «آمدی جانم به قربانت ولی حالا چرا» از غزل‌هایی است که چند مصرع آن به زبان مردم کوچه و بازار راه یافته است. چنین توفیقی برای شاعر می‌تواند غایت تأثیرگذاری ادبی باشد. قدرت شهریار در جان‌بخشی به اجسام و اشیا نیز کم‌نظیر است. او راه آهن و قطار را این‌گونه متحرک و زنده توصیف می‌کند:

راه آهن فرّ ایران قدیم آرد به یاد هر قطاری گو ستونی از سپاه قهرمان با غریوی آسمان کوب این قطار آتشین می‌برد آوازه ایران در اقطار جهان

اما در زندگی اجتماعی شهریار، حادثه بزرگ همانا عشقی سوزان و در نهایت دل‌کنند و ناکامی است. به تعبیر استاد نظام وفا:

در جهان گر لذتی هم هست در دل بستگی است
لیک دل بستن نمی‌ارزد به دل برداشتن!
این دل‌سپاری سوزناک به ترک درس و تغییر مسیر زندگی وی انجامید اما مقدمه‌ای برای ظهور عشق عرفانی و الهی در روح و روان او شد که حاصل آن غزل‌های ناب و سرشار از احساس و تموج خیال است؛ غزل‌هایی که سبب شهرت شهریار شدند. از نظر شهریار «عشق مجاز پرتو عشق حقیقت است».

۶ ویژگی‌های شخصیتی

شهریار همانند مراد و راهنمایش حافظ، با قرآن بسیار مأنوس بود و اگر حافظ می‌گفت: «هر چه کردم همه از دولت قرآن کردم»، او نیز برای رسوخ اندیشه‌های قرآنی در دهه ۱۳۴۰ با خط زیبای نسخ به نگارش قرآن روی آورد تا از این طریق ارتباط بیشتری با آن برقرار کند. او این هم‌نشینی با قرآن را تأثیر حافظ می‌دانست و صمیمانه می‌گفت:

«هر چه دارم همه از دولت حافظ دارم»

شهریار انسانی آزاده و وطن‌دوست به‌شمار می‌رفت که به عظمت ایران به‌عنوان یکی از ویژگی‌های باطنی عشق می‌ورزد:

دیران علوم اجتماعی در جا انداختن و تلطیف
مفاهیم اولیه جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی و دلنشین
کردن و شیرین کردن مباحث کلاس، باید از سرمایه
ادب فارسی بهره لازم را ببرند

هر گلی کز چمن باغ جنان آبی خورد
ناز پرورده این خاک عبیرآسا بود
خاتم گمشده را باز بجوی ای ایران
که بدان حلقه جهان زیر نگین ما بود
شهریار از تو نوای نی و ناقوس خوش است
این غزل را نسب از کوس بلند آوا بود

این غزل از ظرفیت بالایی برای تحلیل و تفسیر جامعه‌شناختی برخوردار است. شهریار با این سلوک معنوی و در عمری بیش از هشتاد سال، از جایگاه خود در قلمرو دل‌ها و نقش هنر در تسخیر قلوب به‌خوبی آگاه است و این‌گونه به سلطنت خود در کشور وجود آدمیان تفاخر می‌کند:

زیر نگین هنر قلمرو دل‌هاست
سلطنت شهریار شاه ندارد

و در جای دیگر می‌گوید:

تورا قلمرو دل‌هاست شهریارا بس
چه حاجت است به کسری و کیقباد رسی

محبوبیت شاعر و اثر هنری نزد مخاطبان، امروزه بر مبنای «**تئوری سرمایه اجتماعی**» ارزیابی می‌شود و اینکه چگونه این سرمایه غیرمادی راه خود را باز می‌کند و با تعامل بیشتر رو به فزونی می‌گذارد، این موضوع نشان می‌دهد که اجتماع برای گفته به‌جا و به‌موقع اهمیت بسیار قائل است و شهریار از گویندگانی است که این رتبه را در جامعه کسب کرده است. شهریار این توانایی را دارد که اندیشه‌های انتزاعی را به صور خیال و موقعیت‌های انضمامی و ملموس تبدیل کند. به این شعر توجه کنید:

زمین از فر نیروی هوایی
گند بر آسمان فرمانروایی

شهریار برای رسیدن به این جایگاه تلاش زیادی کرده است. این ویژگی شهریار را با این کلام **گوته**، شاعر معروف آلمان، روشنی بیشتری می‌بخشیم که می‌گوید: «تا مرده ریگ (میراث) پدرانتان را خود به‌دست نیاورید، صاحب آن نمی‌شوید.»

شهریار برای این مهم همانند اصحاب تأویل به همدلی و هم‌نفسی با شاعران بزرگی چون حافظ و سعدی پرداخته

و قریحه و طبع خداداد خود را در کوره شعر و بیان آن‌ها آبدیده کرده و همدلانه با آن‌ها زیسته است. برای روشن شدن مفهوم همدلی به‌عنوان یکی از اصول بنیادین روش «تأویل» به این خاطره توجه کنید. یکی از دوستان استاد شهریار در جایی نقل کرده است که روزی به دیدار ایشان رفتم. مشخص بود که شهریار آن روز اصلاً اتاق خود را ترک نکرده است. وارد شدم دیدم شهریار با توسل به معصومین (ع) استمداد می‌طلبد و فریاد می‌زند که غرق شدم. به او گفتم اینجا که آبی نیست و او را از آن حال که به وی دست داده بود، خارج ساختم. بعد از تعادل نسبی گفت: «اگر قدری دیر آمده بودی، غرق شده بودم.»

با مشاهده دست‌نوشته شهریار دریافتم که در حال ساختن شعری بوده است که مضمون آب و گرداب و دریا را داشته است. این مورد همان دیدگاه **شلاير مآخر** را به یاد می‌آورد که در امر برخورد با پدیده، نسیان را مطرح می‌کند، به‌طوری‌که فرد باید در جریان شناخت، خود را فراموش کند تا معنای مستتر در دیگری را کشف کند. با استفاده از مفهوم «انتقال ذهنی»^۲ - که از مفاهیم کلیدی در روش تأویل است - می‌توان دنیای ذهنی حافظ و شهریار را درک کرد. هدف غایی در تأویل، بازسازی کلیت ذهنی نویسنده توسط مفسر و تأویل‌گراست. او (مفسر) باید بتواند شرایط روحی، ذهنی و به‌طور کلی جهان درون صاحب اثر (نقاشی، نوشته و یا...) را دقیقاً درک کند تا هر کلام یا پیام را به‌طور عمیق بفهمد. روش خاص در تحقق این هدف، «همدلی»^۳ یا درک دیگری و یا به تعبیر دیگر، خود را به‌جای دیگری نهادن است.

ارادت و علاقه مفرط مرحوم شهریار به مقام شعری و عرفانی خواجه شیراز در تمامی آثار شهریار معلوم و مشهود است:

بی‌صفا آنکه به پیش نی کلک حافظ

نامی از نیشکر و شهد مصفا ببرد

شهریارا به‌جز این خواجه عشق شیراز

«نیست در شهر نگاری که دل ما ببرد»^۴

شهریار در مضمون‌پردازی، به‌منظور همسویی با ابیات حافظ و تضمین آوردن از وی، خود را به حوزه فکری و روحی او نزدیک کرده است:

یاد از آن خلوت قدسی که به‌قول حافظ:

«جز من و دوست نبودیم و خدا با ما بود»^۵

راستی خواجه شیراز چه خوش فرماید:

«که فلک دیدم و در قصد دل دانا بود»^۶

در ابیات بالا تنها زورآزمایی شعری مطرح نیست و صدا البته که شهریار به‌عنوان شاعری بزرگ چنین مقصد سطحی را دنبال نمی‌کرده بلکه به ورای این منظور

نقد اجتماعی و برخورد متعهدانه با مسائل اجتماعی در شعر شهریار کم نیست. وی بیمی از طرح انتقادات و مشکلات اجتماعی ندارد. در این مورد نمونه‌های قابل توجهی می‌توان در غزل «فرهنگ ما» و قصیده «سرود ایستگاه» یافت:

**در بسته باد مدرسه‌ای را که قصد آن
بر روی ملتی در ذلت گشودن است**

۸ سعدی، حافظ و شهریار

شهریار ارادت تامی به این دو استوانه ادب فارسی دارد و معتقد است: «شعر ما در زمان حافظ و سعدی منجمد شده است» (شهریار، ۱۳۸۸: ۴۲). وی خود را در نزد شیخ سعدی طفل دبستان می‌داند:

سعدیا از باب عشقت در گلستان آمدم
بوستان دیده چون بلبل به‌دستان آمدم
طبیات را که دانشگاه عشق سرمد است
تازه این پیرانه سر طفل دبستان آمدم
و در مورد حافظ معتقد است:
تا جهان باقی و آیین محبت باقی است
شعر حافظ همه‌جا ورد زبان خواهد بود
حافظا، چشمه اشراق تو جاویدانی است
تا ابد آب از این چشمه روان خواهد بود.
و خطاب به هر دو می‌سراید:

با شعر شیخ و خواجه درافتاده، شهریار
چون کودکی که صفحه شمارد کتاب را
ترجمه و تعبیر امروزم او از شعر معروف حافظ این است:
در عهد ما نجویی ای دل به جان خواجه
نه ز دوستان مروت، نه ز دشمنان مدارا

جمع‌بندی

«ادبیات پدیده‌ای مشترک است و به همه ما

تعلق دارد.» سرمنشأ بومی و ایرانی اندیشه‌های اجتماعی را در ادبیات می‌توان دنبال کرد و از آن لذت برد. بر این اساس، به ارائه مؤلفه‌هایی که سبب شدند شهریار به جایگاه رفیعی در شعر و ادبیات فارسی برسد، پرداختیم. شهریار روز ۲۷ شهریور ماه ۱۳۶۷، مقارن با روز شعر و ادب فارسی درگذشت. این مقاله بهانه‌ای بود برای شناخت بیشتر این شاعر چنگانه سرا که صیت کلامش به مرزهای جغرافیایی ایران محدود نمی‌شود. او برای آیندگان شاعری بزرگ و محبوب خواهد ماند که رفته‌رفته رفعت و مرتبه‌اش با شناخت آثار چندوجهی وی در آینده شعر افزوده می‌شود.

می‌نگریسته است. ارتباط معنایی شعر حافظ و شهریار نشان از شناخت عمیق شهریار از دنیای شناختی حافظ دارد. در اینجا قصد نداریم به اعتبار چند مصرع و بیت ادعا کنیم که شهریار از نظر روحی و فکری، با عبور از دیواره شناخت فضای عرفانی خواجه شیراز، در او حل و جذب شده است یا به تعبیر جامعه‌شناسی آن، با فراموشی خویشتن توانسته است از نظر ذهنی دنیای اندیشه خواجه شیراز را تجربه کند. این شناخت به‌خاطر علاقه بی‌اندازه شهریار به حافظ و در اثر هم‌نشینی، مؤانست و مجالست با دیوان حافظ و بزرگان و ارکان ادب فارسی در سالیان متمادی حاصل شده است.

وقتی فردوسی می‌گوید:

چو ایران نباشد تن من مباد
بدین بوم و بر زنده یکتان مباد
شهریار نیز می‌گوید:

گرم خون ریخت دشمن شهریارا
به خون دانی چه بندم نقش، ایران
یا در اهمیت دانش فردوسی می‌گوید:
به دانش روان را توانگر کنید
خرد را ز تن بر سر افسر کنید
و شهریار بر همان وزن می‌گوید:
ز دانش بود آدمی ناگزیر
تو باید بدانی برو یادگیر

۷ جامعیت شخصیت ادبی شهریار

شهریار شاعری نامور و پراثر است که در همه موضوعات ادبی، اجتماعی، فرهنگی و تاریخی شعر سروده است و در این موضوعات اشعار بدیع و زیبایی دارد. وی از نظر تسلط بر ارکان هنرهای ادبی، شنیداری و تجسمی دارای جامعیت است. در سرودن شعر، نثر، زبان (ترکی، فارسی و عربی)، نواختن سه‌تار و آشنایی با دستگاه‌ها و ردیف‌های موسیقی، و خوشنویسی (نسخ، شکسته و تحریری) احاطه داشته است و تمام این ویژگی‌ها در مضامین شعرش انعکاس دارد:

گوش کن ترجمه راز و نیاز من و تست

لحن موسیقی اگر ساز و اگر آواز است

یا در مورد خط می‌سراید:

چه جای ناله گر آغوشم از سه تار تهی است

که نغمه قلمم شور و چارگاه من است

برخی آثار شهریار چون «هذیان دل»، «دو مرغ بهشتی» و «حیدریابا» نگاهی رمانتیک دارند. در این آثار او استادانه به توصیف و خیال‌پردازی شاعرانه می‌پردازد.

پی‌نوشت‌ها

1. Hermeneutic
2. Mental Transfer
3. Empathy
- ۴، ۵ و ۶. از اشعار حافظ

منابع

۱. شهریار، محمدحسین. دیوان اشعار. انتشارات نگاه. چاپ بیست و هشتم. تهران. ۱۳۸۸.
۲. مزینانی، محمدکاظم. شهریار. انتشارات مدرسه. تهران. ۱۳۸۷.
۳. مشرف، مریم. زندگی و شعر شهریار، مرغ بهشتی. نشر ثالث. چاپ اول، تهران. ۱۳۸۲.
۴. پایگاه اطلاع‌رسانی مقام معظم رهبری، بیانات ایشان در دیدار با اعضای کنگره شعر شهریار. ۱۳۷۱.
۵. کاویان‌پور، احمد. زندگی ادبی و اجتماعی استاد شهریار. انتشارات اقبال. چاپ پنجم. تهران. ۱۳۷۳.
۶. منزوی، حسین. شهریار شاعر شیدایی. انتشارات برگ. تهران. ۱۳۷۲.
۷. یوسفی، غلامحسین. چشمه روشن. نشر علمی. تهران. ۱۳۶۹.

جامعه‌شناسی، علمی انتقادی



عنوان کتاب: جامعه‌شناسی، علمی انتقادی

نویسنده: ارل بی

مترجم: محمدحسین پناهی

ناشر: انتشارات باز

چاپ اول: ۱۳۷۹

تعداد صفحات: ۲۷۲

به‌همین دلیل هم کتاب برای معرفی این علم به کسانی که با آن آشنایی ندارند، کتاب بسیار مناسبی است.

نویسنده، همچنان که اشاره شد، استاد برجسته‌ای در جامعه‌شناسی آمریکاست و همان‌طور که از او انتظار می‌رود، با احاطه‌ای که بر نظریات و کلاً اندیشه اجتماعی دارد، از یافته‌ها و نظریات متعددی در جامعه‌شناسی در نگارش این کتاب بهره گرفته است. (اگرچه در بیشتر مواقع به منابع آن‌ها اشاره نمی‌کند و در چنین کتابی ضرورتی هم ندارد.) هر جا هم که لازم بوده، مثال‌هایی از پژوهش‌های اجتماعی انجام شده آورده است. در مجموع او تلاش دارد که جامعه‌شناسی را به‌عنوان علمی که از «منطق» و «تجربه» بهره می‌گیرد، معرفی کند.

فصل اول کتاب، مشخصاً به معرفی جامعه‌شناسی می‌پردازد. در این فصل با عنوان «جامعه‌شناسی، اندیشه‌ای که زمانش فرارسیده»، رویکرد نویسنده به این علم نیز روشن می‌شود. در اینجا خلاصه‌ای از بخش‌هایی از این فصل را می‌خوانیم:

«تسل امروز بشر با مخاطراتی مواجه است که نسل‌های پیشین هرگز با آن‌ها روبه‌رو نبوده‌اند. در مقابل، عصر ما عصر دستاوردها و فرصت‌های بزرگ هم هست. پرسش این است که ریشه این موارد را در کجا باید جست‌وجو کرد؟ مثلاً

این کتاب نسبتاً کم‌حجم، علم جامعه‌شناسی را به‌صورتی خلاصه به دانشجویان سال اول رشته علوم اجتماعی و عموم علاقه‌مندان به این رشته معرفی می‌کند. نویسنده آن، ارل رابرت بی، جامعه‌شناس آمریکایی معروفی است که کتاب‌های دیگری هم از او به فارسی ترجمه شده است؛ کتاب «روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی» در دو جلد که در سال ۱۳۸۱ در ایران منتشر شد.

بی خود در مقدمه کتاب اشاره می‌کند که به‌دلیل احساس خلأ کتابی کم‌حجم که بتوان به‌عنوان منبع درسی یک کلاس مبانی جامعه‌شناسی دو-سه واحدی از آن استفاده کرد، آن را نگاشته است. مترجم نیز که استاد جامعه‌شناسی «دانشگاه علامه طباطبائی» است، در پیش‌گفتار خود بر کتاب می‌نویسد که او نیز در فارسی خلأ چنین کتابی را احساس می‌کرده است.

کتاب نه به‌طور مشخص به نظریات جامعه‌شناسی می‌پردازد و نه حتی سعی می‌کند مفاهیم جامعه‌شناسی را معرفی کند؛ اگرچه گهگاه اشاراتی به نظریات، دیدگاه‌ها و پارادایم‌های جامعه‌شناسی دارد و فصل‌بندی کتاب هم براساس برخی مفاهیم اصلی و موضوعات جامعه‌شناسی است. اما بیش از این‌ها، کتاب سعی می‌کند فضای این علم یا دورنمای تا حد امکان کاملی از آن را به خواننده ارائه دهد.



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شود.

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد کودک (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش متوسطه ♦ رشد تکنولوژی آموزشی

♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

♦ رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول)
رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم)
♦ رشد آموزش قرآن ♦ رشد آموزش معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت بدنی ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی ♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا ♦ رشد آموزش زبان ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش زمین‌شناسی ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار و دانش ♦ رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شود.

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

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

در فناوری؟ تاریخ نشان می‌دهد که فناوری همیشه راه‌حل خوبی نیست: در سال ۱۸۸۴ که مسلسل تمام خودکار اختراع شد، مخترع آن فکر می‌کرد با اختراع او جنگ‌ها پایان خواهند یافت. او گفته بود فقط یک ژنرال وحشی افراشد را به جنگ تفنگ من خواهد فرستاد. اوریل رایت هم گفته بود، وقتی او و برادرش اولین هواپیما را ساختند، فکر می‌کردند که اختراعشان جنگ‌ها را غیرممکن خواهد ساخت. پس از کشف قدرت هسته‌ای نیز خیلی‌ها گمان می‌بردند که سلاح‌های هسته‌ای چنان وحشتناک‌اند که جنگ را غیرقابل تصور می‌کنند. اما از زمان اختراع سلاح‌های هسته‌ای جنگ‌های بی‌شماری رخ داده‌اند. همه این مثال‌ها نشان می‌دهند که پیشرفت فناوری هرگز نتوانسته است صلح را برای جهانیان به ارمغان بیاورد. در باب جنگ و صلح دانشی دیگر مورد نیاز است. مطالعه اینکه چرا انسان‌ها روابطی برقرار می‌سازند که گاهی صلح‌آمیز و گاهی خصمانه است، در حوزه جامعه‌شناسی قرار می‌گیرد.

جامعه‌شناسی مطالعه «تعامل»^۲ و روابط میان انسان‌هاست. همچنین، جامعه‌شناسی به مطالعه «سازمان‌های رسمی»^۳، چگونگی کارکردن جوامع گوناگون و حتی روابط میان جوامع می‌پردازد. به تعبیر دیگر، جامعه‌شناسی مطالعه «قواعد»^۴ زندگی کردن با یکدیگر است.

اما جامعه‌شناسی با «فلسفه اجتماعی» متفاوت است و چیزی فراتر از مجموعه‌ای از عقاید درباره چگونه بودن امور است. جامعه‌شناسی مانند سایر علوم یک مبنای «منطقی-تجربی»^۵ دارد. یعنی برای اینکه ادعاها یا فرضیاتی در این علم پذیرفته شوند، باید اولاً از نظر منطقی درست و دوماً با واقعیاتی که به‌صورت تجربی دریافته شده‌اند، مطابقت داشته باشند. به این معنی جامعه‌شناسی را می‌توان با مفهوم «تفکر انتقادی»^۶ مشخص کرد. کاربرد تفکر انتقادی را با ذکر یک مثال می‌توان نشان داد.



حماسهٔ سیاسی و حماسهٔ اقتصادی برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوهٔ اشتراک:

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

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شدهٔ اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه‌دارید).

♦ نام مجلات درخواستی:

♦ نام و نام خانوادگی:

♦ تاریخ تولد:

♦ تلفن:

♦ نشانی کامل پستی:

استان:

شمارهٔ فیش بانکی:

پلاک:

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

امضا:

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

♦ وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

♦ اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

♦ هزینهٔ اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

♦ هزینهٔ اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

در سال ۱۹۸۵، رونالد ریگان (رئیس‌جمهور وقت آمریکا در زمان نگارش کتاب) در مصاحبه‌ای مطبوعاتی در دفاع از سیاست نظامی دولت خود گفت که انبار سلاح‌های اتمی ما به همراه تجربهٔ وحشتناک هیروشیما «عامل بازدارنده‌ای است که به مدت چهل سال ما را در صلح نگه داشته است و این طولانی‌ترین مدتی است که ما در صلح به سر برده‌ایم.» وقتی نظرات رسانه‌های جمعی را دربارهٔ این اظهارات مرور می‌کنیم، می‌بینیم که مردم اتفاق نظر ندارند که سلاح‌های هسته‌ای علت این چهل سال صلح بوده‌اند. اما با کمال تعجب کسی در اصل این ادعا شک نکرده است. تاریخ ۴۰ سالهٔ ۱۹۴۵ تا ۱۹۸۵ نشان می‌دهد که آمریکا در سال‌های ۱۹۵۰ تا ۱۹۵۳ درگیر «جنگ کره» بوده و از سال ۱۹۵۹ تا ۱۹۷۳ «جنگ ویتنام» در جریان بوده است که طی آن ۴۷/۳۱۸ نفر آمریکایی کشته شدند.

پس می‌بینیم که بسیاری از آنچه که ما هر روز می‌خوانیم یا می‌شنویم، اصلاً با واقعیات عینی تطابق ندارد. یکی از لوازم تفکر انتقادی این است که آنچه را می‌خوانیم یا می‌شنویم، با واقعیات تجربی مطابقت دهیم و به محک منطق بزنیم. این نوع نگرش یکی از سنگ‌بناهای جامعه‌شناسی است. جامعه‌شناسی با روش‌ها و تکنیک‌های متعددش به واقعیت رجوع می‌کند. مثلاً در «پژوهش پیمایشی»^۱ گردآوری اطلاعات با پرسش‌نامه انجام می‌شود...

کتاب «جامعه‌شناسی، علمی انتقادی» بدون شک کتابی خواندنی است. نویسنده موضوعات و مباحث جامعه‌شناسی را با داده‌های تجربی و مثال‌های تاریخی آمیخته است تا کتابی مفید و جذاب خلق کند و در این کار هم موفق بوده است.

پی‌نوشت‌ها

1. Earl Robert Babbie
2. Interaction
3. Formal organizations
4. Rules
5. Logical-Empirical
6. Critical thinking
7. Survey research