

آموزش علوم اجتماعی

فصلنامه
آموزشی
تحلیلی و
اطلاع رسانی

روشد

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

● دوره شانزدهم ● شماره ۲ ● زمستان ۱۳۹۲ ● صفحه ۶۴ ● ۸۵۰۰ ریال

www.roshdmag.ir

جامعه‌شناسی انقلاب / سردبیر - ۲

- کتاب‌های ساکت و مرگ مؤلف / گفت‌وگو با دکتر نعمت‌الله فاضلی - ۶
 - برنامه درسی مطالعات اجتماعی / دکتر ناهید فلاحیان - ۱۲
 - دیالکتیک جهان اجتماعی، بنیادهای مفهومی کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی /
 دکتر لطیف عیوضی - ۱۶
 - یادگیری چگونه یاد گرفتن، گزارشی از دوره آموزش مدرسان مطالعات اجتماعی /
 محمدشریف متولی‌الموتی - ۲۲
 - ضعف هویت تاریخی، گزارشی از کارگاه نقد کتاب جامعه‌شناسی ۲ /
 پری مسلمی‌پور - سلیمان میرزایی - ۵۶

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

دانش اجتماعی نوین

دانش اجتماعی بومی

- آثار اجتماعی تدریس معلمان / دکتر حسین دهقان - ۳۸
 - هابرماس از فلسفه انتقادی تا خرد ارتباطی / سارا کریمی - ۴۲
 - شبیه‌سازی و نقش بازی در تحقیق / دکتر محمدسعید ذکایی - ۵۱
 - ده پرسش از دیدگاه جامعه‌شناسی / حسام مناهجی - ۶۱

- نظریه نظم اخلاقی / دکتر وحید نقدی - ۲۴
 - نیش و نوش، خاستگاه و کارکردهای طنز در جامعه / شهین شهبازی - ۳۰
 - مواجهه انسان ایرانی با جهان جدید / جمشید میرزایی - ۳۵
 - جایگاه نخبگان در نظام سیاسی ایران / دکتر فریدون شایسته - ۴۶

● مدیرمسئول: محمد ناصری
 ● سردبیر: فریبرز بیات
 ● مدیر داخلی: فرناز بابازاده
 ● هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان،
 دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی،
 دکتر فاطمه جواهری،
 دکتر محمد سعید ذکایی، پری
 مسلمی‌پور لالمی، غلامرضا حمیدزاده
 ● ویراستار: بهروز راستانی
 ● طراح جلد: محمود حسینی
 ● طراح گرافیک: پریسا سندسی
 ● نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر
 شمالی، پلاک ۲۶۶
 ● صندوق پستی: ۱۶۹۵/۱۷۹
 ● تلفن: ۸۸۳۴۴۷۵۷
 ● نمابر: ۸۸۳۰۱۴۸۷
 ● وبگاه: www.roshdmag.ir
 ● ایمانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
 ● تلفن پیام‌گیر نشریات رشد:
 ۸۸۳۰۱۴۸۲
 کد مدیرمسئول: ۱۰۲
 کد مشترکین: ۱۱۴
 ● نشانی امور مشترکین: تهران،
 صندوق پستی: ۱۶۹۵/۱۱۱
 ● تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶
 ۷۷۳۳۶۶۵۵
 ● شمارگان: ۶۰۰۰
 ● 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 می‌فرستید، با آموزش علوم اجتماعی مرتبط باشد و در جای دیگری هم چاپ نشده باشد.
۳. مطالب ترجمه شده با متن اصلی ارسال شود.
۴. بهتر است متن را از طریق ایمانامه (E-mail) برای ما بفرستید.
۵. نثر مطالب روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود.
۶. مجله در رد، قبول، اصلاح و تلخیص مطالب رسیده مجاز است.
۷. در ابتدای مطالب ارسالی، کلیدواژه‌ها نوشته شود.
۸. شماره تلفن تماس و نشانی دقیق پستی حتما نوشته شود.

جامعه‌شناسی انقلاب

فریبرز بیات

اسکاچپول و نظریه ساختاری انقلاب

در این رویکرد بیشتر بر عوامل کلان و ساختاری اقتصادی - اجتماعی به‌عنوان عامل اصلی و موتور محرکه انقلاب تأکید می‌شود. از چنین منظری شتاب تغییرات اقتصادی و اجتماعی و نوسازی سریع در جامعه ایران که بیشتر از افزایش یکباره قیمت نفت ریشه می‌گرفت و عدم هماهنگی ساختار سیاسی و فرهنگی جامعه با این تغییر به شکاف‌های اجتماعی دامن زد و زمینه و بستر اصلی انقلاب اسلامی را فراهم کرد. خانم تدا اسکاچپول به‌عنوان شاخص‌ترین نماینده این رویکرد صریحاً می‌گوید: «انقلاب اسلامی ایران مستقیماً ناشی از ناهنجاری و ناآرامی در اجتماع، یأس، از خود بیگانگی اجتماعی و عجز و ناتوانی فراگیر در قبال شتاب تغییرات و تحولات بود. او پیش از انقلاب اسلامی نقش کنشگران، آگاهی و عوامل فرهنگی و ذهنی را به هیچ می‌انگاشت و معتقد بود که: «انقلاب‌ها ساخته نمی‌شوند بلکه به‌وجود می‌آیند» اما پس از پیروزی انقلاب اسلامی اسکاچپول در دیدگاه ساختاری خود تاحدودی تجدید نظر کرد و نوشت: «اگر در دنیا یک انقلاب وجود داشته باشد که یک حرکت انقلابی

دیبران و معلمان درس مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی و نیز دانشجویان مراکز تربیت دبیر با تبیین انقلاب اسلامی از منظری درونی و داخلی و با نگاهی توصیفی - تجلیلی و یا خاطره نگاری کمابیش آشنا هستند، و شرح و بسط حوادث و وقایع روزهای انقلاب، قصه گل و گلوله، راهپیمایی‌ها و تظاهرات شبانه و بانک الهاکبر و شعارها و دیوارنوشته‌های انقلابی را بخوبی به یاد دارند. اما به‌ندرت با تبیین انقلاب اسلامی از منظری علمی و در پرتو نظریه‌های جامعه‌شناسی آشنا هستند. به همین دلیل ضرورت دارد با عمق‌بخشیدن به شناخت‌ها و تلفیق تجارب زیسته زندگی در انقلاب با نظریه‌های تحول انقلابی به افق‌های بالاتری از دانش و بینش نسبت به انقلاب اسلامی دست یافت و عوامل آن هر چه بهتر و پیچیده‌تر و عجل و عوامل آن هر چه بیشتر آشنا کنند. نظریه‌پردازان مختلفی با رویکردهای متفاوت به تبیین انقلاب اسلامی ایران اقدام کرده‌اند که از میان مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به نظریه‌های زیر اشاره کرد:



SOCIAL REVOLUTIONS
IN THE
MODERN WORLD

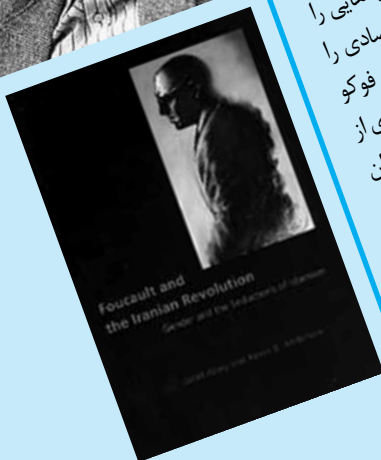




و آگاهانه توده‌های آن را ساخته است آن انقلاب اسلامی ایران است. این تجدید نظر به آن دلیل بود که وی پیش از این در کتاب «دولت و انقلاب‌های اجتماعی» نوشته بود انقلاب‌های اجتماعی فقط در جوامع با اقتصاد کشاورزی و ساختار روستایی باشند به‌وقوع می‌پیوندند. اما ایران در زمان انقلاب کشوری نفتی بود که با درآمد سرشار آن مسیر توسعه را بسته طی می‌کرد و در چنین اقتصادی، کشاورزی کاملاً اهمیت خود را از دست داده بود. از سوی دیگر انقلاب ایران بیش از آنکه روستایی و دهقانی باشد متکی به گروه‌ها و اصناف مختلف شهری بود چرا که ساختار روستاهای ایران بعد از اصلاحات ارضی سال ۴۱ کاملاً دگرگون شده بود. این واقعیت‌های اجتماعی ایران که نظریه قبلی اسکاچپول در مورد انقلاب را به چالش می‌کشید او را وادار به اصلاح و تجدید نظر در دیدگاه خود کرد. وی این اصلاح را در مقاله‌ای با عنوان «حکومت تحصیلدار و اسلام شیعه در انقلاب ایران» بیان و سعی کرد نقاط ضعف نظریه خود را مرتفع کند. البته او در این تلاش همچنان سعی می‌کند بر چهار چوب کلی نظریه ساختاری و غیراراده‌گرایانه خود در مورد انقلاب وفادار بماند و حتی بلوغ اذعان بر نقش اراده و آگاهی و نیز ایدئولوژی مذهبی و رهبری در انقلاب اسلامی ایران، معتقد است این عوامل تنها در چهار چوب شرایط ساختاری مساعد

میشل فوکو و نظریه معنویت شیعه

ایران نیز سفر کرده و از نزدیک امکان بررسی که به ارزشیابی انقلاب را داشته است، انقلاب اسلامی را پدیده‌ای منحصر به فرد و نو می‌داند که نوعی «نه» گفتن به نوسازی و مدرنیته و مادیرگاری و بازگشت به معنویت است. منحصر به فرد بودن انقلاب اسلامی از دیدگاه فوکو بدان جهت است که آنچه در نظریه‌های قبلی جامعه‌شناسی به‌عنوان ارکان و عناصر انقلاب شناخته شده بود در این انقلاب وجود ندارد. در انقلاب ایران نه از مبارزه طبقاتی و رویارویی‌های بزرگ اجتماعی اثری هست و نه از یک طبقه، حزب و یا ایدئولوژی سیاسی و پیشگامان انقلابی. از طرف دیگر او نظریه‌هایی را که شدت گرفتن مسائل و مشکلات اقتصادی را عامل انقلاب ایران می‌دانند نیز نمی‌پذیرد. فوکو معتقد است رشد اقتصادی شتابناک و نوسازی از بسیاری از طبقات و گروه‌های اجتماعی مردم ایران هویت‌زدایی کرده بود. آن‌ها بازیابی هویت گمشده خود را در بازگشت به اسلام و روح انقلابی تشیع و نفی مدرنیته رژیم شاه، جست‌وجو کردند.



و مدرنیزاسیون به سبک غربی، ماهیت رژیم شاه، فساد حاکمان، امتیازات اقتصادی وابستگان به رژیم و تبعیض را عامل رویگردانی مردم از رژیم می‌داند. فوکو قدرت معنویت‌گرایانه تشیع و نمادها و سمبل‌ها و زبان مذهبی را که قدرت بسیج مردم را در مقابل رژیم می‌داد «روح انقلاب ایران» می‌داند و معتقد است تشیع برای یک جهان بی‌روح بود. الگار، بیل و فیشر از نظریه‌پردازان غربی و عنایت، طبری و امیر ارجمند از صاحب‌نظران ایرانی، رویکردی کمابیش مشابه را به انقلاب اسلامی ایران دارند.

جان فوران و

نظریه چندسببی و فرهنگی انقلاب

پیش از انقلاب اسلامی بسیاری از نظریه‌های موجود در تبیین انقلاب به یک عامل مسلط تأکید می‌کردند مانند عوامل اقتصادی (مارکس)، عوامل ساختاری (اسکاچپول)، عوامل سیاسی (چارلز تیلی)، عوامل فرهنگی (وبر) و عوامل روان‌شناختی (دیویس) اما جان فوران رهیافت جامع‌تری در تبیین انقلاب اسلامی ارائه می‌دهد و تلاش دارد به‌نحوی متعادل به سهم و نقش عوامل انقلاب بپردازد و در کنار سهم و نقش عوامل ذهنی، عینی و بالاخره فرهنگی ایران‌شناسان برجسته آمریکایی است با اتخاذ رویکرد چندسببی تلاش می‌کند نظریه‌های تدوین کند که تصویر دقیق‌تری از انقلاب اسلامی ایران و انقلاب‌های آمریکای لاتین ارائه نماید.

فوران تحت تأثیر مکتب «وابستگی» است که توسعه‌ی وابسته در کشورهای جهان سوم به تبعیت از جریان نوسازی در غرب را نقد و به جریان غیرخطی و توسعه درون‌زای کشورهای جهان سوم تأکید می‌کند. فوران در مقاله «انقلاب ۷۸-۱۹۷۷ ایران چالشی برای نظریه‌های اجتماعی» معتقد است انقلاب اسلامی ایران از آن حیث که نظریات ساختاری انقلاب را با چالش مواجه کرده منحصر به فرد است. وی ضعف عمده نظریات ساختاری تبیین انقلاب را عدم توجه به نقش کنشگران و پایه‌گزاران انقلاب و نیز بی‌توجهی به عوامل فرهنگی می‌داند، به همین دلیل نیز تلاش می‌کند به بازیابی نقش کنشگران و عوامل فرهنگی و ایدئولوژیکی در انقلاب‌های اجتماعی بپردازد. از چنین منظری است که انقلاب اسلامی و نقش فرهنگ تشیع و ایدئولوژی اسلامی در وقوع آن برای فوران اهمیتی فوق‌العاده پیدا می‌کند. چرا که این انقلاب نظریه‌های عام و فراگیر انقلاب را که با رویکرد ساختاری به تمایزات فرهنگی کمتر توجه می‌کنند ناکارآمد و ناقص نشان می‌دهد و به همین دلیل نیز بسیاری از نظریه‌پردازان مجبور به تجدیدنظر در دیدگاه‌های خود شده‌اند. از سوی دیگر فوران تحت تأثیر مکتب وابستگی، انقلاب اسلامی ایران را یک نمونه و مصداق تاریخی مهم برای نسل جدیدی از نظریه‌پردازی‌های نو در مورد انقلابات اجتماعی در کشورهای جهان سوم

می‌داند. انقلاباتی که در شرایط عینی و ذهنی و نیز فضای فرهنگی و اقتصادی و اجتماعی خاصی رخ می‌دهند که نظریه‌های ساختاری و غیر اراده‌گرایانه و خطی و تک‌عاملی قادر به تبیین آن‌ها نیستند. نظریه‌پردازانی چون هالیدی، کدی و فیشر و نیز فرعی از ایران چنین رویکردی به انقلاب اسلامی ایران دارند.

زونیس و دیویس و

رویکرد روان‌شناختی به انقلاب

برخی از نظریه‌پردازان علت انقلاب مردم مسلمان ایران علیه نظام شاه و فروپاشی رژیم را در شخصیت و ویژگی‌های شخصیتی شاه جست‌وجو می‌کنند. زونیس با تأکید بر روان‌شناسی شخصیت، علت زوال رژیم را در شخصیت خودکامه و اقتدار‌گرای شخص شاه می‌داند. شاه مشارکت طبقات و گروه‌های مختلف اجتماعی در قدرت را نمی‌پذیرد. منتقدان و مخالفان را به شدت سرکوب می‌کند و با نوعی کیش شخصیت، خودرایی و خودکامگی راه را بر هر نحو اصلاح و تغییر و تحول آرام و دیدگاه‌های کارشناسی بسته و رژیم را به نقطه بن‌بست می‌رساند. در چهارچوب رویکرد روان‌شناسی اجتماعی گروه دیگری از صاحب‌نظران براساس نظریه «توقعات فرآینده» جیمز دیویس و تسدا رابرت‌گر به تبیین انقلاب اسلامی پرداخته‌اند. براساس چنین نظریه‌ای طی مدت کوتاهی منابع اقتصادی افزایش می‌یابد و به‌دنبال آن شکاف غیرقابل تحملی بین انتظارات و دریافت‌های واقعی ظاهر می‌شود که نهایتاً به حرکت انقلابی و شورش علیه رژیم می‌انجامد. تحولات اقتصادی و اجتماعی به‌دنبال افزایش پرشتاب قیمت نفت در سال ۱۳۵۳ و افزایش شکاف بین طبقات اجتماعی و ایجاد احساس محرومیت نسبی در اکثریت جامعه از چنین دیدگاهی می‌تواند عامل خیزش و حرکت انقلابی از سوی مردم محروم برای فروپاشی رژیم باشد. از میان صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان ایرانی بشریه و مشیری چنین رویکردی را دنبال می‌کنند.

گفتمان انقلابی شیعه

از این دیدگاه انقلاب اسلامی را نمی‌توان حرکتی رقابت‌آمیز برای قدرت و منازعه‌ای طبقاتی تلقی کرد. بلکه این انقلاب یک کنش تاریخی است که به‌وسیله ایدئولوژی انقلابی شیعه شکل گرفته است. دکتر منصور معدل استاد دانشگاه شرقی میشیگان در کتاب «طبیقه، سیاست و ایدئولوژی در



و استبداد، فساد، تبعیض و... اما این نظریه برخلاف تمام نظریات قبلی سعی دارد به شرایط ذهنی وقوع انقلاب بپردازد.

عشقی به عنوان کسی که چنین نظریه‌ای ارائه کرده با نقد نظریات قبلی در مورد انقلاب ایران رهیافت‌های فرهنگی و غیرمادی و مارکسیستی و مادی در تحلیل انقلاب اسلامی را به یک اندازه ناقص و خطا می‌داند و می‌گوید استدلال کسانی که انقلاب ایران را فرهنگی توصیف می‌کنند (سنت‌گرایان در مقابل متجددها، مسلمانان در مقابل بی‌دین‌ها و غیره) از استدلال کسانی که از نماد تقابل پرولتاریا و بورژوازی برای تحلیل این انقلاب استفاده می‌کنند قوی‌تر به نظر نمی‌رسد. وی رمز انقلاب اسلامی ایران را در «حضور همگانی مردم» در انقلاب می‌داند و برای رمزگشایی از معمای این حضور «نظریهٔ حادثه» را با ارجاع به عرفان شیعه مطرح می‌سازد. عشقی معما را این‌گونه مطرح می‌کند که:

چند هزار نفری و چند میلیونی به خیابان‌های شهرهای ایران ریختند، چه کسانی بودند؟ این افراد نه از خطر نانک می‌ترسیدند و نه از توپ و هیچ ترسی از مردان مسلحی که مقابل آن‌ها بودند نداشتند، چرا که گویی از این عالم بریده و در ملکوت به سر می‌بردند و همین قدرت و سلاخی قوی یعنی «شهادت» را در اختیار آن‌ها قرار می‌داد که ارتش تا بن دندان مسلح را خلع سلاح و ناکارآمد می‌کرد تا جایی که رژیم در برابر قدرت ملکوتی مردم تسلیم شد. به نظر خانم عشقی انقلاب ایران ممکن نبود مگر با پیوند سه شرط؛ بعد عرفانی تشیع، مذهب عامه (عشق به ائمه و رابطه با کربلا) و مسئله موجودیت ملی. به همین دلیل از نظر وی امکان نداشت این انقلاب در جای دیگری اتفاق بیفتد حتی در یک کشور اسلامی غیرشیعه و فقط در ایران شیعه امکان وجود چنین جنبش انقلابی بود و فقط هم در همین زمان باید این انقلاب رخ می‌داد.

عشقی برای وقوع انقلاب اسلامی شرایط عینی چون فروریختن جامعه سنتی، سلطه غرب‌گرایی، تسلیم فزاینده در برابر آمریکا و اشتباهات ناشی از استبداد شاه نیز وجود داشت ولی این شرایط ذهنی برخاسته از تشیع و درک و دریافت ایرانیان از تشیع و قرائت آنان از تشیع و زیستن ارادی و آگاهانه در چهارچوب این فرهنگ بود که انقلاب ایران را ممکن کرد.

انقلاب» می‌گوید ویژگی اصلی پدیده انقلاب ایدئولوژی است و تصور انقلاب ایران بدون توجه به نقش اسلام شیعی در ایجاد و تداوم جنبش انقلابی ۵۷ و تأثیر آن در شکل‌گیری پیامدهای انقلابی بسیار مشکل است. فروپاشی و برچیده شدن نظام پادشاهی ایران ریشه در دینامیسم منافع، فرصت‌ها و ساختارهای یک‌پارچه طبقات و گروه‌های مختلف در انقلاب ندارد. هیچ تضاد ذاتی و لاینحلی در منافع سازمان بازار و کارگران با رژیم شاه وجود نداشت که ضرورتاً منجر به حرکت متحد و هماهنگ آن‌ها برای فروپاشی نظام پادشاهی به شیوه‌ای انقلابی شود. منافع سرمایه‌داری بین‌المللی و دولت شاه ناسازگار با منافع بازار یا حتی کارگران نبود و حتی امکان نوعی اتحاد و همکاری بین تجار بازار و دولت با سرمایه‌داری بین‌المللی وجود داشت. از سوی دیگر نیز حتی نوعی هم‌سخنی بین نهاد سلطنت با برخی نهادهای سنتی مذهبی شیعه وجود داشت. با این وجود انقلاب زمانی آغاز شد که نارضایتی اجتماعی در قالب عبارات گفتمان انقلابی شیعه بیان شد و حاکمیت دوگانه به وجود آمد، و دولت و آئوزیسیون از طریق دو گفتمان ایدئولوژیک یکدیگر را نفی کردند. براساس این نظریه بحران‌های کوچک و بزرگی که در جامعه ایران پیش از انقلاب اسلامی وجود داشت به جهت فقدان گفتمان و زبان واحد توان برانگیختن سیل معترضین علیه حکومت را نداشته است. از همین رو گفتمانی باید شکل می‌گرفت تا بتواند اتحادی واحد و مؤثر را در بین گروه‌های مختلف و حتی متضاد اجتماعی علیه سلطنت پهلوی ایجاد نماید. در چنین شرایطی است که گفتمان انقلابی شیعه به نوبه خود مشکلات اقتصادی و نارضایتی‌های اجتماعی دهه ۵۰ را به بحران انقلابی مبدل ساخت و ساختار نمادین و آیین‌گرایی آن به بسیج انقلابی مردم علیه حکومت کمک کرد و مجرای ارتباط مؤثری را بین مشارکت‌کنندگان در انقلاب فراهم آورد.

نظریه عرفان انقلابی

از این دیدگاه بیشتر نظریات قبلی انقلاب به شرایط عینی امکان وقوع انقلاب اسلامی توجه کرده‌اند مثل نوسازی شتابناک، مشکلات اقتصادی و احساس محرومیت، توقعات فزاینده، ساختار سیاسی متصلب

منابع

۱. خرمشاه، محمدباقر (۱۳۸۳)، بازتاب انقلاب اسلامی ایران در نظریه‌های انقلاب: تولد و شکل‌گیری نسل چهارم تئوری‌های انقلاب، مجله جامعه‌شناسی ایران، سال پنجم، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۳، صفحات ۸۶ تا ۱۲۳
۲. اراضی، جعفری (۱۳۸۴)، انقلاب اسلامی ایران و تأثیر آن بر نظریه‌های علوم اجتماعی، ماهنامه معرفت، سال چهاردهم، شماره ۹۸، بهمن ۱۳۸۴، ویژه‌نامه انقلاب اسلامی، ۳، زکی، محمدعلی (۱۳۸۹)، مطالعه و تحلیل تحقیقات انقلاب اسلامی در ایران، فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران، دوره ۲۶ شماره ۱، پاییز ۱۳۸۹، ص ۱۲۱ تا ۱۴۳
۴. یوسفی، مجید (۱۳۸۳)، تشیع انقلابی و انقلاب شیعی، خردنامه همشهری، شماره ۴۰، بهمن ۱۳۸۳.



اشاره

جایگاه درس مطالعات اجتماعی در نظام آموزشی کجاست و میزان اهمیت آن در جامعه چقدر است؟ اهداف آشکار و پنهان این درس چیست؟ کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی چگونه تدوین و تدریس می‌شوند و منزلت مؤلفان این کتاب‌ها در جامعه به چه میزان است؟

این سؤالات را در گفت‌وگو با دکتر نعمت‌الله فاضلی جامعه‌شناس و عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی مورد بحث و بررسی قرار داده‌ایم. در بخش اول این گفت‌وگو که در شماره گذشته مجله از نظر تان گذشت سؤال اول بررسی و عنوان شد که مطالعات اجتماعی در نظام آموزشی و جامعه «درسی درجه دو» تلقی می‌شود و اهمیت و جایگاه پایینی در مقایسه با سایر دروس دارد. اکنون و در بخش پایانی این گفت‌وگو به اهداف آشکار و پنهان این درس، نحوه تألیف و آموزش کتاب‌های مطالعات اجتماعی و منزلت و جایگاه مؤلفان آن‌ها در جامعه می‌پردازیم.

● در ابتدای بخش دوم این گفت‌وگو بفرمایید جایگاه و نقش مدرسه در نظام آموزش علوم اجتماعی چیست و چه کار کردهایی دارد؟

○ همه انسان‌های امروزی به نوعی با مدرسه زندگی می‌کنند. ما از همان سال‌های آغازین کودکی با رفتن به مهدکودک و پیش‌دبستان و از طریق رسانه‌ها و تلویزیون با ایده مدرسه آشنا می‌شویم، بنابراین زندگی ما با مدرسه، پیش از دوران مدرسه آغاز می‌شود. مادران معمولاً تلاش می‌کنند مانند آموزگاران، قبل از هفت سالگی خواندن و نوشتن، حساب و اعداد را به کودکان خود بیاموزند. از همین لحظات است که ایده مدرسه در ذهن بچه‌ها شکل می‌گیرد. البته ما از طریق خواهران و



برادرانمان نیز با مدرسه آشنا می‌شویم. امروزه «بچه مدرسه‌ای» یک عبارت آشنا برای خانواده‌هاست. بچه مدرسه‌ای‌ها مدرسه را به خانه می‌آورند و کودکان از همان منزل مدرسه را از نزدیک تجربه می‌کنند.

زندگی با مدرسه

علاوه بر این، مدرسه به مثابه یک مؤلفه ساختاری در اقتصاد، سیاست، فرهنگ و جامعه امروزی تنیده شده است. از این رو همه ما از همان ابتدای کودکی مان با مدرسه آشنا می‌شویم؛ درست به همان شیوه‌ای که خانه پدری برای ما معنا می‌شود. مدرسه امروزه دیگر تنها یک نهاد آموزشی نیست، بلکه پدیده‌ای است که با کلیت زندگی ما در آمیخته است. اگر از این زاویه به مدرسه نگاه کنیم، آن‌گاه اهمیت اجزای سازنده آنچه که ما به آن مدرسه می‌گوییم، آشکار می‌شود. مدرسه از مؤلفه‌های متفاوتی تشکیل و ترکیب شده است: معماری و ساختمان، مدیران و معلمان، دانش‌آموزان، تجهیزات و امکانات، سازمان مدرسه، بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها، روش‌های تعلیم و تربیت، آیین و رسوم مدرسه، اولیا، اشیای گوناگون مانند تخته کلاس، میز، نیمکت، شبکه اینترنت، رایانه، دوربین، خودرو، و انواع هنرها از هنرهای به کار رفته در طراحی و معماری فضای کالبدی مدارس تا هنرهایی که در مدرسه تولید می‌شود یا آموزش داده می‌شود، و در نهایت، متن و کتاب‌های درسی.

این‌ها سیاهه‌ای از داشته‌های مدرسه‌اند. اگر بخواهیم مدرسه نقش سازنده‌ای در سرنوشت فردی و جمعی ما ایفا کند، باید بتوانیم تک‌تک اجزا و مؤلفه‌های مذکور را به گونه‌ای به کار ببریم که ساختار مدرسه را به‌نحو فعال، تأثیرگذار و مولد در خدمت زندگی انسان‌های قرن بیستم درآورند. ما باید تمام مؤلفه‌های مدرسه را به‌عنوان مدرسه تعریف کنیم. هر

اهداف درس مطالعات اجتماعی و منزلت مؤلفان کتاب‌های آن در گفت‌وگو با دکتر نعمت‌الله فاضلی

کتاب‌های ساکت ومرگ مؤلف

نشانگان و رمزگان گوناگون است. دانش‌آموزان همان‌طور که کتاب‌های فارسی و تعلیمات مدنی را رمزگشایی و تعبیر و تفسیر می‌کنند، به همان ترتیب تعبیرها و برداشت‌های خود را از شکل و معماری مدرسه می‌آفرینند. روابط بین اجزای مدرسه که به آن اشاره کردیم، متن فرهنگی دیگری است که دانش‌آموزان درون آن زندگی می‌کنند. تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان از درون این متن فرهنگی و روابط بین اجزای مدرسه شکل می‌گیرد. به همین دلیل تجربه‌ی گرم روابط بین اجزاء، شاید بیش از هر چیز دیگری در شکل دادن به شخصیت دانش‌آموزان نقش دارد.

با توجه به نکاتی که توضیح دادم، باید در زمینه آموزش مدرسه‌ای به یک نگرش کل‌نگر یا پدیده‌ای که من آن را «رویکرد فرهنگی» می‌گویم، برسیم. رویکرد کل‌نگر یا فرهنگی عبارت است از فهم پدیده‌های انسانی و اجتماعی با توجه به نقش و جایگاهی که این پدیده‌ها در بستر کلی‌ای که در آن قرار گرفته‌اند، دارند. ما نمی‌توانیم هیچ پدیده انسانی را به‌صورت امری مستقل، منتزع و مجزا فهم کنیم. آموزش در مدرسه اعم از آموزش درس ریاضی، انشا، ادبیات فارسی یا تعلیمات اجتماعی، نمی‌تواند به‌صورتی مجزا و مستقل از کل نظام مدرسه‌ای فهم شود.

دیدگاه فرهنگی و کل‌نگر به مدرسه

با توجه به نکاتی که تا اینجا به‌عنوان مقدمه مطرح شده، باید از منظر فرهنگی یا کل‌نگر به مقوله آموزش، یادگیری و یاددهی نگاه کنیم. اینکه چگونه درس تعلیمات اجتماعی را یاد بدهیم یا یاد بگیریم، بستگی دارد به درکی که ما از آموزش

جزء مدرسه تمام مدرسه است. به این معنا که مثلاً معماری مدرسه با هدف‌ها، کارکردها و انتظارات آشکار و پنهان ما از آموزش مدرسه‌ای تناسب داشته باشد. اگر کالبد معماری مدرسه، ترغیب‌کننده یادگیری و یاددهی نباشد، ما هر قدر هم بر کیفیت متن‌های آموزشی و درسی تأکید کنیم، یا آن‌ها را تغییر دهیم و یا کلیت برنامه درسی را متحول سازیم، باز همچنان جایی از کار می‌لنگد. در و دیوار مدرسه درست مانند کتاب‌ها در یادگیری و یاددهی تأثیر می‌گذارند؛ به‌همین ترتیب اجزا و نشانه‌های دیگر مدرسه. علاوه بر این، روابط بین اجزا و مؤلفه‌های تشکیل دهنده مدرسه نیز اهمیت زیادی برای داشتن یک نظام آموزشی و مدرسه‌ای کارآمد دارد.

رویکرد فن‌سالارانه به تحول نظام مدرسه‌ای

ما اگر نتوانیم بین مجموع مؤلفه‌هایی که بیان‌کردم نوعی رابطه عملکردی یا کارکردی مناسب برقرار کنیم، نظام مدرسه‌ای از هم گسیخته خواهد شد. از این رو مسئله روابط میان اجزای مدرسه بیش از خود اجزا اهمیت دارد؛ مانند رابطه بین معماری و کالبد فیزیکی مدرسه با متن‌های درسی، رابطه بین آیین‌ها و رسوم مدرسه‌ای (آیین‌های رسمی یا غیررسمی) با برنامه درسی، یا رابطه بین والدین و سازمان مدرسه. به‌همین ترتیب روابط دیگری که بین مجموع اجزا وجود دارد. برای کارآمد ساختن آموزش مدرسه‌ای نمی‌توان تنها با تکیه بر برخی اجزاء، کلیت نظام مدرسه‌ای را اصلاح کرد. ما معمولاً عادت کرده‌ایم اجزای دم‌دست‌تر و قابل‌تغییرتر را به‌طور مداوم کنترل کنیم. برای مثال، کتاب‌های درسی به‌عنوان یک مؤلفه قابل کنترل، تغییر و دستکاری، به سادگی هر از چندگاهی بازنویسی می‌شوند، اما ما از این نکته غفلت می‌ورزیم که معماری مدرسه نیز یک متن فرهنگی انباشته از

این درس با آموزش به‌طور کلی داریم. اگر ما رویکرد فنی یا فن‌سالارانه به آموزش داشته باشیم و بر این باور باشیم که با اصلاح یا تغییر فنون تدریس یا حتی اصلاح تدوین و تألیف کتاب‌های درسی می‌توانیم امر آموزش را اصلاح کنیم، تحلیل و تفسیر ما از آموزش یک درس، برای مثال درس تعلیمات اجتماعی، کاملاً متفاوت با هنگامی خواهد بود که به آموزش رویکرد فرهنگی داریم.

من گمان می‌کنم رویکرد غالب در نظام مدرسه‌ای در ایران در تمام دوران گذشته قبل از انقلاب اسلامی و بعد از آن، رویکرد فن‌سالارانه بوده است. نظام آموزش و پرورش و مدیریت آن با توجه به اختیاراتی که در زمینه تهیه و تدوین کتاب‌های درسی داشته است و با توجه به اینکه تغییر یک جز بسیار آسان‌تر، کم‌هزینه‌تر و سریع‌تر از ایجاد تغییر یک پارچه در کلیت نظام آموزشی است، همواره گرایشی آشکار و پنهان به مدیریت متن درسی داشته است، یعنی به‌جای مدیریت همه متن‌های آشکار و پنهان در نظام آموزشی، تنها متن درسی عموماً در دستور کار برنامه‌های اصلاح و تغییر آموزش مدرسه‌ای بوده است.

منظور من در اینجا این نیست که اجزای دیگر مدرسه تغییر نکرده است. مسلماً در طی یک قرن گذشته تمام اجزاء مدرسه در طول زمان به تدریج تغییر کرده است و این تغییرات تا حدودی محصول برنامه‌های مدیریت آموزش و پرورش بوده است، اما آن تغییرات نیز در چارچوب نگاه فن‌سالارانه هر کدام به‌صورت مستقل و مجزا انجام شده‌اند. رویکرد کل‌نگر و فرهنگ‌محور بر این باور است که ما باید بتوانیم اجزا گوناگون مدرسه را به مثابه یک کل، موضوع و برنامه‌های خود قرار دهیم. هر جزء مدرسه به مثابه تمام مدرسه است و هر تصمیم آگاهانه یا ناخودآگاهانه که در نظام مدرسه‌ای اتخاذ می‌شود، باید بتواند هر جزء را به مثابه یک کل در نظر گیرد. تنها از این طریق است که می‌توان مدرسه را به تدریج کارآمدتر ساخت.

● درس تعلیمات اجتماعی چه اهداف و وظایف آشکار و

پنهانی را در نظام آموزش مدرسه‌ای دنبال می‌کند؟

○ درس تعلیمات اجتماعی، همان‌طور که از عنوان آن پیداست، به زندگی روزمره جمعی و فردی ما می‌پردازد. ما از طریق درس تعلیمات اجتماعی می‌کوشیم راه‌های زیستن در جامعه امروز را به فرزندان خود آموزش دهیم؛ اینکه زندگی اجتماعی چیست، نهادها و سازمان‌های اجتماعی کدام‌اند، جایگاه فرد در جامعه

چگونه است، او چه نقش‌هایی در زندگی اجتماعی دارد، چه انتظاراتی از او می‌رود و متقابلاً نظام آموزشی چه حقوق، امتیازات و امکاناتی در اختیار فرد می‌گذارد.

درس تعلیمات اجتماعی برای کمک به شکل دادن به تخیل اجتماعی دانش‌آموزان ارائه می‌شود. تخیل اجتماعی دانش‌آموزان عبارت است از ذهنیت و قابلیت‌های ذهنی که دانش‌آموزان از نظر شناختی، عاطفی و رفتاری به‌دست می‌آورند تا به کمک آن بتوانند، تصویری از خود و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، به‌دست آورند. درس تعلیمات اجتماعی درس یادگیری‌های اجتماعی دانش‌آموزان است. مجموعه‌ای از مهارت‌ها و قابلیت‌های گوناگون است که دانش‌آموزان باید برای زندگی در جامعه امروز به‌دست آورند تا بتوانند به‌عنوان یک فرد زندگی موفق، سالم و سعادت‌تمندی داشته باشند، و در عین حال به سلامتی و سعادت دیگران و جامعه نیز کمک کنند. ما از طریق درس تعلیمات اجتماعی تلاش می‌کنیم تخیل اجتماعی دانش‌آموزان را در زمینه جامعه خود و در عین حال جامعه جهانی شکل دهیم. به‌ویژه که در دنیای امروز، به کمک رسانه‌ها و فرایندهای جهانی‌شدن، دیگر هر شهروند نه‌تنها در جامعه خود، بلکه در کلیت جهان زندگی می‌کند. از این‌رو ما از طریق درس تعلیمات اجتماعی باید بتوانیم تخیل دانش‌آموزان را به‌گونه‌ای پرورش دهیم که بتوانند رابطه جامعه خود را با جهان درک کنند و موقعیت خویش را در جامعه جهانی تشخیص دهند. در عین حال، تخیل اجتماعی به‌دست آورند تا به کمک آن الگوها و قواعد پیش‌بینی‌شدنی رفتار اجتماعی و زندگی را بیاموزند.

آموزش تحلیل زندگی اجتماعی

دانش‌آموزان از راه‌های گوناگون مانند رسانه‌ها، معاشرت‌ها، مناسبات اجتماعی، تجربه‌های گوناگون اجتماعی و از جمله کتاب‌های درسی و درس تعلیمات اجتماعی می‌آموزند که چگونه جامعه را تحلیل کنند. آموزش شیوه تحلیل زندگی اجتماعی به دانش‌آموزان وظیفه‌ای است که درس تعلیمات اجتماعی بر عهده دارد. دانش‌آموزان ما نیاز دارند برای زیستن به‌عنوان شهروند قرن بیست و یکمی، ذهنی کنجکاو، پرسش‌گر و تحلیل‌گر داشته باشند. تخیل اجتماعی دانش‌آموزان نه‌تنها شامل تصورات آن‌ها از جامعه و یا پیش‌بینی‌های آن‌ها از آینده زندگی اجتماعی، بلکه شامل شیوه‌های تحلیل زندگی اجتماعی نیز می‌شود؛ مفاهیمی که دانش‌آموزان باید بیاموزند تا به کمک آن زندگی اجتماعی را تحلیل و تفسیر کنند.

کرده‌اند، دیگر به روشنی به ناکارآمدی روش آموزش حافظه‌محور پی برده‌اند.

ما همچنین می‌دانیم که معلم تنها یکی از عوامل تأثیرگذار بر فرایند یادگیری - یاددهی دانش‌آموزان است. همه ما از این واقعیت آگاهیم که آنچه در دوران مدرسه از دوستان و هم‌کلاسی‌ها آموخته‌ایم، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری تخیل ما داشته است. تجربه‌های مدرسه بسیار تأثیرگذار از امتحانات مدرسه و یا کتاب‌های درسی بوده‌اند. اغلب ما - اگر نگوئیم

همه - دیگر چیزی از محتوای کتاب‌های درسی به خاطرمان نمی‌آید، اما کمابیش جزئیات فراوانی از تجربیات مدرسه را به خاطر داریم. بنابراین یکی از گزاره‌های عمومی جا افتاده برای آموزش این است که نباید معلمان را آموزگاران یکه و تنهای مدرسه بدانیم. در مدرسه همه آموزگاران؛ دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، ناظران، کتاب‌های درسی، دوستان، والدین، ساختار و معماری مدرسه، رایانه‌ها و بسیاری چیزهای دیگر.

سومین نکته‌ای که در زمینه آموزش برای همه ما دیگر آشکار شده، این است که آموزش تنها زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان نه تنها از لحاظ عقلی و شناختی، بلکه از لحاظ عاطفی و احساسی درگیر آموزش شوند. آموزش تنها با هدف ایجاد تحول در وجوه شناختی یا رشد عقلانی دانش‌آموزان صورت نمی‌گیرد بلکه دانش‌آموزان و دانشجویان زمانی می‌توانند تغییرات ناشی از آموزش را در شخصیت خود تجربه کنند که وجوه عاطفی و رفتاری در کنار وجوه عقلانی و شناختی به‌طور هم‌زمان در وجودشان رشد کند. آموزش باید نقش مجموعه عوامل را در نظر گیرد، نه یک عامل مشخص را. اکنون ما می‌توانیم درباره آموزش دروس تعلیمات اجتماعی نیز همین قواعد را مبنای تحلیل خود قرار دهیم. برای آموزش دروس تعلیمات اجتماعی باید این نکته را در نظر گرفت که تا حدودی هر درسی با توجه به محتوایش، فرایندها، فضاها و فنون ویژه‌ای را برای آموزش می‌طلبد. مسلماً درس ریاضیات کمتر از درس تعلیمات اجتماعی با زندگی اجتماعی ارتباط دارد؛ اگر چه نباید در این زمینه مبالغه کرد و نقش ریاضیات را در زندگی اجتماعی نادیده گرفت یا تصور کرد که درس‌های شیمی و علوم کمتر از درس تعلیمات اجتماعی با زندگی اجتماعی ما ارتباط دارند.

من در اینجا از واژه «زندگی اجتماعی» به‌عنوان مفهومی کلی استفاده می‌کنم. اگر بخواهیم مصادیق و اجزای این مفهوم را شرح دهیم؛ شامل مجموعه وسیعی از امور می‌شود: زندگی خانوادگی؛ زندگی اقتصادی و کسب و کار؛ زندگی سیاسی و مشارکت در تعیین سرنوشت جمعی؛ زندگی فرهنگی یعنی شیوه‌های تولید و مصرف فرهنگ و هنر؛ زندگی تاریخی یعنی شیوه تعامل با گذشته و نحوه درک میراث فرهنگی؛ زندگی طبیعی یعنی شیوه تعامل با طبیعت و محیط زیست. این‌ها همه اجزائی از عبارت کلی زندگی اجتماعی هستند. کل نظام آموزشی وظیفه دارد از راه‌های گوناگون، از جمله درس تعلیمات اجتماعی، وظیفه دشوار شکل دادن به تخیل اجتماعی دانش‌آموزان را انجام دهد و شیوه‌های تحلیل و تفسیر زندگی اجتماعی را به آنان بیاموزد.

● تحقق این مجموعه اهداف، وظایف و انتظارات از درس علوم اجتماعی نیازمند چه نوع بینش، دانش و مهارت‌هایی است؟

○ تحقق چنین وظیفه دشواری نیازمند دانش بسیار توسعه‌یافته، پیچیده، ظریف و غنی است. معلمان، مدیران، برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی و همه کسانی که دست‌اندر کار آموزش درس‌ها، به‌ویژه درس تعلیمات اجتماعی هستند، تنها زمانی می‌توانند این درس را تا حدودی با موفقیت به دانش‌آموزان ارائه کنند که تمام اجزای مدرسه هماهنگ، ترغیب‌کننده و آموزش‌دهنده نکاتی باشند که در زمینه شکل دادن به تخیل اجتماعی دانش‌آموزان برای زندگی اجتماعی و شیوه‌های تحلیل و تفسیر آن لازم است.

باید این نکته را به یاد داشته باشیم که امروزه در نتیجه پیشرفت‌هایی که در زمینه برنامه درسی و مباحث آموزش در سطح ایران و جهان صورت گرفته، بسیاری از نکات برای ما به‌صورت امر بدیهی و آشکار درآمده است. برای مثال، همه ما امروزه می‌دانیم که با روش‌های انتقال اطلاعات و تکیه بر آموزش حافظه‌محور نمی‌توانیم چیزی به دانش‌آموزان آموزش دهیم. از جمله نمی‌توانیم تعلیمات اجتماعی را با توجه به اهداف و مسئولیت‌های سنگین آن به دانش‌آموزان بیاموزیم. این گزاره عمومی و بدیهی را دیگر نه تنها محققان آموزش و پرورش، بلکه حتی مردم عادی نیز می‌دانند. مردمانی که سالیان طولانی وقت خود را صرف «از بر کردن» یا به‌خاطر سپردن اطلاعات کتاب‌های درسی به‌منظور گذر از آزمون‌ها و امتحانات متفاوت

مؤلف کتاب
مدرسه‌ای
باید بتواند
از فعالیت
سخت و
خلاقانه‌اش
احساس
رضایت کند.
او باید بتواند
هم پاداش
مادی و
هم پاداش
منزلی
متناسب با
کار خلاقش
را به‌دست
آورد. در غیر
این صورت
افراد مستعد
و خلاق
تمایلی به
تألیف کتاب
درسی و
مدرسه‌ای
نشان
نخواهند داد

گمان می‌کنم این گزاره نیز مثل سه گزاره قبلی، از امور بدیهی امروز ماست؛ اینکه باید بین محتوای درس‌ها و شیوه‌های آموزش تناسب و هماهنگی لازم برقرار باشد.

● یکی از عناصر مهم آموزش درس‌های اجتماعی نویسندگان و مؤلفان کتاب‌های درسی هستند. این نویسندگان چه ویژگی‌هایی باید داشته باشند تا بتوانند متون درسی جذاب و مؤثری تولید کنند؟

○ آموزش مدرسه‌ای باید ماهیتی همگانی داشته باشد. به این معنا که زبان آموزش، محتوای آموزش، محیط آموزش و مؤلفه‌های سازنده آموزش باید از نظر محتوا و سبک‌های بیان متناسب با نیازها، علاقه‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموزان باشد. این سخن اگرچه بسیار بدیهی می‌نماید، مثل بسیاری از بدیهیات دیگر، غالباً مورد توجه قرار نمی‌گیرد. برای مثال، گاهی ما فراموش می‌کنیم که در کتاب درسی نشان دادن هویت متمایز مؤلف هدف نیست و در اینجا مؤلف به‌عنوان مؤلف حضور ندارد.

گاهی من کتابی را به‌عنوان نویسنده و به نام شخص خودم می‌نویسم و می‌خواهم برای خودم به‌عنوان نویسنده «منزلت اجتماعی» کسب کنم. در اینجا من متناسب با سلیقه شخصی خود کتاب می‌نویسم تا بتوانم به عنوان یک روشن‌فکر دانشگاهی، به منزلت اجتماعی برسم اما کسانی که کتاب‌های درسی می‌نویسند، باید به خاطر داشته باشند که در اینجا نباید در صدد پاسخ‌گویی به نیازهای تمایزبخشی و هویت‌بخشی برای خود به‌عنوان یک فرد دانشگاهی یا نویسنده برآیند. آن‌ها باید بپذیرند که در اینجا ارائه یک خدمت فرهنگی برای اصلاح و بهبود وضعیت جامعه هدف اصلی است؛ هدف‌هایی چون ارتقای سطح فکری دانش‌آموزان و درگیری دانش‌آموزان با دانش‌ها. در اینجا به‌طور کلی تحقق هدف‌های عام فرهنگی بر نام نویسنده یا نویسندگان غلبه دارد.

بنابراین نویسنده‌ای که می‌پذیرد کتاب درسی بنویسد، باید خود را آماده کند که تنها و تنها پاسخ‌گوی نیازهای آموزشی باشد. برای مثال، باید در نظر داشته باشد که جامعه‌شناس، روان‌شناس یا اقتصاددان نیست، بلکه حلقه واسطی است بین دانش‌آموزان و علم اقتصاد یا جامعه‌شناسی. تنها یک میانجی است و کارش وقتی ارزش دارد که بتواند نقش میانجی را به خوبی ایفا کند.

این نکته را از این جهت می‌گویم که ما دانشگاهیان همواره نوعی تعصب و تعلق خاطر نسبت به هویت و جایگاه خودمان داریم. تلاش می‌کنیم چیزی بنویسیم که وقتی همکار دانشگاهی ما آن را خواند، احساس کند به‌عنوان جامعه‌شناس یا انسان‌شناس به وظایف دانشگاهی خود متعهد بوده‌ایم و

به معیارها و استانداردهای دانشگاهی به‌خوبی جامعه عمل پوشانده‌ایم.

اما باید به‌خاطر داشته باشیم که، کتاب‌های درسی کتاب‌های دانشگاهی نیستند. مؤلفان این کتاب‌ها نیز منزلتشان را نه به‌عنوان جامعه‌شناس، اقتصاددان یا نویسنده دانشگاهی، بلکه به‌عنوان خدمت‌گذاران فرهنگ یا آموزش کسب می‌کنند. اگر من بتوانم طوری بنویسم که دانش‌آموزان بهتر بخوانند و بیاموزند، در آن صورت از منزلت والا‌یی در جامعه برخوردار می‌شوم. چرا که توانسته‌ام نظر و توجه دانش‌آموزان را به خود جلب کنم؛ حتی اگر همکاران دانشگاهی من آن را نپسندند و یا در اجتماع علمی، کارم به‌عنوان نوآوری ثبت نشود. من تاکنون در کتاب‌های درسی کمتر دیده‌ام که نویسندگان چنین مسئولیتی را واقعاً پذیرفته باشند. شاید به همین دلیل برخی دانشگاهیان توانا تمایلی به نوشتن کتاب درسی نشان نمی‌دهند. چرا که می‌دانند کتاب درسی کتاب علمی نیست. البته من هیچ‌کس را به‌خاطر نپذیرفتن این مسئولیت سرزنش نمی‌کنم. آنان که نپذیرفته‌اند، صادقانه رفتار کرده‌اند. اما کسانی که این نقش و مسئولیت را می‌پذیرند، اگر صادقانه در خدمت دانش‌آموزان نباشند و به‌طور آشکار یا پنهان مخاطب خود را همکارانشان در دانشگاه فرض کنند، به اعتقاد من ریاکارانه رفتار کرده‌اند. از این‌رو موضوع مؤلفان کتاب‌های درسی نیز مسئله‌ای بسیار بنیادی در آموزش کتاب‌های تعلیمات اجتماعی و کتاب‌های دیگر است.

بازیابی منزلت مؤلفان کتاب درسی

در اینجا باید از فرهنگ تألیف کتاب درسی صحبت کرد. ما باید کم‌کم بیاموزیم که خرده فرهنگ آموزش، پژوهش، تألیف و تدریس کتاب درسی باید ارزش‌های خاص خودش را پیدا کند. باید کم‌کم به این سو حرکت کنیم که مؤلف کتاب درسی، درست مثل یک فرد دانشگاهی، دارای هویت متمایزی باشد. از این دیدگاه، کسی که بتواند کتاب درسی موفقی بنویسد، به‌عنوان مؤلف کتاب درسی مدرسه‌ای یک شخصیت معتبر اجتماعی است؛ همان‌طور که استاد دانشگاه موفق دارای اعتبار است یا یک جامعه‌شناس، انسان‌شناس، جغرافی‌دان یا فیزیک‌دان به‌عنوان دانشمند منزلت اجتماعی خاصی دارد. برای اصلاح آموزش تعلیمات اجتماعی باید جایگاه مؤلفان کتاب‌های تعلیمات اجتماعی را کم‌کم به جایگاهی معتبر و ارزشمند تبدیل کنیم. کتاب درسی نوشتن نیازمند مجموعه‌ای از مهارت‌ها، قابلیت‌ها و آمادگی‌های فنی، روحی، روانی و اخلاقی است. اگر کسی بتواند چنین مهارت‌ها و آمادگی‌هایی را در خود ایجاد کند، مانند یک دانشمند و نویسنده‌ای بزرگ مستحق برخورداری از انواع پاداش‌های اجتماعی است. در

کتاب‌های

درسی در

سکوت نوشته

می‌شوند،

در سکوت

آموزش داده

می‌شوند و در

سکوت خوانده

می‌شوند. این

کتاب‌ها به‌عنوان

متن‌های

بی‌صدا طبیعتاً

تأثیر آموزشی

چندانی

نخواهند داشت

اما نکته شگفت این است که آن‌ها به‌طور مطلق دیده نمی‌شوند. گویی ایده «مرگ مؤلف» بیش از هر مؤلفی برای مؤلفان کتاب‌های درسی به‌وقوع پیوسته است.

در چنین شرایطی طبیعتاً مؤلفان کتاب درسی انگیزه‌های منزلتی و مادی لازم را ندارند و ما حتی با افزودن درآمد و پاداش‌های مادی برای آنان نمی‌توانیم این مشکل را حل کنیم. باید کم‌کم به‌سوی فرهنگ تألیف کتاب‌های درسی برویم. فرهنگی که در آن کتاب درسی،

مؤلف کتاب درسی و منتقد کتاب درسی دارای منزلت اجتماعی هستند. ما برای داستان‌ها و رمان‌هایی که کمتر هم خوانده می‌شوند، منتقد ادبی داریم، برای فیلم‌هایی که در سینماها اکران می‌شوند منتقد سینمایی داریم، برای گزارش‌های ورزشی مطبوعات منتقد ورزشی داریم، اما منتقد کتاب‌های درسی در جامعه ما فاقد جایگاهی معین است.

متن کتاب درسی مثل هر متن دیگری، انباشته از نشانه‌ها و متنی فرهنگی، هنری و معرفتی است. از قضا می‌توان گفت مهم‌ترین متن موجود در میان همه اشکال متن‌ها متن کتاب درسی است؛ چراکه همه مردم آن را می‌خوانند اما شگفتا که منتقد ندارد. ما تیپ اجتماعی‌ای به‌نام منتقد متن درسی نداریم. از این‌رو نه‌تنها باید مؤلف کتاب درسی، بلکه باید منتقد کتاب درسی هم تربیت کنیم. کتاب درسی نه در خلأ بلکه در بستری فرهنگی تولید می‌شود و باید در آن امکان گفت‌وگو میان مؤلفان، منتقدان و مردم به‌وجود آید. منتقدان کتاب‌های درسی میانجی‌های اجتماعی میان مردم و کتاب‌های درسی هستند.

در شرایطی که چنین میانجی‌هایی وجود ندارند، می‌توان گفت کتاب‌های درسی در سکوت نوشته می‌شوند، در سکوت آموزش داده می‌شوند و در سکوت خوانده می‌شوند. این کتاب‌ها به‌عنوان متن‌های بی‌صدا طبیعتاً تأثیر آموزشی چندانی نخواهند داشت. مردم باید به‌واسطه منتقدان، صدا و برداشت خود را از کتاب‌های درسی به گوش یکدیگر و برنامه‌ریزان درسی برسانند. این امر به‌ویژه در مورد درس‌هایی مثل تعلیمات اجتماعی اهمیت بیشتری دارد؛ چراکه مردم به هر حال درباره تمام مباحث اجتماعی دیدگاه‌ها، برداشت‌ها و تفسیرهای خاص خود را دارند. ما باید از طریق منتقدان کتاب‌های درسی از دیدگاه‌های گروه‌های مختلف اجتماعی آگاه شویم. از این‌رو به اعتقاد من، نظام آموزش و پرورش در ایران همان‌طور که وظیفه تربیت مؤلف کتاب درسی را به‌عهده دارد، در زمینه تربیت منتقد کتاب درسی و ایجاد زمینه‌ای برای گفت‌وگو میان منتقدان و مؤلفان نیز باید وظایفی را به‌عهده گیرد تا از این طریق به‌تدریج ما به کتاب‌های درسی بهتر و تأثیرگذارتری برسیم.

حالی که ما اکنون چنین پاداشی را به مؤلفان کتاب‌های درسی نمی‌دهیم.

برای تحقق چنین امری، همان‌طور که مثلاً به هوشنگ مرادی کرمانی به‌عنوان یک داستان‌نویس موفق احترام می‌گذاریم، باید نویسنده کتاب‌های درسی مدرسه‌ای را هم ستایش کنیم. به او احترام بگذاریم و به او هویت بدهیم تا در آینده عده بیشتری به تولید کتاب درسی خوب تمایل نشان دهند. من در جامعه امروزان کسی را نمی‌شناسم که به نام مؤلف کتاب درسی سرشناس و معتبر باشد. معنای دیگر این سخن آن است که نظام آموزش و پرورش ما نتوانسته است شخصیتی اجتماعی با عنوان «مؤلف کتاب درسی» تربیت کند. در جامعه انواع تیپ‌ها و شخصیت‌های اجتماعی وجود دارند و جامعه متناسب با هر تیپ اجتماعی، پاداش‌های منزلتی و مادی به آن‌ها می‌بخشد. متأسفانه باید بگویم ما یک تیپ اجتماعی با عنوان مؤلف کتاب درسی تولید نکرده‌ایم و این کمبود به‌طور بنیادین بر کیفیت آموزش تعلیمات اجتماعی تأثیر می‌گذارد.

به هر حال، مؤلف کتاب مدرسه‌ای باید بتواند از فعالیت سخت و خلاقانه‌اش احساس رضایت کند. او باید بتواند هم پاداش مادی و هم پاداش منزلتی متناسب با کار خلاقش را به‌دست آورد. در غیر این صورت افراد مستعد و خلاق تمایلی به تألیف کتاب درسی و مدرسه‌ای نشان نخواهند داد. در چنین شرایطی ما باید از میان کارشناسان و کارمندان نظام آموزش و پرورش به اجبار عده‌ای را مأمور تدوین کتاب‌های درسی کنیم. در نتیجه چنین فرایندی کتاب‌های درسی به روش غیرخلاقانه نوشته می‌شوند. باید به‌خاطر داشته باشیم که کتاب‌های درسی با توجه به اینکه برای همه مردم ایران نوشته می‌شوند، باید خلاقانه‌ترین متن‌های ما باشند. ما باید همه هنر، استعدادها، توانایی‌ها و قابلیت‌های خود را به کار گیریم تا بتوانیم کتاب‌های درسی خواندنی و به‌یادماندنی برای همه مردم بنویسیم.

مرگ مؤلف در کتاب‌های درسی

کمتر فردی است که مطالب چندانی از کتاب‌های درسی‌ای که خوانده است، به خاطرش مانده باشد. کمتر فردی است که حتی نویسنده یک کتاب درسی را بشناسد. آیا تاکنون از خود پرسیده‌ایم که چرا با وجود اینکه کتاب‌های درسی هم مؤلف دارند، این مؤلفان دیده نمی‌شوند؟ چرا نام هیچ یک از مؤلفان کتاب درسی بر سر زبان‌ها نیست؟ مگر کتاب‌های درسی کمتر از کتاب‌های داستان یا کتاب دانشگاهی خواننده دارند یا مگر کتاب‌هایی که این مؤلفان می‌نویسند، کمتر از کتاب‌های دیگر با سرنوشت، زندگی، عواطف و اعتقادات ما سروکار دارند؟ به واقع، پرخواننده‌ترین مؤلفان همین مؤلفان کتاب درسی هستند

مقدمه

در برنامه‌ریزی درسی، برای هر حوزه یادگیری و مراحل یادگیری و عناصر آن در هر مرحله اهداف، محتوا، مواد و... طراحی و تعیین می‌شود. صرف‌نظر از اینکه انواع متفاوتی از برنامه‌ریزی درسی با درجات گوناگون انعطاف‌پذیری در زمینه رویکردها، مراحل و عناصر وجود دارد، توجه به وسعت و توالی عناصر در هر مرحله به‌صورت مناسب و منطقی، همواره از دغدغه‌های مهم برنامه‌ریزان درسی بوده است. از سوی دیگر، معلمان، هم‌به‌عنوان مجری برنامه‌ها و هم طراح تجارب یادگیری، این دغدغه را دارند که: «آیا در مراحل قبلی تحصیلی، اتصال حلقه‌های آموزشی به‌درستی صورت گرفته است یا نه؟ آیا مفاهیمی که در یک مرحله آموزش داده می‌شوند، بر پایه مفاهیم قبلی بنا شده‌اند؟ آیا تجارب یادگیری با نظمی مرتب شده‌اند و بین آن‌ها استمرار منطقی وجود دارد؟

به‌طور معمول در دوره آموزشی متوسطه (دبیرستان) موضوعات محتوایی جنبه تخصصی‌تری پیدا می‌کنند و محتوایی که براساس رشته‌های علمی سازماندهی شده است، آموزش داده می‌شود. در این دوره برحسب گروه تحصیلی‌ای که دانش‌آموز انتخاب کرده است - اعم از ریاضی فیزیک، علوم انسانی، علوم تجربی و غیره - یک یا چند رشته علمی عمده در آن حوزه در قالب درس‌های تخصصی ارائه می‌شود. پیش از این، دوره دوازده ساله آموزش‌های مدرسه‌ای را به دو دوره «آموزش عمومی» (ابتدایی و راهنمایی) و «آموزش متوسطه» (دبیرستان) تقسیم کرده بودند. در تحول جدید بر مبنای سند برنامه درسی ملی، این دو دوره به‌صورت متمایز از یکدیگر پذیرفته شده‌اند اما طول

تاجتماعی

سوم دبستان

۱۳

برنامه درسی مطالعات اجتماعی

ویژگی‌های دوره آموزش عمومی

دکتر ناهید فلاحیان

مسئول گروه مطالعات اجتماعی دفتر تألیف کتاب‌های درسی

مسئول دبیران علوم اجتماعی در دوره متوسطه (دبیرستان) نیز این دغدغه را دارند و بدیهی است کسانی که در این دوره اقتصاد، جامعه‌شناسی یا مطالعات اجتماعی تدریس می‌کنند، حتماً در جست‌وجوی ارتباط عمومی منطقی با آنچه دانش‌آموزان در سال‌های قبل فرا گرفته‌اند، بوده‌اند. آن‌ها می‌خواهند بدانند در دوره‌های قبل چه مفاهیم و محتوایی، با چه اصول و رویکردهایی آموزش داده شده‌اند؟ اصولاً آموزش تعلیمات اجتماعی یا مطالعات اجتماعی در این دوره که طیفی از آموزش‌های تاریخی، جغرافیایی، مدنی و اجتماعی را دربرمی‌گیرد، چه تحولاتی را پشت‌سر گذاشته است و هم‌اکنون در چه شرایطی به سر می‌برد؟ مفاهیمی چون جامعه‌پذیری، سازگاری اجتماعی، نقادی اجتماعی، شهروند مطلوب، تربیت اجتماعی و... که برای دبیران علوم اجتماعی دوره متوسطه نامأنوس‌اند، در برنامه‌های درسی دوره قبل چگونه مورد استفاده قرار گرفته و کدام صلاحیت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی در فراگیرندگان پرورش داده شده‌اند؟

دوره ابتدای شش سال، دوره متوسطه اول سه سال و دوره متوسطه دوم نیز سه سال تعیین شده است. البته در این سند هم به «دوره آموزش عمومی»، که همان دوره ابتدایی و متوسطه اول را شامل می‌شود، و دوره متوسطه دوم (نیمه تخصصی) اشاره شده است (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۴۶). یکی از وجوه تمایز دوره آموزش عمومی و دوره متوسطه همانا تخصصی‌تر شدن آموزش‌ها بر مبنای رشته‌هایی علمی در دوره متوسطه است. برای مثال، اگر مباحث علمی مربوط به فیزیک و الفبای اولیه آن در دوره آموزش عمومی در یک مجموعه با عنوان «علوم» ارائه می‌شود، در دوره متوسطه آن را به‌عنوان یک رشته علمی مجزا و با همین عنوان تدریس می‌کنند یا اگر مباحث اقتصادی در متون درسی در مجموعه‌ای با عنوان «تعلیمات اجتماعی» به دانش‌آموزان ارائه می‌شود، این مباحث در دوره متوسطه یک عنوان درسی مستقل و کاملاً تخصصی، یعنی «اقتصاد» را به خود اختصاص می‌دهد.



ندارد اما در سال‌های دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی، دانش‌آموزان دو ساعت در هفته جغرافیا و دو ساعت در هفته تاریخ می‌خوانند.

از سال ۱۳۱۷ تا ۱۳۲۸ فقط در پایه ششم ابتدایی یک ساعت در هفته «تعلیمات مدنی» به درس‌های جغرافیا و تاریخ ایران اضافه شده است. در این دوره:

۱. محتوای درس‌های «قرائت مطالب جغرافیایی»، «جغرافیای موضعی» و

«جغرافیای عمومی» را تا سال چهارم ابتدایی اصطلاحات عمده جغرافیایی، تعریف کشور، شهرستان و بخش، مشتمل بر نام بزرگ‌ترین کوه‌ها و رودها، معتبرترین شهرها و استان‌ها و محصولات طبیعی نواحی تشکیل می‌داد. در سال‌های پنجم و ششم، جغرافیای طبیعی و انسانی ایران، جمعیت، مذهب، محصولات کشاورزی، شناخت کشورها، شناخت قاره‌ها و جغرافیای طبیعی و سیاسی عالم و شکل زمین در کتاب درسی شرح داده می‌شد.

۲. قرائت مطالب تاریخی تا سال چهارم ابتدایی به شرح حال شخصیت‌های تاریخی نظیر **هوشنگ، ضحاک، جمشید، کیکائوس، داریوش و خشایارشا** اختصاص داشت. در سال پنجم از سلسله «خامنشیان» تا اواخر خلافت **مأمون** و بنی‌عباس، و در سال ششم از سلسله صفاریان تا انقراض قاجاریه و سلسله پهلوی تدریس می‌شد.

۳. محتوای درس «تعلیمات مدنی» شامل تعریف ملت، اقسام حکومت، حقوق و وظایف ملت در مقابل شاه و میهن، نظام وظیفه، قوه مقننه، مجریه، قضائیه، هیئت دولت، مالیات و کیفیت اداری استان‌ها و فرماندار، بخشدار، دهان و نظایر آن بود.

مرحله دوم

در سال ۱۳۴۲ اهداف آموزش ابتدایی مورد تجدید نظر قرار گرفت. در این دوره درس‌های تاریخ، جغرافیا و مدنی زیر یک عنوان درسی به نام «تعلیمات اجتماعی» ارائه شدند. در این مرحله تدریس تعلیمات اجتماعی از سال اول ابتدایی مورد توجه بود؛ به طوری که در سال‌های ۴۵-۱۳۴۲ در پایه‌های اول و دوم دو ساعت در هفته و در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم سه ساعت در هفته به درس تعلیمات اجتماعی اختصاص داشت. پس از آن طول دوره ابتدایی از شش سال به پنج سال و تعداد ساعات تدریس تعلیمات اجتماعی نیز از ۱۶ ساعت در هفته در کل دوره ابتدایی به ۱۳ ساعت در هفته (با حذف سال ششم ابتدایی) کاهش یافت.

بر مبنای آنچه گفته شد، نگارنده در این نوشتار سعی دارد تصویری روشن از سیر برنامه تعلیمات اجتماعی و همچنین ویژگی‌های برنامه مطالعات اجتماعی جدید که برای دوره آموزش عمومی (ابتدایی و متوسطه اول) طراحی شده است، ارائه دهد. شایان ذکر است که منظور از برنامه درسی جدید، درس مطالعات اجتماعی برای دوره آموزش عمومی است که از پایه سوم ابتدایی تا پایان متوسطه اول (نهم) تدریس می‌شود. این درس با درس مطالعات اجتماعی در پایه اول دبیرستان یکی نیست؛ اگرچه این دو با هم تشابه اسمی دارند.

تاکنون بر مبنای برنامه درسی جدید مطالعات اجتماعی، که طراحی و تدوین آن حدود یک دهه طول کشیده، سه کتاب درسی جدید در پایه‌های سوم ابتدایی، ششم ابتدایی و اول متوسطه (هفتم) تألیف و وارد نظام آموزشی کشور شده است.

در این مقاله ابتدا سیر تحول درس تعلیمات اجتماعی در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی و همچنین پیشینه برنامه درسی «مطالعات اجتماعی» در ایران را مرور می‌کنیم و سپس به بررسی ویژگی‌های اصول رویکردها و رئوس محتوای برنامه جدید می‌پردازیم.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، مطالعات اجتماعی، دوره آموزشی عمومی

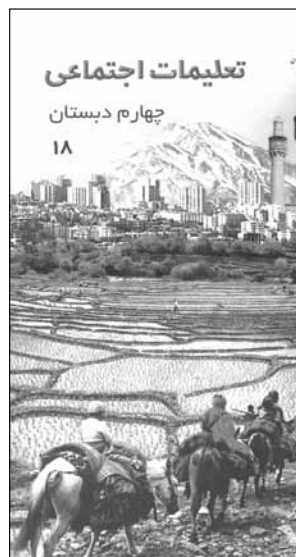
سیر تحول درس تعلیمات اجتماعی در مدارس ایران الف دوره ابتدایی

اولین دستور برای تعلیمات شش ساله در مدارس ابتدایی و سه ساله مدارس متوسطه در سال ۱۲۸۸ توسط وزارت معارف به تصویب رسید. در سال ۱۲۹۰، قانون اساسی معارف تصویب شد و طبق این قانون، سن ورود به مدارس و مکاتب ابتدایی هفت سال تعیین و تعلیمات ابتدایی برای همه ایرانیان اجباری شد.

نخستین برنامه درسی دبستان که از آن به نام «دستور تعلیمات دبستان‌ها» یاد می‌شد، در سال ۱۳۰۶ به تصویب رسید. از آن پس برنامه درسی دوره ابتدایی تا وقوع انقلاب اسلامی به‌طور تقریبی هر ده سال یک بار تغییر کرد (صادقیان، ۱۳۸۲).

مرحله اول

نگاهی به جدول برنامه درسی تعلیمات اجتماعی در سال‌های ۱۳۲۸-۱۳۰۶ دوره ابتدایی نشان می‌دهد که در سال اول ابتدایی درس تعلیمات اجتماعی در جدول وجود



در بخش تاریخ سرفصل‌ها حفظ شدند؛ اما در تاریخ ایران باستان و نگارش وقایع و رویدادهایی که قبلاً از سوی حکومت پهلوی با تمرکز روی نظام شاهنشاهی و برجسته کردن آن و با اغراق‌گویی‌های جهت‌دار ارائه می‌شد، تجدیدنظر و بازنویسی صورت گرفت. همچنین، بخش پیامبران الهی و سرگذشت آن‌ها، به‌عنوان نبرد حق و باطل در تاریخ، به محتوای تاریخ سال چهارم ابتدایی اضافه شد و مباحث قیام پانزده خرداد، انقلاب اسلامی و جلوه‌هایی از تاریخ معاصر کشور، از جمله حماسه دفاع مقدس، در محتوای درس سال پنجم ابتدایی قرار گرفت. در بخش جغرافیا میزان تغییرات و جرح و تعدیل‌ها کمتر و در حد حذف برخی عبارات یا عکس‌ها بود.

با وجود تغییراتی که در محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پس از انقلاب اسلامی ایجاد شد، ساختار و چارچوب اصلی و رویکرد آموزشی این درس‌ها همچنان طی چند دهه بعد نیز بدون تغییر باقی ماند. تأکید بر به‌خاطر سپاری حجم زیادی از اطلاعات جغرافیایی کشور ایران و سپس کشورهای همسایه، قاره‌ها و کره زمین همچنان پابرجا ماند. در درس تاریخ، مطالعه کرونولوژیکی با تأکید بر ظهور و انقراض حکومت و تمرکز بر تاریخ سیاسی و ذکر اسامی شخصیت‌ها و حاکمان، نبردها و معاهده‌ها و نظایر آن‌ها بدون تأمل و بررسی جنبه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی زندگی مردم در گذشته تداوم یافت. در تعلیمات مدنی نیز بازنویسی کاملی صورت گرفت اما رئوس مطالب و نحوه سازماندهی محتوا و تأکید بر شناخت ارکان حکومت، نهادها و مؤسسات اجتماعی در دوره پس از انقلاب تداوم پیدا کرد.

به‌رغم همه این تغییرات، تحول در سازماندهی محتوا در جهت پرورش مهارت‌های جغرافیایی و تاریخی و تأکید بر درونی‌سازی ارزش‌ها و اخلاق و کسب شایستگی‌ها و صلاحیت‌های اجتماعی، و آموزش «اطلاعات محور» کماکان به حاکمیت خود بر مدارس ادامه داد.

ب دوره راهنمایی

پس از کاهش طول دوره ابتدایی به پنج سال و تصویب دوره سه ساله راهنمایی در سال ۱۳۵۰، سه کتاب جغرافیا، تاریخ و تعلیمات اجتماعی وارد نظام آموزشی شد. براساس تصمیمات آموزش و پرورش وقت، به هر یک از این کتاب‌ها دو ساعت در هفته اختصاص داده شده بود. محتوای کتاب‌های جغرافیا را در سال اول راهنمایی جغرافیای ایران، در سال دوم راهنمایی جغرافیای تازه‌ها و کشورها و در سال سوم جغرافیای عمومی تشکیل می‌داد.

در این دوره سه هدف آموزشی برای تعلیمات اجتماعی نوشته شده بود (پیشین):

- ۱ آماده کردن کودک برای شناخت محیط زندگی خود و روابط افراد
- ۲ آگاهی از عوامل و امکانات برای بهبود وضع زندگی خود و جامعه
- ۳ شناخت وظایف خود به‌عنوان عضوی از خانواده

در این دوره رئوس و سرفصل‌های محتوای تاریخ و جغرافیا چندان تغییری نکرد اما به پیروی از الگوها و مدل‌هایی جدید آموزش این درس‌ها در غرب، به‌ویژه جغرافیا، در سازمان‌دهی محتوا، از عکس و نقشه (به جای نقاشی‌های قبلی) استفاده شد و مباحثی چون نقشه خانه، نواحی آب و هوایی، تقسیمات کشوری جدید و ... و سدها و کارخانجات، البته در چارچوب رویکرد جبر آب و هوایی و محیطی مطرح شدند.

در این دوره محتوای تعلیمات اجتماعی تا سال چهارم را شناخت پرچم، اعیاد ملی، شناخت مشاغل، افراد خانواده، انجام کارهای شخصی، شناخت محله، شماره تلفن‌های کلاتری و آتش‌نشانی، آداب غذا خوردن، حمایت از حیوانات، نظم و ترتیب و همکاری تشکیل می‌داد. با این حال، محتوای این درس در سال‌های پنجم و ششم تقریباً همان محتوای تعلیمات مدنی در دوره قبل بود.

مرحله سوم

پس از انقلاب شکوهمند اسلامی ایران، تا سال ۱۳۶۳ تعلیمات اجتماعی در پایه‌های اول و دوم تدریس می‌شد که در سال ۱۳۶۴ از جدول ساعات درسی این پایه‌ها حذف گردید و تدریس آن از ۱۲ ساعت در هفته در کل دوره پنج ساله ابتدایی به هشت ساعت در هفته کاهش یافت. از آن زمان تاکنون به درس تعلیمات اجتماعی دو ساعت در هفته برای پایه سوم و سه ساعت در هر هفته برای پایه‌های چهارم و پنجم اختصاص داده شده است.

پس از انقلاب اسلامی محتوای کتاب‌های تاریخ، جغرافیا و تعلیمات مدنی طاقوت‌زدایی شد و موضع‌گیری‌های ضداستعماری و توجه به ارزش دینی و انقلابی، در متن تصویرهای این کتاب‌ها تغییراتی به وجود آورد.

بخش تعلیمات مدنی کتاب نیز از نو تألیف شد. در پایه سوم ابتدایی، محتوای تعلیمات اجتماعی را ماجراهای سفر خانواده‌ای (آقای هاشمی) به دنبال مأموریت پدر تشکیل می‌داد و از طریق آن، محتوای مربوط به انقلاب اسلامی، کاخ‌های طاغوت، شهیدان بزرگ انقلاب، رفتن به بهشت زهرا و نماز جمعه، و... آموزش داده می‌شد.



از سال ۱۳۷۰ تألیف کتاب‌های «تعلیمات اجتماعی» نیز براساس راهنمای برنامه درسی که گروه مربوطه در دفتر تألیفات تهیه کرده بود، صورت گرفت. این راهنما در سال ۱۳۷۸ مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت. محتوای کتاب‌های جدید تعلیمات اجتماعی این دوره را، در سال اول راهنمایی، مباحث مربوط به نیازهای مادی و معنوی، نقش‌ها و وظایف افراد در زندگی خانوادگی، و در سال دوم راهنمایی، آشنایی با نهادها و مؤسسات اجتماعی (بانک،

شهرداری، بیمه، پست و...) و در سال سوم راهنمایی، ساختار حکومت و حقوق و وظایف متقابل حکومت و مردم تشکیل می‌داد.

در همین زمینه دکتر حسن ملکی می‌نویسد: «امروزه برخلاف جوامع ابتدایی که در آن‌ها خانواده مسئول اجتماعی شدن اولیه کودکان بوده، این مسئولیت تا حد زیادی به سازمان‌های رسمی مانند مدرسه واگذار شده است... از یک نظر همه برنامه‌های درسی برای تربیت شهروند مسئولیت دارند، یعنی در آموزش عمومی قاعدتاً آگاهی‌ها، توانایی‌ها و نگرش‌های مورد نیاز در زندگی به فرد آموخته می‌شوند، ولی بخشی از برنامه‌های درسی که علوم اجتماعی، تعلیمات اجتماعی یا مطالعات اجتماعی نامیده می‌شوند، در آماده ساختن افراد برای زندگی، مسئولیت ویژه و اصلی دارند...» (ملکی، ۱۳۷۴: ۸۰).

با توجه به مجموع پژوهش‌های اندکی که در این دوره در حوزه دروس‌های تعلیمات اجتماعی انجام گرفته است، مهم‌ترین ضعف‌های برنامه را می‌توان موارد زیر تلقی کرد (راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی، ۱۳۸۹):

● توجه کافی به محتوای مرتبط با مهارت‌های زندگی، حفظ ساختارهای سنتی و ناموفق بودن در توجه به مهارت‌های اجتماعی جدید، تربیت اجتماعی و اخلاق، و آموزش‌های شهروندی؛

● نبود پیوند میان درس‌های مرتبط در حوزه تعلیمات اجتماعی و عدم تبعیت از اصول، و رویکرد و سازماندهی واحد؛

● کمبود ساعات آموزش، حجم زیاد دانستنی‌ها و اطلاعات و روش‌های آموزشی اطلاعات‌محور و حافظه‌محور. مجموعه‌ای از ضعف‌ها و فصل‌های مطرح شده موجب آغاز بحث‌هایی درباره لزوم طراحی یک برنامه درسی تلفیقی و با عنوان «مطالعات اجتماعی» از سال ۱۳۷۲ در دفتر تألیف شد. بحث‌ها و نشست‌هایی که سرانجام در یک دهه بعد، به تولید راهنمای برنامه جدیدی برای این حوزه انجامید که در بخش بعدی به آن خواهیم پرداخت.

محتوای کتاب‌های تاریخ در سال اول راهنمایی به تاریخ تمدن‌های اولیه و ایران باستان، از ورود آریایی‌ها تا انقراض ساسانیان، در سال دوم راهنمایی به تاریخ اسلام تا پایان سلسله زندیه، و در سال سوم راهنمایی از دوره قاجاریه تا پهلوی اختصاص داشت.

به‌طور کلی، می‌توان گفت که محتوای کتاب‌های جغرافیا و تاریخ دوره راهنمایی، شکل مفصل‌تر مطالب دوره ابتدایی بود.

محتوای کتاب‌های «تعلیمات اجتماعی» یا مدنی در پایه اول راهنمایی مباحثی مربوط به پیدایش انسان‌های اولیه و زندگی محلی و خانوادگی بود، در پایه دوم راهنمایی به تولید، توزیع درآمد، بانک، بیمه و مؤسسات اقتصادی اختصاص داشت و در سال سوم راهنمایی به تشکیل حکومت و انواع آن، تفکیک قوا، شرکت‌های تعاونی و سازمان ملل متحد می‌پرداخت.

پس از انقلاب اسلامی کتاب‌های درسی دوره راهنمایی نیز مانند کتاب‌های دوره ابتدایی مورد جرح و تعدیل قرار گرفتند و به‌طور مداوم کاهش حجم یافتند. از سال ۱۳۶۰ تدریس علوم اجتماعی دوره راهنمایی از شش ساعت در هفته، ابتدا به چهار ساعت در هفته (دو ساعت جغرافیا، یک ساعت تاریخ و یک ساعت تعلیمات اجتماعی) و پس از سال ۱۳۶۷ به سه ساعت تقلیل یافت و برای هر کتاب در هر پایه فقط یک ساعت در نظر گرفته شد. این ساعت و زمان محدود مشکلات زیادی را برای آموزش این درس‌ها به وجود آورد.

پس از انقلاب اسلامی محتوای کتاب‌های دوره راهنمایی نیز طاقوت‌زدایی شد و متناسب با فضای پس از انقلاب مورد اصلاح و بازبینی قرار گرفت.

در دهه ۱۳۷۰ لزوم تولید «راهنمای برنامه درسی» در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی مطرح و مقرر شد که گروه‌های درسی قبل از اقدام به تألیف کتاب درسی که تا آن زمان براساس سلیقه و گاه بدون توجه به جنبه‌های گوناگون صورت می‌گرفت، ابتدا به تولید راهنمای برنامه‌ای که در آن اهداف کلی، اهداف پایه، اصول و رویکردها، عناصر برنامه، و جداول وسعت و توالی مفاهیم و تعمیم‌ها طراحی شده است، بپردازند. در این دوره ضمن تولید راهنمای برنامه درسی برای درس جغرافیا، در کتاب‌های جغرافیای دوره راهنمایی اصلاحات با هدف کوتاه‌مدت برای ایجاد اصلاحات عمیق‌تر پدید آمد؛ چیزی که تا سال ۱۳۹۰، یعنی ۱۵ سال بعد تحقق نیافت. این اصلاحات تنها سازماندهی فضای کتاب را تا اندازه‌ای برای فعال کردن دانش‌آموزان تغییر می‌داد اما ساختار اصلی کتاب حفظ می‌شد.



منابع

۱. برنامه درسی ملی، نگاشت مصوب شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱.
۲. راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای دوره آموزش عمومی، نگاشت ۱۳۸۹.
۳. ملکی، حسن؛ سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی. نشر قو. تهران، ۱۳۷۴.
۴. الوندی، حسین؛ طرح مطالعاتی تولید راهنمای برنامه درسی دوره راهنمایی (نیازسنجی). دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، تهران، ۱۳۸۲.
۵. صادقیان، نبی‌الله؛ طرح مطالعاتی تولید راهنمای برنامه درسی دوره ابتدایی (نیازسنجی). دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی. تهران، ۱۳۸۲.

اشاره

«بنیادهای مفهومی کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی» عنوان مجموعه مقالاتی است که در آن‌ها مفاهیم اساسی و بنیادین کتاب‌های مذکور تبیین و تشریح می‌شوند. در بخش اول این مجموعه، ضمن دسته‌بندی کلی مفاهیم به مفاهیم اعتباری در علوم اجتماعی، مفاهیم ارزشی در اخلاق، مفاهیم ماهوی در علوم طبیعی، مفاهیم ثانویه فلسفی، و مفاهیم ثانویه منطقی، سه دسته از مفاهیم موجود در علوم اجتماعی، شامل مفاهیم مشاهده‌ای، ساخته‌ها و مفاهیم تبیینی مورد بررسی قرار گرفت. اکنون و در ادامه «جهان اجتماعی» به‌عنوان یکی از مفاهیم کلان و اساسی علوم اجتماعی تبیین و تشریح شده است.

کلیدواژه‌ها: جهان اجتماعی، کنش اجتماعی، قلمرو نمادی، قلمرو نهادی، قلمرو فردی، نهادی شدن، اجتماعی شدن، نظم اجتماعی

بنیادهای مفهومی کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی

دکتر لطیف عیوضی
مسئول گروه علوم اجتماعی
دفتر تألیف کتاب‌های درسی

دیالکتیک
جهان
اجتماع

رابطه‌های دیالکتیکی در تکوین، تداوم و تغییر هم شریک‌اند. فرد با مشارکت در فعالیت‌های جهان اجتماعی و عضویت در آن، ضمن باز تولید جهان اجتماعی، خود نیز واجد شخصیت و هویت می‌شود.

دیالکتیک جهان اجتماع

از منظر پدیدارشناسی، واقعیت ساخته و پرداخته جهان اجتماعی است و جامعه‌شناسی باید فرایندی را که این امر در آن روی می‌دهد، تجزیه و تحلیل کند. واقعیت پدیده‌های عینی و بیرونی و شناخت، امری ذهنی و درونی است که به شیوه‌های دیالکتیکی ناظر به هم ساخته می‌شوند.

جهان اجتماعی ماهیت دوگانه عینی و ذهنی دارد. در عین حال که دارای معنای ذهنی و درونی است، واقعیتی عینی و بیرونی است. پرسش اصلی نظریه جامعه‌شناختی این است که: «چگونه امکان دارد معنای ذهنی به صورت پدیده‌های عینی درآیند و فعالیت انسانی، جهانی از اشیا را به وجود آورد؟ چگونه افراد انسانی، خانه ساخته خویش را مطلق خانه و کاشانه می‌بینند و در آن پناه می‌گیرند و خود را متناسب با آن شکل می‌دهند؟» پاسخ این پرسش همان دیالکتیک قلمروهای نمادی، نهادی و فردی جهان اجتماعی است.

«قلمروهای سه‌گانه جهان اجتماعی محصول فرایندهای ۱. برونی‌سازی، ۲. عینی‌سازی و ۳. درونی‌سازی هستند. سه ویژگی اصلی جهان اجتماعی نتیجه این فرایندهای سه‌گانه است:

- ۱ جهان اجتماعی فرآورده‌های انسانی است (برونی‌سازی).
- ۲ جهان اجتماعی واقعیتی عینی است (عینی‌سازی).
- ۳ انسان فرآورده‌های اجتماعی است (درونی‌سازی).

هر تحلیلی که یکی از ویژگی‌های بالا را نادیده بگیرد، تحریف‌آمیز است» (برگر، ۱۳۷۵: ۹۱).

قلمرو نهادی جهان اجتماع

نظم اجتماعی از داده‌های زیست‌شناختی استخراج نمی‌شود ولی ضرورت وجود نظم اجتماعی از اقتضات زیستی انسان ناشی می‌شود. ابزارهای حسی و حرکتی انسان نسبت به حیوانات محدودیت‌های آشکاری بر او تحمیل می‌کنند. انسان

جهان اجتماع

از نظر منطقی مناسب‌تر بود از مفهوم «کنش اجتماعی» شروع می‌کردیم ولی مهجور بودن مفهوم «جهان اجتماعی» ما را بر آن داشت که ابتدا به آن بپردازیم. جهان واژه‌ای است که برای اشاره به پدیده‌ها و مجموعه‌های بزرگ، همچون هستی، طبیعت، اسلام و غرب به کار می‌رود. «جهان اجتماعی» تباری پدیدارشناسانه دارد و به جامعه اشاره می‌کند. جهان اجتماعی در «بزرگی» و «سختی و صلبی» همانند طبیعت است ولی هویت آگاهانه جامعه را پاس می‌دارد و از تقلیل طبیعت‌گرایانه آن پیشگیری می‌کند. به عبارت دیگر، پدیده‌های اجتماعی را همچون طبیعت، بزرگ و بیرونی (واقعیت‌دار) تصویر می‌کند ولی این معنا را حفظ می‌کند که این پدیده بزرگ و بیرونی، فرآورده‌های انسانی است. افراد انسانی آن را همچون خانه‌ای می‌سازند و به اقتضای این خانه خود را تغییر می‌دهند و بازسازی می‌کنند. فرزندان آنان نیز آن را خانه پدری می‌انگارند و تا خشت و ستونی از این سرپناه باقی است، به خانه برمی‌گردند! جهان اجتماعی فرآورده کنش انسان‌ها در محدوده جهان عینی (جهان طبیعی و عالم ماورالطبیعه) است. کنش انسانی معنادار و دارای وجوه شناختی، ارزشی و ارادی است. کنش اجتماعی نوعی کنش انسانی معطوف به دیگری و دارای معنای اجتماعی است. کنش‌های اجتماعی و پیامدهای آن‌ها، هسته مرکزی جهان اجتماعی را شکل می‌دهند که از آن به فرهنگ و جامعه تعبیر می‌شود. این پدیده‌ها، فرآورده‌هایی انسانی‌اند و هویت و ماهیتی بیرون از جهان اجتماعی ندارند، ولی جهان اجتماعی ظرفیت فراروندگی و گسترده‌گی دارد و گستره مرزهای آن بخش‌هایی از جهان طبیعت و ماورای طبیعت را نیز دربرمی‌گیرد. به میزانی که انسان‌ها به جهان طبیعت و ماورای طبیعت آگاه می‌شوند و زندگی اجتماعی آن‌ها از این آگاهی متأثر می‌شود یا به تأثیر این دو جهان در زندگی خویش واقف می‌شوند، گستره جهان اجتماعی خویش را تا این دایره آگاهی، فرا می‌برند. این سلسله پدیده‌ها اگر چه درون جهان اجتماعی و بخشی از آن‌اند، بیرون از جهان اجتماعی نیز از هویت و ماهیت خاصی برخوردارند که قابل تقلیل به جهان اجتماعی و زمینه فرهنگی و اجتماعی آن نیست.

هر جهان اجتماعی دارای سه قلمرو «نمادی» (فرهنگ)، «نهادی» (جامعه) و «فردی» (شخصیت) است که در



از لحاظ غریزی نسبت به حیوانات، تکامل نیافته و دارای سائق‌های غیراختصاصی و ناپخته است. به همین دلیل دوره جنینی فرزند انسان پس از تولدش و در ارتباط با دنیای خارج ادامه می‌یابد. در واقع، روند تکامل زیستی او در رابطه متقابل با محیط طبیعی و محیط اجتماعی انجام می‌شود. بقای نوزاد آدمی و سیر تکامل زیستی او را جهان اجتماعی تعیین می‌کند. در دوره‌ای که ارگانیسم آدمی در رابطه با محیطش مرحله کمال را می‌پیماید، خویشتن انسان نیز ساخته می‌شود. این امر باعث تعدد راه‌های انسان بودن و انسان شدن است؛ زیرا انسانیت او به تناسب جهان اجتماعی (بسترهای اجتماعی و فرهنگی) تغییر می‌کند. بنابراین، شکوفایی خویشتن انسان را باید در ارتباط با تکامل زیستی و فرایند اجتماعی درونی شدن و منتقل شدن محیط فهمید. ارگانیسم و هویت فرد را مستقل از زمینه اجتماعی خاصی که در آن شکل گرفته‌اند نمی‌توان شناخت.

«ارگانیسم آدمی وسایل زیستی لازم برای ایجاد ثبات در رفتار آدمی را ندارد، ولی از نظر تجربی، هستی انسان در زمینه‌ای از نظم و ثبات پدیدار می‌شود. پس این نظم از کجا سرچشمه می‌گیرد؟ پاسخ این است که یک نظم اجتماعی مقدم بر تکامل ارگانیسم فردی وجود دارد. اما خود این نظم اجتماعی چگونه پدید می‌آید؟» (همان: ۷۸).

تکوین و تداوم نظم اجتماعی اثر فعالیت آدمی است. آدمی در جریان برون‌سازی مستمر خود، آن را می‌سازد. بی‌ثباتی ذاتی ارگانیسم انسانی، وجود محیط ثابتی برای کردار آدمی را ضروری می‌سازد. پس برون‌سازی ضرورتی انسان‌شناختی است. خاستگاه آن نقصان‌های زیستی آدمی است.

در انسان‌شناسی فلسفی همیشه برای شناخت آدمی، انسان را در میانه یک طیف یا با خدا یا با حیوان مقایسه می‌کرده‌اند. تحلیل‌های علوم اجتماعی از مقایسه انسان با حیوان، جهان اجتماعی را استخراج می‌کنند. انسان حیوانی است که تنها با جهان اجتماعی تمام می‌شود. از این نگاه، فرد انسانی پیش از اجتماع هویت یا ماهیت ویژه‌ای ندارد. او تنها دارای هویت تاریخی و اجتماعی است که البته در نگاه پدیدارشناسی، خود فرد در ساختن آن فعالانه دخیل است. کمبودها و فقدان‌های زیستی انسان، نظم اجتماعی را

ایجاب و ضروری می‌سازد و در مسیر ساختن نظم اجتماعی، خود او نیز ساخته می‌شود و طی این فرایند فقدان او به وجدان و فقرش به دارایی مبدل می‌شود. استفاده از این منظر برای تحلیل جهان اجتماعی، ضرورتاً مستلزم پذیرش این پیش‌فرض انسان‌شناختی نیست. اگر نتوان نظم اجتماعی را از ارگانیسم انسانی به صورت ایجابی استخراج کرد، تنها راه ممکن، استنتاج سلبی آن از خلأ زیستی نیست. شاید بتوان آن را به فطرت انسان ارجاع داد؛ فطرتی که تنها در زندگی اجتماعی و دیالکتیک آن شکوفا می‌شود. فطرتی که امکان عدول از آن وجود دارد و بدین ترتیب، تبیین تنوع و کثرت راه‌های انسان شدن در جهان‌های اجتماعی متفاوت امکان‌پذیر می‌شود.

در فرایند برون‌سازی، فعالیت آدمی به صورت عادت درمی‌آید. تکرار هر عملی آن را به الگویی تبدیل می‌کند و با صرفه‌جویی در کوشش دوباره به اجرا در می‌آید. فعالیت‌های اجتماعی و غیر اجتماعی انسان این گونه‌اند. با عادت شدن فعالیت‌ها، انتخاب‌ها محدود می‌شوند و دیگر نیازی نیست که آدمی برای تمام فعالیت‌های روزانه‌اش مستقل بیندیشد و راه چاره بیابد. بنابراین، بار مسئولیت اتخاذ تصمیم در این زمینه‌ها از دوش او برداشته می‌شود و فعالیت انسان با حداقل تصمیم‌گیری‌ها ممکن می‌شود. عادت، به فعالیت آدمی نظم و جهت می‌دهد؛ نظمی که ابزارهای زیستی آدمی فاقد آن است. این امر، هم باعث ایجاد نوعی ثبات روانی برای فرد می‌شود و هم میزانی از انرژی و فرصت را برای تصمیمات ضروری و مهم‌تر آزاد می‌کند و از این راه فرصتی برای تعمق و نوآوری فراهم می‌شود.

در هر صورت، عادت‌ها در تجربه فردی و گروهی شکل می‌گیرند. تشکیل عادت - عدم لزوم تعاریف نو از موقعیت‌ها به ایجاد پیش‌تعریف‌هایی می‌انجامد که پیش‌بینی‌پذیر بودن موقعیت‌ها را ممکن می‌سازد. بخش‌های مهم‌تر عادی شدن فعالیت آدمی با نهادی شدن فعالیت او گسترش می‌یابد.

نهادهای همان عادت‌های گروهی‌اند. نهادهای زمانی تشکیل می‌شوند که نمونه‌سازی متقابلی از اعمال عادی شده کنشگران وجود داشته باشد. هر یک از این نمونه‌سازی‌ها یک نهاد است. «تهادها به تاریخمندی - در جریان یک تاریخ مشترک ساخته می‌شوند و به نظارت و کنترل با ارائه الگوهای از پیش تعریف شده، کردار انسان را کنترل می‌کنند - دلالت دارند» (همان: ۸۲).

کنترل جزء تفکیک‌ناپذیر در نهادسازی است. کنترل اجتماعی اولیه در وجود خود نهاد نهفته است. نهادی شدن با تحت کنترل اجتماعی قرار گرفتن رفتارها مساوی است.

**دیالکتیک
سطح فردی
همان رابطه
اعتقاد، اخلاق و
عمل است که
نتیجه آن هویت
و نظام اخلاقی
نسبتاً پایدار افراد
است. بدین
ترتیب،
با برقراری
دیالکتیک بیرونی
(دگرسازی =
تربیت) و
دیالکتیک درونی
(خودسازی =
اخلاق)، فرد و
جهان اجتماعی
در رابطه‌ای
دوسویه محقق
می‌شوند**

انگیزه توجیه‌گران واقع می‌شود. ایجاد وحدت و موجه‌نمایی ذهنی به دو سطح اشاره می‌کنند:

● کل نظام نهادی باید برای کسانی که در فرایندهای نهادی گوناگون شرکت دارند، معنی و مفهوم هماهنگی داشته باشد.

● کل زندگی فرد، یعنی گذشت پیاپی انواع مختلف نظام نهادی باید از حیث ذهنی معنی‌دار شود. زندگی‌نامه فردی باید دارای معنایی باشد که کل را از نظر ذهنی موجه جلوه دهد.

«مسئله توجیه‌گری زمانی پدید می‌آید که قرار باشد نظام نهادی به نسل جدید منتقل شود. توجیه‌گری، نظام نهادی را با نسبت دادن اعتبار شناختی به معنای عینیت‌یافته‌اش تبیین می‌کند. مشروعیت، نظام نهادی را با دادن یک شأن ارزشی و هنجاری به فرمان‌های عملی‌اش به اثبات می‌رساند» (همان: ۱۳۰).

قلمرو نمادی قالب همه آن نوع معانی انگاشته می‌شود که عینیت اجتماعی دارند و از لحاظ ذهنی واقعی‌اند. جهان اجتماعی و زندگی‌نامه فرد، وقایعی تلقی می‌شوند که در درون این قلمرو جریان می‌یابند. قلمرو نمادی به‌وسیله مظاهر عینی اجتماعی ساخته می‌شود ولی قابلیت معنابخشی آن از حیطة زندگی اجتماعی فراتر می‌رود. در این سطح یگانگی به کمال می‌رسد و جهانی کامل آفریده می‌شود. سایر خرده نظریه‌ها درون این قلمرو جا می‌گیرند.

نحوه عمل قلمرو نمادی در توجیه زندگی‌نامه فردی و نظام نهادی، کیفیتی اخلاقی و هنجاری دارد. قلمرو نمادی با قائل شدن به برتری نظام نهادی در سلسله مراتب تجربه انسانی، برای آن مشروعیت سازی می‌کند. «قلمرو نمادی روی نظام نهادی و تاریخچه زندگی فردی سایبانی می‌کشد، حدود واقعیت اجتماعی را تعیین می‌کند و به تاریخ نظم می‌بخشد. آدمیان را با پیشینیان و آیندگان در کلیتی معنادار پیوند می‌دهد تا افراد تصور کنند به جهان با معنایی تعلق دارند که قبل از تولدشان وجود داشته است و پس از مرگشان نیز وجود خواهد داشت» (همان: ۱۴۱).

قلمرو نمادی، وحدت جامعی از همه فرایندهای پراکنده نهادی به وجود می‌آورد و بدین ترتیب، جهان اجتماعی در کلیتش معنی می‌یابد. نقش‌ها و نهادهای جزئی با قرار گرفتن در یک جهان معنادار جامع مشروعیت می‌یابند. حفظ قلمرو نمادی به ابزارهای عقلی و اجتماعی پیچیده‌ای نیاز دارد. قلمرو نمادی صبغه نظری دارد. همه توجیه‌گری‌ها را می‌توان به منزله ابزارهای حفظ قلمرو توصیف کرد. لازمه این توجیهات استفاده بسیار انتزاعی از عقل است.

سازوکارهای کنترل اضافی در صورت عدم موفقیت کامل فرایندهای نهادسازی مورد نیازند. به محض کنش و واکنش دو فرد، نمونه‌سازی‌ها به وجود می‌آیند و اعمال دیگری و کنش متقابل دو طرف، قابل پیش‌بینی می‌شود. این پیش‌بینی‌پذیری به تقسیم کار و نوآوری می‌انجامد و تقسیم کار باعث تشکیل عادت‌های جدید و گسترش زمینه‌های مشترک همکاری افراد می‌شود. بدین ترتیب جهانی اجتماعی شکل می‌گیرد که بالقوه ریشه‌های نظم نهادی بعدی را با خود به همراه دارد.

نهادسازی در هر حوزه‌ای از رفتار مربوط به جمع روی می‌دهد و نهادها بالفعل یکپارچه‌اند. این یکپارچگی از طریق زبان و آموزش تلقین می‌شود.

مهم‌ترین مرحله عینی شدن قلمرو نهادی، تجسم آن در قالب نقش‌ها و رفتار انسان‌هاست. نهادها به کمک نقش‌ها در تجربه فردی تجسم می‌یابند. هر عمل و مفهوم آن را می‌توان مجزا از اجراهای فردی عمل و فرایندهای ذهنی متغیر وابسته به آن اجراها فهمید. خود و دیگری را می‌توان به منزله اجراکنندگان اعمال عینی و عموماً شناخته شده‌ای انگاشت که توسط هر عمل‌کننده‌ای قابل تکرارند. «عمل‌کننده با نمونه‌سازی‌ها عملاً یکی می‌شود. هم خود عمل‌کننده و هم دیگری عمل‌کننده نه به‌عنوان فرد - یگانه و بی‌همتا - بلکه به‌عنوان نوع شناخته می‌شوند. این انواع قابل تبدیل به یکدیگرند. زمانی از نقش‌ها صحبت می‌کنیم که این نوع نمونه‌سازی‌ها در زمینه و بافت یک اندوخته دانش عینیت یافته مشترک میان جمعی از عمل‌کنندگان به‌وجود آیند. نوع شناسی نقش‌ها هم‌بستگی لازمی با نهادی شدن رفتار دارد» (همان: ۱۰۷).

نظم نهادی در نقش‌ها و با رفتار افراد انسانی عینیت خاصی می‌یابد. ولی یک نظم نهادی تا چه حد به منزله واقعیتی مستقل از انسان تلقی می‌شود؟ از این فرایند به شیء شدگی یاد می‌شود. معانی انسانی نه به‌عنوان سازنده جهان، بلکه فرآورده‌هایی از ماهیت اشیا فهمیده می‌شوند. شیء‌انگاری وجهی از عینی‌سازی جهان انسانی توسط آدمی است. در شیء‌انگاری دنیای نهادها همانند طبیعت به‌صورت ضروری و تکوینی در می‌آید.

قلمرو نمادی جهان اجتماع

به‌زعم پدیدارشناسان، خاستگاه قلمرو نمادی در جهان اجتماعی، ضرورت توجیه‌گری و مشروع‌سازی نظم نهادی است. توجیه‌گری، عینی‌سازی درجه دوم معانی است. فرایند توجیه‌گری، تجلیات عینی درجه اولی را که به‌صورت نهادی درآمده‌اند، از لحاظ عینی قابل استفاده می‌سازند و از نظر ذهنی موجه و قابل قبول جلوه می‌دهند. ایجاد وحدت،



شیوه‌های خاص حفظ قلمرو وقتی ضروری می‌شوند که قلمرو نمادی مسئله‌دار شود. قلمرو نمادی یا با علل و عوامل درونی یا با عوامل بیرون از جهان اجتماعی، مسئله‌دار می‌شود. اجتماعی شدن ناموفق نسل‌های جدید و بدعت‌ها از عوامل درونی و تماس با جهان‌های اجتماعی دیگر از عوامل بیرونی مسئله‌دار شدن قلمرو نمادی‌اند.

اسطوره، دین، فلسفه و علم تجربی، چهار صورت تاریخی ابزارهای عقلی حفظ قلمرو نمادی بوده‌اند که جهان‌های اجتماعی دینی و دنیوی تفسیرهای متفاوتی از آن‌ها دارند. یکی از گسل‌های میان این دو جهان نوع نگاه آن‌ها به همین صورت‌های عقلانیت است.

سازمان اجتماعی مکمل استفاده از ابزارهای عقلانی و شناختی برای حفظ قلمرو نمادی است. همه قلمروهای ساخته‌شده در جهان اجتماعی تغییر می‌پذیرند. این تغییر از کنش افراد انسانی سرچشمه می‌گیرد. واقعیت از لحاظ اجتماعی تعریف و تبیین می‌شود، اما تعاریف همیشه تجسم خارجی دارند؛ یعنی افراد یا گروه‌هایی در مقام تعریف کنندگان واقعیت خدمت می‌کنند. برای درک هر قلمرو نمادی و تغییرات آن در طول زمان، باید به درک سازمانی اجتماعی رسید که به تعریف کنندگان اجازه می‌دهد به تعاریف خود بپردازند. پرسش نظری ناب «چه می‌گوید؟» که به پرسش جامعه‌شناختی انضمامی «که می‌گوید؟» می‌رسد. هر تعریفی از واقعیت، برای عینیت بخشی به خود به افرادی نیاز دارد. تعاریف واقعیت که از لحاظ اجتماعی معنادارند، باید از طریق فرایندهای اجتماعی عینیت یابند. تعاریف متضاد از واقعیت به جهان‌های اجتماعی متضاد نیاز دارند. نهادها و قلمروهای نمادی را افراد زنده دارای موقعیت اجتماعی مشخص مشروع و موجه می‌سازند. تعاریف از واقعیت از توان تحقق بخشیدن به خود برخوردارند و آن‌ها را می‌توان در تاریخ محقق ساخت. تغییر اجتماعی همیشه بر بنیاد رابطه دیالکتیکی با تاریخ تحقق این تعاریف استوار است.

قلمرو فردی جهان اجتماع

وجوه عینی و ذهنی جهان اجتماعی را باید بر اساس فرایندهای دیالکتیکی برونی‌سازی، عینی‌سازی و درونی‌سازی درک

کرد. این حکم در مورد افراد انسانی عضو جهان اجتماعی نیز صادق است. لازمه عضو جهان اجتماعی بودن، شرکت داشتن در دیالکتیک آن است. نقطه آغاز این مشارکت، فرایند درونی‌سازی است. افراد از مرحله درونی‌سازی به جهان اجتماعی وارد می‌شوند. درونی‌سازی به این معنی است که پدیده‌های عینی و بیرونی برای فرد معنادار شوند؛ یعنی واقعیت عینی جلوه‌ای از فرایندهای ذهنی دیگران باشد تا از لحاظ ذهنی برای خود فرد با معنی شود. بنابراین، اجتماعی شدن پایه‌ای برای درک هم‌نوع خویش و فهمیدن جهان به منزله واقعیتی معنادار است. این معناداری از معناآفرینی‌های آزادانه افراد منزوی ناشی نمی‌شود، بلکه با وارد شدن فرد به جهان اجتماعی که دیگران هم در آن حضور دارند، آغاز می‌شود. انسان‌ها نه فقط با تعریف یکدیگر درباره موقعیت‌های مشترک آشنا می‌شوند، بلکه متقابلاً یکدیگر را تعریف می‌کنند. بنابراین آن‌ها نه تنها در جهانی واحد زندگی می‌کنند، بلکه در هویت و ماهیت یکدیگر شریک می‌شوند. استعداد اجتماعی شدن، به همراه فرایند درونی‌سازی باعث عضو شدن فرد در جهان اجتماعی می‌شود. درونی‌سازی به یاری اجتماعی شدن صورت می‌گیرد. اجتماعی شدن به معنی جذب همه‌جانبه و منظم فرد به درون جهان اجتماعی یا بخشی از آن است. اجتماعی شدن در دو مرحله اصلی صورت می‌گیرد: اجتماعی شدن اولیه، نخستین مرحله اجتماعی شدن فرد است که در دوران کودکی رخ می‌دهد و فرد از طریق آن، عضو جهان اجتماعی می‌شود. اجتماعی شدن ثانویه فرایندهای بعدی است که فرد اجتماعی شده را به بخش‌های خاصی از جهان اجتماعی پیوند می‌زند. اجتماعی شدن ثانویه تابع اجتماعی شدن اولیه است و بر بنیان‌ها یا بر خرابه‌های آن بنا می‌شود.

اجتماعی شدن اولیه و درونی‌سازی متناسب با آن، عمدتاً درون خانواده صورت می‌گیرد. اجتماعی شدن اولیه تنها یادگیری شناختی نیست بلکه فرایندی شدیداً عاطفی است. کودک با شیوه‌های عاطفی با افراد مهم احساس همانندی می‌کند. نقش‌ها و گرایش‌های ذهنی و اخلاقی آن‌ها را می‌پذیرد و از آن خود می‌سازد. این امری دیالکتیکی است میان هویتی که دیگران برای فرد تعیین می‌کنند و هویتی که فرد برای خود قائل می‌شود؛ یعنی دیالکتیکی میان هویت عینی و هویت ذهنی فرد. فرد نه تنها نقش‌ها و گرایش‌های فکری و رفتاری افراد مهم را می‌گیرد، بلکه جهان آنان را نیز می‌پذیرد. هر گونه تعیین هویتی درون محدوده‌ای صورت می‌پذیرد که بر جهان اجتماعی خاصی دلالت می‌کند. تصاحب ذهنی هویت و تصاحب ذهنی جهان

هر جهان اجتماعی دارای سه قلمرو «نمادی» (فرهنگ)، «نهادی» (جامعه) و «فردی» (شخصیت) است که در رابطه‌ای دیالکتیکی در تکوین، تداوم و تغییر هم شریک‌اند. فرد با مشارکت در فعالیت‌های جهان اجتماعی و عضویت در آن، ضمن باز تولید جهان اجتماعی، خود نیز واجد شخصیت و هویت می‌شود

خویشتن جزئی مرتبط با نقش و واقعیت آن فاصله می‌گذارد. ولی با روش‌ها و شیوه‌های عاطفی و احساسی، بر اهمیت خویشتن ناشی از اجتماعی شدن ثانویه افزوده می‌شود.

واقعیت ذهنی ایجاد شده طی مراحل اجتماعی شدن اولیه و ثانویه را می‌توان حفظ کرد یا تغییر داد. از آنجا که اجتماعی شدن هرگز کامل نیست، آنچه درونی می‌شود در

معرض خطرات مداوم قرار دارد. واقعیت ذهنی اجتماعی شدن ثانویه از اجتماعی شدن اولیه آسیب‌پذیرتر است. در اینجا نیز ضرورت حفظ واقعیت پیش می‌آید.

هویت فرد در محیطی که آن را تأیید می‌کند و واقعیت ذهنی او به وسیله تعامل با دیگران حفظ و تأیید می‌شود. همه یا دست کم اکثر کسانی که در زندگی روزمره با فرد روبه‌رو می‌شوند، تا حد زیادی واقعیت ذهنی او را تأیید می‌کنند و او با این تأییدات به هستی خاص خویش اعتماد می‌کند. اما افراد مهم، به دلیل تأیید مستمر هویت فرد، نقش اساسی در حفظ واقعیت دارند. برای تثبیت هویت فرد، علاوه بر تأییدات روزمره، به تأیید صریح و عاطفی مربیان صاحب نفوذ او نیز نیاز است.

مهم‌ترین وسیله حفظ واقعیت، گفت‌وگوست. قسمت اعظم حفظ واقعیت در گفت‌وگو جنبه ضمنی دارد. مکالمه در بستر و زمینه جهانی روی می‌دهد که بی‌آنکه درباره‌اش کلامی به زبان آید، امری مسلم انگاشته می‌شود. در حقیقت، سنگینی واقعیت از طریق تراکم و هم‌سازی گفت‌وگوها حاصل می‌آید. اهمیت زبان مشترک از همین جا آشکار می‌شود.

اجتماعی شدن موفق، حاصل استقرار درجه بالایی از تقارن میان واقعیت عینی و واقعیت ذهنی است. در این صورت فرد برای خود هویتی قائل می‌شود که جهان اجتماعی آن را به رسمیت می‌شناسد و جهان اجتماعی نیز نزد او دارای واقعیتی بیرونی و درونی است. این تأیید و تقویت دو سویه، در سطح جهان اجتماعی، دیالکتیک قلمروهای نمادی، و فردی، و در سطح فردی نیز دیالکتیک دانش، نگرش و توانش را ساری و جاری می‌سازد. دیالکتیک سطح فردی همان رابطه اعتقاد، اخلاق و عمل است که نتیجه آن هویت و نظام اخلاقی نسبتاً پایدار افراد است. بدین ترتیب، با برقراری دیالکتیک بیرونی (دگرسازی= تربیت) و دیالکتیک درونی (خودسازی= اخلاق)، فرد و جهان اجتماعی در رابطه‌ای دوسویه محقق می‌شوند. تنگناها و فراخوان‌های اخلاق و تربیت تابع گستره جهان اجتماعی هستند.

اجتماعی جنبه‌های مختلف فرایند واحد درونی کردن هستند که افراد صاحب نفوذ در آن پا در میانی می‌کنند. اجتماعی شدن اولیه باعث می‌شود در آگاهی کودک، انتزاعی تدریجی از نقش‌ها و گرایش‌های خاص اشخاص دیگر به نقش‌ها و گرایش‌ها به‌طور عام به وجود آید. جرج هربرت مید مفهوم انتزاعی حاصل از این فرایند را «دیگری تعمیم‌یافته» تعریف می‌کند. شکل‌گیری این مفهوم انتزاعی در آگاهی، یعنی هم‌ذات‌پنداری فرد با کلیت جهان اجتماعی. در این صورت، هویت فرد ثبات و دوام کسب می‌کند. او نه تنها هویتی در برابر این یا آن فرد صاحب نفوذ دیگر، بلکه از هویتی به‌طور کلی برخوردار می‌شود. تشکیل دیگری تعمیم‌یافته در آگاهی، مرحله قاطعی در اجتماعی شدن فرد است. فروید و جامعه‌شناسانی که به دنبال او درباره اجتماعی شدن بحث کرده‌اند، مدعی‌اند تشکیل دیگری تعمیم‌یافته مترادف با دستیابی فرد به نظام اخلاقی است. اقتدار دیگری تعمیم یافته، اقتداری اخلاقی است. جهان اجتماعی بیرونی در قالب هویت و نظام اخلاقی فرد درونی می‌شود.

با استقرار مفهوم دیگری تعمیم‌یافته در آگاهی فرد، اجتماعی شدن اولیه به پایان می‌رسد و فرد عضوی از جهان اجتماعی می‌شود. اجتماعی شدن ثانویه اقتضای تقسیم کار در جهان اجتماعی است. در هر جهان اجتماعی نوعی تقسیم کار و ملازم با آن، نوعی توزیع اجتماعی دانش وجود دارد که اجتماعی شدن ثانویه را ضروری می‌سازد. اجتماعی شدن ثانویه درونی‌سازی خرده‌جهان‌های اجتماعی است که گستره آن را تقسیم کار و توزیع اجتماعی دانش تعیین می‌کند. این اجتماعی شدن به معنی کسب دانش خاص برای ایفای نقش خاصی است.

توزیع نهادی وظایف میان اجتماعی شدن اولیه و ثانویه، با تغییر میزان پیچیدگی توزیع اجتماعی دانش تغییر می‌کند. پیدایش نظام تعلیم و تربیت جدید و کاهش نقش اجتماعی کردن خانواده، نمونه‌ای از این تقسیم کار است. اجتماعی شدن ثانویه و درونی‌سازی متناسب با آن عمدتاً در زندگی شغلی افراد رخ می‌دهد. هرچه در یک جهان اجتماعی تقسیم کار پیچیده‌تری وجود داشته باشد، بر اهمیت اجتماعی شدن ثانویه افزوده می‌شود. البته از آنجا که امروزه تعلیم و تربیت فرد پیش‌نیاز ورود او به زندگی شغلی است، این دو نهاد تعلیم و تربیت با هم اجتماعی شدن ثانویه افراد را شکل می‌دهند.

محتویات اجتماعی شدن ثانویه قطعیت ذهنی بسیار کمتری دارد. فرد میان خویشتن کلی خود و واقعیت آن و

منابع

۱. دیرکس، هانس. انسان‌شناسی فلسفی. محمدرضا بهشتی. تهران. هرمس، ۱۳۸۰.
۲. برگز، پیتر و دیگران. ساخت اجتماعی واقعیت. فریبرز مجیدی. تهران. علمی و فرهنگی. ۱۳۷۵، چاپ اول.
۳. برگز، پیتر و دیگران. ذهن بی‌خانمان. محمد ساجی. تهران. نی. ۱۳۸۱، چاپ اول.
۴. هابرماس، یورگن. نظریه کنش ارتباطی. کمال پولادی. تهران. مؤسسه انتشاراتی روزنامه ایران، ۱۳۸۴.

یادگیری چگونه یاد گرفتن

گزارشی از دوره آموزشی مدرسان مطالعات اجتماعی

محمدشریف متولی الموتی

کارشناس گروه مطالعات اجتماعی دفتر تألیف کتب درسی

● پرورش مهارت‌های فرایند تفکر، مهارت‌های

تصمیم‌گیری و مواجهه با مسائل اجتماعی.

همچنین، در مطالعات اجتماعی، به آماده ساختن دانش‌آموزان برای مشارکت سیاسی - اجتماعی براساس برخورداری از روحیه اخلاق‌مدارانه، قانون‌گرایانه، مسئولیت‌پذیر مبتنی بر فرهنگ و اعتقادات و عقلانیت تأکید می‌شود. یکی از اهداف عمده دوره آموزشی مدرسان علوم اجتماعی تواناسازی آن‌ها در جهت تحقق اهداف فوق است، اما تحقق این هدف تنها از طریق پیروی صرف از مفاهیم و اصول رشته‌های علمی علوم انسانی و اجتماعی حاصل نمی‌گردد؛ زیرا محققان علوم اجتماعی مختلف بیشتر به توصیف و تبیین پدیده‌ها و رویدادها می‌پردازند و الزامی به تعهد و مسئولیت در برابر آن‌ها ندارند و صلاحیت‌های شهروندی و نیازهای مربوط که از یک حوزه دانشی فراتر می‌روند چندان مورد توجه رشته‌های علمی نیستند

بدین ترتیب اگر چه محتوای منتخب در مطالعات اجتماعی متکی بر اصول و مبانی علمی رشته‌هاست و باید از نظر علمی معتبر و موقوت باشد اما آموزش اصول و مفاهیم رشته‌های علمی تابعی از جهت‌گیری‌های برنامه‌ی پرورش شهروندانی مطلوب و تربیت اجتماعی و فرهنگی است.

جهت‌گیری فرهنگی - تربیتی

در کشور ما با توجه به محوریت تربیت اسلامی، شهروند مطلوب، شهروندی مسلمان و مؤمن است که هم در باور و اعتقاد و هم در عمل و رفتار در چارچوب موازین اسلامی حرکت نماید و علاوه بر تلاش مداوم در جهت کسب

در تابستان ۱۳۹۲، دو دوره آموزشی برای مدرسان کشوری کتاب «مطالعات اجتماعی اول» (هفتم) در تهران در «مرکز تربیت معلم شهدای مکه» برگزار شد. مدرسان این دوره، مؤلفان کتاب مطالعات اجتماعی و اعضای شورای برنامه‌ریزی این کتاب بودند. قبل از اینکه به گزارش دوره بپردازم، لازم می‌دانم به اختصار درباره درس مطالعات اجتماعی در دوره آموزش عمومی نکاتی را مطرح سازم.

پویایی هر جامعه تا حد زیادی به وجود شهروندانی بستگی دارد که برای مشارکت و تعامل در امور اجتماعی احساس تعهد کنند و از توانایی‌های لازم در این زمینه برخوردار باشند. در همین راستا، یکی از مسئولیت‌های نظام تعلیم و تربیت در هر جامعه‌ای تربیت شهروند مطلوب است. مطالعات اجتماعی یک حوزه یادگیری اساسی در برنامه درسی است که مفاهیم اصلی خود را از ائتلاف رشته‌های گوناگون به‌ویژه جغرافیا، تاریخ و علوم اجتماعی می‌گیرد. در این حوزه درباره انسان و تعامل او با محیط‌های اجتماعی، فرهنگی، طبیعی و تحولات زندگی بشر در گذشته و حال و آینده و جنبه‌های گوناگون آن (سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و محیطی) بحث می‌شود.

در برنامه مطالعات اجتماعی که نیازها و علاقه‌های دانش‌آموزان، نیازهای جامعه، و فرایندها و مقاصد تربیتی از نظر گرفته می‌شوند، اهداف اساسی عبارت‌اند از:

● ایجاد فهم وسیع موضوعات اجتماعی و وحدت در یادگیری تأکید می‌شود.

● به نیازهای فرد و جامعه توجه می‌شود.

دانش، برنامه درسی قادر به آموختن همه چیز نیست و امروزه، در جهان «یادگیری چگونه یادگرفتن» محور کار قرار گرفته است لذا اتخاذ رویکرد پرورش مهارت‌ها و کاوشگری افراد را مجهز می‌نماید تا با بهره‌گیری از بررسی

نمونه‌هایی از موضوعات و مسائل، خود به تحقیق، کسب دانش و اطلاعات لازم دست یابند و توانایی حل مسائل اجتماعی و محیطی و زندگی را کسب نمایند.

از سوی دیگر این دوره‌های آموزشی ضمن آنکه بر روی اهداف و رویکردها تأکید داشت اما به ارائه اطلاعات بسنده نکرد و بر شیوه‌های آموزش و ارزش‌یابی نیز توجه داشت و به‌صورت نمونه مدرسان خود نیز از روش‌های فعال در یادگیری بهره می‌جستند که از سوی فراگیران مورد استقبال نیز قرار گرفته است.

در این دوره آموزشی معلمان بر ارائه اطلاعات علمی و آموزشی و نحوه دستیابی به منابع و اطلاعات بیشتر برای گسترده شدن اطلاعات معلمان در خصوص موضوعات درس نیز توجه شد لذا با ارائه CDهایی حاوی این اطلاعات و نحوه به‌کارگیری آن در فرایند آموزش‌های فعال معلمان را در جهت به‌کارگیری صحیح از اطلاعات جانبی راهنمایی و اطلاعات لازم را سوی مدرسان دوره ارائه گردید.

انتظار می‌رود مدرسان شرکت‌کننده در دوره با بهره‌گیری از مباحث این کارگاه‌ها و دوره‌ها، معلمان را هدایت و با توجه به اهداف و رویکردهای برنامه، تدریس خود را برنامهریزی نمایند و از پرداختن به اهداف جزئی حاشیه‌های پرهیز نموده و به اهداف اصلی دروس توجه کنند. از جمله نکات مورد تأکید در این دوره‌ها این بود که معلمان علوم اجتماعی باید آموزش فعال و مشارکت‌جویانه را مدنظر قرار دهند و از پرداختن به آموزش‌های معلم‌محور و حافظه‌ای پرهیز نمایند تا زمینه تحقق توانمندی‌های شهروندی دانش‌آموزان را فراهم نمایند.

در زمینه ارزشیابی که یکی از ارکان مهم در فرایند آموزش محسوب می‌شود، در این دوره‌ها ضمن تأکید بر ارزشیابی‌های عملکرد اکیداً توصیه شد که معلمان از پرداختن صرف به ارزشیابی‌های حافظه‌محور پرهیز کنند.

فضائل معنوی و اخلاقی، آگاهی‌ها و مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز برای زندگی مؤثر و مطلوب در جامعه اسلامی را به‌دست آورد.

از چنین منظری است که در کارگاه و دوره‌های آموزشی مدرسان علوم اجتماعی تأکید شد رویکرد و جهت‌گیری اصلی برنامه درسی مطالعات اجتماعی، رویکرد فرهنگی و تربیتی می‌باشد. بدین ترتیب که برنامه درسی مطالعات اجتماعی سعی می‌کند به‌عنوان یکی از ابزارهای تربیت، زمینه‌های تربیت اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان را به‌عنوان سرمایه‌های اجتماعی برای نیل به شهروندانی مؤمن و مسلمان و آگاه، مسئول و توانمند در زندگی فردی و اجتماعی، دارای احساس تعلق به سرزمین ایران و افتخار به هویت اسلامی - ایرانی فراهم آورد.

رویکرد تلفیقی

به‌منظور تحقق این رویکرد در برنامه از یک‌سوی به آرمان‌ها و اهداف تربیتی اسلام به‌عنوان بستر توجه می‌شود و از سوی دیگر عمده نیازها، چالش‌ها و مقتضیات جامعه در زمان حاضر و نیز توانمندی و علایق و نیازهای فراگیران مدنظر قرار می‌گیرد.

مدرسان این دو کارگاه آموزش در ادامه به رویکرد تلفیقی برنامه درسی مطالعات اجتماعی تأکید کردند و یادآور شدند این برنامه در زمینه سازمان‌دهی محتوا از رویکرد تلفیقی بهره برده است بدین منظور مفاهیم و موضوعات تاریخی، جغرافیایی و اجتماعی در قالب تم‌ها (موضوعات یا مضامین) با یکدیگر تلفیق شده‌اند.

کاوشگری

در زمینه فرایند یاددهی - یادگیری بر رویکرد کاوشگری تأکید شده در این چارچوب به موضوعات محیطی و اجتماعی بر پرورش مهارت‌ها تأکید می‌گردد. منطق اصلی رویکرد مذکور این است که در عصر انفجار اطلاعات و

منابع

۱. روش آموزش مطالعات اجتماعی ویژه تربیت معلم (روش‌نامه آموزش ابتدایی) تألیف دکتر ناهید فلاحیان و دیگران، اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، ۱۳۹۱.
۲. راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای دوره آموزش عمومی، دفتر تألیف کتب درسی، ویراست سوم، ۱۳۸۹.

چکیده

این مقاله به معرفی «نظریه نظم اجتماعی» به‌عنوان یک نظریه ترکیبی و چندوجهی با تأکید بر اخلاق اجتماعی پرداخته است. مسعود چلبی، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، یکی از نظریه‌پردازان این نحله، کوشیده است قواعد موجود در جامعه را با توجه به ابعاد چهارگانه اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، و پرهیز از هرگونه تقلیل‌گرایی، مورد تحلیل اثباتی و هنجاری قرار دهد. این مقاله به‌طور خلاصه به بیان توانایی این نظریه مبتنی بر تلفیق نظریه‌های متفاوت اخلاق در نظریه نظم اجتماعی می‌پردازد.

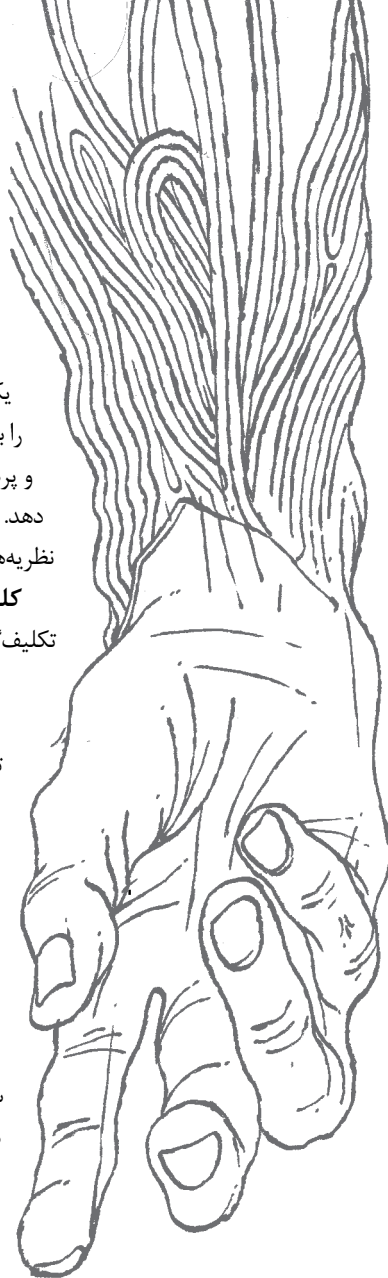
کلیدواژه‌ها: اخلاق نظری، اخلاق عملی، اخلاق فضیلت، اخلاق تکلیف‌گرا، اخلاق مراقبت

ارائه «سند تحول بنیادی»، نشان از اراده قوی متولیان تعلیم و تربیت برای ایجاد تغییرات در روند تربیت اخلاقی دارد. از این رو به‌نظر می‌رسد، جامعه امروزی ما که با مسائل عدیده نظم و توسعه دست به‌گریبان است، در کنار نظریه‌های استوار، محتاج مطالعات منظم و موثق در مورد متغیرهای مقوم اخلاق در سطح خرد و کلان، و چگونگی تأثیر آن‌ها بر تربیت اخلاقی است. در این میان، نظریه نظم اجتماعی مسعود چلبی، به‌عنوان یک منبع نظری غنی، شایسته است که از ابعاد مختلف و متنوع مورد دقت نظر قرار گیرد. لذا در فرصت محدودی که این مقاله به‌دست داده، سعی شده است تا حد ممکن با پرهیز از مفاهیم فلسفی و انتزاعی، مقوله اخلاق به‌عنوان یک پدیده اجتماعی از دیدگاه‌های مختلف مورد بررسی قرار گیرد. بررسی تربیت اخلاقی و همچنین تأثیر متغیرهای سطوح مختلف بر آن، به فرصتی دیگر موقوف می‌شود.

نظریه نظم اخلاقی

**کندوکاوی در نظریه اجتماعی اخلاق:
با تأکید بر نظریه نظم اجتماعی**

دکتر وحید نقدی
جامعه‌شناس و عضو بنیاد ملی نخبگان



آن‌گاه عملی را انتخاب کن که بهترین نتایج را به بار می‌آورد. در این صورت آن عمل از حیث اخلاقی درست خواهد بود (هولمز، ۱۳۸۵: ۲۷۰; Hallinan, 2006: 35; Brink, 2006: 381; McCormic, 2003: 9).

دیدگاه سودمندگرا، در مسیری که طی کرده، ایده‌های پربراری را در جهت فربه شدن اندیشه بشری پروراند و در جهت بهبود زندگی انسان‌ها، خدمات زیادی ارائه داده است. اما همچون هر تفکر بشری، هنوز از جنبه نظری

(تئوریک) با چالشی روبه‌رو است. این چالش مربوط به وجه اخلاقی این نظریه، یعنی ارزش شادمانی، حقی آزادی فردی، و نحوه توزیع عادلانه آن است. از این‌رو، «مطلبیون» هنوز با این‌گونه پرسش‌ها روبه‌رو هستند:

● چگونه بیشترین خیر برای بیشترین افراد!

● افرادی که به هر نحو، در اقلیت به سر می‌برند چگونه به حقوق حقه خود می‌توانند دست یابند؟

البته از آنجا که عمدتاً ضعفا در اکثریت بوده‌اند، این دیدگاه با سؤال جدی دیگری نیز روبه‌رو است: «در مقابل منافع هنگامت سرازیر شده به‌سمت سرمایه‌دارانی که در اقلیت هستند، چه خیری از آن ضعفایی می‌شود که در اکثریت هستند؟»

به نظر من، انتقادات مذکور متوجه درک این دیدگاه نسبت به عدالت است. باوجود پرورش چشمگیر مفهوم عدالت در این دیدگاه، اصل عدالت، یعنی احقاق آزادی فردی برای به حداکثر رساندن شادمانی، طبعاً خیل عظیمی از افراد جامعه را نادیده می‌انگارد و عملاً تناقضاتی را در خود می‌پروراند. این ایرادی است که تا اندازه قابل توجهی در نظریه جان رالز، «عدالت به مثابه انصاف»، و ارائه اصول آن، با برقراری ضوابط خاصی برطرف شده است که در ادامه با معرفی دیدگاه تکلیف‌گرا، به آن نیز می‌پردازیم (نقدی، ۱۳۹۱).

دیدگاه اخلاق تکلیف‌گرا: بعد شناختی

این دیدگاه که به دیدگاه «اصول‌گرا» نیز مشهور است، بر اصل پایداری منطقی استوار است و اخلاق را مجموعه‌ای از اصول و قواعدی می‌داند که رفتارهای ما را در زندگی هدایت می‌کنند. از این‌رو، جایگاه و شأن اخلاق در کنش و رفتار انسانی، همان شأن و جایگاه منطقی در تفکر است. چنان‌که منطقی به یاری اصول و قواعد منطقی، فکر ما را از کنج‌اندیشی و گرفتار شدن در اندیشه‌های ناصواب حفظ می‌کند، اخلاق نیز به کمک اصول و قواعد اخلاقی، ما را از کنج‌رفتاری و افتادن در ورطه رفتارهای نادرست نگاه می‌دارد. ایده اخلاقی کانت به‌عنوان اصول‌گرایی اخلاقی، یا اخلاق مبتنی بر وظیفه، در پدید آوردن

در ادبیات موضوع، اخلاق مفهومی پیچیده است و شاهد آن، درک متفاوت از اخلاق در نحله‌های فکری مختلف است. مفهوم اخلاق، در عین پیچیدگی، محتوای پرهیزکاری را در خود می‌پروراند و مبتنی است بر پیوندها و روابط اجتماعی‌ای که افراد جامعه بین فضیلت‌ها و مجموعه تجارب زندگی‌شان قائل هستند. البته برداشت‌های متفاوت از این مفهوم نیز می‌تواند یکی از سرچشمه‌های تفاوت مکاتب و دیدگاه‌های متنوع فلسفی، جامعه‌شناختی، و روان‌شناختی باشد. این نظریه‌ها با عناوین مختلف، در قالب نظریه‌های اخلاق دسته‌بندی شده‌اند.

دلیل این تنوع نظری آن است که اخلاق، به‌عنوان یک موضوع اجتماعی، در فضاهای کنشی متفاوتی مورد نظریه‌پردازی قرار گرفته است. چلی معتقد است صرف‌نظر از نقش تنظیمی (تحلیلی) فضای کنش در توصیف و تبیین پدیده‌های اجتماعی، می‌توان حداقل دو اصل راهنما در نظریه‌سازی را مطرح و برجسته کرد: نخست، اصل «آریش فضای کنش» (اصل ترکیب‌ساختاری)، و دوم، اصل «موقعیت در فضای کنش». به این ترتیب، نظریه‌های متنوع از جمله نظریه‌های اخلاقی [که گاه رقیب یکدیگر به‌نظر می‌رسند، هر کدام می‌توانند در حوزه‌ای خاص از فضای کنش، تا حدی دارای قدرت توضیحی باشند و با نگاه ترکیبی می‌توانند مکمل یکدیگر نیز محسوب شوند (چلی، ۱۳۸۵: ۴۱-۴۰).

باتوجه به توصیف از نقش نظریه‌های مختلف در تبیین و توصیف پدیده‌های اجتماعی، در این مقاله، نظریه‌های اخلاق بنا به نفع معرفتی خود به چهار دسته تقسیم شده‌اند.^۱ این چهار دسته نظریه، هر یک بنا به توان تحلیل و دیدگاه خود، یک بعد از پدیده اجتماعی «اخلاق» را مورد بررسی قرار داده‌اند و عبارت‌اند از: دیدگاه اخلاق سودمندگرا: بعد اثباتی (a)؛ دیدگاه اخلاق فضیلت: بعد منشی (g)؛ دیدگاه اخلاق مراقبت: بعد عاطفی (i)؛ دیدگاه اخلاق تکلیف‌گرا: بعد شناختی (L).

دیدگاه اخلاق سودمندگرا: بعد اثباتی

براساس اصل بهینه‌سازی، کنش اخلاقی را مبتنی بر بیشینه کردن خیر برای بیشترین مردم می‌داند. این دیدگاه ریشه در مکتب پراگماتیسم دارد و آن نظریه‌ای است که در پاسخ این پرسش که «معیار حقیقت چیست؟» یا «معیار درست یا نادرست بودن یک گزاره (قضیه) چیست؟» می‌گوید: سودمندی و به‌کار آمدن. به‌کار آمدن تنها معیار درست بودن اندیشه‌هاست. «میثاقیون» یا «قراردادگرایان» نیز در این نحله فکری نظریه‌پردازی کرده‌اند. دانشمندان بسیاری همچون کلمن سعی بر فرموله کردن تمام کنش‌های انسانی براساس قانون بیشینه کردن سود داشته‌اند. جلوه اخلاقی این نحله فکری، اخلاق سودمندگراست. این دیدگاه در ساده‌ترین شکلش می‌گوید: اعمالی را که برایت مقدر است، سبک و سنگین کن.

از قواعد و اصول رفتاری دانست اما باید توجه داشت که متخلف شدن به اخلاق نیکو و عمل کردن براساس این قواعد و اصول، تنها با دانستن این قواعد حاصل نمی‌شود بلکه علاوه بر دانستن قواعد، شرایط درونی و بیرونی انجام عمل اخلاقی نیز لازم و ضروری است. بنابراین، در تربیت اخلاقی نمی‌توان به این دیدگاه به تنهایی بسنده کرد (چلبی، ۱۳۸۵، الف).

دیدگاه اخلاق مراقبت: بعد عاطفی

براساس اصل سازگاری، اخلاق را برقراری عشق و محبت دانسته و نگران روابط اجتماعی و عاطفی است. این دیدگاه بیش از چهار دهه بسیار رشد کرد و حوزه آن عمدتاً فلسفه بوده، ولی در حوزه‌های دیگر نیز نفوذ چشمگیری داشته است. فیلسوفان تعلیم و تربیت می‌گویند: چشمگیرترین مفهوم جایگزین در تربیت اخلاقی، دیدگاه انتقادی نسبت به مدل‌های لیبرال - عقلانی است؛ وجه فلسفی آن از آن طرفداران فمینیسم است (Carroll, at McCormic, 2003; Noddings, 2008).

اخلاق مراقبت، ارتباط استواری با عدالت برقرار می‌کند، ولی از نوع تقابل با آن، در اخلاق تکلیف‌گرا بر عدالت، انصاف، برابری، حقوق فردی، اصول انتزاعی و دیگر موارد سازگار با آن تأکید می‌شود. در مقابل، اخلاق مبتنی بر مراقبت بر توجه، اعتماد، پاسخ‌گویی به نیاز، و ترویج روابط مراقبت تمرکز می‌کند. با اینکه اخلاق مبتنی بر عدالت به دنبال راه‌حلی منصفانه بین منافع جمع و حقوق فردی است، اخلاق مبتنی بر مراقبت، منافع مراقبان و افراد تحت مراقبت را به جای اینکه به مثابه یک رقابت ساده در نظر آورد، آن را موضوعی به هم پیچیده و وابسته قلمداد می‌کند. نادینگز می‌گوید: دیدگاه عدالت از برابری و آزادی حمایت می‌کند، ولی دیدگاه مراقبت گروه‌های اجتماعی و همکاری را پرورش می‌دهد. این دیدگاه کاملاً هنجاری، تمام اجزای جامعه را به مراقبت از یکدیگر دعوت می‌کند (Held, 2006; Noddings, 2008; McCormic, 2003).

مهم‌ترین انتقادی که به این دیدگاه وارد است، تمرکز و توجه بیش از حد بر عاطفه است. با آنکه اندیشمندان این نحله، سعی در ترمیم نقاط ضعف آن دارند (McCormic)، تقلیل تمام رفتارهای انسانی به احساسات و در نظر نگرفتن نقش شناخت، همچنین چشم‌پوشی از نقش رسوم و عادات، نقضی است که در پی آن رفتارهای جمعی انسان قابل توصیف و تبیین نیست.

در دیدگاه مراقبت، نقش عاطفه و احساس در سلوک اخلاقی بیش از حد برجسته شده است. این انرژی عاطفی بدون تعیین هدف و طرح نقشه اخلاقی سردرگم می‌ماند. نقشه اخلاقی مزبور که توسط فعالیت شناختی شکل می‌گیرد، از دید اخلاق مراقبت دور مانده و به نظر می‌رسد آن را قابل تجدیدنظر

دستگاه فلسفی برای اندیشمندان پس از او، به مثابه ستاره راهنما عمل کرده است. هرچند ابعاد حقیقت و تکلیف، یا ابعاد اثباتی و هنجاری اندیشه کانت به زعم برخی اندیشمندان در هم پیچیده شده و از یکدیگر متأثرند (Willaschek, 2009)، ولی شالوده ایده کانت را می‌توان در قوانین یا «پندهای اخلاقی» او مشاهده کرد (Hill, Jr. 2006: 480-514; Fischer, 2006: 321-355). شالوده این قوانین، با عنوان «قانون طلایی» شناخته شده است. قانون طلایی می‌گوید: «آنچه خواهید که مردم به شما کنند، شما نیز بدیشان همچنان کنید.» این قانونی است که در همه زمان‌ها مبنای اصلی اخلاق را تشکیل داده است (توگندهت، Talbot, 2005: 212; 59-78: 1387).

عدالت و هنجارهای اخلاقی متناظر آن، یعنی هنجارهای انصاف و صداقت، در کانون این نظریه قرار دارند. شأن محوری عدالت و خصوصاً هنجار انصاف، عملاً از آغاز دهه ۱۹۷۰ که رالز به عنوان یک «تئوکانتی»، نظریه خود را در حوزه فلسفه سیاسی منتشر کرد، بیشتر جلوه‌گر شد. از آن زمان تاکنون، توجه متفکران اجتماعی و سیاسی به نقش بی‌بدیل اخلاق در اداره جامعه، بیش از پیش جلب شده است. رالز از پاره‌ای اصول اخلاقی دفاع می‌کند که به زعم او، باید بر نحوه‌ای که جامعه، حقوق و مسئولیت‌ها و نیز منافع تشریک مساعی اجتماعی را توزیع می‌کند، حکم فرما باشد. این اصول اخلاقی که عقلانی نیز شمرده می‌شوند، شرایطی را در برمی‌گیرند که در آن، رعایت هنجار انصاف، به مثابه ظهور عدالت، در سطح جامعه میسر می‌شود (Rawls, 1971: 83-90).

برخی نیز در توضیح نظریه رالز و تأکید بر تقدم عدالت و هنجار اخلاقی انصاف، نسبت به دیگر صفات اخلاقی، معتقدند که او به علت قابلیت اجرای فضیلت عدالت و مشهود شدن آن توسط هنجار انصاف، آن را بر دیگر صفات ارجح می‌داند. آنان تأکید دارند که برتری عدالت و هنجار اخلاقی متناظر آن (یعنی هنجار اخلاقی انصاف) نسبت به دیگر فضایل اخلاقی، راه تقاضای جامعه برای عدالت، رعایت قوانین مبتنی بر اخلاق رقم می‌زند. بدین ترتیب، این متفکران بر وجه اخلاقی قوانین تأکید می‌ورزند: «قوانینی قابلیت اجرا در سطح جامعه را دارند که وجه اخلاقی آن‌ها به‌طور قابل مشاهده نسبت به وجوه دیگر، برتری داشته باشد» (Steiner, 2006: 466-470; Lyons, 1999).

مهم‌ترین نقد اثباتی که بر این دیدگاه اعمال شده، از جانب اندیشمندان جامعه‌شناسی است. آنان با پذیرش بُعد شناختی برای سلوک اخلاقی معتقدند که نمی‌توان همه رفتارهای انسان را براساس شناخت و آگاهی او تفسیر و تبیین کرد. به قول چلبی، رفتارهای انسان افزون بر شناخت، از عوامل دیگری مانند عواطف و احساسات و نیز عوامل محیطی تأثیر می‌پذیرد. او معتقد است که می‌توان اخلاق را مجموعه‌ای

اندیشمندان بسیاری همچون کلمن سعی بر فرموله کردن تمام کنش‌های انسانی بر اساس قانون بیشینه کردن سود داشته‌اند. جلوه اخلاقی این نحله فکری، اخلاقی سودمندگراست. این دیدگاه در ساده‌ترین شکلی می‌گوید: اعمالی را که برایت مقدور است، سبک و سنگین کن. آن‌گاه عملی را انتخاب کن که بهترین نتایج را به بار می‌آورد. در این صورت آن عمل از حیث اخلاقی درست خواهد بود

اخلاق مراقبت قرار گرفته است. یکی از مهم‌ترین دلایل این بذل توجه، اغتشاش و ادغام بین این دیدگاه‌هاست. علت اغتشاش مذکور آن است که معیار اصلی شناسایی تربیت اخلاقی مبتنی بر فضیلت، همانا با ارجاع به اهداف آن تعریف می‌شود (یعنی اهداف تربیتی و کارکردی). حال آنکه نحله‌های فکری یادشده نیز با هدف ارتقای فضایل همراه هستند (4: Steutel, at al. 2005). در ادبیات اخلاق فضیلت، مشخصه‌های اخلاقی مبتنی بر فضیلت عبارت‌اند از: ۱. باطنی بودن؛ ۲. منشی بودن؛ ۳. تفضیلی بودن؛ ۴. تأکید بر عاملیت.

انتقادی که به نظریه اخلاق فضیلت می‌توان داشت، آن است که تعریف اخلاق، هنوز در یک مجموعه منظم تنظیم نشده است. این دیدگاه، حتی هنوز از یک انسجام نظری، همانند دیدگاه‌های دیگر برخوردار نیست. البته نباید از نظر دور داشت که تلاش‌های علمی مدعیان این نحله که در پروراندن نظریه اخلاق فضیلت انجام داده‌اند، بسیار ارزشمند و قابل استفاده است ولی طبق تأیید پیش‌گامان معاصر این دیدگاه، مانند دیوید کار، هنوز تبیینی واضح و منسجم از سلوک اخلاقی ارائه ندادند. تأکید وافر این دیدگاه بر منش و فقدان توجه به بعد شناختی اخلاق، دیگر انتقادی است که می‌توان به این دیدگاه روا داشت؛ زیرا این دیدگاه کنش اخلاقی را مرهون تمرین و ممارست در حوزه‌های اخلاقی دانسته و وجه آگاهی در این نوع رفتار را نسبتاً از نظر دور داشته است.

دیدگاه‌های مختلف از منظر خود، اخلاق را به مثابه پدیده‌ای اجتماعی مورد بررسی قرار داده‌اند و هر یک در حالی که صحیح به نظر می‌رسند، در تحلیل آن ناقص نیز هستند. این محدودیت‌ها، در دیدگاه‌های نظری تلفیقی^۵، مورد دقت قرار گرفته و بنا به نفع معرفتی نظریه‌پردازان مربوطه، اخلاق به مثابه یک پدیده اجتماعی از وجوه متفاوت بررسی شده است.

دیدگاه تلفیقی: نظم اجتماعی^۶

در دیدگاه نظم اجتماعی، نوعی تلفیق نظری ارائه می‌شود که محور آن نظم اجتماعی است. در این نظریه، اخلاق یکی از اجزای لاینفک نظم اجتماعی است. به اعتقاد چلبی، همان‌طور که جامعه‌های بدون وجه اقتصادی قابل تصور نیست، هیچ جامعه‌ای بدون اخلاق نیز پا برجا نمی‌ماند. این نظریه به‌طور صریح (و گاهی تلویحی) دربردارنده تلفیقی موثق از مهم‌ترین دیدگاه‌های اخلاقی است.

دیدگاه نظم اجتماعی، صراحتاً دیدگاه مبتنی بر اصول و وظایف را با دیدگاه مبتنی بر مراقبت تلفیق می‌کند. چلبی، به‌صورت تحلیلی، برای اخلاق دو بُعد قائل است: یکی بُعد

می‌داند. نکته دیگری که تعمداً از این دیدگاه به دور مانده، مسئله نحوه توزیع محبت، عاطفه، و مراقبت است. دیدگاه اخلاقی مراقبت، در بطن خود آیینی هنجارهای انصاف است ولی برای حفظ اصالت خود و تمایز نسبت به دیگر دیدگاه‌های اخلاقی، آن را نادیده می‌گیرد. در نظریه اخلاق مراقبت، مدام صحبت از بذل انرژی عاطفی و توجهات احساسی است، در صورتی که نحوه این توجه و قیود ممکنه ذکر نمی‌شوند. پرواضح است که برای کنشگران اجتماعی، توجهات عاطفی به‌طور بی‌حد و حصر امکان‌پذیر نیست و آنان باید ملاک‌هایی برای این موضوع در نظر داشته باشند. همان‌طور که کرس تأکید می‌کند، چنین ایده‌ای نمی‌تواند خالی از بی‌طرفی باشد و حتماً در عمل جانبدارانه تجلی می‌یابد (Carse, 1998). این معضل، به‌طور ویژه، خود را در دوره‌های اخلاقی و تصمیم‌گیری‌های اخلاقی به‌طور برجسته نمایان می‌سازد.

در اینجا سؤال اساسی این است که اگر کنشگر اجتماعی (۱) در یک زمان مشخص، (۲) با انرژی محدود عاطفی، (۳) با دو یا چند مورد که نیازمند مراقبت هستند، روبه‌رو شود، ملاک‌های او برای اولویت‌بندی به مراقبت از آن نیازمندان چگونه خواهد بود؟ در اینجا سست که بحث عدالت در توزیع مراقبت و محبت به مثابه یک کالای بارز، مطرح و ضرورت پرداختن به آن در این نظریه نمایان می‌شود. البته برخی اندیشمندان این نحله به این مهم پرداخته‌اند (Worzbyt, et al, 2003:232)، ولی جریان اصلی این دیدگاه، از پرداختن به نحوه توزیع این کالای بارز و هنجارهای مربوط به آن ممانعت ورزیده است.

دیدگاه اخلاق فضیلت: بعد منشی

براساس اصل تحقق ظرفیت‌ها، اخلاق را مجموعه‌ای از فضایل می‌داند که در منش فرد تبلور می‌یابند و به‌ظهور می‌رسند. این دیدگاه که شکل سنتی آن از قرن پنجم قبل از میلاد وجود داشته است، بدون در نظر گرفتن اصولی خاص، به تفصیل درباره صفتهای مثبت و منفی اخلاقی، رتبه، رابطه، و اصل و فرع بودن آن‌ها بحث می‌کند.

دیدگاه اخلاق فضیلت در آثار افلاطون، و به‌ویژه ارسطو، و تبعاً خواجه‌نصیر مطرح، و در دوره عباسیان با ترجمه آثار یونانی به‌طور نافذ، وارد فرهنگ اسلامی شده است. اندیشمندانی که در حوزه مذهب به اخلاق پرداخته‌اند، عموماً اخلاق را مجموعه‌ای از فضایل معرفی کرده‌اند و برخی از این اندیشمندان برای این فضایل سلسله مراتب قائل شده‌اند (دستغیب، ۱۳۶۵؛ عبدوس و همکار، ۱۳۷۵، جوادی آملی، ۱۳۷۷؛ خواجه‌نصیر، ۱۳۶۹).

این دیدگاه به‌علت تأکید بسیار زیاد بر منش اخلاقی، امروزه با دیدگاه «منش» ادغام شده است. دیدگاه اخلاق فضیلت، با التفات وسیعی مورد توجه پایگاه‌های فلسفی دیگری همچون

اخلاق،
مجموعه‌ای از
قواعد مشترک
است که برای
دستیابی به
ارزش‌های غایی
و اجتماعی، به
شکل داوطلبانه
و غیرمشروط،
برای کنش
اجتماعی ویرایش
شده است.
این ویرایش،
کنشگران اخلاقی
را به سمت
آرمان‌ها،
پرهیزکاری و
نحوظ کردن
سود و زیان دیگر
اعیان اجتماعی
در تابع سود و
زیان خود، سوق
می‌دهد

فرهنگی و دیگری بُعد اجتماعی^۷. بعد فرهنگی اخلاق یا «اخلاق نظری»، شامل مجموعه فرمان‌های اخلاق است که ریشه در فرهنگ جامعه دارند؛ از جمله آرمان‌ها، باورها، ارزش‌ها، و اعتقادات دینی. لذا، میزان انسجام منطقی اخلاق نظری، و میزان عقلانی بودن قواعد آن، به لحاظ صوری ممکن است از مجموعه‌ای به مجموعه‌ای دیگر و از قاعده‌ای به قاعده‌ای دیگر، کم‌وبیش متغیر و متفاوت باشد (چلبی، ۱۳۸۵ الف: ۱۶۶).

چلبی تصریح می‌کند که گرچه قاعده اخلاقی به‌همراه خود نوعی الزام قطعی را مطرح می‌کند ولی احساس تکلیف نسبت به آن ریشه در اجتماع، به معنی اخص کلمه دارد. این، بُعد اجتماعی اخلاق است. بُعد اجتماعی اخلاق یا «اخلاق عملی»، احساس تکلیف و مسئولیت بر مبنای فرمان‌های اخلاقی در مقابل «دیگری» است. این «دیگری» را ممکن است در پیوستاری تصور کرد که در یک قطب آن مجردترین، عام‌ترین، و فراگیرترین «دیگری تعمیم‌یافته» وجود دارد، و با نزدیک شدن به قطب مخالف پیوستار مزبور، از سطح انتزاع کاسته می‌شود تا جایی که در قطب مخالف، «دیگری» می‌تواند فرد (افراد) انضمامی باشد. نکته قابل توجه این است که وقتی بُعد فرهنگی اخلاق به عمل کنشگر در قبال دیگران و جمع جهت می‌دهد، بعد اجتماعی اخلاق، انرژی عاطفی عمل کنشگر را که معطوف به حقوق دیگران و جمع است، تأمین می‌سازد. به این ترتیب، در دیدگاه نظم اجتماعی، دیدگاه‌های اخلاق تکلیف‌گرا و اخلاق مراقبت دو وجه اخلاق محسوب می‌شوند و ارتباطی وثیق می‌یابند.

در نظریه نظم اجتماعی، اگر در جامعه بین اخلاق نظری و عملی به‌صورت نسبتاً عمیق شکاف وجود داشته باشد، در این صورت لازم است در مرتبه اول، ریشه این شکاف را در پایه عملی جست‌وجو کرد؛ پایه‌ای که بر شبکه روابط اجتماعی و آرایش آن استوار است. در این بعد، به ترتیب اولویت، اختلال رابطه‌ای، و سپس اختلال توزیعی را باید مسئول بالقوه ضعف پایه عملی اخلاق دانست (چلبی، ۱۳۷۵).

در مرتبه دوم، این امکان نیز وجود دارد که اخلاق در بعد نظری نیز دچار نارسایی باشد. در این صورت سبب مشکل را باید در فرهنگ جست. در این مورد به‌طور کلی می‌توان به ترتیب اهمیت، در وهله اول «اختلال نمادی» (چلبی، ۱۳۷۵) و در مرحله بعد، «اختلال هنجاری» را مسئول بالقوه دانست (چلبی، ۱۳۷۵؛ Nucci, 2005). مجموعه این اختلالات را می‌توان تحت

عنوان «اختلالات ساختاری» و عوامل مقوم شکاف بین اخلاق نظری و عملی در سطح کلان معرفی کرد.

در دیدگاه نظم اجتماعی، اخلاقی مبتنی بر فضیلت و ارزش‌های اخلاقی با اخلاق سودمندگرا نیز به لحاظ نظری در بطن هنجارها و قواعد اجتماعی هستند و با یکدیگر ارتباطی تنگاتنگ و سلسله‌مراتبی دارند. در این نظریه، رکن اصلی هر نوع اجتماع، هنجار اجتماعی است و منشأ اصلی هنجارها به چهار نیاز اجتماعی معطوف می‌شود که عبارت‌اند از: هم‌زیستی مسالمت‌آمیز (صلح)؛ همکاری (هم‌افزایی)؛ هم‌فهمی و هم‌فکری (فهم متقابل)؛ هماهنگی (هم‌گامی/هم‌نوایی). به تبع این چهار نیاز اجتماعی، چهار نوع ارزش اجتماعی [یا فضیلت]، که همگی کم‌وبیش خصلت عینی دارند (ارزش‌های عینی) و همگی فراگیرند، مطرح می‌شوند. این ارزش‌ها عبارت‌اند از: ارزش سلامت؛ ارزش صلح و دوستی؛ ارزش همکاری اجتماعی؛ ارزش عدالت (توزیعی).

چلبی با ذکر این ارزش‌ها، به هنجارها یا قواعد مشترک به‌عنوان وسیله دستیابی به آن‌ها در بُعد اجتماعی اشاره می‌کند. او لوازم و وسایل تحقق ارزش‌های اجتماعی مزبور را چنین معرفی می‌کند: زبان و نمادهای مشترک؛ ابزارها و منابع مادی؛ اطلاعات و دانش؛ هنجارها (قواعد مشترک). بنابراین، وجود هنجارها برای حفظ گروه (جامعه) و تداوم آن ضروری است و بدون آن‌ها تداوم همکاری مؤثر، غیرقابل تصور است. او تصریح می‌کند که اگر هنجارهای اجتماعی را از حیث عمومیت و اهمیت در قالب «هرم» ببینیم که در رأس آن، اصول و هنجارهای عمومی مطرح‌اند و در مقابل در قاعده تحتانی هرم، قواعد مقید به زمان و مکان و محدود به شرایط معین، در این صورت مفهوم برابری آحاد جامعه در مقابل هنجارهای عمومی و حقوق هنجاری (قواعد عمومی نانوشته) نقش کلیدی در مهار نابرابری‌های اجتماعی ایفا می‌کند. یعنی اینکه هنجارهای عمومی که هر یک حاوی نوعی حقوق و تکالیف متناظر هستند، تعمیم یافته باشند؛ به‌طوری که حقوق و تکالیف مرتبط به هنجارهای عمومی به‌طور برابر بین آحاد جامعه توزیع شوند؛ مانند هنجارهای صداقت و انصاف (چلبی، ۱۳۸۹: ۱۹-۱۷).

چلبی به ارتباط وثیق هنجار صداقت با ارزش‌های عینی اجتماعی اشاره می‌کند. او می‌گوید که همکاری، هماهنگی و هم‌فهمی، هر سه محتاج اطلاعات صحیح و مشترک‌اند و این ضرورت اجتماعی موجب شکل‌گیری و ظهور «هنجار صداقت»



شکل ابعاد اخلاق
(چلبی، ۱۳۸۵ الف: ۱۶۷)

مینویی و علیرضا حیدری. انتشارات خوارزمی. چاپ چهارم. تهران. ۱۳۶۹.

۸. دستغیب، سید عبدالحسین. *اخلاق اسلامی*. تنظیم سید محمد هاشم دستغیب. انتشارات کانون تربیت. چاپ ششم. شیراز. ۱۳۶۵.

۹. نقدی، وحید. *بررسی جامعه‌شناسی تربیت اخلاقی در آموزش و پرورش ایران: با تأکید بر هنجارهای اخلاقی انصاف و صداقت*. رساله دکتری با راهنمایی مسعود چلبی استاد جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی. ۱۳۹۱.

۱۰. هولمز، رابرت ال. *مبانی فلسفه اخلاق*. ترجمه مسعود علیا. انتشارات ققنوس. تهران. ۱۳۸۵.

11. Brink, David O. (2006) *Some Forms and Limits of Consequentialism*, in Copp,

David. *The Oxford Handbook of Ethical Theory*. Oxford University Press, Inc. Pp. 380- 423.

12. Carr, David and Jan Steutel (2005) "*The Virtue Approach to Moral Education; pointers, problems and prospects*". in Carr, David and Jan Steutel. *Virtue Ethics and Moral Education*. Published in Taylor & Francis. Pp.246-261.

13. Fischer, John Martin (2006) "*FreeWill and Responsibility*" in Copp, David. *The Oxford Handbook of Ethical Theory*. Oxford University Press, Inc. Pp. 321- 355.

14. Hallinan, Maureen T. (2006) *On The Linkages between Sociology of Race and Ethnicity and Sociology of Education* in Hallinan, Maureen T. *Handbook of Sociology of Education*. Springer Science.

15. McCormic, Patrick (2003) "*Whose Justice? An Examination of Nine Models of Justice*." *Social Thought*, Vol 22, No. 2, pp. 7-25.

16. Noddings, Nel (2008) "*Caring and Moral Education*", in Nucci, P. Larry & Narvaez, Darcia. *Handbook of Moral Character Education*. First published. Routledge. London and New York. pp. 161-174.

17. Nucci, P. Larry (2005) *Conflict, Contradiction, and Contrarian Elements in Moral Developments and Education*. Lawrence Erlbaum association, Publishers.

18. Rawls, John (1971) *A Theory of Justice*, original edition. First edition. Harvard university press.

19. Steiner, Hillel (2006) "*Moral Rights*", in Copp, David. *The Oxford Handbook of Ethical Theory*. Oxford University Press, Inc. Pp. 459- 479.

20. Steutel, Jan and David Carr (2005) "*Virtue Etics and The Virtue Approach to Moral Education*", in Carr, David and Jan Steutel, *Virtue Ethics and Moral Education*. Published in Taylor & Francis. Pp. 3-18.

21. Talbot, Marianne (2005) "*Against Relativism*", in Halstead, J. Mark and Terence H. McLaughlin. *Education in morality*. Published in the Taylor & Francis e-Library. Pp. 205- 216.

22. Willaschek, Marcus (2009) "*Right and Coercion: Can Kant's Conception of Right be Derived from his Moral Theory?*" *International Journal of Philosophical Studies*, Vol. 17 (1), Pp. 49-70.

23. Worzby, John C. and Kathleen O'Rourke and Claire J. Dandeneau (2003) *Elementary School Counseling: A Commitment to Caring and Community Building*. Second edition. Published by Brunner- Routledge.

به‌عنوان یکی از قواعد اصلی هر نظام اجتماعی می‌شود. او در ادامه به ارتباط هنجار انصاف و ارزش اجتماعی عدالت اشاره کرده است و بر ضرورت قابل مشاهده بودن آن تأکید می‌کند. چلبی می‌گوید که مهم‌ترین کانون و منبع تهدید صلح و امنیت فردی و جمعی، محدودیت منابع و تضاد مزمن و خفته بر سر منابع کمیاب است. لذا، وجود تضادهای آشکار و نهان، با عنایت به ارزش‌های اجتماعی عینی چهارگانه، ایجاب می‌کنند که «هنجارهای توزیع منابع ارزشمند» و به دنبال آن «هنجارهای مدیریت تضاد» و همراه با آن «هنجارهای ضمانت اجرا» به منصف ظهور برسند (چلبی، ۱۳۸۹: ۱۷).

از این دیدگاه، باتوجه به غنا و انسجام نظری، می‌توان تعاریف مشخصی از اخلاق ارائه کرد. یکی از تعاریف اخلاق با تأکید بر وجه اجتماعی و پرهیز از مفاهیم فلسفی و انتزاعی آن، از این قرار است: «اخلاق، مجموعه‌ای از قواعد مشترک است که برای دستیابی به ارزش‌های غایی و اجتماعی، به شکل داوطلبانه و غیرمشروط، برای کنش اجتماعی ویرایش شده است. این ویرایش، کنشگران اخلاقی را به سمت آرمان‌ها، پرهیزکاری و لحاظ کردن سود و زیان دیگر اعیان اجتماعی در تابع سود و زیان خود، سوق می‌دهد» (نقدی، ۱۳۹۱). از بُعد هنجاری اخلاق، یعنی تربیت اخلاقی، دیدگاه نظم اجتماعی توانایی تلفیق نظریه‌های تربیت اخلاقی را با تأکید بر سطوح خرد و کلان نیز دارد. مضافاً اینکه نظرات منحصر به فردی را در زمینه تربیت اخلاقی می‌توان در این نظریه مشاهده کرد که در فرصت آینده به آن‌ها پرداخته خواهد شد.

پی‌نوشت‌ها

۱. در این تقسیم‌بندی، به تأسی از چلبی، از قالب اجیل (agil) پارسونز اقتباس شده است.

2. moral maxim
3. attentiveness
4. character approach
5. hybridized theory
6. social order approach
7. communal dimension of ethic

منابع

۱. توگندهت، ارنست. *گفت‌وگوهای درباره رفتار اخلاقی*. ترجمه احمد علی حیدری و ریحانه حیدری. انتشارات دانشگاه تهران. چاپ اول. ۱۳۸۷.
۲. جوادی آملی، عبدالله. *مراحل اخلاق در قرآن*: تفسیر موضوعی قرآن کریم. مرکز نشر اسراء. چاپ اول. قم. ۱۳۷۷.
۳. چلبی، مسعود. «تحلیل نظری منشأ و ارتباط هنجارهای اجتماعی و نابرابری‌ها». *مجله علمی - پژوهشی تحلیل اجتماعی*: نظم و نابرابری‌های اجتماعی. ۱۳۸۶.
۴. ——. «مطالعه پیمایشی اخلاق کار در سه شهر ایران». *تحلیل اجتماعی در فضای کنش*. نشر نی. چاپ اول. تهران. ۱۳۸۵ (الف).
۵. ——. *فضای کنش: ابزاری تنظیمی در نظریه‌سازی*. تحلیل اجتماعی در فضای کنش. نشر نی. چاپ اول. تهران. ۱۳۸۵ (ب).
۶. ——. *جامعه‌شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی*. نشر نی. تهران. چاپ اول. ۱۳۷۵.
۷. خواجه‌نصیرالدین طوسی. *اخلاق ناصری*. تصحیح و توضیح مجتبی



خاستگاه و کارکردهای طنز در جامعه

نیش و نوش

شهین شهبازی
دبیر دبیرستان ناحیه سه کرمانشاه

مقدمه

طنز و طنزپردازی که براساس به کارگیری توأمان دو عنصر متضاد: «نیش» و «نوش» خلق می‌شود، نوعی نگرش اصلاحگرانه نسبت به زندگی است که امور نامطلوب و خارج از دایره حق و راستی را به روشی مسالمت‌آمیز و خنده‌دار به چالش می‌کشد.

از آنجا که طنز هشدار و زنگ خطری است که غالباً از سوی گروه‌های پیشرو اجتماعی به صدا در می‌آید، به‌رغم ظاهر تمسخرآمیزش، باید زیرکانه آن را جدی گرفت و به آن احترام گذاشت. منطقی‌ترین دلیل این بزرگداشت و احترام آن است که طنز، خلاف نقد خشک و جدی، در صلح‌جویانه‌ترین وجه ممکن، قصد ترمیم شکاف‌های اجتماعی و کاهش بحران‌های آنی را دارد. به همین دلیل گزافه‌گویی نیست اگر بگوییم، طنزپردازی بهترین راهی است که برای زیباتر کردن دنیای کنونی ما وجود دارد. بشر همیشه و در همه دوران‌های حیات خود بر این کره خاکی، با همین داستان (نبرد نیکی با بدی) زندگی کرده است و گمان می‌رود آن چنان که حیاتش بدون راستی ناممکن است، بدون ناراستی هم ناممکن است؛ چرا که به قول «قرآن کریم»: «وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَعِبٌ وَ لَهْوٌ...» و دنیای بدون امر به معروف و نهی از منکر، پایه‌های آن از هم فرو خواهد پاشید. البته نباید فراموش کنیم که استفاده از طنز برای رسیدن به این هدف متعالی - اصلاح جامعه - در صورتی محقق خواهد شد که هر شوخی، تمسخر و تحقیری را طنز تلقی نکنیم و آنگاه که طنز راستین را یافتیم، در پس خنده‌هایمان به پیام نهانی آن بیندیشیم و از انرژی نهفته در آن برای بیداری و آگاهی جامعه استفاده کنیم.

کلیدواژه‌ها: طنز، جامعه، معضلات اجتماعی، فشارهای روانی

الف) بررسی عوامل پیدایش طنز در جامعه

آفرینش، رشد و تعالی طنز در جامعه‌ای ممکن خواهد بود که این سه مؤلفه را داشته باشد: معضلات اجتماعی، گسل‌های طبقاتی، فقدان آزادی. البته برای چنین جامعه‌ای می‌توان توصیفات دیگری نیز برشمرد ولی دیگر توصیفات آن به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به همین سه ویژگی مربوط‌اند.

معضلات اجتماعی

همان‌گونه که از ذات پاک آدمی، گل‌های خیر و نیکی می‌روید، از پلیدی‌های روح او گناهان بزرگی سر برمی‌آورد: ظلم و ستم و تجاوز به حقوق دیگران، قتل و غارت و جنایت، هرج و مرج طلبی، فساد و بی‌بندوباری، شهوت و شکم‌بارگی، حرص و دنیاپرستی، حسادت، دروغ، ریا و تزویر، تبعیض، توهین و تحقیر دیگران، حماقت و نادانی، تعصبات مضحک و باورهای خرافی، سوء استفاده از دین و مقدسات، ضعف نفس، کج‌اندیشی و ... همه و همه زاده پلیدی و اسارت روح بشر در ظلمات حیوانی است.

بعضی از این گناهان، عمری به درازی تاریخ بشریت دارند و بعضی دیگر به واسطه حماقت‌ها و خطاهای انسان معاصر پدید آمده‌اند. «گاهی خنده و شوخی، گذرا و خفیف و زاییده نقص‌ها و اشتباهات کوچک و بی‌اهمیت است و زمانی تلخ و زهر آگین و ناشی از عیوب، مفاسد و گمراهی‌هایی است که مقام اخلاقی طبیعت بشری را تنزل می‌دهند» (آرین‌پور، ۱۳۷۲، ج ۲: ۳۶). از مصرف سیگار و دیگر مواد مخدر و مخرب، زندگی ماشینی و بی‌تحریکی، رفاه‌زدگی و زندگی اشرافی و پر از سودای مصرف گروهی در کنار گروه دیگری که به اصطلاح آن ندارند که با ناله سودا کنند، تا آلودگی‌های تأسفات‌بار محیط‌زیست و در نهایت نابودی طبیعت به دست بشر، استفاده زبان‌بار از انرژی‌های





طنزپرداز خود را مسئول سرنوشت جامعه و مردم می‌داند و تلاش می‌کند که زنگ خطر را برای همه به صدا در آورد. او در درک مسائل جامعه بسیار حساس است. میان او و دیگر کسانی که سرشان تنها به کار خود گرم است و دردی جز درد خود ندارند و به قول سعدی:

«گر از نیستی دیگری شد هلاک

مرا هست، بط را ز طوفان چه باک؟»

(سعدی، ۱۳۷۹: ۱۵۶)

طنز او شاهدهی است بر همدردی‌اش با دیگران:

«هن از بینوایی نیم روی زرد

غم بینوایان رخم زرد کرد»

(همان: ۲۱۷)

«طنز تنها هنگامی می‌تواند به هدف عالی خود برسد که از روحی بلند و پاک تراوش کند؛ روحی که از مشاهده عمیق و عجیب زندگی موجود با اندیشه یک زندگی ایده‌آل در رنج و عذاب است» (آرین پور، ۱۳۷۲: ۳۶). طنزپردازان متعهد، دلسوز و دردآشنا در میان مردم جامعه خود همچون پیامبرانی هستند که رسالتشان بیداری مردم از خواب غفلت و هدایت ایشان به سوی راستی برای دست یافتن به فضائل و کمالات انسانی است: «طنز با برجسته کردن بدی‌ها و مفساد، انسان‌ها را از غفلت و بی‌خبری برحذر می‌دارد و به مسیر حقیقی زندگی راهنمایی می‌کند. به‌علاوه باعث می‌شود که آدمیان از گرایش به سوی زشتی‌ها و پلیدی‌ها دست بردارند» (رفیع، ۱۳۷۱: ۲۳).

درباره علت متوسل شدن طنزپرداز به خنده و شوخی و اینکه چرا به‌جای گریستن و گریانیدن دیگران بر فضائل از دست رفته بشری، مخاطبان خود را می‌خنداند، دکتر شریعتی دلیلی ساده و قانع کننده آورده است: «چرا از آنچه

طبیعی، تجاوز به حریم فضا و ... مثال‌هایی از زشتی‌های رفتار انسان هستند که می‌توان آن‌ها را اساسی‌ترین علت خلق طنز و طنزپردازی دانست. درست است اگر بگوییم هرگز طنزی خلق نمی‌شود، مگر آنکه کسی گرفتار بیماری روحی شده باشد و دیگران از تبعات رفتار سوء و عمل ناشایست او در رنج باشند.

«اصولاً طنز از آنجا آغاز می‌شود که رعایت حقوق دیگران نشود، آزادی توأم با مسئولیت مورد تعدی واقع شود، بی‌بندوباری و هرج و مرج به‌عنوان آزادی تبلیغ گردد و نظام جامعه در مسیر طبیعی خود مورد تهدید قرار گیرد. ستم و تجاوز در اشکال گوناگون چهره نماید و منادیان آزادی، خود عاملان بدبختی فکر و اندیشه و آزادی گردند. ترقی و اعتلا جای خود را به انحطاط و سقوط دهد و پویایی اندیشه و حرکت ناشی از آن، کم‌کم به رکود انجامد» (ناصری، ۱۳۸۷: ۱۵۵).

در این میان، نقش طنز مبارزه با پلیدی است. طنزپرداز معتقد است که دگرگون کردن اوضاع موجود، آرزویی است دست‌یافتنی. باختین می‌گوید: «خنده و جنبش‌های مردمی، گستاخی ابداع را برمی‌انگیزد، به‌رهایی از دیدگاه مسلط در باب جهان، به‌رهایی از همه رسوم، حقایق جاری، تمام چیزهای مبتذل، عادی و پذیرفته همگان یاری می‌رساند، و سرانجام امکان می‌دهد که نگاهی تازه به جهان بیفکنیم و دریابیم هر آنچه وجود دارد، تا چه حدی نسبی است و یک نظم جهانی سراپا متفاوت امکان‌پذیر است» (پوینده، ۱۳۸۱: ۱۵). در توجیه نقش مبارزه طلبانه طنز در دفاع از نیکی و محکوم کردن پلیدی، بعضی تا آنجا پیش رفته‌اند که طنز را جزو فضایل انسانی دانسته‌اند. «برخی از اخلاق‌شناسان سعی می‌کنند طنز را یک فضیلت قلمداد کنند» (اصلانی، ۱۳۸۷: ۱۴۱).



زمینه‌ساز انقلاب‌های مردمی شده است. در هر دوره‌ای که این تناقض پر رنگ‌تر شده، عمر و دوام حکومت‌ها کمتر شده است؛ آن چنان که می‌توان گفت همواره میان تناقض در بافت جامعه و دوام حکومت رابطه‌ای معکوس وجود دارد. یکی از نویسندگان تشبیه جالبی درباره این موضوع دارد:

«درد و بیزاری‌های اجتماعی ناشی از ظلم، فساد، بی‌رسمی، ریا، تحقیر، تبعیض، چپاول، خون‌ریزی و غیره در ادوار مختلف تاریخ ادبیات ایران، مهم‌ترین عامل قیام‌های ادبی و مؤثرترین انگیزه پدید آمدن آثار انتقادی در شیوه‌های جد، طنز، هجو و ... بوده است. شاید به همین دلایل است که برخی از محققان، فکر را به گازهای لطیف تشبیه کرده‌اند که هر چه بیشتر تحت فشار قرار بگیرد، قوت انفجارش بیشتر می‌شود.» (بهزادی‌اندوهجردی، ۱۳۷۸: ۱۰۴)

گسل‌های طبقاتی

هر کدام از افراد بشر در محیط متفاوتی متولد می‌شود. منظور از محیط، آب و هوا، طرز تغذیه، رطوبت هوا، مقدار فشار جو، درجه حرارت، مناظری که در زندگی در مقابل شخص قرار می‌گیرند، آنچه در گوش او در ایام عمر طنین می‌افکند، وضع خاص خانوادگی، دوستان و اطرافیان، و بالاخره همه شرایط و اوضاعی است که بشر را در دامن خود می‌پرورد و در تربیت او نقشی بر عهده دارد. مجموعه این شرایط به‌علاوه عملکرد و تلاش هر فرد، او را به سطحی از زندگی می‌رساند که قطعاً با سطح زندگی دیگران متفاوت است. هر گاه این شرایط چنان باشد که افراد را در دو سوی مقابل هم و یا به اصطلاح در دو کفه نامیزان یک ترازو قرار دهد، گسل‌های اجتماعی عیان خواهند شد. بر همین اساس است که افراد هر جامعه‌ای را می‌توان هم از نظر معیارهای ظاهری و هم از نظر معیارهای باطنی، دسته‌بندی کرد. برای مثال، آنان را در گروه‌های سفید یا سیاه، زشت یا زیبا، کوتاه یا بلند، دارا یا ندار، عالم یا نادان، سالم یا بیمار، قوی یا ضعیف، و راست‌گو یا دروغ‌گو، شجاع یا ترسو و کم‌حرف یا پرحرف و ... قرار داد.

هرگاه افراد دو سوی مختلف یک گسل اجتماعی، اختلاف‌های یکدیگر را بپذیرند و حق و حقوق همدیگر را رعایت کنند، آرامش میان آنان حفظ خواهد شد ولی اگر این اختلاف‌ها را نپذیرند و تلاش کنند که اختلاف موجود را از بین ببرند و یا حق بیشتری برای خود قائل شوند، وضع به گونه دیگری خواهد بود. با مثالی در این باره، مطلب را پیگیری می‌کنیم: تفاوت دو خانواده در بعضی مسائل، مانعی برای رفت و آمد میان آنان نیست ولی اگر تفاوت در شیوه پذیرایی به دلیل وجود غسل مادی باشد، عرصه بروز گسل‌های اجتماعی خواهد بود و چه بسا که زمینه اعتراض آنان به هم فراهم شود. درست

غم‌انگیز است باید فکاهی سخن گفت؟ به دو دلیل: یکی برای آنکه از آنچه غم‌انگیز است بتوان سخن گفت، دیگر آنکه دور از چشم منطق، که همواره در مسیر آنچه جدی است ایستاده است و از بیراهه ترس و طمع که همیشه از حقی که جدی است بر می‌آشوبد، جدی‌ترین حقیقت‌ها را در جامه غیر جدی در دل‌ها بنشاند» (شریعتی، ۱۳۷۶: ۳۱۰).

فروید نیز با تحلیل روان‌شناسانه عکس‌العمل انسان در برابر امور نامطلوب، معتقد است: «شوخی و طنز وسیله‌ای است برای اظهار مقاصد جدی. بنابراین، باید به مدد سازوکارهای روانی چنان ظاهر نازیبای کام‌ها را بیاراید که نه دیگران را ناخوش آید و نه سانسور (و من برتر) را ناگزیر از مخالفت سازد» (بهزادی‌اندوهجردی، ۱۳۷۸: ۱۱۹).

نکته مهم در تجزیه و تحلیل طنز این است که بدانیم هر گونه انتقاد جدی توان نهفته‌ای برای تبدیل شدن به طنز دارد. در طول تاریخ بشر، همواره اندیشمندانی بوده‌اند که به اوضاع جامعه خود انتقاد داشته‌اند ولی حفظ حریم احترام و رعایت حقوق دیگران در کنار اصلاح کج‌روی‌ها و پلیدی‌ها را در پیش گرفته‌اند. گروهی از اینان چاره مشکل را در توسل به «طنز» یافته‌اند تا در پوشش خنده و شوخی و به‌کار گرفتن زبان غیرمستقیم، انگشت اشاره را به سوی گناهکار بگیرند و در یک دعوت همگانی، تماشاچیان باخبر و خاموش یا بی‌خبر از فجایع را با خود هم‌صدا کنند. «در پیکر جامعه انسانی همیشه نقطه‌های چرکی، دمل‌های پرمایه و گوشه‌های عفن و پردرد هست. طنز بر این نقطه‌ها انگشت می‌نهد و آن‌ها را برملا می‌کند» (پاینده، ۱۳۵۵: به نقل از درودیان، ۱۳۸۴: ۱۴۹).

هر نقص و معضل اجتماعی می‌تواند برای طنزپرداز سوژه باشد ولی از آنجا که مردم و در رأس آنان طنزپرداز، تماشاچیان دقیق و نکته‌بینی هستند، مسئولان و حکام جامعه که رفتارها و حرکاتشان چون بازیگران زیر ذره‌بین تماشاچیان قرار دارد، در طول تاریخ هرگز از قرار گرفتن در آماج طنز در امان نبوده‌اند. «رفتار بسیاری از حکام طنز است. یعنی در یک آن دو سوی تناقض را در خویش دارد و شعارهای سیاسی‌شان نیز در تحلیل نهایی طنز است؛ هم گریه‌آور و هم خنده‌دار. جامعه عصر **حافظ** یکی از بهترین نمونه‌های شکل‌گیری این تناقض در ساخت جامعه است و شاید به‌عنوان نمونه، رفتار **امیر مبارزالدین** را بتوان از بهترین نمونه‌های تجسم این تناقض در بافت جامعه دانست. اما وقتی این تناقض‌ها با برخوردی هنری، چه از سوی عوام و چه از سوی خواص، تصویر شود، طنز به معنی دقیق کلمه آشکار می‌شود» (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۴: ۴۰).

همین تناقض در بافت جامعه است که علاوه بر آنکه مهم‌ترین دلیل پیدایش آثار ادبی از نوع طنز یا مشابه آن بوده،





اعتراض سیاسی او به شکل انفجاری و به دور از اعتدال مطرح شود. به فرموده پیامبر اکرم (ص): «کاد الفقر أن یكون کفرًا». فقر انسان را به بیراهه می کشاند.

فقدان آزادی

طنز هنر است و نقش مهم هنر همواره تصویر کردن دنیای بهتر است. از مهم ترین انگیزه های پیدایش طنز، آن است که طنزنویس در جامعه ای زندگی می کند که نقص و کاستی ها آزارش می دهند ولی فضای حاکم بر جامعه او، به گونه ای است که نمی تواند اعتراض خود را آزادانه بیان کند و راه حلی را که برای دفع و رفع بدی به ذهنش رسیده است، به گوش مقصران برساند. آنجا که آزادی عقیده و بیان وجود نداشته باشد و در برابر اندیشه ها دیواری پولادین بکشند، طنز به وجود می آید. «در جوامعی که آزادی به هر دلیل محدود می شود یا تا اندازه زیادی از میان می رود، طنز به صورت شیوه بیان رایج و حتی یگانه در می آید. آنجا که نمی توان صریح و آشکار سخن گفت، کار ناچار به ایما و اشاره و سخنان بریده بریده دوپهلوی و زیرلی و پوزخندهای گهگاهی می کشد.» (تنکابنی، ۱۳۵۷: ۷۲)

استفاده از رمز و کنایه، بیشتر زاینده اختناق است و در دوره هایی رواج می یابد که جامعه از آزادی محروم باشد. هر قدر جامعه ای از آزادی بیشتر بهره مند باشد، زبان انتقاد، صریح تر و از قید رمز و کنایه رها تر می شود. یکی دیگر از انواع سخن در ادبیات که همین نقش را ایفا کرده است و از این نظر کارکردی مشابه طنز دارد، «نماد» است ولی پیدا است که نماد به دلیل پیچیدگی و رمزآمیز بودن ساختار خود، مخاطبان خاصی را متوجه خود ساخته و هرگز چون طنز مورد استقبال عمومی نبوده است. «زمانی که به علت وجود سانسور، امکان انتقاد به طور مستقیم وجود ندارد، انتقادها غیرمستقیم می شوند و انتقادکننده دستاویزی جست و جو می کند تا چیزی را واسطه قرار دهد و بدان متوسل شود» (توفیق، ۱۳۸۴: ۱۰۹).

اگر در جامعه ای هر کس بتواند آزادانه فکر و اندیشه خود را بیان کند و برای ابراز عقیده محدودیتی وجود نداشته باشد، دلیلی برای متوسل شدن به بیان غیرمستقیم و طنزآمیز وجود ندارد. طنز زاینده فشار و اختناق نیروی حاکم از یک طرف، و میل به ابراز عقیده طنزپرداز در چنین شرایطی از سوی دیگر است. اگر شرایط غیر از این باشد و مانعی برای بیان عقاید نباشد، طنزپردازی از ساختار اصلی خود خارج است و جنبه شوخی و مطایبه پیدا می کند که نه تنها ارزش رفع معایب و اصلاحگری ندارد بلکه از ارزش هنری نیز تهی است. در حقیقت، هر گاه نویسندگان و شعرا به موضوعاتی بپردازند که

یا نادرست بودن چنین قضاوت هایی موضوع بحث ما نیست بلکه بحث بر سر گسل های اجتماعی است که زمینه ساز اعتراض و انتقاد افراد از دیگران می شود.

در هر گسل اجتماعی افراد دو دسته می شوند: آنان که در شرایط مناسب قرار دارند (گروه ۱) و آنان که در شرایط نامناسب هستند (گروه ۲). نکته قابل توجه این است که به رغم ظاهر قضیه، همیشه گروه معترض کسانی نیستند که در شرایط نامناسب قرار دارند و از محرومیت خود از آنچه می توانند داشته باشند ولی ندارند، ناراضی و شاکی هستند بلکه بسته به نوع شرایط، گاهی کسانی که در شرایط مناسب قرار دارند، به دلیل آنکه وجود گروه دیگر را تهدیدی علیه خود می دانند، علیه گروه مقابل معترض می شوند. برای روشن شدن مطلب مثال هایی را از هر دو نوع ذکر می کنیم:

اعتراض گروه ۱ به گروه ۲ اعتراض گروه ۲ به گروه ۱
عالم به نادان فقیر به ثروتمند

«طنز با قرار گرفتن میان شکاف و گسل های اجتماعی قدرت نمایی می کند و یکی از مهم ترین اهداف اصلی خود را اصلاح نقش گروه های اجتماعی و ترمیم این شکاف قرار می دهد. درست است که طنز اعتراض پیدا و خشم پنهان گروه های فراتر است اما هرگز به سوی خشونت میل نمی کند. با این همه، اجتماعی که بستر مناسب طنز واقع می شود، جای غمگینی است. از این رو طنز و مطایبه برای جامعه مانند زنگ خطر و هشدار است که از گسل های اجتماعی حکایت می کند. برای پرهیز از خشونت و بحران های آبی باید انرژی نهفته در آن را جدی گرفت» (کرمی، و ... ۱۳۸۸: ۱۳).

فقر و محرومیت مادی، مهم ترین گسل اجتماعی

است. فقر یعنی ناتوانی انسان در تأمین حد کافی نیازمندی های بنیادی خود به منظور رسیدن به یک زندگی آبرومند و شایسته به عنوان شرط لازم برای رسیدن به کمال. ممکن است گروهی از افراد جامعه از توانایی لازم برای تأمین نیازهای اولیه زندگی برخوردار باشند ولی به لحاظ اینکه درآمد و سطح زندگی آنان از متوسط درآمد جامعه پایین تر است، در فقر نسبی به سر برند. از میان تمام گسل های طبقاتی جوامع، از قبیل گسل فرهنگی، سیاسی، هنری، عقیدتی، عاطفی، اقتصادی و ... اکثر محققان، گسل اقتصادی را مهم ترین عامل بروز سرکشی و اعتراض افراد می دانند. حتی آن را ریشه اعتراضات خارج از اعتدال در سایر گسل ها معرفی می کنند. برای مثال، فردی که با یک گروه یکسان باشد و در حالت ایده آل مثل آن ها معیشتی با آن گروه مالی خوبی برخوردار باشد، اعتراض و مخالفت خود را به مراتب منطقی تر و متعادل تر مطرح می کند. در حالی که اگر همین فرد درگیر مشکلات اقتصادی هم باشد، چه بسا





کسی سرطان و طاعون را دست نمی‌اندازد و بعضی آدم‌ها بی‌رحم‌تر از آن‌اند که مورد تمسخر یا تحقیر قرار بگیرند. در مقابل جنایات بزرگ، طنز سلاح خفیفی است یا با هر کارایی و قدرت از کار می‌افتد. در این حال باید تراژدی نوشت. سیاست رسمی یا سیاست عبوس و عصا خورده و شق و رق، با طنز میانه‌ای ندارد» (عنایت، ۱۳۶۹: ۲۰).

عمران صلاحی دربارهٔ ریشه‌های تاریخی پیدایش شخصیت فکاهی و طنزآمیز **ملانصرالدین** تحقیقات ارزشمندی کرده است که در اثری به همین نام، آن را منتشر ساخته است. او در بخشی از این کتاب دربارهٔ علت توجه و اقبال مردم مشرق‌زمین به شخصیت فکاهی ملانصرالدین می‌گوید: «مردم در جایی که با قدرت فیزیکی در برابر قوه‌ای برتر عاجز بودند، سعی می‌کردند با قدرت معنوی و نفوذ کلام، قوهٔ برتر را با خود هماهنگ سازند. ملانصرالدین نمایندهٔ کلامی مردم بود تا با ظرایف و خنده و طنز **تیمور لنگ** را از خر شیطان پایین بیاورد. مردم، عقل و قدرت معنوی و حاضر جوابی ملانصرالدین را سپر چپاول سنگین امیر تیمور کرده بودند. تیمور لنگ به هر جا گام می‌نهاد، شهرها و دهات را با خاک یکسان و مالیات‌های سنگین برای زندگان وضع می‌کرد. از راه‌های مختلف ثروت‌های مادی و معنوی مردم را به تاراج می‌برد و قتل‌عام‌های بی‌ظنیری به راه می‌انداخت. لطیفه‌های ملانصرالدین بیشتر در سرزمین‌هایی به‌وجود آمده که روزگاری زیر تاخت‌وتاز قوای تیمور بوده است. پشتوانهٔ طنز لطیفه‌های ملانصرالدین، غضب و نفرت مردمی است که از تیمور لنگ زخم برداشته‌اند» (صلاحی، ۱۳۸۶: ۱۵-۱۷).

مثالی که **تنکابانی** دربارهٔ توسل به طنز در یک فضای خفقان‌بار ذکر می‌کند، گویای این گفته **رابله**^۴ است که «خنده هرگز به دنیای حاکمان راه نیافت و همواره اسلحه‌ای در دست مردمان باقی ماند» (احمدی، ۱۳۸۴: ۱۰۶). اگر مردم طرفدار طنز هستند و آن را سینه به سینه پخش می‌کنند، بدین علت است که از نیروی نهفته در آن برای تمسخر و تحقیر قدرت‌های مخالف استفاده می‌کنند. در جنگ جهانی دوم، طنز اسلحهٔ مردمی بود که از ظلم فاشیسم به تنگ آمده بودند. مردم با طنز رهبران دشمن را به تمسخر می‌گرفتند و بدین شکل شکوه و قدرت ظاهری آنان را خدشه‌دار می‌کردند و انتقام می‌گرفتند. «مردی از کنار دریاچه‌ای می‌گذشت. دید شخصی در آب افتاده است و دارد غرق می‌شود. مرد در آب پرید و او را نجات داد. شخصی که نجات یافته بود، گفت: من هیتلرم، بیا این صد مارک را به‌عنوان جایزه بگیر. ناجی پاسخ داد: قربان! شما این دویست مارک را بگیرید و به کسی نگوید که من نجاتتان داده‌ام.» (تنکابانی، ۱۳۵۷: ۷۲)

منابع در دفتر مجله موجود است.

از ارزش هنری و اجتماعی تهی هستند، زنگ خطری است که نشان می‌دهد در آن جامعه ابتکار و خلاقیت هنری جای خود را به سخنان تصنعی سپرده است.

نگاهی به تاریخ نشان می‌دهد که نقد در برابر حکمرانانی که خوش‌تر می‌داشته‌اند همواره وسایل عیش و عشرتشان فراهم باشد و کسی در برابر آن‌ها سخن نگوید، مگر آنکه زبان به مدح و چرب‌زبانی گشاید، همواره موجودی مظلوم و بی‌پناه بوده است. به همین دلیل، طنز این رسالت خطیر را به عهده گرفته است. «چون مبارزهٔ آشکار با استبداد و حکومت جابر امکان‌پذیر نیست، بیان حقایق و مبارزه جز به طریق غیرمستقیم و رمز و کنایه میسر نمی‌شود. لذا برای تنویر افکار تودهٔ مردم و درهم شکستن ضد ارزش‌ها و نظام و مناسبات باطل، استفاده از طنز بهترین و مؤثرترین حربه و سلاح مبارزه است؛ چون که در ظلمات خفقان، حقایق تلخ و انتقاد از تباهی‌ها و نامردمی‌ها را جز به زبان طنز نمی‌توان گفت» (ناصری، ۱۳۸۷: ۱۵۷).

تاریخ گواهی می‌دهد که در هر زمانه‌ای وقتی ضد ارزش‌ها، بر ارزش‌ها غلبه یافته و دروغ و ناراستی به نهایت رسیده است، افراد زیرک و فرصت‌طلبی از میان مردم جامعه برخاسته‌اند و به هر طریق ممکن خود را به دربارهای سلاطین وقت که مرکز ظلم و حق‌کشی بوده‌اند، می‌رسانده‌اند تا با توسل به مضحکه و مسخرگی، در پوششی ظاهر فریب، چهره و اندیشهٔ واقعی خود را پنهان کنند و حقایقی را که هیچ‌کس جرئت بیان‌شان را نداشته است، به گوش ظالمان برسانند. به قول دکتر **شریعتی**: «فرهنگ و روح طنزآمیز خاص ایرانی ثمرهٔ دو واقعیت توأمان است: یکی روحیهٔ لطیف و نکته‌سنج این قوم که فطری اوست و دیگری شرایط اختناق که تجلی و رشد او را از **راست گفتن** و صریح و مستقیم نظر خود را ابراز کردن، مانع می‌شده است و همچون کسی که از نعمت نطق محروم است، لاجرم چشم و نگاه و لب و سر و گردن و ادا و اطوارش، نرمش و دقت و ظرافت حرکتی می‌یابد که فقدان زبان را جبران می‌کند. اگر چنین کسی هنرمند و خوش‌استعداد نیز باشد، غالباً با چشم و ابرو و سر و دست آن چنان معنی‌دار و دلپذیر و اثربخش و عمیق حرف می‌زند که زبان آزاد و آسوده و رسمی هرگز قادر نیست، در انتقال این معانی تا بدین مرحله از **توفیق**^۵ نایل آید» (شریعتی، ۱۳۷۶: ۳۱۱-۳۱۰).

هر چه نیروی حاکم، رابطهٔ بهتری با مردم داشته و آزادی بیشتری برای آنان قائل باشد، عرصهٔ طنز وسیع‌تر و هر چه شدت خشونت در سلب آزادی بیشتر باشد، عرصهٔ طنز، تنگ‌تر خواهد بود. همچنان که گفته‌اند: «به قول **هایت**^۶، طنز چون با خنده سروکار دارد، در مقابل مساوت از کار می‌افتد. هجو و تمسخر آدمی مثل **هیتلر** در زمان حکومت او دشوار است. آن همه شقاوت را نمی‌توان با تمسخر و شوخی جواب داد.



پیش گفتار

کتاب تازه‌تألیف جامعه‌شناسی ۲ بخش اول درباره مفهوم هویت است و درس ۶ به اینکه «ما به عنوان ایرانی خود را با چه روایتی می‌شناسیم» اختصاص یافته است.

در این پژوهش، به بخش‌هایی از درس ۶ توجه می‌کنیم. در این درس با توجه به تقسیم‌بندی تاریخ ایران به سه دوره باستانی، اسلامی و جدید، با تکیه بر مباحث جامعه‌شناسی تاریخی، موقعیت‌ها و دوره‌هایی که هر کدام نقطه عطفی در تاریخ ما محسوب می‌شود، مطرح شده‌اند. در این نوشتار دوره سوم تشریح می‌شود یعنی آغاز دوران جدید که با دوران معاصر غرب؛ (در تقسیم‌بندی تاریخ جهانی) مصادف است. به چند دلیل این قسمت از درس ۶ را به عنوان موضوع مقاله خود برگزیده‌ایم:

۱. تأثیرات روابط این دوره در زندگی ما محسوس‌تر است و آثار آن را تا امروز می‌توانیم ببینیم.
۲. دانش‌آموزان از وقایع ایران باستان و دوران پس از ورود اسلام به ایران اسلامی اطلاعات نسبتاً کافی دارند، اما به نظر می‌رسد اطلاعات تاریخی - جامعه‌شناختی آنان از دوره سوم (جدید) اندک باشد.
۳. روابط کشورها امروزه برعکس گذشته بیشتر سیاسی - فرهنگی است تا سیاسی - نظامی، و مفهوم دولت - ملت به این دوره مربوط است.

۴. این دوران آغاز دوران ضعف و ناتوانی حکومت‌های ایرانی و جهان اسلام و قدرت‌گیری و جهان‌گیری دولت‌های غربی است.

در آغاز باید متذکر شوم که تولد این نوشتار به مهر ۸۴ و جلسه‌های آموزشی ضمن خدمت درباره این کتاب برمی‌گردد، زمانی که اولین جرعه‌های آن در ذهن نگارنده روشن شد، اما با اصلاحات و حذف و اضافه‌های بسیار در نوشته اولیه فراهم آمده است.

یادآور می‌شوم که این نوشتار خالی از ایراد نیست. مسلماً اهل قلم و ادب و تألیف و تحقیق به راحتی می‌توانند در آن ایرادهایی بیابند که نقد آن‌ها موجب خرسندی نگارنده بهبود و ارتقای کار است.

کلیدواژه‌ها: انسان ایرانی، جهان جدید، هویت ایرانی، غرب ستا، غرب‌گریز، غرب‌شناس

مواجهه انسان ایرانی با جهان جدید

شرحی بر درس ۶ کتاب

جامعه‌شناسی ۲: ما به عنوان

ایرانی خود را با چه

روایتی می‌شناسیم؟

جمشیدمیرزایی

دبیرعلوم اجتماعی

منطقه قرچک



مقدمه

اگر آغاز دوران جدید یا معاصر برای ما از ۲۰۰ سال پیش (۱۷۷۴ ش و به تسامح سال تأسیس سلسله قاجاریه) و برای غربیان (۱۷۸۹ م و سال انقلاب فرانسه) باشد، دوران قاجار را می‌توان عصر ارتباط روزافزون ایران با تمدن جدید و غرب دانست. عصر قاجار به مصادف است با اوج‌گیری قدرت‌های آن روز مغرب زمین. (انگلیس، روسیه و فرانسه) و هجوم فکری، فرهنگی، فناوریانه و نظامی غرب به مشرق‌زمین به‌طور اعم و ایران به‌طور اخص. در این زمان، غرب دیگر آن غرب سابق (یونان و روم) و غربیان فرورفتگان در جهل قرون وسطا نبودند و برای سلطه بر جهان به هر وسیله‌ای متوسل می‌شدند. نقش سه گروه عمده در این بسط و گسترش بیشتر خودنمایی می‌کند:

۱. کمپانی‌های تجاری که اهداف فرهنگی - اقتصادی - سیاسی داشتند؛ ۲. نیروی نظامی مجهز به سلاح‌های جدید؛ ۳. مبلغان مذهبی که وظیفه آماده‌سازی و درونی کردن فرهنگ و تمدن غرب را بر عهده داشتند. آنچه ایرانیان و خصوصاً پژوهشگران عرصه علوم اجتماعی را حداقل در ۱۵۰ تا ۲۰۰ سال اخیر به خود مشغول کرده، این است که:

۱. ایرانی در این دو قرن چه واکنش‌هایی نسبت به جهان جدید و غرب داشته است؟ و سؤال دوم که از دل سؤال نخست بیرون می‌آید: ۲. کدام گروه و جریان واکنش موفقیت‌آمیزتری داشته است؟ (برحسب پیامدهای واکنش و آثار و نتایج به بار آمده). لازم به ذکر است، در این باره پژوهش‌های بسیاری انجام شده است: «مثلاً روشنفکران ایرانی و غرب»:

انسان و جامعه ایرانی در آستانه و هنگامه ورود به عصر جدید و مواجهه با فرهنگ و تمدن غرب و مدرنیسم چه حالی داشته است؟

می‌توان مدعی بود که حال انسان ایرانی در این آستانه بودن «... میان دو لبه گازانبری این دو پارگی گرفتار آمده و دچار شیفتگی دوسویه و متضادی شده است: از یک سو دل‌باخته بینش جادویی جهانی است که هنوز بسته‌هاله مقدس خاطر جمع است و از سوی دیگر شیفته نوآوری‌هاست و شیفتگی‌هایش با نیروی مقاومت‌ناپذیری وی را به طرف خود می‌کشد» (شایگان، ۱۳۷۶: ۳۵).

با این اوصاف، به راستی انسان ایرانی در این دو قرن اخیر چه واکنشی به جهان جدید و غرب داشته است و چگونه با این حریف قدرتمند مواجه شده است؟

به‌طور کلی و با اندکی تسامح می‌توان واکنش‌های انسان ایرانی را به سه دسته تقسیم کرد:

الف) جریان غرب‌گرایان سنت‌ستیز: (غرب‌ستا)؛ ب) جریان سنت‌گرایان غرب‌ستیز: (غرب‌گریز)؛ ج) جریان سوم یا نوگرایان دینی: (غرب‌شناس).

پیش از توضیح جریانات سه‌گانه، به‌طور خلاصه چپستی و ماهیت فرهنگ و تمدن ایران را چنین بیان می‌کنیم:

لایه‌های تمدنی

به راستی ما چند لایه تمدنی داریم؟ به عبارت دیگر، فرهنگ ما یک لایه و یک تکه است یا چندلایه و چند تکه؟ واقعیت این است که مردم جامعه ما با چند هزار سال زندگی مشترک تا به امروز شاهد فراز و نشیب‌های فراوان بوده‌اند و فرهنگ و تمدن امروز ما از سه لایه فرهنگی - تمدنی شکل گرفته است:

۱. لایه ایران باستان؛ با نمودهایی نظیر عید نوروز؛ تقویم شمسی. ۲. لایه‌های اسلامی؛ با نمودهایی نظیر مناسک اسلامی، اعیاد اسلامی غدیر یا فطر و قربان و معماری اسلامی.
۳. لایه غربی و مدرن؛ با نمودهایی نظیر: پارلمان، دموکراسی، مشروطه، مدارس جدید و مطبوعات.

رابطه جریان‌های سه‌گانه با لایه‌های تمدنی

۱. جریان سنت‌گرا و غرب‌ستیز: پیروان این گروه کوشش خود را به حفظ لایه اسلامی معطوف کرده‌اند و به میراث ایران باستان توجه چندانی نمی‌کنند. آنان به شدت علیه لایه مدرن نیز جبهه گرفته‌اند. ۲. جریان غرب‌گرا و سنت‌ستیز: این جریان را می‌توان با اندکی تسامح دوشاخه تصور کرد:

الف) شاخه اول مبهور و متحیر مدرنیسم است و به میراث سنتی (باستانی - اسلامی) دیدی منفی دارد و آن دوران را دوره ارتجاع و عقب‌ماندگی تلقی می‌کند. ب) شاخه دوم میراث اسلامی را نفی می‌کند، ولی می‌کوشد با جمع لایه باستانی ایران و مدرنیسم به نوعی سنت برسد. گرایش ناسیونال رومانیک را در این شاخه می‌توان دید.

۳. جریان نوگرایان دینی: این جریان به نقادی و وام‌گیری و تبادل فرهنگی معتقد است. جنبه‌های مثبت دو لایه دیگر را نیز دارد و بر این باور است که فرهنگ و تمدن و امروز ما باید از نوعی کثرت‌گرایی فرهنگی و فرهنگ موزاییک‌وار برخوردار باشد و این سرمایه به هم‌نشینی و هم‌زیستی مسالمت‌آمیز تن دهد.

واکنش‌های انسان ایرانی به جهان جدید

الف) جریان غرب‌گرایان سنت‌ستیز (غرب‌ستا)

این گروه که از آنان به روشنفکران نیز تعبیر می‌شود، غالباً کسانی بودند که یا به مغرب‌زمین سفر کرده بودند یا با مغرب‌زمینیان ارتباط داشتند و شیفته ترقیات تمدنی آنان و در حسرت ترقی و پیشرفت - به‌زعم خود - بودند.

این گروه روشنفکران و نوع واکنش آن‌ها در چارچوب غرب‌زدگان جای می‌گیرند. و «غرب‌زدگی وجه دیگری از همان



ج) نوگرایان دینی (غرب‌شناس)

این جریان با عنوان‌های اصلاح‌گری دینی، روشنفکری دینی، احیاگری دینی، بازگشت به خویش‌نشدن و نواندیشی مذهبی مطرح است. سلسله‌جنبان این جریان **سیدجمال‌الدین اسدآبادی** بود؛ هم‌وکه داعیه اتحاد جهان اسلام و رهایی از فقر و عقب‌ماندگی و مبارزه با جهل را داشت.

برخی از خصوصیات این جریان عبارت‌اند از: نسبی‌گرایی (پذیرفتن محاسن و رد معایب

تمدن غرب)، غرب را یک کل تجزیه‌پذیر تصور کردن، درک واقعیات و مناسبات جهان جدید، داشتن نگاه انتقادی به سنت و مدرنیته، بازسازی سنت در متن تجدد، زمان‌شناسی (زمان فرهنگی و اجتماعی و نه صرفاً زمان تقویمی)، تصفیه و استخراج منابع فرهنگی گذشته، اعتقاد به سازگاری دین و جهان جدید، دفاع عقلانی از دین و قابل تحقق دانستن دین‌داری در عصر جدید، نگاه عقلانی به غرب، آگاهی به تأخر جهان اسلام و مشرق‌زمین و تلاش برای بومی کردن مدرنیته. «به روشنفکر بی‌دین تا می‌گویی خدایا، می‌گوید انسان. و به دین‌دار متحجر تا می‌گویی مردم، می‌گوید خدایا، اما روشنفکر دین‌دار می‌گوید «انسان خدایی» ... جریانی که نه معایب روشنفکر بی‌دین را داشته باشد و نه نواقص دین‌دار متحجر را» (همان، ص ۲۰۵). یعنی دو مؤلفه و رکن این جریان عبارت‌اند از: ۱. دغدغه‌های اصیل آسمانی؛ ۲. تعهد عمیق اجتماعی.

این جریان در پیروزی انقلاب تأثیری اساسی داشته است و هدف از ارائه این طرح آن بوده است که ایران از موقعیت تماشاگر و منفعل خارج شود و در جایگاه بازیگر و فعال قرار گیرد. یعنی از موضع شناخت خارج شود و در موضع گفت‌وگو قرار گیرد و در مناسبات جهانی نقش فعال داشته باشد.

نتیجه‌گیری

جریانات غرب‌گرا و سنت‌گرا از حیث هویت، باور و واکنش دقیقاً نقطه مقابل هم هستند، ولی با این حال اشتراکاتی نیز دارند نظیر: شناخت و تصمیم‌مبنتی بر احساسات، مطلق‌گرایی و مطلق‌انگاری. به تعبیر دکتر شریعتی: «این‌ها که تظاهر به فرنگی‌مآبی می‌کنند و شیفته و شیدای تمدن اروپایی‌اند، آن‌را عالمانه و درست و از نزدیک نمی‌شناسند. همچنان که مرتجعان متعصب و کهنه‌پرست ما با غرب و تمدن و فرهنگ غرب یکپارچه مخالف‌اند» (شریعتی، ۱۳۷۵: ۱۵۷). ولی آنچه سبب شده است تلاش‌های جریان نوگرایان و نواندیشان دینی به موفقیت نزدیک شود عبارت است از چربش عقلانیت بر عواطف و احساسات و داشتن نگاه انتقادی و نه نگاه نفی و اثباتی.

ناآگاهی به تقدیر تاریخی غرب است. غرب‌زدگی یعنی جهل نسبت به غرب... غرب‌زدگی ناآگاهی از ماهیت واقعی تمدن غرب است» (شایگان، ۱۳۵۶: ۱۵۰). برخی از خصوصیات این جریان عبارت است از: مطلق‌گرایی (غرب را به‌طور کامل و مطلق پذیرفتن)، پشت کردن به سنت‌ها، شیفتگی نسبت به غرب را یک کل تجزیه‌ناپذیر تصور کردن (سراسر نکویی و ترقی)، نگاه غیرعقلانی به غرب (چربش عواطف بر عقلانیت)، احساس حقارت و کهنتری نسبت به غرب، مزاحم انگاشتن دین و سنت در راه تجدد، اعتقاد به ناسازگاری دین با جهان جدید (نفی دین به نفع جهان جدید)، درک نکردن واقعیات و مناسبات جهان جدید و اتکا نداشتن به فرهنگ بومی و نفی آن. برخی از سردمداران این جریان راه برون‌رفت را تغییر الفبای دانستند و برخی دیگر «از فرق سر تا نوک پا فرنگی شدن» را تجویز می‌کردند و از خودبیگانگی الیناسیون و تشبه آسیمیلاسیون از جمله ارمان‌های این جریان به اصطلاح روشنفکر بود. «متأسفانه آنچه به نام روشنفکری در عهد جدید تاریخ ملت ما جریان داشته حرکتی صوری، بی‌بنیاد و بریده از مردم بوده است و هیچ‌گاه صدای مدعیان روشنفکری این مرزوبوم از «کافه تریاها!» و قهوه‌خانه‌های خاصی که در آنجا پز «پوزیسیون» را می‌دادند، بیرون نیامد و اگر آمد، مردم صدای آن‌ها را نشنیدند و اگر شنیدند، زبان آن‌ها را نفهمیدند و در نتیجه هیچ‌گاه تفاهمی به وجود نیامد» (خاتمی، ۱۳۷۶: ۱۹۹).

ب) جریان سنت‌گرایان غرب‌ستیز (غرب‌گریز)

این گروه که دغدغه آنان دفاع از مذهب و موارث سنتی بوده است، در مواجهه با غرب به آن پشت کردند و قطع رابطه و پشت کردن به این موج را برگزیدند. برخی خصوصیات این جریان عبارت است از: مطلق‌گرایی (غرب را به‌طور کامل نفی کردن) پشت‌کردن به غرب، غرب را یک کل تجزیه‌ناپذیر تصور کردن (سراسر پلیدی)، نفرت از غرب، درک نکردن واقعیات جهان جدید، روی آوردن به تحجر، نگاه غیرعقلانی به غرب (چربش عواطف بر عقلانیت)، تصور و تلقی از دارالکفر بودن غرب، اعتقاد به ناسازگاری دین و جهان (نفی جهان جدید به نفع دین)، احساس بی‌نیازی از غرب (آنچه خوبان همه دارند تو یک جا داری) و.

یکی از اندیشمندان کشورمان جریان دین‌داری تحجرآمیز را در کنار روشنفکری بی‌دین، دو آفت و درد بزرگ جامعه دانسته است «مسئله بزرگ، مسئله تحجر قشری‌گری و واپس‌گرایی است و تحجر چیزی نیست جز دادن رنگ تقدس، اطلاق و جاودانگی به برداشت‌های محدود و ناقص بشری و مقدم داشتن عادات فکری و عاطفی بر منطق و حقیقت. تأثیر جریان تحجر بر جامعه ما که هویت دینی دارد بسیار زیاد و حساس است به‌خصوص که متحجران نوعاً افرادی ظاهر‌الصلاح و مقدس‌مآب هستند» (خاتمی، ۱۳۷۶: ۲۰۱).

منبع

۱. بهنام، جمشید. «ایرانیان و اندیشه تجدد». نشر فرزاد روز، تهران. (۱۳۸۳)
۲. خاتمی، سیدمحمد. بیم موج، نشر سیمای جوان، تهران. (۱۳۷۶)
۳. شایگان، داریوش. آسیا در برابر غرب. امیرکبیر. تهران. (۱۳۵۶)
۴. شایگان، داریوش. «تعطیلات در تاریخ». فصل‌نامه گفت‌وگو. شماره ۶، (۱۳۷۶)
۵. شریعتی، علی. مجموعه آثار. قلم. چاپ بیست‌وهفتم. تهران. (۱۳۷۵)
۶. علاءقیند، مهدی. «عاملین مدرنیته ایرانی». نشریه الکترونیکی فصل نو. (۱۳۸۴)

مجله علمی تدریس اتحاد اجتماعی

اشاره

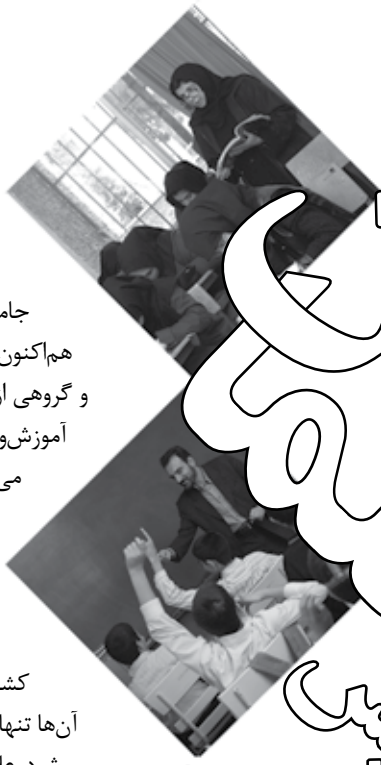
این نوشته از مقالات مندرج در دانشنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران است که هم‌اکنون مراحل چاپ را می‌گذراند. مقاله به همت نگارنده و گروهی از استادان و پژوهشگران حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به فارسی ترجمه شده است. علاقه‌مندان می‌توانند در آینده نزدیک جلد اول دانشنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران را به صورت کتابی مجزا تهیه و مطالعه کنند.



معلمان بزرگ‌ترین مجموعه شغلی را در کشورهای صنعتی به خود اختصاص می‌دهند. شمار آن‌ها تنها در ایالات متحده به بیش از سه میلیون تن بالغ می‌شود. علاوه بر این، فعالیت‌های تدریس که قسمت اعظم اوقات بیداری معلمان را دربرمی‌گیرد، بخشی قابل توجه از درآمدهای مالیاتی را به خود اختصاص می‌دهد و تشکیلات اقتصادی بزرگی را شامل می‌شود. ما توقع داریم که نظام آموزشی دستاوردهای مثبت فراوانی داشته باشد؛ از جمله بتواند سطح آموزشی بالایی فراهم آورد، زمین بازی مناسبی برای دانش‌آموزان تدارک ببیند و انواع متفاوت خدمات شهروندی را ارائه کند. بنابراین، تشکیلات آموزشی برای همه ما واجد اهمیت است و آموزشگران، دانش‌آموزان، مدیران، والدین، شهروندان، مسئولان سیاسی و دانش‌پژوهان همگی علاقه وافری به کسب دانش معتبر در خصوص معلمان و تدریس دارند. در همین راستا و در پاسخ به این نیاز تحقیقات و پژوهش‌های زیادی درباره معلمان و تدریس صورت گرفته است. این مقاله تلاش می‌کند با هدفی تحلیلی، چند سنت پژوهشی را در این حوزه مورد بررسی قرار دهد.

سنت اول

حداقل سه سنت دیرین را در حوزه تحقیق و پژوهش درباره معلمان می‌توان مشخص کرد. برخی صاحب‌نظران تصویر معلمان را در قالب قابلیت‌های آنان ترسیم کرده‌اند؛ معلمانی که کارکنان سازمان‌های رسمی هستند و حقوق و مسئولیت‌های مورد توافق و موقعیت‌های اجتماعی معینی دارند که به صراحت بیان شده است (ر.ک: کاتز، ۱۹۶۴؛ بیدول، ۱۹۶۵؛ بالانتاین، ۱۹۸۹). مدارس دولتی و نظام‌هایی که این مدارس را در خود جای داده‌اند، به‌وسیله



مروری بر چند سنت
پژوهشی در مورد
تدریس و معلمان

نوشته بروس ج. بیدل و
توماس آل گود
دانشگاه میسوری
ترجمه دکتر حسین دهقان
رئیس انجمن جامعه‌شناسی
آموزش و پرورش ایران

ساختاری در اجتماع، اهداف مختلف تعیین شده برای مدارس، محرک‌ها و نیازمندی‌های دانش‌آموزان و این واقعیت که معلمان عموماً جایگاه پایینی در سازمان دیوان سالارانه نظام مدارس دارند.

هسته سنت دوم را این عقیده شکل می‌دهد که مسائل مزبور نه تنها برای کسانی که شغل تدریس را برمی‌گزینند مشکل ایجاد می‌کنند بلکه همچنین از انجام وظایف آموزشی توسط معلمان ممانعت به عمل

می‌آورند (ر.ک: کلمن، ۱۹۶۱؛ بریکو و دریسکول، ۱۹۸۸؛ اوکز، ۱۹۹۰). شماری از مطالعات انجام یافته نشان می‌دهند که عمل ردیابی توانایی‌ها، که اکنون در مدارس آمریکا شایع شده است، از تأثیرات تدریس در بسیاری از دانش‌آموزان متعلق به اقلیت می‌کاهد (اوکز، ۱۹۸۵؛ هالینان، ۱۹۹۶).

بنابراین، دیدگاه مذکور انگیزه‌های آرمان‌گرایانه معلمان را می‌ستاید و وظایف سنتی را، که مدرسه متولی آن‌هاست، تا حد زیادی مشروع و قابل پذیرش قلمداد می‌کند اما این مطلب را هم متذکر می‌شود که واقعیت‌های مدرسه و کلاس درس ممکن است مسائل عدیده‌ای برای معلمان بیافریند و توان عملی آن‌ها را در دستیابی به اهداف آموزشی محدود سازد.

یکی از مسائلی که در این نگاه مورد تأکید قرار گرفته است، به مشکلاتی مربوط می‌شود که در راه کسب جایگاه حرفه‌ای حقیقی از سوی معلمان به وجود می‌آیند؛ مشکلاتی نظیر آنچه پزشکان، وکلای دعاوی و رهبران مذهبی از آن برخوردارند. افرادی که در این حرفه‌ها مشغول کارند، عموماً به دیگران خدمات ارائه می‌کنند، به‌صورتی مستقل یا خوداشتغال کار می‌کنند، درجات دانشگاهی بالا دارند،

شروط شغلی حیطة کارشان را خود معین و بر رعایت آن‌ها نظارت می‌کنند، واجد دانش «تخصصی»

پنداشته می‌شوند، و در ردیف کسانی به

شمار می‌آیند که دارای تعهدات

عمیق اخلاقی هستند. با آنکه

معلمان ورزیده به‌طور قطع دانش

تخصصی دارند (برلینز، ۱۹۸۶)، در نگاه

کلی، معلمان همه شرط فوق را برآورده

نمی‌کنند. بر همین اساس، تدریس و آموزش

گاهی یک شغل «نیمه حرفه‌ای»^۲ شمرده شده است

(اتزیونی، ۱۹۶۹). بیشتر معلمان زن هستند و

سایر مشاغل «نیمه حرفه‌ای» که، اتزیونی

مطرح کرده است، نیز به‌طور عمده به

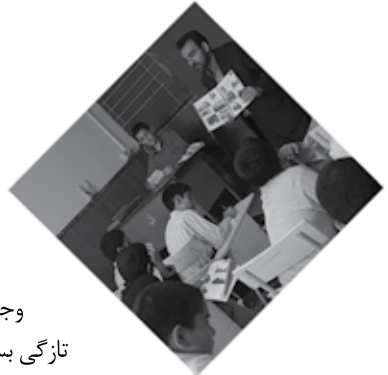
نهادهای سیاسی حاکم («دولت» در اکثر کشورهای صنعتی و «اجتماع» در آمریکا) راه‌اندازی و تأسیس می‌شوند. این سازمان‌ها (مدارس) آموزش افراد جوان و ارائه سایر خدمات مربوط را به عهده دارند که مکمل آموزش هستند و اشخاصی با عناوین مشخص - عضو هیئت امنای مدرسه، ناظم، کارشناس برنامه‌ریزی درسی، متصدی بودجه، مدیر، پرستار مدرسه، مستخدم و مانند آن - را به استخدام در می‌آورند. در این میان، معلمان هستند که بخش اعظم «کار» واقعی مدرسه را پیش می‌برند و مسئولیت آموزش دانش‌آموزان را، که دریافت‌کنندگان اصلی خدمات آموزشی هستند، برعهده دارند. تسهیلاتی مانند متون درسی و کلاس درس در اختیار معلمان گذاشته می‌شود و وظایفی روشن در ارتباط با اهداف مشخص درسی و غیردرسی و همچنین وظایفی مربوط به حفظ نظم، حراست از محیط مدرسه، ملاقات با والدین، پیشبرد کارهای فوق برنامه، شرکت در فعالیت‌های معین خدماتی در اجتماع و سایر فعالیت‌های مشابه به آن‌ها محول می‌گردد.

این تصویر اولیه که از معلمان ارائه شده است، بخش زیادی از بحث‌های سیاسی کنونی حول نقص‌های نظام آموزشی و شیوه‌های اصلاح آن را برانگیخته است. چنین تصویری این موضوع را پیش‌فرض خود قرار می‌دهد که معلمان، همانند کارکنان سایر سازمان‌های رسمی، به‌طور عمده با مسئولیت‌های محول شده به ایشان و حقوق و تعهداتشان به نهادی که آنان را استخدام کرده است، تشویق و ترغیب می‌شوند. به همین دلیل، از توجه به مسائلی نظیر ویژگی منحصربه‌فرد و اخلاقی آموزش، نیازهای دانش‌آموزان، آموزش حرفه‌ای و نگرانی‌های معلمان، آرمان‌های دموکراتیک جامعه - که مشارکت شهروندان در روند آموزش و کلاس درس مساوات‌گرایانه‌تر را طلب می‌کند - فرایندهای واقعی و تعاملی درگیر با آموزش، و تفاوت قائل شدن بین اهداف و روندهای آموزشی در محیط‌های گوناگون بازمی‌مانند.

سنت دوم

دیدگاه دوم درباره معلمان برخلاف دیدگاه نخست بر واقعیت‌هایی تأکید دارد که نشان می‌دهند معلمان باید با آنچه در کلاس‌های درس، مدارس و نظام آموزشی واقع می‌شود، دست و پنجه نرم کنند (برای مثال، ر.ک: والر، ۱۹۳۲؛ لورتی ۱۹۷۵؛ سیزر ۱۹۸۵؛ بنت ولوکو چت، ۱۹۹۰؛ فصل چهارم؛ دوگرتی و فلویید، ۱۹۹۰؛ بخش چهارم). دیدگاه اخیر روی معضلاتی متمرکز می‌شوند که معلمان با آن‌ها مواجه‌اند؛ معضلاتی نظیر بودجه محدود، برنامه درسی غیرمنعطف، بحث‌های همگانی درباره آموزش، شرایط





زنان تعلق دارند. از این رو همواره اعتراضاتی به این گونه از رده‌بندی‌ها وجود داشته است. گفتنی است که به تازگی بسیاری افراد بر موضوع حرفه‌ای‌سازی بیشتر معلمان تأکید کرده‌اند (برای مثال، ر.ک: هولمز گروپ، ۱۹۸۶؛ مجمع کارنگی در مورد آموزش و اقتصاد، ۱۹۸۶).

حجم قابل توجهی از پژوهش‌های توصیفی که هر ساله انجام می‌گیرند، به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان، حقوق و سایر مسائل مالی حیطه آموزش، مشکلات اجتماعی - که گریبان‌گیر عرصه آموزش است - روحیه، برنامه‌ها و موفقیت‌های معلمان و دانش‌آموزان مربوط می‌شوند. در ایالات متحده تعداد زیادی از این تحقیقات را ارگان‌های وابسته به حکومت فدرال، همانند «اداره آمار و اداره آموزش» منتشر می‌کنند. برخی دیگر هم از سوی کنسرسیوم‌های آموزشی، سازمان‌های پژوهشی غیرانتفاعی، بنیادها، سازمان‌ها و اتحادیه‌های معلمان و رسانه‌های همگانی منتشر می‌شوند. منابع دولتی و غیردولتی مشابهی در دیگر کشورهای صنعتی، اطلاعات مربوط به معلمان را جمع‌آوری می‌کنند و مواد مرتبط دیگر را هم منابع بین‌المللی، از جمله «یونسکو» و «انجمن بین‌المللی ارزشیابی موفقیت‌های آموزشی» (IEA) منتشر می‌کنند. این منابع اطلاعات ارزشمندی درباره ترکیب نیروهای آموزشی، عرضه و تقاضای معلم، شرایطی که معلمان تحت آن کار می‌کنند، سنجش موفقیت‌های دانش‌آموزان و دیگر جزئیات زمینه‌ای که برای درک بهتر معلمان و آموزش مورد نیاز است، ارائه می‌کنند.

سنت سوم

روش‌های نوین‌تر پژوهش، سیل عظیم پژوهش‌های مبتنی بر مشاهده مربوط به تدریس در کلاس درس را، که به تازگی صورت گرفته‌اند، شامل می‌شوند (ر.ک. گود و بروفی، ۱۹۷۳-۱۹۹۷؛ دانکین و بیدل، ۱۹۷۴؛ اندرسون، ۱۹۹۵؛ گود، ۱۹۹۶). همان گونه که نویسندگان متفاوت اشاره کرده‌اند، تا پیش از دهه ۱۹۶۰ پژوهشگران معدودی به فکر بازبینی آنچه در کلاس درس روی می‌دهد، افتاده بودند اما در سالیان بعد این موضوع جای خود را باز کرد. در نتیجه، اکنون شواهد و قراین عینی فراوانی از رفتار معلم در کلاس درس، ابتکار معلم، سبک‌های تدریس، تنوع برخورد با دانش‌آموزان، زبان مورد استفاده، روش‌های پاسخ به سؤال‌های دانش‌آموزان، راهبردهای کنترلی و

انضباط دانش‌آموزان، شیوه‌های تشویق دانش‌آموز به خودآموزی و بسیاری مسائل مربوط دیگر در دست است که باعث به وجود آمدن تفاوت در نحوه برخورد و رفتار معلم و چگونگی تأثیر این رفتارها بر تفکر، سلوک و یادگیری دانش‌آموز می‌شود.

قسمت عمده این گونه پژوهش‌ها از راهبردهای تحقیقات کمی بهره‌برده‌اند که شیوه‌های متداول مشاهده رفتاری، کدبندی رویدادهای کلاس درس و تحلیل آماری وقایع به ثبت رسیده را به کار می‌بندند. با وجود این، مجموعه‌ای از مطالعات کیفی خوب نیز در خصوص تدریس صورت گرفته‌اند (برای مثال، ر.ک: جکسون، ۱۹۶۸؛ اسمیت و جفری ۱۹۶۸، میهان، ۱۹۷۹؛ ادر، ۱۹۸۱، برانت لینگر ۱۹۹۳).

یکی از اهداف عمده این پژوهش‌ها، به خصوص تا اوایل دهه ۱۹۸۰، کاوش در چگونگی رابطه تغییرات متفاوت در رفتارهای تدریس معلمان با یادگیری دانش‌آموزان بوده است؛ اینکه چگونه خصوصیات تدریس از قبیل «گرمی»، «شفافیت» یا «اشتیاق» مناسب بودن زمان انتظار پیش از دریافت پاسخ دانش‌آموز، مهارت‌های مناسب برای مدیریت کلاس درس یا آهنگ تدریس و پوشش محتوایی مطلوب می‌تواند به یادگیری بیشتر و بهتر دانش‌آموز بینجامد. به همین دلیل شگفت‌آور نیست اگر صاحب‌نظران بر رشد قابل ملاحظه درک ارتباط میان تدریس در کلاس درس و موفقیت‌های دانش‌آموز تأکید دارند (ر.ک: گیچ، ۱۹۹۱؛ واینرت و هلمک، ۱۹۹۵؛ گود و بروفی ۱۹۹۷).

هدف دیگر این گونه پژوهش‌ها، ثبت و جست‌وجوی راه‌هایی برای مقابله با رفتار تبعیض‌آمیز معلم با دانش‌آموزان براساس نژاد (ریست، ۱۹۷۳)، جنسیت دانش‌آموز (دلامونت و کافی، زیر چاپ) و ملاحظات آن که معلم درباره توانایی دانش‌آموز دارد (کوپر و گود، ۱۹۸۳) بوده است. به تازگی پژوهش‌ها به موضوع اندیشه دانش‌آموز در امر تدریس پرداخته‌اند (ر.ک: پرسلی لوین، ۱۹۸۳؛ مک کسلین و گود، ۱۹۹۶). پژوهش‌های اولیه درخصوص اندیشه دانش‌آموز (اندرسون، ۱۹۸۱؛ وین شتاین، ۱۹۸۳؛ رور کمپروکورو، ۱۹۸۸)، محققان را به تمرکز بر یادگیری موضوع درسی که غالباً از دیدگاهی شناختی بررسی می‌شود، ترغیب کرد. این امر اکنون به تکوین ایده‌ای نوین از آموزش که غالباً به نام «آموزش برای فهم» یاد می‌شود، انجامیده است. ایده فوق بیانگر این مطلب است که دانش ساخته می‌شود، روندهای اجتماعی غالباً در ساخت دانش دخیل‌اند و تدریس مطلوب شامل انتقال تدریجی مسئولیت مدیریت یادگیری از معلم به یادگیرنده است (بلومفلد و دیگران).

روش‌های دیگر

سنت‌های یادشده بر آثار مکتوبی که تاکنون درباره معلمان و آموزش نگارش یافته‌اند غلبه می‌کنند اما طرز تفکرهای

و مشکلات درازمدتی که فراروی معلمان قرار دارند، فراهم می‌آورند.

نکته آخر اینکه اندیشه سیاسی محافظه‌کارانه‌ای طی دو دهه گذشته رونق گرفته و سبب اقدامات متفاوتی در راستای تغییر ساختار یا کاهش دامنه آموزش عمومی در کشورهای غربی شده است. بسیاری از این اقدامات در واقع معلمان را سپر بلا قرار می‌دهند و یا به کنترل فعالیت‌های معلمان از طریق برنامه‌های «اصلاح» مبادرت می‌ورزند که شامل

راهبردهای مدیریتی بالا به پایین هستند. این امر به نگرانی‌ها، اختلال و از دست رفتن روحیه معلمان و سایر آموزشگران دامن زده است. آثار متعددی نیز در این زمینه‌ها پدید آمده‌اند (ر.ک: آرونوویتز و ژيرو، ۱۹۸۵؛ برلیز و بیدل، ۱۹۹۵).

ثبات و تغییر

با توجه به اهمیت دانش درباره معلمان و تدریس، تعیین این امر که کدام جنبه‌های این دو پدیده ثابت و کدام جنبه‌ها بسته به بافت و تغییرات تاریخی در جامعه ممکن است فرق کنند، می‌تواند حائز اهمیت بالایی محسوب شود. متأسفانه شمار مطالعات انجام گرفته درباره این چالش، محدود است. **کوبان** (۱۹۸۴) می‌نویسد: چگونگی تدریس در کلاس درس طی سده گذشته، تغییر اندکی به خود دیده است. **سیروتینیک** (۱۹۸۳) اشاره می‌کند: کلاس‌های درس در سراسر ایالات متحده به‌طور قابل ملاحظه‌ای یکسان هستند. نویسندگان متعددی یادآور شده‌اند که شکل کلاس درس در همه کشورهای صنعتی مشابه است. از سوی دیگر، تحقیقات مقایسه‌ای نشان می‌دهند که کشورهای غربی از نظر ساختار تحصیلی و جمعیت‌شناسی نیروهای تدریس و وظایف محول شده به عرصه آموزش تفاوت چشمگیری با هم دارند (لیندبلاد، زیر چاپ). تردیدی نیست که جنبه‌های حیاتی عملکرد معلمان و تدریس، در پاسخ به تغییرات جامعه آمریکا در حال تکامل است

(دارلینگ - هاموند، زیر چاپ؛ بال، ۱۹۹۰). ما نیازمند پژوهش‌های تاریخی و مقایسه‌ای بسیار بیشتری برای پاسخ دادن به پرسش‌های اساسی درباره معلمان و تدریس هستیم.

پی‌نوشت‌ها

1. Bruce.J. Biddle & Thomas L. Good.
2. Semiprofession

دیگری نیز درباره این موضوع وجود دارند. یکی از این دیدگاه‌ها وظایف سنتی مدرسه را مورد سؤال قرار می‌دهد. همان‌طور که ذکر شد، تصور بسیاری از پژوهشگران آموزشی بر این فرض استوار است که تأثیرات آموزش به‌طور عمده بر وظایفی که مدارس به‌خاطر آن برپا شده‌اند، متمرکز است. اما آثار جدید نگاشته شده این فرض را به چالش می‌کشند (برای توضیح بیشتر ر.ک: بولز و گینتیس ۱۹۷۶؛ و کسلر ۱۹۹۲). این آثار از منظر نومارکسیستی به مسئله نگاه می‌کنند و مدعی‌اند که مدارس، خواسته یا ناخواسته، غالباً تفاوت‌های طبقاتی جامعه را بازتولید می‌کنند. آنان این بازتولید را با تشویق دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های طبقه کارگر و پایین‌تر به تعقیب خواسته‌های معتدل و کسب مهارت‌های لازم برای مشاغل پرزحمت و از سوی دیگر، ترغیب فرزندانشان والدین توانگر به تعقیب مشاغل و موقعیت‌های حرفه‌ای مرتبط با ثروت و قدرت انجام می‌دهند. در واقع اغلب آثار جدید، معلمان را به‌خاطر این پیامدها مقصر می‌شمارند. با این همه بعضی نویسندگان (مانند ویلسن، ۱۹۷۷) اظهار داشته‌اند که دانش‌آموزان نیز در این امر دخیل هستند و تا اندازه‌ای به‌خاطر پذیرش خود خواسته تفاوت‌های طبقاتی مسئول‌اند.

دیدگاه پژوهشی دیگری نیز وجود دارد که بر انتظارات از معلمان استوار است (ر.ک: بیدل و دیگران، ۱۹۶۱؛ کلسال و کلسال، ۱۹۶۹؛ بیدل، ۱۹۶۹ و ۱۹۸۵). مجموعه آثار متعلق به این دیدگاه یادآور می‌شوند که معلمان نه تنها تحت تأثیر حقوق و مسئولیت‌های وضع شده برای خود هستند، بلکه از انتظاراتی که «دیگران هم» از معلمان و آموزش دارند، تأثیر می‌پذیرند. بنابراین معلمان نه تنها از «قواعد و مقررات» متأثرند بلکه عقاید خودشان و نیز آنچه مدیر مدرسه، کارشناسان برنامه‌ریزی درسی، محققان، والدین، اعضای هیئت امنای مدرسه و نمایندگان اتحادیه می‌اندیشند و می‌گویند نیز بر آن‌ها تأثیر دارد. مطابق این دیدگاه، زندگی معلمان متأثر از منابع اثرگذار متفاوتی است و معلمان، بازیگران فکوری ترسیم می‌شوند که عملکردشان در کلاس درس و مدرسه نمایانگر گزینش‌های معقول از میان بدیل‌هایی است که توسط آن‌ها مورد ملاحظه قرار می‌گیرند و از سوی کسانی که در عرصه آموزش حائز اهمیت هستند، پیشنهاد و دنبال می‌شوند.

علاوه بر این، طی پانزده سال گذشته مطالعات ارزشمندی نیز روی زندگی و کار حرفه‌ای معلمان براساس مصاحبه‌ها و مواد مأخوذ از زندگی‌نامه‌ها صورت گرفته‌اند (ر.ک: گودسن، ۱۹۸۱ و ۱۹۹۲؛ اسپنسر، ۱۹۸۶؛ گودسن و هارگریوز، ۱۹۹۶). این مطالعات بینش‌هایی در مورد چگونگی ورود به شغل تدریس، مراحل متفاوت شغل معلمی



کلیدواژه‌ها: هابرماس، فلسفه انتقادی، خرد ارتباطی، حوزه عمومی، نقد دیدگاه هگل

او در سال ۱۹۲۹ در خانواده‌ای از طبقه متوسط، در «دوسلدورف» آلمان به دنیا آمد و کودکی‌اش را در دوران آلمان نازی گذراند؛ غریب نیست که همین تجربه زیسته را دلیل تحولات فکری‌اش می‌داند. **یورگن هابرماس**، فیلسوفی آلمانی است که در سنت انتقادی می‌اندیشد و از لحاظ گرایش فکری به مکتب فرانکفورت تعلق دارد. این هم شاید به زمانی بازگردد که در ۲۷ تا ۳۰ سالگی، پس از مدتی روزنامه‌نگاری، دستیار **تئودور آدرنو**، از بنیان‌گذاران این مکتب شد. اگرچه او خود دانش آموخته رشته فلسفه بود و در سال ۱۹۵۴ از رساله‌اش باعنوان «مطلق و مفهوم تاریخ»، در بررسی تضاد بین مطلق و مفهوم تاریخ در اندیشه شلینگ دفاع کرد. نخستین محصول این تأملات ناشی از تأثیرپذیری از این جریان، انتشار اولین اثرش یعنی «دگرگونی ساختاری حوزه عمومی» در ۱۹۶۲ بود.

هابرماس، از ۱۹۶۱ تا ۱۹۶۴ در دانشگاه «هایدلبرگ» به تدریس فلسفه پرداخت و نیز از ۱۹۶۴ تا ۱۹۷۱ در دانشگاه «فرایبورگ» جامعه‌شناسی و فلسفه تدریس کرد. از ۱۹۷۲ تا ۱۹۸۱ مدیریت «مؤسسه تحقیقات ماکس پلانک» در «استارنبرگ» را بر عهده گرفت. پس از بازگشت به فرانکفورت در سال ۱۹۸۱، بزرگ‌ترین اثر خود، نظریه کنش ارتباطی را منتشر ساخت. از ۱۹۸۲ تا ۱۹۹۸ نیز در «دانشگاه گوته» فرانکفورت به تدریس اشتغال داشت. او اکنون بازنشسته شده است. جز این‌ها، مطالعه پراگماتیسم آمریکایی و اندیشه‌ورزی در حوزه‌های متنوع فلسفی - که مغفول دانشجویان هم‌نسلش بود- او را از سایر اندیشمندان هم‌ترازش متمایز ساخته است.

جوهری که در فلسفه انتقادی بر اندیشه او تأثیر گذاشت، «نقد عقلانیت ابزاری» بود که در اندیشه فیلسوفان مدرن نسج پیدا کرده و در نموده‌های زندگی در دنیای مدرن نقش اصلی را یافته بود. جوهر این نقد او را مانند اندیشمندان پست‌مدرنی همچون **دریدا** و **فوکو**، به نقد بی‌محلبای سوژه

هابرماس

از فلسفه انتقادی تا خرد ارتباطی

سارا کریمی



می‌کوشد دیگری را طبق معیارها و ارزش‌های خودش تغییر دهد و بر او مسلط شود. بر این مبنا تمام کنش‌های انسان مدرن در دوره استعمار، لشکرکشی‌ها برای مدرن کردن دیگر سرزمین‌ها، پروژه‌های ملت‌سازی از تأسیس دولت‌های محلی و نیز یکجانشین کردن قبایل و تغییر اجباری فرم‌های زندگی، مانند لباس پوشیدن، زبان، غذا خوردن و به‌طور کلی سبک زندگی، همین‌طور غلبه بر طبیعت از طریق فناوری و صنعت معنا پیدا می‌کند. حتی برخی ظهور پدیده‌هایی چون فاشیسم و نازیسم را ناشی از رادیکال شدن همین منطق در عرصه عمل می‌دانند. زیرا سوژه دارنده اندیشه مدرن، با این فکر که حقیقت را با دست داشتن راز پیشرفت در اختیار دارد، می‌کوشد جهانی را مبتنی بر این الگو بسازد و در این راه برای بهره‌کشی از طبیعت، اجتماعات انسانی و هرآنچه دیگری است، رویگردان نیست.

و عقل مدرن وانداشت. در مقابل، او به پروردن مفهومی با عنوان «خرد ارتباطی» و توضیح آن پرداخت.

خرد ارتباطی هابرماس بر خلاف عقل ابزاری که بیش از همه بر منطق سود و زیان استوار است، هر پدیده دیگری را در مقابل سوژه، همچون ابزار برای بهره‌برداری معرفی می‌کند؛ بر منطق ارتباطی نهاده شده است و به ظرفیت‌های ارتباط میان دو سوژه می‌پردازد. در منطق حسابگرانه برآمده از گفتمان صفر و یک عقل ابزاری، هرگونه برخوردی با هر «دیگری» از جمله طبیعت، جوامع، افراد و اشیاء، به بازی محاسبه سود ناشی از به خدمت گرفتن رابطه تعبیر می‌شود. سوژه هرآنچه غیر از خود را، ابزار برای تسلط می‌بیند و درصدد است که بیشترین منفعت را از آن خود سازد.

در چنین گفتمانی هرگونه ارتباطی به «بازی برد و باخت» تبدیل می‌شود و به جنگ قدرت می‌انجامد. حتی مفهوم «مصلحت عمومی» در چارچوب ارزش‌ها و معیارهای خاص پرداخته شده در ذهنیت سوژه تفسیر می‌شود. او

فهرست کتاب‌های هابرماس به فارسی

۱. بحران مشروعیت
یورگن هابرماس؛ مترجم: جهانگیر معینی؛ ویراستار: یلدا زینعلی-گام نو- ۳۰۸ صفحه- رقعی (شومیز)- چاپ ۱ سال ۱۳۸۰
۲. جهانی شدن و آینده دموکراسی: منظومه یساملی
یورگن هابرماس؛ مترجم: کمال پولادی- نشر مرکز- ۲۶۴ صفحه- رقعی (شومیز)- چاپ ۱ سال ۱۳۸۰
۳. نظریه کنش ارتباطی: عقل و عقلانیت جامعه
یورگن هابرماس؛ مترجم: توماس مک‌کارتی؛ مترجم: کمال پولادی- روزنامه ایران- ۶۰۸ صفحه- جلد ۱- وزیری (شومیز)- چاپ ۱ سال ۱۳۸۴
۴. دگرگونی ساختاری حوزه عمومی کاوشی در باب جامعه بورژوازی
یورگن هابرماس؛ مترجم: جمال محمدی- افکار- ۴۶۸ صفحه- رقعی (شومیز)- چاپ ۱ سال ۱۳۸۴
۵. مهندسی ژنتیک و آینده سرشت انسانی تأملی در مسائل اخلاقی، حقوقی و فلسفی شبیه‌سازی انسان

برخی از مقالات هابرماس به فارسی

۱. درباره مفهوم و نقش مدارای دینی در جوامع غربی.
نشریه: علوم اجتماعی نامه فرهنگ، بهار ۱۳۸۱، شماره ۴۳
۲. فناوری و جهان زیست اجتماعی، نشریه: فلسفه و کلام «اطلاعات حکمت و معرفت»، مهر ۱۳۸۸، شماره ۴۳
۳. رسالت دانشگاه در جامعه مدرن
نشریه: اطلاع رسانی و کتابداری «هیافت»، زمستان ۱۳۷۲، شماره ۶، ۱۱ صفحه- از ۹۰ تا ۱۰۱
۴. جامعه فراسکولار در غرب
نشریه: علوم اجتماعی «آیین»، بهمن و اسفند ۱۳۸۷، شماره ۱۹ و ۲۰
۵. چپستی سکولاریسم، نشریه: اطلاع رسانی و کتابداری «بازتاب اندیشه»، اردیبهشت ۱۳۸۱، شماره ۲۶، ۹ صفحه- از ۲۸ تا ۳۶
۶. گفت‌وگو با یورگن هابرماس
نشریه: میان رشته‌ای «گفتگو»، بهار ۱۳۷۴، شماره ۷، ۹ صفحه- از ۱۲۶ تا ۱۳۴
۷. کلک فلسفه: مدرنیت در مقابل پس-مدرنیت
نشریه: هنر و معماری «کلک»، خرداد و تیر ۱۳۷۳، شماره ۵۲ و ۵۱
۸. مدارای دینی و سکولاریزم، نشریه: علوم سیاسی «مطالعات راهبردی»، بهار ۱۳۸۱، شماره ۱۵، ۸ صفحه- از ۲۱۹ تا ۲۲۶
۹. فلسفه در زمانه ترور / ترور تفکر، نشریه: فلسفه و کلام «ضمیمه خردنامه همشهری»، شهریور ۱۳۸۴، شماره ۶۶
۱۰. حوزه عمومی
نشریه: حقوق «حقوق عمومی»، اسفند ۱۳۸۵، شماره ۲

هابرماس:
در برخی
حوزه‌های زندگی
اجتماعی منطق
سود و زیان تحت
تأثیر احساسات
انسانی ناشی از
ارتباط‌های رودرو،
کمرنگ می‌شود و
تأثیر گذاری ناشی
از همدلی، جریان
قدرت و تسلط را
تغییر می‌دهد



هابرماس حوزه
عمومی را فضایی
می‌داند که در
آن شهروندان از
طریق گفت‌وگو
و فرهیخته شدن،
به بلوغ فکری
می‌رسند و
می‌آموزند که خود
فکر کنند،
و مردم از
طریق مشارکت
در حوزه عمومی،
سرنوشت سیاسی
خود را تعیین
می‌کنند

اما خرد ارتباطی هابرماس از زاویه دیگری به سوژه می‌نگرد و آن را با هدف فهم دیگری از طریق هم‌نشینی و گفت‌وگو با سوژه مقابل خود تعریف می‌کند. عقل هابرماسی «عقلی است که دیگر در محتوای یک نظم کهن یا در اندیشه‌های از پیش تعریف شده جای نمی‌گیرد، بلکه فقط در ارتباطی موجودیت می‌یابد که ما با یکدیگر برقرار می‌کنیم» (جهانبگلو، ۱۳۷۷: ۱۵۲). هابرماس معتقد است که در زندگی اجتماعی برخی حوزه‌های ارتباطی وجود دارند که در آن‌ها، منطق سود و زیان تحت تأثیر احساسات انسانی ناشی از ارتباط‌های رودرو، کمرنگ می‌شود و تأثیر گذاری ناشی از همدلی، جریان قدرت و تسلط را تغییر می‌دهد. او جریان آزاد اطلاعات را در جهان امروز که به پشتوانه فناوری‌های ارتباطی جدید ممکن شده است، زمینه‌ساز توسعه این حوزه‌ها می‌داند. حوزه‌هایی که با توسعه آن‌ها می‌توان به گفت‌وگوی پویا و تأثیرات متقابل فرهنگ‌ها برهم امید داشت و با تقویت فرصت‌های اظهار نظر، به دموکراتیزه شدن ساختارهای قدرت و تسلط پرداخت.

هابرماس کنش‌های آگاهانه انسان را در دو گروه ابزاری و ارتباطی جای می‌دهد و میان کار و کنش ارتباطی تمایز ماهوی قائل می‌شود. او با نقد نظریه ماتریالیسم تاریخی، اولویت فعالیت اقتصادی را که به عقلانیت ابزاری معطوف است، نقض می‌کند و توسعه تاریخ تمدن انسانی را از موضع عقلانیت ارتباطی و کنش ارتباطی توضیح می‌دهد. او معتقد است، با تسلط پیدا کردن عقل ابزاری بر مدیریت جامعه مدرن، این جنبه از تمدن انسانی به افول می‌رود. اما می‌توان با احیای آن، مدلی از دموکراسی را ارائه داد که همچون آرمان‌های انقلاب‌های بورژوازی قرن هجدهم، پاسدار منافع عمومی باشد. هابرماس به این منظور میان زیست جهان و سیستم تمایز می‌گذارد و اهداف، ارزش‌ها و منافع سیستم را که ناشی از کنش آگاهانه هدفمند هستند، در برابر کنش ارتباطی برخاسته از زیست جهان‌های مختلف برای رسیدن به توافق و افق‌های معنایی مشترک قرار می‌دهد. در این مقایسه، سیستم‌ها پیوسته در تقابل برای رسیدن به منافع بیشتر هستند اما کنش ارتباطی افراد از زیست جهان‌های مختلف، تعامل منجر به تفاهم بر سر منافع را پی می‌گیرد.

البته در این نظریه فرض «شرایط برابر گفت‌وگو و ارتباط» از سوی فوکو مورد نقد قرار می‌گیرد. فوکو با به دست دادن تحلیلی از ساختارهای قدرت، هیچ حوزه‌ای را در جامعه بری از بازی قدرت ناشی از بهره‌مندی از منابع نمی‌بیند و معتقد است که گفت‌وگو با هدف رسیدن به منافع مشترک در چنین شرایطی ممکن نیست.

هابرماس در این باب با فوکو به مناظره نیز پرداخته است. فوکو و دیگر منتقدان نظریه حوزه عمومی اساساً بر

گفتمان عدالت یا مفهوم «صالت» در تجربه اجتماعی انسان مدرن تأکید می‌کنند (ابادری، ۱۳۷۷). این یعنی هستی واقعی و ذهنیت شکل گرفته هر فردی که از حوزه عمومی برآمده، ناشی از این موقعیتش است. بنابراین، افراد متفاوت با تجربه‌های متنوع نمی‌توانند در یک موقعیت برابر با یکدیگر به تعامل و گفت‌وگو بپردازند. برای مثال، شاید یک کارگر تجربه‌ای از حوزه‌های عمومی دارد که با منابع مادی، تربیتی، ارزشی و نیز وضعیت روحی، جسمی و اجتماعی که در آن متولد شده و با آن در ارتباط است، رابطه‌ای نزدیک و تنگاتنگ دارد. به همین ترتیب، توانمندی این فرد نسبت به پزشکی که از منابع مادی، تربیتی و ارزشی متفاوتی تغذیه نموده، برای ارتباط با حوزه عمومی متفاوت است. او آشنایی کمتری با زبان پذیرفته شده مذاکره در عرصه عمومی جامعه و دنیا دارد و به نسبت پزشکی با تحصیلات عالی، درآمد متناسب با تخصص و تجربه معاشرت با گروه‌های بهره‌مند از منابع قدرت و ثروت، از مهارت‌ها و امکانات کمتری برای برقراری ارتباط با جهان پیرامونش (فراتر از اجتماع اطرافش) برخوردار است. حتی این وضعیت برای فرزند این دو تن نیز برقرار است و اگر فرزند این کارگر پزشک شود و فرزند آن پزشک نیز به شغل پدرش روی بیاورد، وضعیت اینان برابر نخواهد شد. هستی متعین افراد به زعم منتقدان سدی در برابر مشارکت برابر در حوزه عمومی است.

اما در مقابل، هابرماس حوزه عمومی را فضایی می‌داند که در آن شهروندان از طریق گفت‌وگو و فرهیخته شدن، به بلوغ فکری می‌رسند و می‌آموزند که خود فکر کنند. هابرماس حوزه عمومی را فضایی می‌داند که در آن خرد ارتباطی (گفت‌وگوی عقلانی میان شهروندان آزاد و برابر) تحقق پیدا می‌کند و مردم از طریق مشارکت در حوزه عمومی، سرنوشت سیاسی خود را تعیین می‌کنند (Habermas, 1991: 105). حوزه عمومی افراد را بدون توجه به تمایزات طبقاتی و جایگاه اجتماعی‌شان در اداره امور جامعه دخیل می‌کند. هابرماس حوزه عمومی را، از سویی بخشی از جامعه مدنی می‌داند و از سوی دیگر، آن را فضایی تلقی می‌کند که میان دولت و جامعه مدنی قرار می‌گیرد (همان: ۳).

«منظور از حوزه عمومی، قبل از هر چیز قلمروی از حیات اجتماعی است که در آن چیزی نظیر افکار عمومی بتواند شکل بگیرد. اصولاً تمامی شهروندان باید از امکان دسترسی به حوزه عمومی برخوردار باشند. در جریان هر مکالمه یا گفت‌وگویی که طی آن اشخاص خصوصی در کنار هم جمع می‌شوند تا یک اجتماع را تشکیل دهند، در حقیقت بخشی از حوزه عمومی تشکیل یا ایجاد می‌شود. شهروندان و یا افرادی که در کنار هم جمع شده‌اند، نه در

در حالی که هابرماس با نقد دیدگاه هگلی که تحقق خرد جمعی را به آرمان شهری در غایت تاریخ محول می‌کند، حوزه عمومی را جایگاهی برای تعالی آرای فردی می‌شمارد و آن را گستره‌ای می‌بیند که به‌خصوص دارای جنبه عمومی است و ویژگی اصلی آن در استقلال از دولت است و می‌تواند به ایجاد آگاهی اجتماعی و توافق بر سر منافع همگانی کمک کند. در حقیقت، حوزه عمومی مکانی است که در آنجا بحث

عمومی و انتقادی درباره موضوعات و منافع عمومی به نحوی نهادینه و بر اساس مبانی مشارکت داوطلبانه و دموکراتیک صورت می‌پذیرد. بنابراین، برخلاف آنچه برخی نظریه پردازان نئولیبرالی امروز داعیه دار آن‌اند، دموکراسی اساساً تنها می‌تواند در گستره همگانی یا حوزه عمومی شکل بگیرد و نه در حوزه بازار و اقتصاد آزاد. چرا که همه شرکت کنندگان باید فرصت داشته باشند، تا بتوانند اراده عمومی را از طریق استدلال ایجاد کنند (احمدی، ۱۳۸۵: ۱۹۴).

اکنون این فیلسوف و جامعه‌شناس ۸۴ ساله اروپایی پژوهش‌های خود را روی شناخت‌شناسی، مدرنیته، تجزیه و تحلیل تحولات اجتماعی جوامع پیشرفته صنعتی، سرمایه‌داری و سیاست روز آلمان متمرکز کرده و به «خرد رهایی‌بخش» و بهتر شدن زندگی مردم معتقد است. تز «گستره همگانی» یا «فضای عمومی» او فضایی فکری و اجتماعی را مد نظر دارد که در آن مردم آزادانه شرایط اجتماعی خود را نقد می‌کنند، مشکلات را بر می‌شمارند و بر جریان تصمیم‌گیری سیاسی تأثیر می‌گذارند.

به اعتقاد هابرماس، گستره همگانی از اواخر سده نوزده میلادی «بر اثر افزایش فعالیت‌های تجاری و بازرگانی و سودگرایی دارندگان رسانه‌ها» و نیز «فروکش کردن تمایلات انقلابی پیشین سرمایه‌داری» روبه انحطاط می‌رود. در همین راستا، او در آوریل ۲۰۱۳، با حضور در دانشگاه کاتولیک شهر «لوون» بلژیک، به انتقاد از سیاست‌های بازار محور اتحادیه اروپا، به‌ویژه در زمینه نجات کشورهای بحران زده مثل یونان و قبرس که تحت تأثیر بازارهای اقتصادی قرار دارند، پرداخت و تنها راه نجات اروپا از بحران را دموکراتیزه کردن فرایند تصمیم‌گیری در این اتحادیه دانست. هابرماس در این نشست اعلام کرد، برای حل بحران پیش از هر چیز هم‌بستگی لازم است و چشم‌انداز سیاسی مشترک.

او در سال ۱۳۸۱، پس از ارائه تز گفت‌وگوی تمدن‌ها به جامعه جهانی، به ایران آمد و برای استادان، دانشجویان و علاقه‌مندان ایرانی سخنرانی کرد.

مقام افراد اقتصادی یا حرفه‌ای که تنها به فکر اداره خصوصی خود هستند عمل می‌کنند و نه به مثابه مجامع حقوقی که مطیع قواعد حقوقی بوروکراسی دولتی و موظف به اطاعت و تبعیت از قواعد کورند بلکه شهروندان و افراد خصوصی زمانی به نفع عموم عمل می‌کنند که بودن اجبار و اضطراب بتوانند به مسائل مورد علاقه مردم یا منافع و مصالح عمومی بپردازند. این امر زمانی امکان‌پذیر است که تضمین‌های لازم برای گردهم آمدن و اجتماع آن‌ها فراهم باشد و آزادانه بتوانند به یکدیگر بپیوندند و آزادانه سیاست به مثابه عقلانیت ارتباطی افکار خود را بیان و تبلیغ کنند» (هابرماس، ۱۳۸۴: ۲۳۱).

این رویکرد هابرماس را شاید بتوان ناشی از نقد متفاوت او از هگل (فیلسوف آلمانی) دانست. زیرا هگل جدایی میان جامعه مدنی از دولت را عین بربریت می‌داند و وحدت این دو نهاد را اساس جامعه‌ای آزاد و سعادت‌مند به شمار می‌آورد (Habermas, 128-117: 1991) به این ترتیب، هابرماس ابتدا نقد ناقدان را می‌پذیرد و در عین حال گفت‌وگو را جایگاهی برای فراتر رفتن از وضعیت جبری هستی اجتماعی افراد معرفی می‌کند. او در عین حال، فردگرایی ناشی از نگاه نئولیبرالی بازارگرا را نیز که دموکراسی را ناشی از برابری بر خورد منافع و آرای شخصی می‌بیند، به چالش می‌کشد.

به زعم او، هگل تمایز میان حوزه عمومی از حوزه خصوصی را مانع رسیدن انسان به شعور اجتماعی و آزادی می‌داند (همان: ۱۱۸). هگل این پیش فرض را رد می‌کند که افراد جامعه به‌عنوان شهروندان آزاد و برابر بتوانند امکان شرکت در حوزه عمومی و نهادهای مدنی را پیدا کنند و درباره مسائل مهم جامعه به تبادل نظر بپردازند. اصولاً، نه حوزه عمومی و نه جامعه مدنی، نماینده خرد عمومی یا مبین مشارکت شهروندان در تعیین سرنوشت خود نیستند؛ زیرا عموم مردم با توجه به شغل و حرفه، آموزش و تحصیلات و دسترسی به منابع در موقعیت برابر قرار ندارند. آن‌طور که هابرماس می‌گوید، به گمان هگل زمانی که مردم در مقام شهروندان حوزه خصوصی آرای خود را بیان می‌کنند، در واقع صرفاً هستی متعین خود را بازگو می‌کنند. یعنی آرای آن‌ها مبین سلیقه‌های شخصی و آگاهی غیر اجتماعی آنان و فاقد خصلتی روشنگرانه برای پدید آوردن یک جامعه سعادت‌مند است (همان: ۱۲۰-۱۱).

در دیدگاه فلسفی هگل، تحقق خرد جمعی فقط در نظام واحد اجتماعی عادلانه امکان‌پذیر است. جامعه‌ای که در آن مفاهیمی مانند سعادت‌مندی و تعالی اجتماعی به‌عنوان ارزش‌های همگانی (چه در سطح فردی، چه در سطح نهادهای مدنی و چه در سطح دولت) پذیرفته و به عنوان آگاهی جامعه قلمداد می‌شوند (همان: ۱۲۲).

منابع

۱. ایادری، یوسف (۱۳۷۷). خرد جامعه‌شناسی. نشر طرح‌نو. تهران.
۲. احمدی، بابک (۱۳۸۵). مدرنیته ناتمام. نشر مرکز، تهران.
۳. جهانگیرلو، رامین (۱۳۷۷). خرد نقد عقل مدرن. (گفت‌وگو با یورگن هابرماس). ترجمه حسین سامعی. نشر فروزان. تهران.
۴. هابرماس، یورگن (۱۳۸۴). دگرگونی ساختاری در حوزه عمومی. ترجمه جمال محمدی. طرح نو. تهران.
5. Habermas, Jurgen (1991). The Structural Transformation of the Public Sphere. MIT.
6. Shila ben habib in Calhoun Craig (1997). Ed. Habermas and the Public Sphere. MIT.

جایگاه نخبگان در نظام سیاسی ایران

مورد پژوهشی دوره قاجار و پهلوی بر اساس نظریات جامعه‌شناختی

دکتر فریدون شایسته
پژوهشگر تاریخ و مدرس دانشگاه



نظریه نخبگان پس از پاره‌تو، توسط هم‌وطن ایتالیایی‌اش به نام موسکا مورد توجه قرار گرفت. دیدگاه‌های پاره‌تو و موسکا درباره گروه نخبگان و نحوه فروپاشی آن‌ها، از یکدیگر متفاوت است. پاره‌تو بر «جبر روان‌شناختی» پافشاری کرده است، در حالی که موسکا به نقش سازمان‌های اجتماعی اهمیت می‌دهد. پاره‌تو معتقد است که رفتار انسانی از عوامل غیرعقلانی، که او آن‌ها را بقایا یا رسوبات می‌نامد و در عمق روان اشخاص جای گرفته است، نشئت می‌گیرد. این بقایا پایه رفتارها و افکار غیرمنطقی‌اند. به نظر او، این بقایا چیزی در حد غریزه به‌شمار می‌روند. وی عناصر مشترک در باورهای غیرمنطقی را که مانند پوششی از نظام‌های نظری، آن‌ها را می‌پوشاند، «انحراف» می‌نامد. دو مورد از بقایا که با یکدیگر متضاد نیز هستند، در تئوری نخبگان نقش اساسی دارند که می‌توان آن‌ها را «غریزه تلفیق» و «غریزه پایداری ترکیب‌ها» نامید. غریزه تلفیق عبارت است از: تمایل انسان به کشف روابط بین اشیاء اندیشه‌ها و تصورات، مثل: تشابهات، رابطه علت و معلولی، روابط منطقی و غیره. دومین مورد، به تمایل انسان به مقاومت در برابر دگرگونی در ترکیبات و تلفیقات مربوط می‌شود، مثل افکار سنتی که پایگاه غیرعقلانی نظام‌های اجتماعی‌اند. به عقیده پاره‌تو، تغییر یا تداوم وضع موجود، نتیجه تأثیر متقابل این دو نوع رسوب یا بقایاست. افرادی که بیشتر تحت تأثیر غریزه تلفیق‌اند، معمولاً افرادی باهوش، متفکر، زیرک و کاردان هستند و آن‌هایی که

در این مقاله بر آن هستیم تا در مورد پیدایش نظریه نخبگان، تقسیمات آن و جایگاه نخبگان در دوره‌های حکومتی قاجار و پهلوی به جست‌وجو بپردازیم.

کلیدواژه‌ها: نخبگان، نظام سیاسی، ایران، دوره قاجار، دوره پهلوی

تعریف واژه و پیشینه طرح نظریه نخبگان رسمی

ویلفرد پاره‌تو اولین کسی است که درباره نقش نخبگان در دگرگونی‌های اجتماعی به اظهار نظر پرداخت. او در تعریف واژه نخبه (برگزیده) می‌گوید: «نخبگان به کسانی اطلاق می‌شود که با توجه به نقشی که در جامعه به عهده دارند، کاری انجام می‌دهند و به خاطر استعداد‌های طبیعی که دارند، موقعیت‌های برتری را نسبت به متوسط افراد جامعه دارند. در واقع نخبگان را می‌توان از اعضای ممتاز جامعه دانست» [روشه‌گی، ۱۳۸۳: ۱۱۶]. اعتقاد بنیادی پاره‌تو این است که انسان‌ها از جهت جسمانی، فکری و اخلاقی، با یکدیگر برابر نیستند. در کل جامعه و در هر یک از قشرها و گروه‌های آن، برخی کسان از دیگران با استعدادترند، شایسته‌ترین افراد این گروه، نخبگان آن گروه را می‌سازند. او نخبگان را به دو بخش: حکومتی و غیرحکومتی تقسیم می‌کند. بحث اصلی پاره‌تو درباره نخبگان حکومتی است. [کوزر، ۱۳۸۶: ۵۲۴-۵۲۳].

جانسون در معرفی عوامل مؤثر در پیدایش انقلاب سیاسی، در کنار عامل فرونهیست قدرت، از مصالحه‌ناپذیری نخبگان سخن به میان آورده است [کوهن، ۱۳۸۶: ۱۶۶].

و ماکس وبر و ژوزف شومپیتر، چون اجرای دموکراسی مشارکتی را در جوامع بزرگ غیرممکن دانسته‌اند، برای رهایی از مشارکت سیاسی توده‌ای که نظریه‌پرداز اسپانیایی، ارتگای گاسه، در کتاب «طغیان توده‌ها» و هانا

آرنت در کتاب «توتالیتریانیسم» از آن بیم داده‌اند، به طرح نظریه «نخبه‌گرایی دموکراتیک» پرداخته‌اند که حاصل آن، پیدایش دموکراسی چندحزبی است [گیدنز، ۱۳۸۵: ۳۴۷].

گی روشه، جامعه‌شناس کانادایی، از طبقه‌بندی شش‌گانه نخبگان به صورت: نخبگان سنتی و مذهبی (رئیس قبیله، خان و روحانی یک ده)، نخبگان تکنوکراتیک (کارمندان عالی‌رتبه اعم از پست‌های دولتی یا مؤسسات خصوصی)، نخبگان مالکیت (مالکین بزرگ صنعتی و یا مالی)، نخبگان خارق‌العاده (کاریزمایی) مانند: مهاتما گاندی، دکتر محمد مصدق، جمال عبدالناصر، نلسون ماندلا و ... نخبگان ایدئولوژیک (مراجع مذهبی) و نخبگان سمبولیک (هنرمندان مردمی) یاد کرده است [همان، ۱۲۵-۱۲۱] که در نظریه وی، نخبگان غیررسمی را می‌توان گروه‌های مرجع دانست.

پاسخ این پرسش را که نظریه جایگاه نخبگان چه خدما می‌تواند را به علم جامعه‌شناسی ارائه کرده است، می‌توان در تحقیقات عالمانه باتامور مورد مطالعه قرار داد:

۱ برتری جایگاه جوامع باز نسبت به جوامع بسته: «تفاوت بین جوامع باز و بسته، در برخورداری و یا عدم برخورداری از دموکراسی است. در جوامع باز، گروه‌های نخبه (اقتصادی، فرهنگی و سیاسی)، اعضای خود را از اقشار گوناگون جامعه و بر مبنای شایستگی‌های فردی انتخاب می‌کنند» [باتامور، ۱۳۸۱: ۱۸].

۲ ابطال نظریه مارکس در مورد طبقات اجتماعی: «گردش مستمر نخبگان که در اغلب جوامع به‌ویژه جوامع صنعتی نو، مانع از شکل‌گیری یک طبقه حاکم پایدار و بسته است، نادرستی مفهوم مارکسیستی طبقه حاکم را می‌نمایاند و نشان می‌دهد که چون در هر جامعه‌ای لزوماً اقلیتی وجود دارد که عملاً حکم می‌راند، پس دستیابی به جامعه بی‌طبقه، امکان‌پذیر نیست» [همان، ۱۹۲۰].

جایگاه نخبگان رسمی در دوره قاجار

همان‌طور که در پیش گفته شد، موسکا و میلز، یکی از محورها همبستگی و وحدت فکری بین گروه نخبگان سیاسی

تمایلشان غریزه پایداری ترکیب‌هاست، افرادی خلاق، سنتی، محافظه‌کار و غیرحساس‌اند.

نخبگان عمدتاً از افرادی هستند که تحت تأثیر غریزه تلفیق‌اند، در حالی که توده‌ها از غریزه پایداری ترکیب‌ها متأثر هستند. این وضع از نظر پاره‌تو رضایت‌بخش و قانع‌کننده است. از یک طرف نخبه آن قدر هوش و فراست دارد که توده را هدایت کند و از سوی دیگر، توده از ابتکار و هوش کافی برای تغییر اوضاع محروم است.

موسکا معتقد بود که برای هدایت‌پذیری پلید انسان، سازمان‌های اجتماعی ضروری‌اند. استعدادهایی که برای نخبگان لازم است، توسط نهادهای مهم اجتماعی دیکته می‌شوند و ناشی از استعدادهای موروثی افراد نیستند. در بعضی جوامع، جنگجویان خوب جزو نخبگان‌اند و در بعضی دیگر، موقعیت مذهبی یا ثروت، عامل مهمی در گزینش افراد در جمع نخبه است. به عبارت دیگر، دگرگونی اجتماعی باعث تغییر در نخبه می‌گردد، نه بقایای روان‌شناختی [سیدمحمدی، ۱۳۸۴: ۸۰-۸۳]. در حالی که پاره‌تو از گروه نخبه سخن می‌گوید، موسکا معتقد است: «گروه‌هایی به جهات: روابط خویشاوندی، روابط انتفاعی، روابط فرهنگی و ... زمانی که دارای وحدت فکری و همبستگی می‌شوند، از گروه به طبقه تبدیل می‌شوند» [روشه‌گی، ۱۳۸۳: ۱۱۷].

پاره‌تو و موسکا هر دو جایگاه نخبگان را در حرکت تاریخی جامعه مورد توجه قرار داده‌اند و نقش نخبگان را در دگرگونی‌های اجتماعی مؤثر دانسته‌اند. به عقیده پاره‌تو: «اگر نخبگان حکومتی نتوانند راهی برای جذب افراد استثنایی ببابند که از طریق طبقات پایین خودشان را بالا می‌کشند، در هیئت سیاسی جامعه و بدنه اجتماعی عدم تعادل پیش می‌آید. این عدم تعادل، یا از طریق باز کردن مدخل‌های تازه در مسیر تحرک اجتماعی ترمیم می‌شود و یا از طریق براندازی خشونت‌آمیز نخبگان حکومتی قدیم و ناکارآمد و جایگزینی شایسته‌تر برای حکومت کردن به جای آن‌ها» [کوزر، ۱۳۸۶: ۵۲۵]. موسکا هم معتقد است: «حرکت تاریخ اساساً تحت تأثیر منافع و ایده‌های گروه نخبگان بر سریر قدرت انجام می‌گیرد» [روشه‌گی، ۱۳۸۳: ۱۱۷].

رایت میلز جامعه‌شناس آمریکایی که به نظریه‌پردازی درباره نخبگان مشهور است، ویژگی‌های مشترک روانی و یا شخصی نظیر: روابط دوستی، روابط خویشاوندی، روابط زناشویی و ... را در همبستگی و وحدت فکری نخبگان مؤثر دانسته است [همان، ۱۱۹].

اهمیت جایگاه نخبگان در جامعه، بعد از پاره‌تو و موسکا، توسط اکثریت جامعه‌شناسان غربی مورد توجه قرار گرفته است. ماکس وبر در نظریه مبنای سه‌گانه مشروعیت، از نخبگان سنتی، قانونی و کاریزما (فرهمند) سخن گفته است.

دلاک و میرزاعلی اصغر خان امین السلطان (اتابک اعظم) فرزند آقا ابراهیم آبدارباشی.

۲ این نظریه تا حدود زیادی دربارهٔ رجال دورهٔ قاجار پذیرفتنی است، ولی در دورهٔ حکومت پهلوی، مسئلهٔ خویشاوندی با دربار، نسبت به دورهٔ قاجار، تا حدود زیادی در ارتقای منزلت سیاسی افراد رو به کاهش گذاشته است.

۳ در دورهٔ سلطنت پهلوی دوم، ارتقای منزلت سیاسی و استقرار در گروه نخبگان حکومت، نه در ایجاد روابط خویشاوندی با دربار، بلکه در روابط بین اعضا چشم‌گیر بوده است. این پدیده یعنی خویشاوندی، در میان گروه نخبگان سیاسی قابل ملاحظه است.

راه روابط خویشاوندی دانسته‌اند، دکتر سیدعلیرضا ازغندی بر این اعتقاد است که مسئلهٔ خویشاوندی، از مشخصات مهم نظام نخبه‌گرایی در ایران است و دست‌یابی به مناصب مهم جامعه، اعم از صدارت، وزارت، سفارت و نمایندگی، چندان به علم، لیاقت و دانش شخص بستگی نداشته است [ازغندی، ۱۳۷۶: ۸۰].

در این باره، توضیح چند مطلب ضروری به‌نظر می‌رسد:

۱ این نظریه به‌طور جامع و یکپارچه پذیرفتنی نیست، زیرا برخی از رجال دورهٔ قاجار از نظر خاستگاه اجتماعی از طبقات فرودست جامعه بودند؛ مانند: میرزاتقی خان فراهانی، فرزند کربلایی قربان آسپز، میرزا حسین خان سپهسالار، نوهٔ عابدین

ردیف	نام	نسبت خویشاوندی	مناصب
۱	میرزاعلی محمدخان امین‌الدوله اصفهانی	داماد فتحعلی‌شاه (شهر خورشیدکلاه‌خانم دختر شاه) و دارندهٔ لقب نظام‌الدوله	حکمران ناحیهٔ کاشان
۲	میرزا ابوالحسن خان ایلچی	خواهرزادهٔ میرزا ابراهیم خان کلانتر (اعتمادالدوله) صدراعظم لطفعلی خان زند، آقامحمدخان و فتحعلی‌شاه	دومین وزیر خارجهٔ ایران در دورهٔ فتحعلی‌شاه و عامل عقد چندین قرارداد با روسیه و انگلستان
۳	حاج محمد حسین صدر اصفهانی (امین‌الدوله)	شوهر خالهٔ میرزا ابوالحسن خان ایلچی	صدراعظم فتحعلی‌شاه و جایگزین میرزا محمد شفیع مازندرانی
۴	ابراهیم خان قاجار (ظهیرالدوله)	عموزادهٔ فتحعلی‌شاه	حاکم کرمان (دورهٔ فتحعلی‌شاه)
۵	اللهیار خان آصف‌الدوله	دایی محمدشاه قاجار	صدراعظم ایران در دورهٔ فتحعلی‌شاه و حاکم مناطق مختلف ایران (حاکم خراسان در طلیعهٔ جنبش مشروطیت)
۶	سلطان محمد میرزا پسر عضدالدوله (مؤلف تاریخ عضدی)	نوهٔ فتحعلی‌شاه	متولی آستان قدس رضوی در دورهٔ سلطنت ناصرالدین‌شاه
۷	غلام حسین خان سپهدار (فرزند سلطان محمد میرزا سیف‌الدوله)	داماد فتحعلی‌شاه	حاکم اصفهان در دورهٔ سلطنت محمدشاه
۸	میرزاعلی خان ظهیرالدوله (صفی‌علیشاه)	داماد ناصرالدین‌شاه (شوهر فروغ‌الدوله، دختر شاه)	همراه مظفرالدین‌شاه در سفر به فرنگ و حاکم گیلان در دورهٔ سلطنت محمدعلی‌شاه
۹	امیراصلان خان مجدالدوله	دایی ناصرالدین‌شاه	حاکم گیلان در دورهٔ ناصرالدین‌شاه
۱۰	برادران اعتضادالملک (میرزا مهدی خان و محمد حسین خان) پسران میرزا محمد خان سپهسالار	شوهران دختران ناصرالدین‌شاه	حاکمان سمنان، دامغان، قم، ساوه، عراق عجم و کاشان
۱۱	سلیمان خان (خان خانان)	دایی ناصرالدین‌شاه	حاکم اصفهان در اوایل سلطنت وی
۱۲	فرخ خان امین‌الدولهٔ غفاری	باجناق فتحعلی‌شاه	سفیر ناصرالدین‌شاه در پاریس و عامل عقد عهدنامهٔ پاریس

جدول ۱
نقش
خویشاوندی
مقامات سیاسی
دورهٔ قاجار

نیز است.» (سالار کسرایی، ۱۳۷۹: ۴۳۴-۴۳۳). در دوره حکومت رضاشاه، نفوذ فوق العاده ارتش را می‌توان در تمامی تار و پود حیات سیاسی و اجتماعی ایران مشاهده کرد: «اعلام مکرر حکومت نظامی و استمرار فرماندهی‌های نظامی، هم در پایتخت و هم در ایالات، به مقامات نظامی فرصت داد تا کنترل خود را بر همه وجوه زندگی غیرنظامی، به‌ویژه مخالفان سیاسی، تشدید کنند. او به منظور تکمیل کنترل خود بر پایتخت و رفع

هرگونه ابهامی، شهرداری تهران را زیر نظر و کنترل ارتش قرار داد و سرهنگ سابق قزاق، کریم بوذرجمهری را به سرپرستی آن منصوب کرد. در ایالات، قدرت واقعی در دست فرماندهان ارتش بود و امور عمدتاً مطابق خواست آن‌ها اداره می‌شد و والی‌های غیرنظامی، چیزی بیش از مقامات تشریفاتی نبودند» [اتابکی، ۱۳۸۵: ۱۶۲-۱۶۰].

هر شش نخست‌وزیر رضاشاه: «حسن مستوفی‌الممالک، مخبرالسلطنه (مهدی‌قلی‌خان هدایت)، رجبعلی منصور، محمود جم، دکتر احمد متین‌دفتری و محمدعلی فروغی [مهدوی عبدالرضا، ۱۳۷۳: ۵۰۸، ۵۰۷] از خاندان‌های اشرافی و ریشه‌دار ایران بوده‌اند که می‌توان آن‌ها را نخبگان اشراف‌سالار دانست. با توجه به جایگاه زمین‌داران در دوره پهلوی اول که شرح آن در پیش‌گذشت، می‌توان اظهار نظر دکتر ازغندی را که می‌گوید: «تنها فرق عصر پهلوی با دوران قاجار آن است که در شرایط تازه بین‌المللی و داخلی به‌وجود آمده، با حذف تدریجی دو عنصر (شاهزادگان و زمین‌داران) شکل‌دهنده هرم قدرت سیاسی قاجار و پیدایش نخبگان جدید مواجه هستیم» [ازغندی، ۱۳۷۶: ۱۱۲] تنها در مورد دوره پهلوی اول پذیرفت. در دوره سلطنت محمدرضا پهلوی، اگرچه در پاره‌ای از مواقع چهره‌های نظامی در کابینه‌ها مورد استفاده قرار می‌گرفتند، ولی به‌طور کلی او از نصب چهره‌های نظامی به غیر از موارد ضروری و غیرقابل اجتناب مانند: حاجعلی رزم‌آرا (برای جلوگیری از ملی شدن صنعت نفت)، فضل‌الله زاهدی (برای سرنگون کردن مصدق و اجرای کودتای ۲۸ مرداد) و غلامرضا اژه‌اری (برای ایجاد رعب و وحشت از ادامه تظاهرات مردم در دوران انقلاب اسلامی) پرهیز می‌کرد. بدین ترتیب می‌توان گفت، در دوره محمدرضا، نسبت به دوره پدرش، تا حدود زیادی نظامیان جایگاه خود را در میان گروه نخبگان حکومتی از دست دادند. در این دوره می‌توان از ترکیب دیوان‌سالاران و تکنوکرات‌ها در گروه نخبگان حکومتی نام برد. برخلاف نظر دکتر ازغندی که تغییر و جابه‌جایی نخبگان حکومتی دوره پهلوی دوم را انقلاب سفید دانسته است [همان، ص ۱۷۹] به نظر نگارنده، آغاز آن را باید بعد از پیروزی کودتای ۲۸ مرداد دانست، زیرا بعد از

جدول ۱ براساس کتاب تاریخ ایران و جهان، تألیف دکتر عبدالحسین نوایی، رجال قاجار از حسین سعادت نوری، مقدمه حافظ فرمان‌فرمایان بر کتاب خاطرات امین‌الدوله و مقاله خانم پروانه بندپی، طرح شده است تا نقش خویشاوندی مقامات سیاسی دوره قاجار (گروه نخبگان حکومتی) در پیوند با دربار و عوامل آن بازگو شود:

باید گفت، در دوره قاجار گروه نخبگان حکومتی را خاندان شاهی، وابستگان خاندان شاهی و زمین‌داران تشکیل می‌دادند. مقامات دیوانی حلقه اتصال دو گروه: خاندان شاهی و زمین‌داران بودند. یعنی از نظر خاستگاه اجتماعی و پایگاه طبقاتی، آن‌ها را می‌توان در زمره خاندان شاهی قرار داد؛ همان‌طور که جدول ترسیمی نشان می‌دهد (گفتمی است که مالکیت زمین‌ها را در ایران آن‌ها به چنگ آورده بودند).

به موازات فعالیت نخبگان حکومتی (نخبگان رسمی)، نخبگان غیررسمی در جامعه ایران حضوری کم و بیش فعال داشتند. وحدت فکری و هماهنگی دو بخش مهم از گروه نخبگان غیررسمی مانند: بازرگانان و روحانیون در واقعه تنباکو، نقطه عطفی در نخستین حضور فعالیت سیاسی - اجتماعی نخبگان غیررسمی به‌شمار می‌رود. انتشار روزنامه‌های قانون در لندن و اختر در استانبول، طیف روشنفکران را هم به این مجموعه افزود. هماهنگی و تعامل سه بخش نخبگان غیررسمی: روحانیون، بازرگانان و روشنفکران، با ایجاد نهضت مشروطیت، نخبگان رسمی جامعه را به چالش کشید. عدم وجود گردش نخبگان در جامعه دوره قاجار که موجب عدم تعادل نظام سیاسی و پاسخ مناسب به تحولات سیاسی و اجتماعی شد، علاوه بر این که ناکارآمدی نخبگان رسمی را به اثبات رساند، راه را بر ورود نخبگان جدید در حوزه سیاسی بست. در ادامه، با سقوط حکومت تزاری در روسیه، حکومت قاجار به علت تزلزل پایه‌های حکومت، به آسانی دچار فروپاشی شد.

جایگاه نخبگان رسمی در حکومت پهلوی

در دوره حکومت پهلوی اول، می‌توان گفت نخبگان رسمی از ترکیب زمین‌داران، نظامیان و دیوانیان تشکیل شده بود. درباره نفوذ زمین‌داران در دستگاه حکومتی باید گفت: «طبقه فرادست زمین‌دار که از حکومت رضاشاه سود می‌بردند، از دوره ششم تا پایان دوره سیزدهم مجلس قانون‌گذاری (آغاز و پایان دوره سلطنت ۱۶ ساله رضاشاه)، نزدیک به ۶۰ درصد نمایندگان مجلس را تشکیل می‌دادند، به قول زهرا شجیعی: گروهی بر آن‌اند که مجلس ایران همواره تحت سلطه طبقه مالک بوده و عمده مالکان و فنودال‌ها به خصوص از آغاز عصر دوم مشروطیت، مجلس را وسیله‌ای برای سیاست و حکومت خود بر توده‌های ملت به‌خصوص طبقات متوسط قرار دادند، سخن‌گزارانی

به عقیده پاره‌تو:
«اگر نخبگان
حکومتی نتوانند
راهی برای جذب
افراد استثنایی
یابند که از
طبقات پایین
خودشان را بالا
بکشند، در هیئت
سیاسی جامعه و
بدنه اجتماعی
عدم تعادل
پیش می‌آید

بر کناری فضل‌الله زاهدی و حسین علاء از سال ۱۳۳۴ با انتصاب دکتر منوچهر اقبال به نخست‌وزیری، به تدریج راه برای جابه‌جایی نخبگان اشرافی از نخست‌وزیری به وزارت دربار و ورود نخبگان دیوان سالار به مقام نخست‌وزیری، در ترکیب کابینه‌ها آغاز شد. نخست‌وزیران این دوره و اعضای کابینه، عموماً از تحصیل کرده‌ها بودند. منوچهر اقبال، اردشیر زاهدی، هوشنگ انصاری، جعفر شریف‌امامی، جمشید آموزگار و عبدالحسین سمیعی از این دسته‌اند. عدم موفقیت نیروهای تحصیل کرده را باید در عدم استقلال رأی آنان در ایجاد تغییر قدرت سیاسی حاکم و حفظ نظام سیاسی اتوکراتیک دانست. در مورد نخبگان رسمی دوره قاجار گفتیم، عامل اصلی ورود آنان به دایره نخبگان حکومتی، پیوند خانوادگی آنان با شاهان قاجار بوده است و جدول ۱ این ادعا را اثبات می‌کند. در مورد نخبگان رسمی دوره پهلوی دوم هم گفته شد، ارتباط خویشاوندی آنان با یکدیگر، موجب ورود آنان به حوزه نخبگان حکومتی بوده است. این جدول که براساس گزارش مجله تهران مصور، شماره شهریور ۱۳۵۰ ترسیم شده، گواه این ادعا است: در دوره حکومت‌های قاجار و پهلوی اول، تحرک اجتماعی تا سقف ورود به گروه نخبگان حکومتی عملاً اجتناب‌ناپذیر بود، اما در دوره پهلوی دوم می‌توان عدم تداوم آن روش را مشاهده کرد. البته امکان این فرصت، تنها در سایه اثبات انقیاد کامل و سرسپردگی به شخص شاه فراهم می‌شد. «شخص گمنامی به نام نصرت‌الله معینیان، تنها به خاطر گویندگی اخبار ضد روسیه شوروی، به وزارت دربار رسید.» [فیوضات، ۱۳۷۵: ۱۷۴]. پرویز نیکخواه که در فرودین ۱۳۴۴ اقدام به سوء قصد نافرجام علیه جان محمدرضا شاه دستگیر شده و در دادگاه به ده‌سال زندان محکوم شده بود [روزنامه اطلاعات، ۱۳۴۴/۹/۲۴] پس از اظهار ندامت و پشیمانی، به سمت مدیریت گروه تحقیق و دفتر مرکزی اخبار رادیو و تلویزیون منصوب شد و هم‌اکنون بود که به نظر محمود جعفریان، معاون وقت سازمان رادیو تلویزیون، مقاله‌ای علیه امام خمینی (ره) را با نام مستعار احمد رشیدی مطلق به دستور شاه نوشته و با تأیید امیرعباس هویدا، وزیر دربار، برای چاپ به روزنامه اطلاعات داده بود [روزنامه اطلاعات، ۱۳۷۰/۱۲/۲۰]. در حالی که رژیم پهلوی باید امکان گردش نخبگان را برای نیروهای صاحب‌رأی، مستقل و کارا فراهم می‌کرد.

نتیجه

تاریخ جهان از ادوار باستان تاکنون، حضور نخبگان رسمی (حکومتی) و نخبگان غیررسمی (غیرحکومتی) را تجربه کرده است. اما اصطلاح و تعریف علمی واژه نخبگان توسط اروپاییان مطرح شده است. همه جوامع ناگزیر به استفاده از نخبگان رسمی هستند. در جوامع بسته و غیردموکراتیک، به علت انسداد سیاسی، پدیده گردش نخبگان روی نمی‌دهد. مدار بسته

حاکمیت بلافصل نخبگان رسمی، موجب ناکارآمدی نخبگان سیاسی و عدم طرح ایده‌های نو و در یک کلمه مانع از برقراری تعادل اجتماعی می‌شود. ناکارآمدی نخبگان سیاسی از یک‌سو و ارتقای منزلت و پایگاه اجتماعی نخبگان غیررسمی از سوی دیگر، ثبات سیاسی و اجتماعی جامعه را دست‌خوش ناآرامی و آشوب‌های اجتماعی می‌سازد. سخن برتران بدیع را می‌توان در پایان این مقاله پذیرفت که گفته است: «گروه نخبه در جوامع جهان سوم عمیقاً از توده مردم جداست.» [بدیع، ۱۳۷۱: ۴۴]. ضعف گروه نخبه سیاسی رسمی را در دوره‌های حکومت قاجار و پهلوی، می‌توان همین علت دانست که موجب ایجاد و تعمیق شکاف در رابطه بین حکومت-ملت شد.

منابع

۱. آشوری، داریوش. دانش‌نامه سیاسی (فرهنگ اصطلاحات و مکتب‌های سیاسی). انتشارات مروارید. تهران. چاپ سیزدهم. ۱۳۸۵.
۲. اتابکی، تورج. تجدد آمرانه (جامعه و دولت در عصر رضاشاه). ترجمه مهدی حقیقت‌خواه. انتشارات ققنوس. تهران. چاپ اول. ۱۳۸۵.
۳. ازغندی، علیرضا. ناکارآمدی نخبگان سیاسی ایران بین دو انقلاب. نشر قومس. تهران. چاپ اول. ۱۳۷۶.
۴. افلاطون، جمهور. ترجمه فؤاد روحانی. شرکت انتشارات علمی و فرهنگی. تهران. چاپ ششم. ۱۳۷۴.
۵. باتامور، بی‌تی. نخبگان و جامعه. ترجمه علیرضا طیب. نشر شیرازه. تهران. چاپ دوم. ۱۳۸۱.
۶. بدیع، برتران توسعه سیاسی. ترجمه دکتر احمد نقیب‌زاده. نشر قومس. تهران. چاپ اول. ۱۳۷۱.
۷. باندی، پروانه. یک روز با خفتگان ظهیرالدوله. روزنامه اطلاعات. سه‌شنبه ۲۸ آذر ۱۳۸۵. شماره ۴۵. ۲۳۸۰. ص ۵.
۸. حبیبی، سیدمحسن. از شار تا شهر (تحلیلی تاریخی از مفهوم شهر و سیمای کالبدی آن تفکر و تأثیر). انتشارات دانشگاه تهران. تهران. چاپ سوم. ۱۳۸۰.
۹. ریشه، گی. تغییرات اجتماعی. ترجمه دکتر منصور وثوقی. نشر نی. تهران. چاپ شانزدهم. ۱۳۸۳.
۱۰. سالار بهزادی، محمد. چالش سنت و مدرنیته در ایران از مشروطه تا ۱۳۲۰. نشر مرکز. چاپ اول. ۱۳۷۹.
۱۱. سعادت نوری، حسین. رجال دوره قاجار. انتشارات وحید. تهران. چاپ اول. ۱۳۶۴.
۱۲. سیدمحمدی، سیدبیوک. جامعه‌شناسی سیاسی. دانشگاه پیام‌نور. تهران. چاپ هشتم. ۱۳۸۴.
۱۳. فرمانفرمائیان، حافظ. خاطرات امین‌الدوله. زیر نظر ایرج افشار. انتشارات امیرکبیر. تهران. چاپ سوم. ۱۳۷۰.
۱۴. فیوضات، ابراهیم. دولت در عصر پهلوی. انتشارات چاپخش. تهران. چاپ اول. ۱۳۷۵.
۱۵. کوزر، لیونیس. زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران. چاپ سیزدهم. ۱۳۸۶.
۱۶. کوهن، آلون استانفورد. تئوری‌های انقلاب. ترجمه علیرضا طیب. نشر قومس. تهران. چاپ شانزدهم. ۱۳۸۶.
۱۷. گیدنز، آنتونی. جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی. تهران. چاپ هجدهم. ۱۳۸۵.
۱۸. گبرشمن، رومن. ایران از آغاز تا اسلام. ترجمه دکتر محمد معین. انتشارات علمی و فرهنگی. تهران. چاپ سیزدهم. ۱۳۸۰.
۱۹. مهدوی، عبدالرضا (هوشنگ). سیاست خارجی ایران در دوران پهلوی. انتشارات البرز. تهران. چاپ اول. ۱۳۷۳.
۲۰. نوائی، عبدالحسین. تاریخ ایران و جهان (از مغول تا قاجار - ج ۲). نشر هما. تهران. چاپ اول. ۱۳۶۹.

شبیه‌سازی و نقش‌بازی در تحقیق

دکتر محمدسعید ذکایی

عضو هیأت علمی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی

اشاره

مهارت‌های ارتباطی در پژوهش اجتماعی، با پرهیز دادن از تأکید صرف بر آموزش‌های نظری، روش‌ها و نیز تکنیک‌ها، بر مهارت‌های عملی پژوهش تأکید می‌کند. این بینش از مهارت‌های غیرکلامی مورد بررسی قرار گرفتند. اکنون در پژوهش‌های اجتماعی و در این مقاله ضمن طرح موضوع مدیریت برداشت، دو راهبرد «شبیه‌سازی» و «نقش‌بازی» برای انتقال مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی در تحقیق بررسی شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، روش تحقیق، مدیریت برداشت، شبیه‌سازی، بازی نقش، آموزش علوم اجتماعی

مدیریت برداشت

برقراری ارتباط اثربخش در میدان پژوهش، بدون تردید پیوندی ناگسستنی با «مدیریت برداشت» مناسب دارد. اجرای ماهرانه این مدیریت قضاوت و نگرش شرکت‌کنندگان در تحقیق را هم‌سو می‌سازد و در نتیجه، شناس بیشتر برای تعامل موفق محقق با آن‌ها برقرار می‌سازد.

هرگونه بحثی درخصوص مدیریت برداشت (که اساساً مفهومی برآمده از روان‌شناسی اجتماعی است)، بدون توجه به تعاریف و آرای کلاسیک گافمن، جامعه‌شناس آمریکایی، پیرامون آن اجتناب‌ناپذیر است. اگر چه گافمن ایده اهمیت نحوه ارائه خود را در میدان‌های اجتماعی با تعابیر «چهره»^۱ و «کار چهره»^۲ مورد بحث قرار می‌دهد، با این حال این مفهوم‌سازی اولیه او پایه مطالعات گسترده‌ای پیرامون مدیریت برداشت، به‌ویژه در سنت‌های روان‌شناسی اجتماعی، زبان‌شناسی و تحلیل گفتمان بوده است که غالباً تعابیری چون مدیریت هویت، مؤدب بودن و مانند آن را برای این ایده به کار می‌گیرند.

در کتاب «مناسک تعامل»، گافمن کار چهره را چنین تعریف می‌کند: «چهره را می‌توان ارزش اجتماعی مثبتی تعریف کرد که فرد به شیوه‌ای مؤثر برای خویش مطالبه می‌کند. این ادعا به‌واسطه خطی الگوی کنش‌های کلامی و غیرکلامی است که دیگران تصور می‌کنند او در خلال تماسی خاص برقرار کرده است. چهره تصویری از خویش است

که بر حسب ویژگی‌های اجتماعی تأیید شده، ترسیم شده است؛ البته تصویری که دیگران نیز ممکن است در آن سهیم باشند. مانند زمانی که فردی به‌واسطه ایفای نقشی مناسب برای خود، نمایش خوبی برای حرفه یا دین خویش ارائه می‌کند» (گافمن، ۱۹۶۷: ۵).

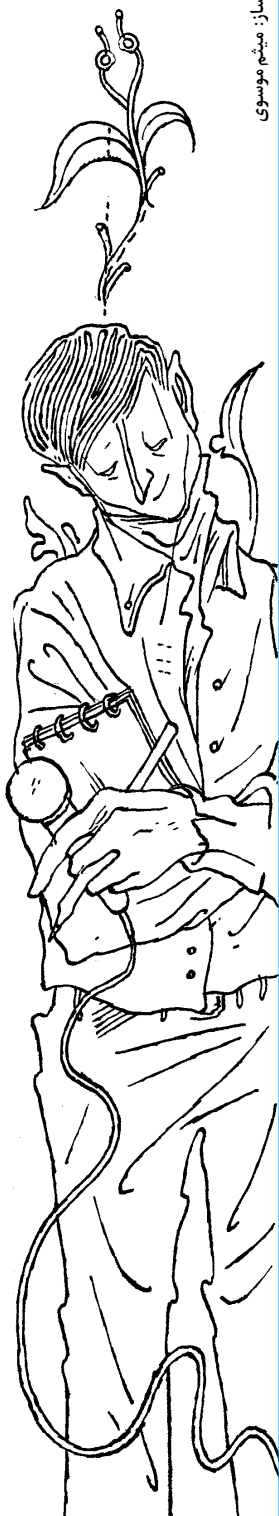
در این تعریف، مدیریت برداشت تولید مجموعه رفتارهای منسجمی است که سبب می‌شوند مخاطبان فرد، استنباطی منطبق با این رفتار از شخصیت او بیابند. در هر مواجهه میدانی محقق می‌باید به این سؤال بیندیشد که چه نوع راهبردهایی در ارائه خود می‌توانند پاسخ‌گوی اهداف و انگیزش‌های او باشد. علاوه بر این، مدیریت برداشت محققان را نسبت به خصایص و ویژگی‌ها، گرایش‌ها و تمایلات شخصیتی خود که می‌تواند بر راهبردهای «خودبرازی» مؤثر افتد، و همچنین، آثار شیوه‌های خود‌برازی و مواجهه او بر مخاطبان پژوهش، حساس می‌سازد. محققانی که به‌دنبال همدردی و شراکت زیاد در عواطف و هیجانات پاسخ‌گوی خود است، راهبرد جلب توجه و محبت او را بیشتر دنبال خواهد کرد. به این منظور احترام بیشتری به پاسخ‌گویان می‌گذارد و بیشتر از آن‌ها تعریف و تمجید می‌کند و در مجموع در برقراری روابط قدرت سعی به اعطای جایگاه بالاتری به مخاطب خود خواهد داشت. به همانسان، محققانی که احساس رقابت بیشتری را در صحنه مطالعه با مخاطب خود دارد و نگران نمایش شایستگی و توانایی‌های خویش است (مثلاً در مصاحبه‌های ژورنالیستی و یا کارشناسانه سیاسی)، سعی در به رخ کشیدن این توانایی برای تعادل بخشیدن به روابط قدرت و مرعوب نشدن در این میدان خواهد داشت. محققانی نیز که میل به شکل‌گیری شخصیت خود به‌عنوان محقق نیازمند کمک و مستأصل دارد، ممکن است با تظاهر به کم تجربه بودن خویش و نیازمندی به دریافت حمایت، در موضعی کم‌قدرت‌تر ظاهر شود و صریحاً درخواست کمک کند.

بدین ترتیب، مدیریت برداشت مناسب نقش تعیین‌کننده‌ای در دستیابی به اهداف و راهبردهای محقق در میدان ایفا می‌کند و کم توجهی و یا تأمل ناکافی نسبت به آن، می‌تواند زیان‌های جبران‌ناپذیری را در فرایند تحقیق تحمیل کند. نیت (هدف) و سبک (شیوه) محقق، راهبردهای خود‌برازی محقق را

۵۱

ژسند
آموزش
علوم
اجتماعی
دوره ۱۶
شماره ۳
زمستان
۱۳۹۲

تصویر ساز: نیشم موسوی



**به نظر می‌رسد
به کارگیری
نامناسب
ارتباطات غیر
کلامی و کلامی
در مواجهه و در
موقعیت‌های
خود ابرازانه
پژوهشی، در
بسیاری موارد
محقق را در
دستیابی به
اهداف خود با
دشواری مواجه
می‌سازد**

تعیین می‌کند. به کارگیری سبک اقتدار گرایانه (از موضع بالا) در میدانی که محقق به دنبال همدلی و فهم عمیق تجربه پاسخ‌گو در موضوعی حساس است، نتیجه‌ای جز شکست ندارد. شوخ طبعی و انعطاف‌پذیری زیاد در مواجهه نیز، در میدانی که سروکار محقق با پاسخ‌گویی جدی و نسبتاً قدرتمند است، ناکارا خواهد بود. به کارگیری راهبرد متعادل منوط به شناخت و تجربه کافی محقق از موقعیت‌های مشابه، ارزیابی مستمر و بازاندیشی در رفتار و کنش‌های خود و البته اشتیاق و انگیزش بالا برای آن است.

به نظر می‌رسد به کارگیری نامناسب ارتباطات غیر کلامی و کلامی در مواجهه و در موقعیت‌های خود ابرازانه پژوهشی، در بسیاری موارد محقق را در دستیابی به اهداف خود با دشواری مواجه می‌سازد. اعتماد به نفس کم در برقراری تماس اولیه و پیگیری مصاحبه، از موضع خیلی ضعیف ظاهر شدن (مثلاً با این مقدمه که برای گذراندن این درس یا پایان نامه خیلی به این مصاحبه‌ها نیازمندم)، جدی نگرفتن موقعیت مصاحبه‌ها، اشتیاق و میل کم نشان دادن برای یادگیری از فرصت میدانی مهیا شده، کم توجهی در پیگیری جزئیات و درخواست توضیح از پاسخ‌گو، کم‌گویی و یا پرگویی، رسمی‌سازی و یا غیررسمی‌سازی بیش از اندازه فضای مصاحبه، و احترام‌گذاری مفرط و یا ناکافی به شرکت کنندگان تنها نمونه‌هایی از موقعیت‌های اختلال برانگیزی برای مدیریت برداشت به‌شمار می‌آیند که انعکاس خود را در واکنش و همکاری پاسخ‌گوینان آشکار خواهند ساخت. رویکردهای فوق به بیان گافمن، چارچوب مناسبی برای ایفای نقش و اجرای نمایش مورد نظر به فرد نمی‌دهند و حتی آن را منحرف می‌سازند. فاصله‌گیری از این نقش و اجرا، به ندرت فرصت ترمیم و احیای «خط درست» رابطه را برای کنشگر فراهم می‌سازد.

آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی

گنجاندن آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی در برنامه‌های آموزش دانشگاهی، از جهاتی چالش برانگیز جلوه می‌کند. مهم‌ترین چالش، ضرورت تجربه و مهارت‌های شناختی است که انتقال این مهارت‌ها طلب می‌کند و اساس آن‌ها بر روان‌شناسی آموزشی، آشنایی با رویکردها و نیز تکنیک‌های آموزشی روان‌شناسی اجتماعی و دانش پویا و رو به رشد برنامه درسی استوار است. ذات بین‌رشته‌ای و همچنین، عملیاتی بودن اغلب مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی که در بخش قبلی بدان‌ها پرداختیم (ارتباطات غیر کلامی، مدیریت برداشت، نقش بازی و مانند آن)، اجباراً متخصصان علوم اجتماعی را با درجات زیادی از این مهارت‌ها بیگانه می‌سازد و الزاماً آن‌ها را به سمت آموزش نظری صرف هدایت می‌کند.

در کنار ملاحظه فوق، کمبود فناوری‌های آموزشی و کمک آموزشی در اغلب گروه‌های آموزشی دانشگاهی، پیش‌بینی نشدن

واحدهای عملی مستقل در این زمینه، و نیز جدی گرفته نشدن ساعات و یا زمان‌های محدود موجود برای آموزش و یادگیری این مهارت‌ها را می‌توان از جمله محدودیت‌های دیگر دانست. به‌طور سنتی در آموزش روش در ایران، انتقال محتوا و تأکید بر جنبه‌های نظری غلبه دارد و مهارت‌های عملی چندان مورد تأکید قرار نمی‌گیرند.

بدین ترتیب، با پذیرش اهمیت و ضرورت ارائه این مهارت‌های عملی، بازنگری در محتوا و نیز رویکرد آموزشی درس‌های روش تحقیق اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. در ادامه توصیه‌هایی را برای آموزش این مهارت‌ها ارائه خواهیم کرد:

۱. آموزش مهارت‌های اجتماعی ریشه عمیقی در رویکردهای نظری رفتارگرایانه و مبتنی بر یادگیری دارد. از این رو، ارائه آموزش‌ها و برگزاری دوره‌های تکمیلی دوره‌ای به علاقه‌مندان، استادان جوان و محققان سازمان‌ها و مراکز پژوهشی می‌تواند قدم مثبتی در این زمینه به‌شمار آید. برای مثال، ارائه آموزش‌هایی در خصوص مهارت‌های عملی مربوط به گونه‌های متفاوت مصاحبه و یا مهارت‌های «تئو گرافیک» کاربردی پژوهش (برقراری ارتباط با مطلعان و جلب همکاری و اقناع شرکت کنندگان) از آن جمله است. بدیهی است بهره‌مندی از آموزش‌های فوق، علاوه بر ارتقای مهارت‌های پژوهشی محقق، در انتقال آن‌ها به دانشجویان و پژوهشگران و نیز مدیریت بهتر موقعیت‌ها و میدان‌های پژوهشی مفید خواهد بود.

۲. اتکا به متون آموزشی و کمک آموزشی برای ارتقای برخی مهارت‌های ارتباطی، گزینه مفید دیگری است. چنان‌که اشاره شد، بنیان نظری بسیاری از رویکردها و نیز تکنیک‌های ارتباطی اجتماعی را باید در روان‌شناسی اجتماعی، زبان‌شناسی اجتماعی، مدیریت و رشته‌های مشابه دانست. در دو دهه اخیر، کتاب‌های راهنمای مفیدی به چاپ رسیده‌اند که با نگاه تخصصی و به تفکیک رشته‌های دانشگاهی، مانند مددکاری اجتماعی (Kraak, 2009)، مدیریت (Berkeley, 2007)، و یا حوزه‌های مشابه به آموزش این مهارت‌ها توجه کرده‌اند. همچنین، در یک دهه اخیر طیفی از کتاب‌های مهارت پژوهشی برای هدایت دانشجویان تحصیلات تکمیلی روانه بازار شده است (مانند: Bell, 2010) و یا: (Sharp, 2009) که توصیه‌ها و تجربی را به آن‌ها در مدیریت کارآمد پژوهش میدانی خویش ارائه می‌کنند. طیف روزافزونی از متون آموزشی نیز در موضوعاتی مانند ارتباطات بین فرهنگی و یا ارتباطات بین فردی موجود است که اغلب آن‌ها مبتنی بر ادبیات نظری و تجربی قلمرو روان‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی هستند و دانشجویان را به خوبی با مبانی نظری حوزه‌های فوق آشنا می‌سازند.

علی‌رغم آنکه مبانی نظری و منطق رفتاری که عموماً آثار فوق بر آن‌ها استوارند (مانند رفتارگرایی و یا نظریه یادگیری

حاشیه‌ای تلقی شدن مهارت‌های ارتباطی در پژوهش و توجه کمتر به نقش فناوری آموزشی در این زمینه، سبب شده است نمونه‌های زیادی از منابع سمعی و بصری که مستقیماً مهارت‌های تحقیق اجتماعی را آموزش می‌دهند، در اختیار نباشد. با این حال در سال‌های اخیر نمونه‌های مفیدی از برنامه‌های مستند علمی در ایران تولید شده‌اند که نمایش برخی از آن‌ها در جلسات آموزشی، ایده‌ها و تجارب مفیدی در اختیار محققان اجتماعی قرار می‌دهند. استادان

و معلمان درس روش تحقیق به‌خوبی می‌توانند فهرستی از این تولیدات را از بخش دولتی (صدا و سیما) و یا غیردولتی (انجمن مستندسازان) تهیه و در تکمیل بخشی از آموزش‌های درسی و به تناسب رشته‌های تخصصی از آن‌ها بهره‌جویند. در این برنامه‌های مستند که هم فیلم‌های خارجی ترجمه شده به فارسی و هم تولیدات داخلی را شامل می‌شوند، نمونه‌هایی از شیوه‌ارتباط با بیمار و مددجو (برای رشته‌های مددکاری، روان‌شناسی و مشاوره)، نمونه‌هایی از اجرای مصاحبه‌های فردی و گروهی، برقراری تماس‌های میدانی و مشاهدات مشارکتی و غیرمشارکتی (در مطالعات تاریخی و مردم‌نگارانه) را می‌توان یافت که استفاده از آن‌ها بسیار آموزنده است. تماشای این برنامه‌ها دانشجویان را با اهمیت مهارت در برقراری روابط و نیز ارزیابی توانایی‌های خود در هدایت تجارب مشابه آشنا می‌سازد.

شبیه‌سازی و بازی نقش

این دو راهبرد نیز اهمیت زیادی در انتقال مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی دارند. تفاوت اصلی بازی نقش و شبیه‌سازی با مدل نقش، مواجهه فعالانه افراد با موقعیت و وجه غیر تقلیدی آن است. بدیهی است که نمایش ایفای نقش مدل‌ها را می‌توان مقدمه‌ای برای شبیه‌سازی و نقش بازی نیز در نظر گرفت. استادان و معلمان کلاس‌های روش تحقیق می‌توانند بخشی از زمان آموزشی کلاس را بدین منظور اختصاص دهند و از دانشجویان بخواهند، به‌صورت جایگزین نقش‌های مختلف ممکن در موقعیت‌های پژوهشی را شبیه‌سازی کنند. برای مثال، دعوت از دانشجویان برای بازی در نقش کارشناسانی که ادامه مصاحبه را به دلایل مختلف (شخصی‌سازی آن، منحرف ساختن موضوع، پرحرفی و خودگویی زیاد، مقاومت و همکاری ضعیف، و مانند آن) برای مصاحبه‌کننده دشوار می‌سازند، مثالی از این نوع است. علاوه بر آموزش‌های کلاس درس روش تحقیق، گروه‌های آموزشی می‌توانند در تعطیلات نیم‌سال و برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی، به‌صورت دوره‌ای (مثلاً یک یا دو بار در سال) آموزش‌هایی از این نوع را در چند جلسه متوالی به داوطلبان

اجتماعی و یا مبادله) می‌توانند بسیاری از موضع‌گیری‌ها و ملاحظات حاکم بر رفتار انسانی را در میدان‌های فرهنگی مختلف توضیح دهند اما موقعیت‌های عملی و پیچیدگی‌های ارتباطی تابع شرایط فرهنگی و میدان خاص پژوهش نیز هستند. علاوه بر این، منابع نظری آکادمیک و شبه آکادمیک موجود، جایگزینی برای آموزش عملیاتی و کاربردی که به‌طور تخصصی گروه‌های آموزشی باید متولی آن‌ها باشند، نخواهند بود. آموزش‌های ارائه شده در هر سنت باید متناسب با جهت‌گیری‌های نظری و کاربردی همان سنت باشد.

جهت‌گیری برنامه‌های آموزش روش تحقیق به سوی انتقال تجربی این مهارت‌ها، ضرورتاً مستلزم تدارک زمان و انرژی زیاد نیست و با برخی ابتکارات می‌توان آن را فراهم ساخت. برای مثال، در همه گروه‌های آموزشی علوم اجتماعی در کشورهای غربی، در کنار آموزش‌های نظری کلاس درس، کتابچه‌های تکمیلی نیز در دفتر گروه‌های آموزشی برای تمرین‌های عملی و پروژه‌های کوچک کاربردی تدارک شده‌اند که برای هر درس طیفی از سؤالات و ایده‌های عملی را به‌صورت تمرین در اختیار دانشجویان قرار می‌دهند. این مجموعه تمرین‌ها به‌طور مستمر بازبینی و به‌روز می‌شوند و هر عضو هیئت علمی ملزم به همکاری در تکمیل آن‌هاست.

منابع سمعی و بصری نیز که به‌صورت مستقیم و یا غیرمستقیم با آموزش درس روش تحقیق همراه هستند، نقش زیادی در تکمیل آموزش‌های نظری و انتقال مهارت‌های اجتماعی پژوهش دارند. برای مثال، مهارت‌های لازم برای انجام مصاحبه‌های کیفی و یا برگزاری مصاحبه‌های گروهی متمرکز را از این طریق به‌خوبی می‌توان آموزش داد. منابع سمعی و بصری، منطبق مدل نقش را مبنای نظری خود قرار می‌دهند. باندورا که از شارحان اصلی سنت یادگیری اجتماعی به‌حساب می‌آید، معتقد است: «عملاً همه یادگیری رفتاری، شناختی، و عاطفی مربوط به تجارب مستقیم را می‌توان با مشاهده کنش‌های افراد و پیامدهای این کنش‌ها به‌دست آورد» (باندورا، ۱۹۹۰: ۱۷۰).

مدل‌سازی مواجهه محقق میدانی با میدانی ناآشنا که برای مطالعه مشارکتی و یا غیرمشارکتی در آن (مثلاً در سنت کلاسیک اتنوگرافیک) وارد شده است، یا مدل‌سازی از مصاحبه‌ای کارشناسانه با یک متخصص با استفاده از یک نوار ویدیویی و یا با نمایش زنده آن می‌تواند آموزنده باشد. مدل‌سازی نقش را می‌توان با راهبردها و اهداف متنوعی دنبال کرد. برای مثال، گاهی می‌توان با نمایش شیوه‌ای دقیق و حرفه‌ای در انجام فعالیتی میدانی، از مخاطبان خواست بکوشند سبک و روش مشابهی را برگزینند. به همان سان، گاه نمایش انجام غیر حرفه‌ای و مسئله‌ساز یک مواجهه می‌تواند آموزنده باشد. بدیهی است انتخاب هر راهبرد با توجه به مهارت مخاطبان و اهداف آموزشی متفاوت خواهد بود.



چالش‌های موجود

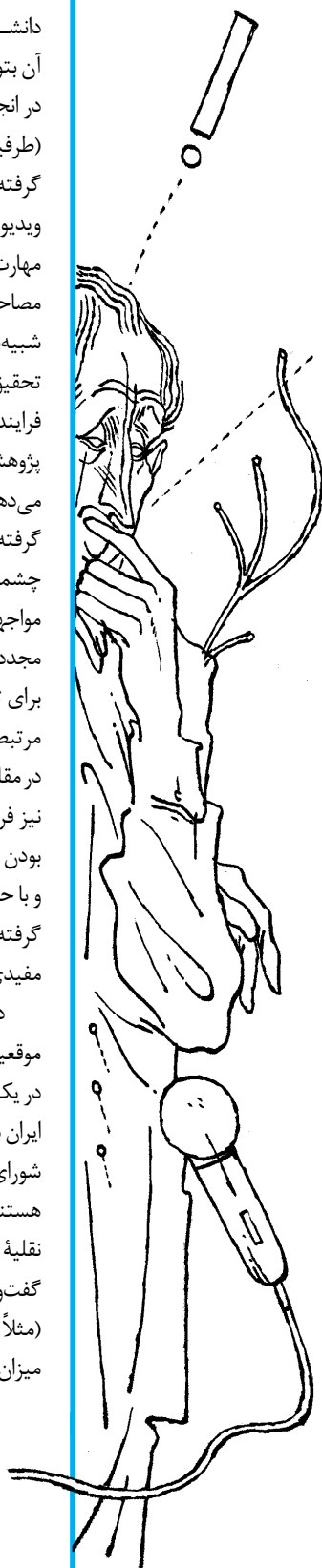
از مشکلات مزمن فرهنگ و سیاست آموزش در ایران، به‌ویژه در علوم انسانی و حوزه آموزش روش تحقیق، عدم تعادل آموزش‌های نظری و عملی و جهت‌گیری‌های ضعیف کاربردی است. بدیهی است این پیشینه خود مانعی در ابتکار عمل‌های آموزشی و دوری جستن از موضوعی است که فریبه آن را «آموزش بانکی» می‌خواند. سوبه دیگری از این مقاومت، جایگاه همچنان حاشیه‌ای آموزش روش‌های کیفی در دپارتمان‌های علوم اجتماعی است. مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی نسبت قوی‌تری با این روش‌ها برقرار می‌کنند و از این‌رو، نگرش‌های کلیشه‌های به روش کیفی، به‌طور طبیعی متوجه آموزش مهارت‌های اجتماعی پژوهش نیز خواهند شد. تلقی مصاحبه‌ها به مثابه درد دل‌های جزئی و کم‌اهمیت که حداکثر نقشی حاشیه‌ای در تحقیق بر عهده دارند، اعتباردهی بیش از اندازه به روش‌های استاندارد کمی (نمونه‌گیری و تجزیه و تحلیل)، و تلقی ساده‌انگارانه از مهارت‌های لازم برای مشاهده و مصاحبه، تنها نمونه‌هایی از این پیش‌داوری‌ها هستند.

بر این اساس، درحالی که برای انجام تحقیق کمی، آشنایی با آمار اجتماعی، نرم‌افزارهای پردازشگر اطلاعات، و تکنیک‌های نمونه‌گیری لازم و دریافت آموزش اجتناب‌ناپذیر است، برای پرداختن به مطالعه‌های کیفی، صرف‌علاقه و انتخاب کافی به‌نظر می‌رسد! این چالش همچنین تا اندازه‌ای برآمده از نگرش غیرعلمی به ماهیت و محتوای این نوع مهارت‌هاست. برخی ممکن است تسلط به این مهارت‌ها را صرفاً یک ویژگی فردی بدانند و نیازی به آموزش‌های رسمی برای آن نبینند. به همان‌سان شیوه آموزش و انتقال این مهارت‌ها که با مدل‌سازی، شبیه‌سازی و موقعیت‌های مشارکتی عملی همراه است، امکان دارد برای برخی دانشجویان که با شیوه‌های مرسوم سخنرانی و کتاب و بحث انس بیشتری دارند، سخت، نامعمول و حتی غیرضروری جلوه کند. آموزش این مهارت‌ها مستلزم انعطاف‌پذیری و رویکردی غیرسلسله‌مراتبی در آموزش است. البته به‌کارگیری شیوه‌های مشارکتی و غیرسلسله‌مراتبی، ضرورتاً تجربه‌ای مدرن و مرتبط با آموزش عالی جدید نیست. سنت مباحثه که برای قرن‌ها در مدارس دینی ایران جریان داشته است، اگرچه با درس‌های محتوایی حوزوی پیوند دارد، چنانچه در آموزش مهارت‌های اجتماعی به‌کار گرفته شود، نتایج پرباری را به همراه می‌آورد. دشواری و ملاحظه دیگری که در آموزش مهارت‌های اجتماعی پژوهش نهفته است، برآمده از ارزش‌ها و هنجارهای دینی و فرهنگی است. این ملاحظه به‌ویژه در برقراری ارتباطات غیرکلامی می‌تواند محدودکننده باشد. برای مثال، اگر چه برقراری تماس مستقیم چشمی در موقعیت مصاحبه توصیه‌پذیر است، به‌کارگیری این اصل را در مواردی (مثلاً در مصاحبه با

ارائه کنند. در این نوع جلسات بازی نقش بهتر است اعضای کلاس را با دریافت نظرات و بازخورد آن‌ها از نوع ایفای نقش طرفین سهیم ساخت. برای مثال، می‌توان در خصوص میزان واقعی بودن (طبیعی بودن ایفای نقش) تأثیرگذاری آن و یا راهبردهای مناسب و نامناسبی که طرفین در حین ایفای نقش به کار گرفته‌اند، به طرح سؤال پرداخت.

در هر حال، هدف اصلی تمرین‌های شبیه‌سازی تشویق دانشجویان به بازاندیشی روش‌مند و منظم است تا از خلال آن بتوانند به ارزیابی رفتار خود در موقعیت آزمایشی (مثلاً در انجام یک مصاحبه کانونی)، ارزیابی شیوه تعامل با طرف (طرفین گفت‌وگو) و نیز اثربخشی راهبردها و تاکتیک‌های به‌کار گرفته شده خویش بپردازند. تماشای اجرای نقش زنده و یا ویدیویی یک موقعیت مصاحبه، امکان یادگیری بیشتر و ارتقای مهارت‌های هر دو طرف ارتباط (در این مثال مصاحبه‌کننده و مصاحبه‌شونده) را فراهم می‌آورد. بازاندیشی به‌دست آمده از این شبیه‌سازی، برخی تصورات خوش‌بینانه و ساده‌سازانه از فرایند تحقیق اجتماعی را با تردید روبه‌رو می‌کند و ماهیت پیچیده فرایند فهم و شناخت از خلال ارتباط رو در رو و گفت‌وگوهای پژوهشی را بر ملا می‌سازد. این تجربه به دانشجویان فرصت می‌دهد شیوه ارتباط اولیه و جلب اعتماد، شیوه و نوع بیان به‌کار گرفته شده، نوع فاصله‌گذاری‌ها و سرعت گفت‌وگو، نوع ارتباط چشمی و غیرکلامی با پاسخ‌گو، شیوه مناسب طرح سؤال، نوع مواجهه با ابهامات و یا تردیدهای پاسخ‌گو، شیوه پیگیری و طرح مجدد سؤال، شیوه روایتی ساختن و قدرت‌بخشی به پاسخ‌گو برای تسلط بر احساسات و اندیشه‌های خود، تداعی تجارب مرتبط با موضوع، و دهها تجربه مفید و ضروری برای ایفای نقش در مقام مصاحبه‌کننده را بیاموزند. به‌علاوه، این تمرین به پاسخ‌گو نیز فرصتی برای ارزیابی مهارت مصاحبه‌کننده و درک پیچیده بودن فهم و شناخت واقعیت از خلال گفت‌وگویی زنده را می‌دهد و با حساس ساختن او به روش‌های مفید و یا نامناسب به‌کار گرفته شده از جانب طرف گفت‌وگویی خود، درس‌های عملی مفیدی در اختیار او قرار می‌دهد.

در تمرینی دیگر از این نوع، از دانشجویان می‌خواهیم که موقعیت ایجاد ارتباط اولیه و دعوت از پاسخ‌گو را برای همکاری در یک مصاحبه شبیه‌سازی کنند. محققان مجرب مردم‌شناسی ایران به‌خوبی با اهمیت ارتباط اولیه با فرد مطلع روستایی (عضو شورای اسلامی ده و یا معتمد روستا) و پیچیدگی‌های آن آشنا هستند. ظاهر و پوشش فرد، مکان توقف و گفت‌وگو، نوع وسیله نقلیه سفر، معرفی همراهان و یا معرفان فرد و زمان و مکان گفت‌وگو در کنار مهارت‌های ارتباطی کلامی و غیرکلامی فرد (مثلاً شیوه توضیح و استدلال در خصوص هدف تحقیق و یا میزان خودآشنایی)، در این زمینه تعیین‌کننده هستند.



پژوهش، بیش از آنکه از جانب محققان بدیهی و یا حاشیه‌ای فرض شود، می‌باید به‌عنوان مهارتی کلیدی تلقی و در آموزش رسمی درس‌های روش تحقیق گنجانده شود. مدیریت بهتر و کارآمد پژوهش، دسترسی به جزئیاتی ارزشمند در میدان (که با ابزارها و در موقعیت‌های دیگر در دسترس نیستند)، و حساس ساختن محققان به تأثیر سیاست‌های ارتباطی و تعاملی آن‌ها در میدان پژوهش، تنها بخشی از دستاوردهایی به‌شمار می‌آیند که با آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی پژوهش همراهانند.

پی‌نوشت‌ها

1. Face
2. Facework

منابع

1. Fetters, M. (2008). Imagination in qualitative research, in L.M. Given, **The Sage encyclopedia of qualitative methods**, Sage: Thousand Oaks.
2. Egan, K. (1997). **The educated mind: how cognitive tools shape our understanding**, Chicago: University of Chicago Press.
3. Greene, M. (1995). **Releasing the imagination: essays on education, the arts and social change**, San Francisco: Jossey-Bass.
4. Davis, C.S. and Ellis, C.S. (2008). Interactive focus groups, in L.M. Given, **The Sage encyclopedia of qualitative methods**, Sage: Thousand Oaks.
5. Benor, R. (1993). **Translated woman: crossing the border with Esperanza story**, Boston: Beacon.
6. Ellis, C. (1995). **final negotiations: a story of love, loss and chronic illness**, Philadelphia: Temple University Press.
7. Bourdieu, P. and Wacquant, L. (1992). **An invitation to reflexive sociology**, Chicago: University of Chicago Press.
8. Douget, A. and Marthner, N. (2007). Feminist Methodologies and epistemology in C. D Bryant and D. L. Peck (eds) 2nd. vol., **21st century sociology**, London: Sage.
9. Gofman, E. (1967). **Interaction ritual: Essays in face behavior**, New Jersey: Transaction Publishers.
10. Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of social control., **Journal of Social Issues**, 46, 2746-.
11. Kraak, A. (2009). (ed) **Research skills for social work**, New Brunswick: Thousand Oaks.
12. Berkeley Thomas, A. (2003). **Research skills for management studies**, London: Routledge.
13. Bell, J. (2010). **Doing your research project**, London: Routledge.
14. Sharp, J. G. (2009). **Success with your research project**, London: Sage.

پاسخ‌گوی غیرهم‌جنس) می‌توان با انعطاف‌پذیری‌هایی همراه ساخت. همچنین، اگرچه در اغلب موارد حضور شخص ثالث ممکن است در جریان مصاحبه اختلال ایجاد کند، ملاحظات فرهنگ دینی ممکن است حکم به برخوردی انعطاف‌پذیر با آن دهد. مثال‌های فوق و بسیاری ملاحظات دیگر، ضمن آشکار کردن پیچیدگی استاندارد ساختن موقعیت‌های ارتباطی و بر ساخته بودن اجتماعی و فرهنگی شرایط ارتباط، ضرورت برخورداری محققان اجتماعی را از سواد اجتماعی و فرهنگی بالا نیز آشکار می‌سازد. مهارت‌های ارتباط اجتماعی و شیوه آموزش و انتقال آن آشکارا با زمینه‌های فرهنگی و ارزشی هر جامعه نسبتی مستقیم برقرار می‌کنند. مواجهه پژوهشی در یک میدان کلان شهری با مخاطبی تحصیل کرده و جوان، به روشنی متفاوت با ارتباطی مشابه با زنی میان‌سال در روستا و یا شهری کوچک است.

نتیجه‌گیری

مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی در پژوهش اجتماعی سهم زیادی در موفقیت پژوهشگران در فعالیت‌های میدانی و به‌ویژه در پژوهش‌های کیفی دارند. تأکید مفرط بر ارائه آموزش‌های نظری در روش تحقیق و پرداختن به آموزش تکنیک‌ها و فرایندها، در عمل ظرفیت‌های درس‌ها و دوره‌های آموزش روش‌های تحقیق اجتماعی را محدود می‌سازد. در این مقاله اهمیت برخی مهارت‌های مهم ارتباطی و اجتماعی پژوهش، مانند مهارت‌های غیر کلامی، مدیریت برداشت، شبیه‌سازی و بازی نقش را مورد تأکید قرار دادیم و استدلال کردیم که آموزش خلاقانه، بازاندیشانه و انعطاف‌پذیر و تا حد امکان کاربردی و عملیاتی مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، آثار چشمگیری در ارتقای اعتبار فعالیت‌های میدانی مربوط به پژوهش اجتماعی دارد. دسترسی به تجارب زیسته و ذهنیات پاسخ‌گویان (به‌ویژه در میدان‌های اجتماعی و یا در میان گروه‌های اجتماعی که سیاست فرهنگی و یا شرایط زمینه‌ای، محافظه‌کاری و احتیاط را فرهنگ غالب می‌سازد) تنها هنگامی ممکن است که ارتباطی نزدیک‌تر به متن تجارب واقعی روزمره کنشگران با آن‌ها برقرار کرد و با انتخاب راهبرد مناسب ارتباطی، تفسیرها و پیش‌داوری‌های غلط را از پاسخ‌گویان دور ساخت، بدیهی است که به‌کارگیری راهبرد متعادل منوط به شناخت و تجربه کافی محقق از موقعیت‌های مشابه، ارزیابی مستمر و بازاندیشی در رفتار و کنش‌های خود و البته اشتیاق و انگیزش بالا برای آن است. اگرچه شبیه‌سازی و مدل‌سازی می‌تواند تمرین مناسبی به‌منظور آماده‌ساختن محققان جوان برای مواجهه با برخی پیچیدگی‌ها و چالش‌های ارتباطی در میدان پژوهش به‌شمار آید، سهم اصلی به‌خودآگاهی و بازاندیشی‌های فردی مربوط است که در موقعیت‌های عملی تقویت و فعال می‌شوند. تسلط بر مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی



گزارشی از
کارگاه نقد و بررسی کتاب جامعه‌شناسی ۲
از دیدگاه سرگروه‌های علوم اجتماعی

ضعف هویت تاریخی

اشاره

با وجود تنوع و تکثر وسایل جدید آموزشی و اطلاع‌رسانی، کتاب درسی هنوز مهم‌ترین ابزار آموزشی در همه سطوح به‌شمار می‌رود و در تحقق اهداف آموزشی و اطلاع‌رسانی نقش اساسی دارد. برای رسیدن به بهره‌وری مطلوب در تألیف کتاب‌های درسی و افزایش کارایی و اثربخشی آن‌ها، لازم است کتاب‌های درسی پیوسته مورد نقد و ارزیابی قرار گیرند تا نقاط قوت آن‌ها تقویت و نقاط ضعفشان برطرف شود. معلمان علوم اجتماعی، به‌عنوان کسانی که برنامه‌قصد شده را در سطح مدارس اجرایی و عملیاتی می‌کنند و با نقاط قوت و ضعف کتاب درسی از نزدیک آشنایی دارند، بهترین و با صلاحیت‌ترین افراد برای نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی هستند. از این‌رو در این گزارش ابعاد مختلف هویت ملی در کتاب جامعه‌شناسی ۲ از نظر سرگروه‌های علوم اجتماعی استان‌ها در همایش کشوری سال ۱۳۹۱ در گیلان، با روش تحلیل محتوا مورد نقد و بررسی قرار گرفته است.

مقدمه

یکی از اهداف مهم تدوین کتاب‌های علوم اجتماعی، تقویت «هویت ملی» و مؤلفه‌های آن است. هویت موضوعی بسیار پیچیده و چندبعدی است. کدامین جامعه، گروه و فرد است که با موضوع هویت درگیر نباشد. در واقع، یکی از اساسی‌ترین پرسش‌هایی که همواره بشر با آن درگیر بوده است، پرسش از کیستی خود و جامعه خود بوده است. انسان‌ها و جوامع در تمام دوره‌های تاریخی، به‌دنبال یافتن پاسخ روشنی برای این پرسش‌ها بوده‌اند. نظام‌های سیاسی در تلاش‌اند تا از راه‌های مختلف جواب‌های معینی به سؤال از جامعه خود بدهند. یکی از این راه‌ها، توجه به نظام آموزشی و کتاب‌های درسی است. معمولاً سیاست‌های ایدئولوژیک، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی نظام‌های اجتماعی مختلف در کتب درسی بازتاب پیدا می‌کنند.

درباره معنی «هویت» در زبان فارسی تعاریف بسیاری ذکر شده است. در «لغت‌نامه دهخدا» هویت «تشخیص» معنا شده است که میان حکما و متکلمان مشهور است. در «فرهنگ معین» نیز ذات باری تعالی، هستی وجود، آنچه موجب شناسایی شخص باشد، آمده است. هویت اصطلاحاً مجموعه‌ای از شاخص‌ها و علائم در حوزه مؤلفه‌های مادی، زیستی، فرهنگی و روانی است که موجب شناسایی فرد از فرد، گروه از گروه یا اهلیت از اهلیت دیگر و فرهنگی از فرهنگ دیگر می‌شود.

پری مسلمی پور لالمی، دبیر دبیرخانه راهبری کشوری علوم اجتماعی، دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی
سلیمان میرزایی راجعونی، دبیر دبیرخانه راهبری کشوری علوم اجتماعی، دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی



او در سال ۱۹۷۶ روی نوجوانان دختر و پسر دبیرستانی ۱۸-۱۵ ساله حاکی از آن است که: «با افزایش سن افزایش شکل‌گیری هویت را شاهد هستیم، اما این افزایش معنی‌دار نیست.» میل من^۲ نیز در سال ۱۹۷۷ شکل‌گیری هویت را در پسران پنج گروه سنی ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۲۱ و ۲۴ سال مورد مطالعه قرار داد. نتایج این پژوهش نشان داد که آزمودنی‌ها در آغاز نوجوانی دارای هویت پیش‌رس یا سردرگم بودند و بیشترین

تغییرات هویتی بین ۲۴-۲۱ سالگی مشاهده شد (مارسیا، ۱۹۸۰). اکثر مطالعات انجام شده روی شکل‌گیری هویت مربوط به دوران آخر نوجوانی - یعنی سال‌های دبیرستان - می‌شود. پس از سن ۱۸-۱۵ سالگی، نوجوان بررسی در مورد امکانات را متناسب با تعهدات افزایش می‌دهد. به نظر می‌رسد که هویت در ۲۱-۱۸ سالگی شکل می‌گیرد (آدامز، ۱۹۹۲، به نقل از: آخوندزاده، ۱۳۸۳).

در تاریخ ایران نیز همواره گفتمان‌های هویتی با تأکید بر بعد دینی و ملی آن وجود داشته‌اند. در دوره بعد از اسلام، شاید **فردوسی** اولین کسی باشد که به هویت ایرانی توجه کرده و در قالب «شاهنامه» به آن پرداخته است. اکثر متفکران و علما به‌طور ماهرانه بر تلفیق تاریخ ملی و دینی تأکید کرده‌اند. شکل‌گیری دولت شیعی صفوی نیز براساس هویت ایرانی و اسلامی بوده است. صفویه در کنار توجه به شیعه، اهمیت زیادی برای ملیت ایرانی قائل بود. **شاه اسماعیل** می‌گفت: «من فرزند حیدرم، فریدونم، کیخسروم، جمشید هستم، رستم پسر زال هستم» (احمدی، ۱۳۸۳: ۶۷-۶۳).

در دوره جدید مطالعات بسیاری در زمینه هویت در ایران انجام شده است. در تحقیقات **عبداللهی** (۱۳۸۱)، **مسعود فرد** (۱۳۸۵)، رسول‌زاده (۱۳۸۵)، حاجیانی (۱۳۸۸) و... هویت ملی، مذهبی و فرهنگی افراد مورد بررسی شده است. حسین‌نژاد (۱۳۸۶)، رضایی (۱۳۸۵)، پورزارعیان (۱۳۸۹) و... به بررسی و سنجش هویت در دانش‌آموزان و دانشجویان پرداخته‌اند. در این میان کتاب‌های درسی نیز از بعد پرداختن به هویت ملی مورد نقد و بررسی قرار گرفته‌اند که می‌توان به تحقیقات **صالحی عمران** و همکارانش (۱۳۸۷) و عبدی و لطفی (۱۳۸۷) در این زمینه اشاره کرد. **صادق‌زاده** نیز در بررسی‌های خود به این نتیجه

رسیده است که محتوای کتاب‌های درسی تاریخ و ادبیات فارسی دوره متوسطه رشته علوم انسانی ایران به‌طور متعادل و متوازن به نمادهای ملی (پرچم، سرود ملی، تقویم رسمی، مکان‌های تاریخی، هنر ایرانی، لباس ایرانی، جشن‌های ملی، دفاع از سرزمین و نخبگان و مشاهیر ملی) نپرداخته‌اند.

مراتب و ابعاد هویت

برای هویت مراتب متفاوتی را می‌توان برشمرد:

- **هویت فردی:** که به این سؤال پاسخ می‌دهد: «من کیستم و به کجای جهان تعلق دارم؟»
 - **هویت اجتماعی:** هویت گروهی است و یک جمع را از دیگر جمع‌ها (گروه‌ها) جدا می‌سازد.
- همچنین، می‌توان در یک تقسیم‌بندی هویت جمعی را به هویت خانوادگی، هویت قومی، هویت ملی، هویت امتی و هویت بین‌المللی (جهانی) تجزیه کرد.

هویت ملی نیز در واقع نوعی هویت اجتماعی است. پدیده ملت نه طبیعی است و نه جاودانه و ملیت بیشتر در باورهای ذهنی ریشه دارد تا واقعیت‌های عینی. دو عنصر عمده و مشترک هویت ملی، احساس تعهد و تعلق عاطفی است. هویت ملی مجموعه‌ای شناختی، اعتقادی و روانی است که با تأثیرگذاری بر کنش‌های اجتماعی موجب هم‌بستگی و انسجام در سطح ملت می‌شود.

هویت ملی دارای پنج بعد است:

- ۱ **بعد اجتماعی:** به کیفیت روابط اجتماعی فرد با نظام کلان اجتماعی می‌پردازد.
- ۲ **بعد تاریخی:** آگاهی مشترک افراد یک جامعه از گذشته تاریخی و احساس دل‌بستگی به آن و احساس هویت تاریخی. نکته مهم در این بعد آن است که افراد باید تفسیر مشترکی از وقایع گذشته داشته باشند تا دچار تعارض نشوند.
- ۳ **بعد جغرافیایی:** نگرش نسبت به آب و خاک یا قلمرو سرزمینی.
- ۴ **بعد فرهنگی:** مجموعه ذهنی مشترکی است که در گذشته شکل گرفته و طی فرایند جامعه‌پذیری به نسل‌های بعدی منتقل شده است. علاوه بر بعد ذهنی، فرهنگ دارای بعد عینی نیز هست که به آن «میراث فرهنگی» می‌گویند.
- ۵ **بعد سیاسی:** مهم‌ترین مؤلفه هویت ملی بعد سیاسی است. افرادی که از لحاظ فیزیکی و قانونی عضو یک نظام یا ساختار سیاسی هستند، داخل مرزهای ملی یک کشور زندگی می‌کنند و از لحاظ روانی نیز خود را اعضای آن نظام می‌دانند، خود را متعلق به یک ملت می‌پندارند. باید یادآور شد که کمیت و کیفیت مؤلفه‌های هویت ملی نسبی است. از هویت ملی با توجه به مقاصد گوناگون، تعاریف زیادی به‌عمل آمده است.

پیشینه تحقیق درباره هویت

به‌لحاظ اهمیت موضوع هویت تاکنون تحقیقات زیادی در مورد آن صورت گرفته است. از جمله این تحقیقات می‌توان به مطالعات لایوه^۳ اشاره کرد. نتایج مطالعات انجام شده توسط



ردیف	شرح معیار	درس و شماره صفحه						
		درس ۷	درس ۸	درس ۹	درس ۱۰	درس ۱۱	درس ۱۲	درس ۱۳
۱	اعتقاد به وجود جامعه ملی - ایرانی و تمایل به زندگی در جامعه ملی	۵۳	۶۱	-	۷۱	۷۴	-	۸۶
۲	ضرورت وجود جامعه ملی - ایرانی	۵۴	-	-	۶۸	۷۵	-	-
۳	احساس عضویت در جامعه ملی - ایرانی	-	-	-	۶۹	۷۶	-	۸۶
۴	تمایل به عضویت در جامعه ملی - ایرانی	۵۵	-	-	۶۸	۷۷	-	-
۵	احساس تعلق به جامعه ملی - ایرانی	۵۴	-	-	۶۸	۷۵	-	۸۶
۶	تعهد به حفظ جامعه ملی - ایرانی	۵۴	-	-	۶۸	۷۵	-	-
۷	پذیرش دیگران به عنوان هموطن	-	۵۸	-	۷۰	۷۵	-	-
۸	نگرش نسبت به دیگران متعلق به ملت	-	۵۸	-	۶۹	۷۵	-	-
۹	باورهایی در باب ریشه‌های اجتماع ملی	-	-	-	۷۰	۷۴	-	-
۱۰	اعتقاد راجع به سرنوشت و آینده جامعه ملی	۵۴	۶۰	-	۶۹	۷۴	-	-
۱۱	احساس افتخار نسبت به عضویت در جامعه ملی	۵۵	۵۸	-	۶۸	۷۷	-	-
۱۲	تمایل به پرداختن هزینه لازم برای عضویت در جامعه ملی	-	۶۰	-	۶۸	۷۵	-	-
۱۳	نگرش نسبت به مبانی همبستگی و همکاری اجتماعی	۵۶	-	۶۴	۶۹	۷۵	-	۸۷
۱۴	اعتقاد به ضرورت وحدت و همبستگی سیاسی و اجتماعی کل جامعه سیاسی ایران	-	۵۸	۶۳	۶۸	۷۵	-	۸۷ و ۸۸
۱۵	جایگاه و نقش خود در ساختار سیاسی	-	-	۶۴	۷۳	۷۶	۸۳	۸۶
۱۶	تعریف و تعیین دوره تاریخی ملت ایران	-	-	۶۵	۶۸	۷۵	-	-
۱۷	احساس تعلق به دوره‌های تاریخی	-	-	-	۷۰	-	-	-
۱۸	احساس افتخار نسبت به تعلق و سابقه تاریخی	۵۵	-	-	۷۰	۷۵	-	-
۱۹	تصور محدوده جغرافیایی ملت ایران	-	-	-	۶۸	۷۶	-	-
۲۰	نگرش مثبت نسبت به آب و خاک	۵۵	-	-	۶۹	۷۷	-	-
۲۱	نگرش نسبت به جایگاه سرزمین ایران در کره زمین	-	-	-	-	۷۷	-	-
۲۲	نگرش نسبت به مناسب بودن سرزمین برای زندگی و سعادت	-	-	-	۷۰	۷۵	-	۸۷
۲۳	مرجع دانستن زندگی در کشور خود نسبت به زندگی در کشورهای دیگر	-	-	-	-	۷۵	-	۸۷
۲۴	دلبستگی و تعلق به سرزمین ایران	۵۵	-	-	-	۷۵	-	۸۷
۲۵	آمادگی برای دفاع از آب و خاک در زمان خطر و تعرض به آن	-	-	-	-	۷۵	-	-
۲۶	علاقه‌مندی به یکپارچگی سرزمین در آینده	-	-	-	-	۷۵	-	-
۲۷	احساس آرامش و آسایش در صورت زندگی در این سرزمین	۵۶	-	-	۷۲	-	-	۸۷
۲۸	ارزش‌گذاری و قضاوت نسبت به میراث گذشته	-	-	-	۷۰	۷۶	-	-
۲۹	اعتقاد نسبت به حفظ و تقویت میراث فرهنگی	۵۳	۶۱	-	۷۱	۷۷	-	-
۳۰	اعتقاد و ارزش‌گذاری نسبت به زبان فارسی	-	-	-	-	۷۵	-	-
۳۱	تربیت و نام‌گذاری فرزند	-	-	-	-	۷۶	-	-
۳۲	ارزش‌گذاری نسبت به فرهنگ قومی، ملی، دینی و جهانی	۵۶	۶۰	-	۷۲	۷۴	۸۳	۸۹
۳۳	ارتباط میان فرهنگ ایرانی و فرهنگ دینی	۵۶	-	-	۶۹	۷۴	۸۳	-

بعد اجتماعی

بعد تاریخی

بعد جغرافیایی

بعد فرهنگی

جدول
بررسی
کاربرد ابعاد
هویت ملی
به تفکیک
صفحات کتاب

مورد شناسایی و امکان تجدیدنظر در آن را مهیا کنیم، به بررسی میزان بازتاب ابعاد هویت در کتاب درسی می‌پردازیم. نتایج چنین مطالعه‌ای علاوه بر کاربرد در آموزش و پرورش، می‌تواند برای پژوهشگران حوزه برنامه‌ریزی درسی و سایر علاقه‌مندان به موضوعات تعلیم و تربیت و هویت مفید باشد.

اهداف

بررسی دیدگاه‌های سرگروه‌های علوم اجتماعی در مورد بازتاب هویت در کتاب درسی جامعه‌شناسی ۲، اهداف زیر را دنبال کرده است:

۱. تعیین میزان بازتاب هویت ملی - اجتماعی در کتاب جامعه‌شناسی دو ۲. تعیین میزان بازتاب هویت ملی - تاریخی در کتاب جامعه‌شناسی دو ۳. تعیین میزان بازتاب هویت ملی - جغرافیایی در کتاب جامعه‌شناسی دو ۴. تعیین میزان بازتاب هویت ملی - فرهنگی در کتاب جامعه‌شناسی

به زعم شیخاوندی (۱۳۸۰)، حضور دائم نمادهای ملی - قومی، نظیر پرچم و نقشه در کلاس‌های درسی می‌تواند نقش مهمی را در شناخت و درونی کردن مفاهیم و تعمیم عواطف خاص قومی (خاص‌گرایی قومی) به عواطف ملی (عام‌گرایی ملی) ایفا کند. **خدایار** (۱۳۸۷) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیده است که به حوزه تمدن ایرانی در حد بسیار کم پرداخته شده است.

با توجه به تغییر کتاب جامعه‌شناسی ۲ سال سوم انسانی در سال تحصیلی ۱۳۹۰، این سؤال به ذهن خطور می‌کند که: «ابعاد هویت در کتاب جدیدالتألیف جامعه‌شناسی ۲ چگونه و به چه میزان بازتاب یافته است؟» در این گزارش «دیدگاه سرگروه‌های درس علوم اجتماعی استان‌ها درباره میزان بازتاب انواع هویت در کتاب درسی جامعه‌شناسی ۲» بررسی شده است.

اهمیت هویت در کتاب درسی

پرداختن به ابعاد گوناگون هویت در کتاب‌های درسی به پرورش شهروندانی آگاه و مسئول منجر خواهد شد. در اینجا به منظور آنکه کاستی‌های کتاب درسی را در این

ادامه جدول صفحه قبل

۳۴	ارزش‌گذاری به ساختارهای سیاسی گذشته	-	-	-	۶۸	۷۴	-	-
۳۵	اعتقاد به ضرورت استقرار یک نظام سیاسی واحد بر کل جامعه ایران	-	-	-	-	۷۶	۸۳ و ۸۴	۸۹
۳۶	علاقه قلبی به یک سیستم سیاسی دارای ارزش‌های همه‌پسند در کشور	-	-	-	-	-	۸۳ و ۸۴	۸۹
۳۷	دفاع از یکپارچگی و همبستگی سیاسی	۵۵	-	-	-	-	-	۸۹
۳۸	نوع ایدئولوژی سیاسی مناسب برای نظام سیاسی مطلوب	-	-	-	-	۷۷	۸۳ و ۸۴	۸۹
۳۹	نوع ساختار قدرت مناسب برای کشور	-	-	-	-	۷۷	۸۳ و ۸۴	۸۹
۴۰	منبع قدرت نظام سیاسی	-	-	-	-	۷۶	۸۳	۸۹
۴۱	جایگاه و نقش خود (شهروند) در سیستم سیاسی	-	-	-	-	۷۶	۸۳	۸۶
۴۲	نگاه و نگرش نسبت به جایگاه و نقش حکام در جامعه	-	-	۶۵	-	۷۶	-	۸۶ و ۸۷
۴۳	نگرش نسبت به حکام گذشته در نظام‌های سیاسی گذشته	-	-	۶۶	-	۷۷	۸۲	-
۴۴	جایگاه کشور در نظام سیاسی بین‌المللی	-	-	۶۴	-	۷۷	-	-
۴۵	دفاع از تصمیم‌گیری‌های سیستم سیاسی کشور	۵۶	-	۶۴	-	۷۵	۸۳ و ۸۴	۸۹
۴۶	حمایت از سیاست‌های کلان کشور	۵۶	-	-	-	۷۷	-	۸۹

دو ۵. تعیین میزان بازتاب هویت ملی - سیاسی در کتاب جامعه‌شناسی دو با توجه به اهداف فوق، سؤال اساسی این بررسی از این قرار بوده است: «تا چه میزان به هویت ملی در ابعاد اجتماعی، تاریخی، جغرافیایی، فرهنگی و سیاسی در کتاب جامعه‌شناسی ۲ پرداخته شده است؟»

روش‌شناسی

این تحقیقات از نوع، توصیفی - تحلیلی است. جامعه آماری آن کتاب جامعه‌شناسی ۲، چاپ ۱۳۹۰ با کد «۲۸۱/۱/۲» است. نظر به اینکه جامعه آماری محدود بوده است، لذا کل کتاب به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شده است. مقولات تحلیل محتوای کتاب از منظر هویت ملی، توسط محقق و سرگروه‌ها تعیین شده‌اند و سپس ۳۲ نفر از سرگروه‌های علوم اجتماعی در قالب کارگروه‌های ۴ تا ۵ نفری به ارزیابی و استخراج محتوای کتاب شامل متن دروس مربوط، فعالیت‌های تصویرها و تمرین‌های آن براساس این مقولات پرداخته‌اند. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی استفاده شده است.

تعریف عملیاتی مؤلفه‌ها و شاخص‌های هویت ملی

در این بررسی، اهم مفاهیم، مؤلفه‌ها و شاخص‌های هویت ملی در کتاب درس جامعه‌شناسی ۲ به‌صورت جدول ۱ دسته‌بندی شده‌اند. به‌منظور سنجش میزان بازتاب ابعاد هویت ملی در کتاب جامعه‌شناسی، از فهرست‌وارسی (چک‌لیست) محقق ساخته استفاده شد که در آن، مؤلفه‌های شماره ۱۵-۱ مربوط به بعد اجتماعی، ۱۸-۱۶ بعد تاریخی، ۲۷-۱۹ بعد جغرافیایی، ۳۳-۲۸ بعد فرهنگی و ۴۶-۳۴ بعد سیاسی هویت ملی را شامل می‌شوند.

نتیجه‌گیری

نتایج بررسی دروس‌های ۷ تا ۱۳ کتاب جدیدالتألیف جامعه‌شناسی ۲ که به موضوع هویت اختصاص

ردیف	شاخص	شماره گویه	تعداد گویه	فراوانی	درصد
۱	بعد اجتماعی هویت	۱ تا ۱۵	۱۵	۵۶	۴۰
۲	بعد تاریخی هویت	۱۶ تا ۱۸	۳	۷	۵
۳	بعد جغرافیایی هویت	۱۹ تا ۲۷	۹	۱۹	۱۴
۴	بعد فرهنگی هویت	۲۸ تا ۳۳	۶	۱۶	۱۱
۵	بعد سیاسی هویت	۳۴ تا ۴۶	۱۳	۴۲	۳۰
۶	مجموع		۴۶	۱۴۰	۱۰۰

جدول ۲
بررسی فراوانی و درصد هر یک از ابعاد هویت ملی

دارند، (جدول ۲) حاکی از آن است که از نظر سرگروه‌های علوم اجتماعی استان‌ها، بعد اجتماعی هویت با ۵۶ مورد و ۴۰ درصد فراوانی، بعد سیاسی هویت با ۴۲ مورد و ۳۰ درصد فراوانی، بعد جغرافیایی هویت با ۱۹ مورد و ۱۴ درصد فراوانی، بعد فرهنگی هویت با ۱۶ مورد و ۱۱ درصد فراوانی و بعد تاریخی هویت با کمترین تعداد فراوانی، یعنی ۷ مورد تنها ۵ درصد را به خود اختصاص داده است. از نظر سرگروه‌های علوم اجتماعی کشور، بازتاب هویت تاریخی در کتاب جامعه‌شناسی ۲ تنها ۵ درصد کتاب را به خود اختصاص داده است. این در حالی است که به ابعاد سیاسی و اجتماعی توجه بیشتری شده است. رعایت در تناسب به‌کارگیری مفاهیم در کتاب‌های درسی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که به‌طور همه‌جانبه رشد کنند. تأکید بر هویت تاریخی ایرانی موجب پیوند دانش‌آموز با عناصر افتخارآمیز تاریخی او می‌شود و تعلق او را نسبت به هویت ملی‌اش افزون خواهد کرد. لذا پیشنهاد می‌کنیم در بخش‌های گوناگون کتاب، مانند تصویرها، متن و فعالیت‌های کتاب، از مفاهیم و مضامین تاریخی استفاده شود.

پی‌نوشت‌ها

1. identity
۲. برای اطلاع بیشتر از بحث هویت و انواع آن، نک: جامعه‌شناسی هویت ایرانی، ابراهیم حاجیان، پژوهشکده تحقیقات استراتژیک، تهران، ۱۳۸۸.

3. Laveyeh
4. Mil man

منابع

۱. حاجیان، ابراهیم (۱۳۸۸). جامعه‌شناسی هویت ایرانی. پژوهشکده تحقیقات استراتژیک، تهران.
۲. آخوندزاده، محمدباقر (۱۳۸۳). هویت ملی - مذهبی جوانان. انتشارات دفتر تبلیغات حوزه علمیه قم.
۳. پورزارعیان، ناصر (۱۳۸۹). بررسی انواع و میزان هویت‌یابی دانش‌آموزان (مطالعه موردی در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه آموزش و پرورش ناحیه ۲ تبریز). شورای تحقیقات استان آذربایجان شرقی، کمیته پژوهشی، ناحیه ۲ تبریز.
۴. خدایار، ابراهیم؛ فتحی، اعظم (۱۳۸۷). «هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره متوسطه». فصل‌نامه مطالعات ملی. سال نهم، شماره ۳.
۵. رسول‌زاده، میکائیل (۱۳۸۵). بررسی نقش آموزش و پرورش در خصوص بحران هویت در نوجوانان و جوانان در استان آذربایجان شرقی. سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.
۶. شیخاوندی، داود (۱۳۸۰). ناسیونالیسم هویت ایرانی. مرکز بازشناسی اسلام، تهران.
۷. عبدی، عطاءالله؛ لطفی، مریم (۱۳۹۰). «جایگاه هویت ملی در کتب درسی دوره متوسطه، هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره متوسطه». فصل‌نامه مطالعات اجتماعی. سال نهم، شماره ۳.
۸. عبدالمهدی، محمد و حسینی، محمدعثمان (۱۳۸۱). «گرایش دانشجویان بلوچ به هویت ملی در ایران». مجله جامعه‌شناسی. دوره چهارم، شماره ۴. زمستان ۱۳۸۱.



ده پرسش از دیدگاه جامعه‌شناسی

حسام مناھجی

کتاب «ده پرسش از جامعه‌شناسی»، نوشته پروفسور **جوئل شارون**، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه ایالتی «مورهد» در مینسوتای آمریکا است که نخستین بار در سال ۱۹۹۸ در آمریکا منتشر شد. این کتاب در سال ۱۳۷۹ با ترجمه فارسی **منوچهر صبور** در ایران انتشار یافت و طی سالیان گذشته بارها توسط «شر نی» تجدید چاپ شده است.

همان‌طور که نویسنده در مقدمه کتاب آورده است، این کتاب درباره پاسخ‌ها نیست بلکه بیشتر کتابی درباره اندیشیدن است و اگر چه همه جامعه‌شناسان ممکن است با پاسخ‌های این کتاب موافق نباشند، بیشتر آن‌ها احتمالاً می‌پذیرند که این کتاب بیان می‌کند جامعه‌شناسان چگونه می‌اندیشند.

در این کتاب با نظریه‌های جامعه‌شناسان از ۱۵۰ سال گذشته تا به امروز و رویکرد آن‌ها در برخورد با این پرسش‌ها آشنا می‌شویم. نویسنده از تازه‌ترین پژوهش‌های جامعه‌شناسی امروز درباره مهم‌ترین موضوعاتی که در این کتاب مطرح شده، سود جسته است؛ مسائلی مانند: نابرابری اجتماعی، قوم‌مداری، مفاهیم آزادی و دموکراسی، مسائل و مشکلات بشر و عوامل پدیدآورنده آن‌ها، و اینکه چرا تیره‌روزی در جهان وجود دارد و آیا ساختن جامعه‌ای بهتر که همیشه انسان‌ها در آرزوی آن بوده‌اند، امکان‌پذیر است یا خیر. نویسنده تمامی این پرسش‌ها را با دقت تمام و از دیدگاه جامعه‌شناسان مورد تحلیل و بررسی قرار داده است.

کتاب ده پرسش از دیدگاه جامعه‌شناسی برای دانشجویانی نوشته شده است که درس‌های مبانی جامعه‌شناسی را فرا می‌گیرند، و برای دانشجویانی که وقت کافی برای گذراندن دوره کامل جامعه‌شناسی را ندارند اما می‌خواهند بفهمند جامعه‌شناسان چگونه می‌اندیشند، و برای جامعه‌شناسانی که به علت اشتغال در کارهای آموزشی و پژوهشی گاهی فراموش می‌کنند که جامعه‌شناسی تا چه اندازه هیجان‌انگیز است، و برای منتقدان جامعه‌شناسی که انتقادهایشان اغلب بی‌پایه است، و نیز برای معلمان، فیزیک‌دان‌ها، روان‌شناسان، دانش‌آموزان علاقه‌مند و تمام کسانی که پرسش‌های زیادی در سر دارند.

کتاب برخلاف عنوانش یازده فصل دارد و فصل یازدهم با عنوان: «آیا ما باید درباره افراد به تعمیم بپردازیم»، در چاپ دوم به صورت «پی‌گفتار» به کتاب اضافه شده است. ولی عنوان کتاب بنا به نظر نویسنده همان ده پرسش باقی مانده است. با هم نگاهی اجمالی به این پرسش‌ها و پاسخ‌های نویسنده می‌اندازیم.

پرسش اول

جامعه‌شناسان چگونه جامعه را مطالعه می‌کنند؟

در این فصل ابتدا سیر تطور اندیشه از یونان باستان تا به امروز بررسی می‌شود. فیلسوفان یونانی در جست‌وجوهایشان برای درک مسائل و پدیده‌ها، رویکردی انتقادی نسبت به اندیشه‌ها به وجود آوردند. این اندیشه از حدود سال ۱۳۰۰ تا ۱۴۰۰ میلادی به محاق رفت و با ظهور عصر روشنگری، سرانجام روح فلسفه یونانی بار دیگر در اجتماع روشن‌فکرانه پذیرفتنی شد. با پیدایش و توسعه علوم اجتماعی در قرن هیجدهم، سنت انتقادی بار دیگر مورد توجه قرار گرفت. تردید کردن دقیقاً هدف جامعه‌شناسی است. **اگوست کنت** (۱۸۵۷-۱۷۹۸)، متفکر فرانسوی که واژه جامعه‌شناسی را وضع کرد، استدلال می‌کند که روش انتقادی یونانیان باستان می‌تواند و باید در مورد جامعه به کار بسته شود. از زمان کنت تا به امروز، هدف اصلی جامعه‌شناسی این بوده است که بفهمد جامعه صرف‌نظر از آنچه مردم می‌خواهند باشد، واقعاً چیست. این دلیل وجود جامعه‌شناسی و نقطه قوت آن بوده است.

پس رسالت جامعه‌شناسی این است که درباره پاسخ‌هایی که افراد می‌دهند، کاوش کند، آنچه را آن‌ها باور دارند، آشکار سازد، و واقعیت را از طریق کنترل سوگیری شخصی و اجتماعی بررسی کند. فصل اول بر سه نکته تأکید کرده است تا نشان دهد چگونه جامعه‌شناسان می‌کوشند جامعه را درک کنند:

- اندیشه‌ها باید با تحقیقات تجربی تأیید شوند.
- جامعه‌شناسی به‌عنوان یک علم، باید پیوسته بکوشد عینی باشد. جامعه‌شناسی باید اندیشه‌هایی را که بیشتر مردم

به‌عنوان بخشی از فرهنگ خود پذیرفته‌اند، با دید انتقادی بررسی کند.

● انسان و جامعه انسانی بخشی از طبیعت هستند و بنابراین، مجموعه‌ای از قوانین طبیعی بر آن‌ها حاکم است. فرض می‌شود که رویدادهای انسانی را عللی به وجود می‌آورند که به‌طور مشخص، علل طبیعی - از جمله علل اجتماعی - هستند.

پرسش دوم معنای انسان بودن چیست؟

انسان چیست؟ چه چیز ما را «انسان» می‌سازد و ویژگی ما چیست؟ از چه لحاظ ما شبیه همه موجودات زنده دیگر هستیم؟ در چه چیزهایی با حیوانات دیگر اشتراک داریم؟ چگونه با آن‌ها متفاوت هستیم؟

پاسخ جامعه‌شناختی به پرسش فوق این است که انسانی موجودی است که «طبیعت اجتماعی» و «طبیعت فرهنگی» دارد:

● موجودی است که طبیعت اجتماعی دارد، یعنی بقایش وابسته به دیگران است. شیوه‌های بقای خود را از دیگران یاد می‌گیرد و از طریق اجتماعی شدن، هم ویژگی‌های انسانی و هم ویژگی‌های فردی پیدا می‌کند و در جامعه زندگی می‌کند.

● موجودی است که طبیعت فرهنگی دارد، یعنی جهان را طبق آنچه در جامعه می‌آموزد، تفسیر می‌کند. بنابراین موجودی است که طبیعتش را بیولوژی معین نمی‌کند، بلکه بسیار گوناگون است.

در این فصل می‌آموزیم که همه ویژگی‌های ما به‌عنوان افراد انسانی، به وسیله جامعه و فرهنگ آن تشویق و تقویت می‌شوند و یا نمی‌شوند.

پرسش سوم چگونه جامعه به وجود می‌آید؟

چه چیزی جامعه انسانی را پدید می‌آورد؟ همان چیزی که همه سازمان‌ها را پدید می‌آورد. هسته اصلی سازمان اجتماعی را کنش متقابل تشکیل می‌دهد، یعنی تعاملی که مردم با یکدیگر دارند: مانند همکاری کردن، ارتباط برقرار کردن، سهیم شدن، استدلال کردن، مذاکره کردن، سازش کردن، و تأثیر گذاشتن. مردم باید کنش متقابل داشته باشند تا جامعه پدید آید و دوام یابد. آنجا که کنش متقابل اجتماعی پایان یابد، جامعه نیز پایان می‌یابد.

چرا کنش متقابل برای جامعه مهم است؟ تا اندازه زیادی از این‌رو که کنش متقابل انسانی نمادین است. کنش متقابل نمادین به این معناست که کنش افراد معمولاً به‌منظور انتقال پیامی به دیگران است و دیگران که هدف

ارتباط هستند، پیوسته می‌کوشند معنای آن کنش‌ها را درک کنند.

در این فصل همچنین از مفاهیمی چون فرهنگ، ساختار اجتماعی و نهادها که از کنش متقابل نمادین منتج می‌شوند، سخن به میان می‌آید. سرانجام اینکه جوامع به این علت وجود دارند که می‌توانند تغییر کنند و به تضادها پاسخ دهند.

پرسش چهارم چرا مردم در جامعه نابرابرند؟

جامعه‌شناسان از آغاز پیدایش جامعه‌شناسی به مسئله نابرابری توجه نشان داده‌اند. نابرابری موضوع اصلی تمام آثار مارکس است. بیشتر مسائلی را که مارکس ویر مطالعه کرد، شامل برابری بود. در واقع تقریباً آثار هر جامعه‌شناس بزرگی در بردارنده رویکردی نسبت به این موضوع است.

چرا نابرابری ظهور می‌کند؟ از نظر مارکس سه دلیل اساسی در این زمینه عبارت‌اند از: تقسیم کار، تضاد اجتماعی و وجود مالکیت خصوصی.

نابرابری همچنین ناشی از تأثیر متقابل قدرت، امتیاز و اعتبار اجتماعی است. از طریق همه این‌ها، ساختاری نسبتاً همیشگی به‌وجود می‌آید که مردم در آن قرار می‌گیرند و اجتماعی می‌شوند.

نابرابری در طول زمان استمرار می‌یابد. تلاش‌های کسانی که در رأس جامعه هستند، چه در اقتصاد، چه در حکومت و یا آموزش و پرورش، به دائمی شدن آن کمک می‌کند. نهادهای جامعه و شیوه‌های بنیادی انجام کارها در جامعه، در جهت حفظ نابرابری موجود عمل می‌کنند. اجتماعی شدن افراد در فرهنگی که نابرابری را توجیه می‌کند نیز عامل مهمی است و همچنین اجتماعی کردن موفقیت‌آمیز مردم برای یادگیری و پذیرش موقعیتشان در جامعه. سرانجام از ابزارهای زور برای دائمی کردن نابرابری استفاده می‌شود.

پرسش پنجم

چرا به آنچه انجام می‌دهیم، اعتقاد داریم؟

پیتر برگر و توماس لوکمان در کتاب خود «ساخت اجتماعی واقعیت»، با دقت بسیار نشان می‌دهند که مردم چگونه در کنش متقابل با یکدیگر حقایقی را که باور دارند، به‌وجود می‌آورند. آن‌ها استدلال می‌کنند که افراد برخی عقاید را سودمند می‌یابند و عقایدی را که سودمند نیستند، رد می‌کنند یا نادیده می‌گیرند.

هر سازمانی مجموعه‌ای از عقاید، ارزش‌ها و قواعد را به وجود می‌آورد که برای دستیابی به هدف‌هایش و حل مسائلی که ناچار با آن‌ها روبرو می‌شود، مفیدند. این مجموعه از عقاید، ارزش‌ها و قواعد «فرهنگ» نامیده می‌شود.



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 نوجوآموز (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: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

ما اجتماعی می‌شویم، دیدگاه‌های جامعه و گروه‌هایمان را می‌پذیریم، و جهان را از دیدگاه‌های قابل قبول خودمان می‌بینیم. سن و گروه سنی ما اهمیت دارد و نیروی اجتماعی شدن نخستین و دومین را نباید انکار کرد. با وجود این، درباره آنچه می‌آموزیم نیز می‌اندیشیم و فکر می‌کنیم و آن را به کار می‌بریم و آزمون می‌کنیم. این فرایند به ما امکان می‌دهد که دست کم تا اندازه‌ای، اندیشه‌ها و عقاید خاص خود را به وجود آوریم.

پرسش هشتم آیا انسان‌ها آزادند؟

در این فصل از کنترل‌های اجتماعی سخن به میان می‌آید. انواع کنترل اجتماعی بر انسان‌ها همیشه وجود دارند و محدودیت‌های مهمی بر آزادی تحمیل می‌کنند. مثال‌های متنوع در این فصل، پرسش ما را با چالش‌های فراوان روبه‌رو می‌کند. سؤال این است که تا چه اندازه مردم در انتخاب‌های خود آزادند و آزادی و مسئولیت چه رابطه‌ای با هم دارند.

پرسش نهم چرا همه نمی‌توانند مانند ما باشند؟

ما هرگز نمی‌توانیم جهانی داشته باشیم که در آن همه توافق و همکاری کامل داشته باشند. سؤال این است که اصلاً چرا باید خواستار چنین جهانی باشیم. تفاوت‌های انسانی لزوماً بد نیستند. گوناگونی می‌تواند احترام به تفاوت‌ها و فروتنی نسبت به نگرش‌های خودمان به واقعیت را به ما بیاموزد.

در این فصل ابعاد «قوم‌مداری» هم مورد بررسی انتقادی قرار می‌گیرد. این نگاه انتقادی بر کل مباحث کتاب حاکم است.

پرسش دهم چرا تیره‌بختی در جهان وجود دارد؟

این فصل یکی از جذاب‌ترین فصل‌های کتاب است. جامعه‌شناسی همواره محققانی را جلب کرده است که آرزومند در یافتن علت تیره‌بختی و برقراری عدالت در جهان بوده‌اند. کارل مارکس در واکنش به شرایط وحشتناک فقر و انباشت ثروت توسط عده‌ای اندک، از رویای برابری برای همه الهام گرفت. امیل دورکیم، در واکنش به شرایط دگرگونی اجتماعی و رشد فردگرایی، در جست‌وجوی جهانی بود که مردم در آن از طریق حس اخلاقی مشترکی به هم پیوند یافته‌اند. جامعه‌شناسان آمریکایی در واکنش به مسائل مهاجرت، شهرنشینی، فقر و نابرابری اجتماعی به ایجاد علمی کاربردی برانگیخته شدند که در بررسی و حل مسائل اجتماعی جدی به کار گرفته شود. این فصل باید در پیوند با فصل چهارم کتاب خوانده شود تا مفهوم تیره‌بختی را بهتر درک کنیم.



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 سه‌راه 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 شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه‌دارید).

◆ نام مجلات درخواستی:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

امضا:

تیره‌بختی انسان شاید اجتناب‌ناپذیر باشد اما هرگز نباید تا این اندازه شدید باشد. ما همیشه می‌توانیم جامعه‌ای با تیره‌بختی کمتر یا بیشتر به وجود آوریم. برای مثال، فقر امروز گسترده‌تر از فقر دههٔ ۱۹۶۰ است اما از دههٔ ۱۸۵۰ گسترده‌تری کمتری دارد. کار به مدد وجود اتحادیه‌های کارگری و فناوری مدرن، کمتر استثمارگرایانه به نظر می‌آید. تیره‌بختی همچنان وجود خواهد داشت اما سؤال همیشه این است که تا چه اندازه می‌توانیم آن را بپذیریم.

پرسش نهم آیا فرد عامل دگرگونی است؟

یک فرد چه تأثیری می‌تواند بر افراد دیگر در پیرامونش داشته باشد؟ یک فرد چه تغییری می‌تواند در هر گروه و سازمان رسمی یا جامعه ایجاد کند؟ آیا رأی ما به طور جمعی مهم است؟ رابطهٔ واقعی میان فرد و جامعه چیست؟

شناخت این نکته اهمیت دارد که تلاش برای تأثیر بر جامعه، در تضاد با سلطهٔ آن دسته از الگوهای اجتماعی دیرپایی قرار می‌گیرد که معمولاً افرادی که از این الگوها نفعی می‌برند، از آن‌ها دفاع می‌کنند.

در این فصل قدرت فرد برای تغییر جامعه بررسی می‌شود. ابتدا از سطح خرد، تغییراتی که فرد می‌تواند در زندگی خود، زندگی کسانی که با آن‌ها کنش متقابل دارد و گروه‌هایی که به آن‌ها تعلق دارد، بررسی می‌شود و در پایان در مقیاس جامعه صحبت می‌شود. در نهایت این‌گونه جمع‌بندی می‌شود که تأثیر واقعی فرد کمتر از آن است که ما تصور می‌کنیم.

پرسش دهم آیا جامعه‌شناسی مهم است؟

هدف جامعه‌شناسی واداشتن افراد به مطالعهٔ عینی زندگی و جامعهٔ آن‌هاست. این فرایند آسان نیست و گاهی ناخوشایند است. از آنجا که جامعه‌شناسی دارای دیدگاهی انتقادی است و آنچه را مردم از فرهنگ‌هایشان درونی کرده‌اند، به چالش می‌کشد، تهدیدی برای کسانی است که ادعا می‌کنند حقیقت را می‌دانند. نگرش جامعه‌شناسی نسبت به جهان به مفهوم نگاه انتقادی نسبت به کسانی است که در قدرت هستند و مطرح کردن پرسش‌هایی دائمی است دربارهٔ آنچه هست و آنچه می‌تواند باشد.

جامعه‌شناس دربارهٔ جامعه می‌اندیشد و پرسش‌هایی را مطرح می‌کند که تا ژرفای اندیشهٔ ما نفوذ می‌کنند. شاید از همین روست که برای مدعیان حقیقت تا این اندازه تهدید کننده به نظر می‌رسد و شاید از این رو، برای کسانی که آن را جدی می‌گیرند، بسیار هیجان‌انگیز است.