

رشد کنش علمی

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
دوره هفدهم / شماره ۱۵ / پاییز ۱۳۹۳

بسم الله الرحمن الرحيم

سر مقاله

معلمان و پایش رویکرد تلفیق / فریبرز بیات ۲

برنامه‌های درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- غفلت نظام آموزشی از رویکرد جامعه‌شناختی (گفت‌وگو با دکتر محمود شارع‌پور) / غلامرضا حمیدزاده ۴
- مؤلفه‌های کنش اجتماعی در کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی / دکتر لطیف عیوضی ۱۲
- کدام کتاب درسی متوسطه اول پژوهش محور است؟ / جعفر نجات ۱۶
- بازنمایی آثار تاریخی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی / نسرين نیکدل، پری مسلمی پور لالمی و مهین کرامتی ۳۲
- ارزیابی کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی از دیدگاه دبیران علوم اجتماعی / محمود اردوخوانی ۳۸
- شتاب در تدوین، حجم زیاد برای تدریس، نقدی بر کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم / فاطمه گلبدادی ۵۷

دانش نوین اجتماعی

- نظریه‌های انتقادی در تعلیم و تربیت / روح‌الله عزیزی ۸
- دیالکتیک تا هر منوتیک، چهار روش اصلی در علوم انسانی معاصر / سارا کریمی ۲۶
- جامعه‌شناسی ارزشیابی آموزگاران / مترجم: دکتر حسین دهقان ۲۸
- نابرابری آموزشی بین سیاه و سفید / مهرناز عبدالهی ۴۲
- جفری الکساندر و جامعه‌شناسی چندبعدی / تلخیص: غلامرضا حمیدزاده ۵۴

دانش اجتماعی بومی

- آموزش حقوق شهروندی به دانش‌آموزان / منیژه حسینی پورفلاح بهدانی ۲۱
- از جامعه ضاله تا مدینه فاضله، گونه‌شناسی جوامع از نظر فارابی / سید علیرضا قیوم‌زاده ۴۶
- کدام هدف برای نظام آموزشی مهم‌تر است؛ مهارت اجتماعی یا پیشرفت تحصیلی؟
دکتر محمدحسین طالبیان و مهدی ربیعی ۵۰
- چرا ارجاع می‌دهیم؟ / فرشید سلیمی مقدم ۶۰
- مردم‌نگاری آموزش، یک کتاب، یک آرزو / دکتر زهرا نیک‌نام ۶۲

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عنوان و آثاری پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رای و نظر مسئولان مجله نیست.

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

● مدیر مسئول: محمد ناصری

● سردبیر: فریبرز بیات

● مدیر داخلی: فرناز بابازاده

● هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان،

دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی،

دکتر وحید نقدی، دکتر محمد سعید ذکایی،

پری مسلمی پور لالمی، غلامرضا حمیدزاده

● ویراستار: بهروز راستانی

● طراح گرافیک: پرینا شندسی

● طراح جلد: محمود حسینی

● صفحه ۳ جلد: شیدا سردشتی

● نشانی دفتر مجله: تهران،

ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶

● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵

● نمایر: ۸۸۳۰۱۴۸۷

● وبگاه: www.roshdmag.ir

● پیامک: ۰۰۰۸۹۹۵۰۱

● رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir

● تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲

● کد مدیر مسئول: ۱۰۲

● کد مشترکین: ۱۱۴

● نشانی امور مشترکین: تهران،

صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵

● تلفن امور مشترکین: ۷۷۲۳۶۶۵۵ ۷۷۲۳۶۶۵۶

● شمارگان: ۵۵۰۰

● چاپ: شرکت افست (سهامی عام)



معلمان و پایش رویکرد تلفیق

برنامه درسی «مطالعات اجتماعی» چند سالی است که دستخوش تغییر و تحول شده است. این تحول با دگرگونی نظام دیسیپلینی و درس‌های مجزا، رویکرد جدیدی را دنبال می‌کند که در ادبیات برنامه‌ریزی درسی از آن به‌عنوان «رویکرد تلفیق» یاد می‌شود. این رویکرد هم‌اکنون در دوره عمومی ۹ ساله ابتدایی و متوسطه اول اجرا شده و طی آن، درس‌های تاریخ، جغرافی و دانش اجتماعی زیر عنوان واحد «مطالعات اجتماعی» تلفیق شده‌اند. انتظار می‌رود چنین روند تحولی به شکل نیمه‌تخصصی طی سال‌های آتی در دوره متوسطه دوم نیز اجرا شود. هم‌اکنون در دوره متوسطه دوم درس‌های جامعه‌شناسی، اقتصاد و روان‌شناسی ارائه می‌شود و از سوی دیگر، برخی درس‌ها چون جمعیت‌شناسی، مردم‌شناسی و حقوق مغفول مانده‌اند.

تلفیق به معنی ترکیب و درهم آمیختگی حوزه‌های محتوایی و موضوعی نزدیک به هم حول یک تم، مضمون یا مسئله مشخص است. تلفیق می‌تواند از سطوح ابتدایی و ساده ترکیب سرفصل‌های درس‌ها شروع شود و تا سطوح عمیق‌تری چون ارائه چند درس حول یک تم یا مسئله مشخص را دربرگیرد. آنچه هم‌اکنون با عنوان رویکرد تلفیق در دوره آموزش عمومی جریان دارد، تلفیق مضامین و محتوای سه درس تاریخ، جغرافی و دانش اجتماعی حول پنج موضوع کانونی و کلان «زمان»، «تداوم و تغییر»، «مکان و فضا»، «نظام اجتماعی، فرهنگ و هویت»، و «منابع و فعالیت‌های اقتصادی» است.

از سوی دیگر، رویکرد تلفیق گذشته از کاهش عنوان‌ها و حجم درس‌ها در پرتو یک دیدگاه هولیستی و کلان‌نگر مفهومی و مضمونی، با نوعی آسیب‌شناسی از وضعیت موجود نظام آموزشی تلاش کرده است با عبور از حافظه‌محوری نقش فعال، آگاهانه و داوطلبانه یادگیرنده را در فرایند یاددهی - یادگیری مورد تأکید قرار دهد و زمینه را برای تقویت و توسعه روحیه پرسشگری، پژوهشگری و خلاقیت فراهم کند. در این رویکرد همچنین نقش معلم و مرجعیت او به‌عنوان راهبر آموزشی مورد توجه و تأکید قرار گرفته و از نگاه سنتی به معلم و نقش یکسویه او به‌عنوان دانای کل در پرتو تأکید بر فرایند دوسویه و تعاملی یادگیری - یاددهی فاصله گرفته شده است.

توجه و تأکید بر نیازهای متفاوت و متنوع فراگیرندگان بر حسب مقتضیات و خرده فرهنگ‌های محلی و منطقه‌ای، نوع زندگی و معیشت شهری، روستایی و عشایری، و نیز تمایزات جنسی و فردی دانش‌آموزان از دیگر ویژگی‌های این رویکرد است.

حال بر مبنای چنین اهداف و انتظاراتی که رویکرد جدید تلفیق در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دنبال می‌کند و با توجه به اینکه سه سال از اجرای آن می‌گذرد، جا دارد معلمان به‌عنوان مجریان چنین برنامه‌ای در آستانه سال جدید تحصیلی به ارزیابی نقاط قوت و ضعف آن بپردازند، راه را برای تقویت، تکمیل، اصلاح و بازنگری آن در آینده هموار کنند. چنین ارزیابی قبل از هر چیز باید به این سؤال‌ها بپردازد:

- رویکرد جدید تلفیق در برنامه درسی علوم اجتماعی تا چه اندازه در رسیدن به اهداف خود موفق بوده است؟
- در این راه هر یک از عناصر و اجزای برنامه چه نقش و سهمی داشته و دارند؟
- معلمان، به‌عنوان عنصر اصلی اجرای برنامه، تا چه اندازه به اهداف برنامه واقف‌اند و توان و امکان اجرای آن را دارند؟
- فاصله برنامه اجرا شده با برنامه قصد شده چه قدر است؟

● مهم‌ترین موانع و مشکلات این برنامه چیست؟

● تا چه اندازه امکان توسعه و تعمیم چنین برنامه‌ای در دوره متوسطه دوم وجود دارد؟
مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی» به عنوان صدای معلمان و دبیران علوم اجتماعی آماده انعکاس نقدها، نظرات، پیشنهادات و راهکارهای معلمان در این زمینه است، تا از این رهگذر به تقویت، تکمیل و اصلاح رویکرد مذکور کمک کند. تأکید بر ارزیابی و نقد رویکرد تلفیق از جانب معلمان و دبیران از آن جهت است که معلمان، گذشته از اجرای برنامه، وظیفه‌ی پایش و دیده‌بانی نسبت به نحوه اجرا و مشکلات و مسائل و موانع علمی آن را نیز برعهده دارند.

همیشه شرایط و مقتضیات زمانی و مکانی و مسائل پیش‌بینی نشده در کنار مسائل جدید و تازه حادث شده، و یا نحوه مواجهه مجریان و توان و امکان آن‌ها، موجب شکاف و ایجاد فاصله بین برنامه قصد شده و برنامه اجرا شده می‌شود. این موضوع ارزیابی و پایش مستمر برنامه را ایجاب می‌کند تا از مسیر اصلی دور نشود و گام به گام اصلاح شود. خوش‌بختانه برنامه تلفیق به نحوی طراحی شده که آماده پذیرش تغییر است و از قابلیت و انعطاف لازم برای هم‌گامی و همراهی با مقتضیات و شرایط متحول و متغیر برخوردار است.

از سوی دیگر، برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان کتاب‌های جدید نیز با آغوش باز از هر نوع نقد و نظری از جانب معلمان استقبال می‌کنند. «رشد آموزش علوم اجتماعی» تقاطع این اضلاع و جایی است که سه عنصر برنامه‌ریزان و مؤلفان، معلمان و مجریان، و نیز دانش‌آموزان را به‌عنوان بهره‌مندان و مصرف‌کنندگان غایی و نهایی برنامه در کنار هم قرار می‌دهد و امکان تعامل، هم‌فکری، تبادل تجارب و همراهی آن‌ها را فراهم می‌کند. مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، ورای مناسبات سازمانی بین وزارتخانه، سازمان پژوهش و مدرسه، مناسبات رسمی بین مدرسه و معلمان و یا مناسبات اقتداری بین معلمان با دانش‌آموزان، در یک فضای ارتباطی امکان گفت‌وگوی برابر و متوازن، سخن گفتن بدون هر نوع لکنت و ملاحظه را فراهم می‌کند. چرا که وظیفه این رسانه، گذشته از طرح و نشر دیدگاه‌ها و نظرات و تعاطی افکار و اندیشه‌های علمی و آموزشی در حوزه علوم اجتماعی، نظارت بر حسن اجرای برنامه‌های آموزشی است.

در واقع اگر کتاب‌های درسی را وجه ایستا و نماد وضع موجود برنامه آموزشی تلقی کنیم، مجلات آموزشی سوبیه پویای برنامه هستند که با نگاه به آینده از یکسو و نیز مقتضیات زمان و مکان و نیازهای دائماً رو به تغییر و متحول شونده مخاطبان و جامعه از سوی دیگر، به‌طور مستمر بر حسن اجرای برنامه‌های آموزشی نظارت و میزان نزدیکی و یا فاصله آن را از اهداف برنامه پایش می‌کنند. از این نظر، ما و معلمان هر دو در یک جبهه قرار داریم و به‌همین دلیل نیز مجله رشد آموزش علوم اجتماعی خود را تربیون و صدای معلمان برای پایش و نظارت بر اجرای برنامه‌های درسی علوم اجتماعی و به‌ویژه رویکرد جدید تلفیق می‌داند.

دست همه معلمان متعهد و متخصصان و کارشناسان دلسوز نسبت به سرنوشت آموزش علوم اجتماعی در کشور را به گرمی می‌فشاریم و هم‌زمان با آغاز سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ از همه این علاقه‌مندان دعوت می‌کنیم با دقت نظر و تأمل، رویکرد تلفیق را در برنامه درسی علوم اجتماعی مورد نقد و ارزیابی قرار دهند و حاصل یافته‌ها، تجارب و تأملات خود را با مجله رشد آموزش علوم اجتماعی در میان بگذارند.

سردبیر

غفلت نظام آموزشی از رویکرد جامعه‌شناختی

گفت‌وگو با دکتر محمود شارع پور

غلامرضا حمیدزاده



اشاره

تحلیل عناصر، ارکان، فرایندها و الگوهای اجتماعی و کارکردهای آشکار و نهان نظام آموزشی موضوع شاخه‌ای از جامعه‌شناسی با عنوان جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است. چگونگی شکل‌گیری این رشته علمی، خاستگاه و زمینه‌ها، نظریه‌ها و صاحب‌نظران عمده آن، جایگاه این رشته و رویکرد جامعه‌شناختی در نظام آموزشی ایران، تحلیل نقش معلمان از منظر جامعه‌شناسی و نیز بررسی چالش‌ها و مسائل و مشکلات نظام آموزشی بعد از انقلاب اسلامی، موضوع گفت‌وگوی ما با دکتر محمود شارع پور، استاد این درس و مؤلف کتاب «جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» است.

از دکتر شارع پور علاوه بر این اثر، پنج کتاب دیگر نیز با عنوان‌های «توسعه فرهنگی و محیط‌زیست، ارتباط بین فرهنگ‌ها، بررسی مسائل اجتماعی ایران، سرمایه اجتماعی، و جامعه‌شناسی شهری»، در کنار ده‌ها مقاله علمی و پژوهشی منتشر شده است. وی هم‌اکنون دانشیار دانشگاه مازندران، عضو انجمن جامعه‌شناسی ایران، انجمن آموزش عالی ایران و انجمن جهانی جامعه‌شناسی است. متن گفت‌وگو با این استاد و پژوهشگر برجسته در حوزه آموزش و پرورش در ادامه از نظرتان می‌گذرد.

پیشینه و سابقه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به چه زمان و کدام متفکران و صاحب‌نظران برمی‌گردد؟

در مراحل اولیه، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش برای اکثر بزرگان جامعه‌شناسی حالت حاشیه‌ای داشت. بیشتر جامعه‌شناسان معتقد بودند که مطالعه مدرسه و آموزش و پرورش اهمیت اندکی دارد و بالطبع جایگاه چندان رفیعی در رشته جامعه‌شناسی ندارد. در ابتدای قرن بیستم، علاقه زیادی به توسعه شاخه جدیدی از جامعه‌شناسی به نام جامعه‌شناسی پرورشی به وجود آمد ولی تمرکز اصلی جامعه‌شناسی پرورشی بر موضوعات کاربردی و ارائه توصیه‌های عملی بوده است. جامعه‌شناسی پرورشی نه هرگز موفق به توسعه یک چارچوب نظری منظم شد و نه توانست روش‌شناسی خاصی را ارائه دهد.

در این دوره زمانی باید به نقش دورکیم توجه خاص داشت. اغلب از دورکیم به عنوان بنیان‌گذار جامعه‌شناسی آموزش و پرورش یاد می‌شود. وی بخش اعظم وقت خود را به مطالعه آموزش و پرورش اختصاص داد و برای اولین بار به طور نظام‌مند به بررسی رابطه

بین آموزش و پرورش و جامعه پرداخت. ریشه علاقه دورکیم در مطالعه نظام آموزشی ناشی از این باور او بود که ارزش‌های اخلاقی که اساس و بنیان نظم اجتماعی را تشکیل می‌دهند، خود از طریق نهادهای آموزشی تثبیت می‌شوند و دوام می‌یابند. در اواخر دهه ۱۹۲۰ بود که رابرت انجل، برای اولین بار مفهوم جامعه‌شناسی آموزش و پرورش را مطرح کرد. به اعتقاد انجل، جامعه‌شناسی پرورشی صرفاً شاخه‌ای از علم محض جامعه‌شناسی است ولی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش تحلیل علمی فرایندها و الگوهای اجتماعی موجود در نظام آموزشی است. استفاده از مفهوم جامعه‌شناسی آموزش و پرورش کوششی برای وارد کردن این حوزه جدید به خط سیر سایر رشته‌های جامعه‌شناسی بود. این رشته جدید درصدد بود با استفاده از الگوهای نظری و فنون روش‌شناسی مورد قبول در جامعه‌شناسی، به مطالعه نهادهای آموزشی بپردازد.

به هر صورت، از اواسط دهه ۱۹۸۰ میلادی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به یکی از حوزه‌های محبوب در رشته

در نظام آموزشی ایران بنا به دلایل متعدد، از لحاظ تاریخی همواره نوعی غفلت از رویکردهای جامعه‌شناختی، اعم از سنتی و مدرن، نسبت به آموزش و پرورش رخ داده است

عناصر و ارکان اصلی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش را چگونه ترسیم می‌کنید؟

آموزش و پرورش برای افراد مختلف معانی متفاوتی دارد. یک تجربه ذهنی مهیج برای کودکان و راهی برای یافتن شغل یا راهی برای گریز از طبقات اجتماعی پایین برای برخی از جوان‌ها محسوب می‌شود. آموزش و پرورش برای برخی از والدین، وسیله تحقق آرزوهای تحقق نیافته است و برای کسانی که در مدرسه شاغل هستند، نظیر مدیران، معلمان و کارمندان اداری، یک شغل محسوب می‌شود؛ یعنی محلی که آرزوهای شغلی آن‌ها می‌تواند تحقق یابد.

جان استوارت میل تربیت را هر نوع تأثیری می‌داند که آدمی در معرض آن است. منشأ این تأثیر می‌تواند اشیاء، اشخاص یا جامعه باشد. اما آموزش و پرورش برای جامعه‌شناسان معنای متفاوتی دارد. در واقع آموزش و پرورش را می‌توان هم به‌عنوان یک فرایند تعریف کرد و هم به‌عنوان نهادی اجتماعی. به‌عنوان فرایند، هر زمان که شاهد تغییری در رفتار جسمانی یا ذهنی فرد باشیم، آموزش و پرورش حاصل شده است. در این معنا، مثلاً تلویزیون دارای تأثیر آموزشی است. در حالی که به‌عنوان یک نهاد اجتماعی، آموزش و پرورش ترکیبی از مدرسه و افرادی است که به راه‌های گوناگون در چارچوب مدرسه با یکدیگر در تعامل‌اند. بدین ترتیب، بخشی از فرایند آموزش و پرورش در چارچوب نهاد اجتماعی مدرسه صورت می‌گیرد ولی بخش دیگر خارج از مدرسه و در چارچوب جامعه کلی تحقق می‌یابد (مثلاً از طریق وسایل ارتباط جمعی).

لذا می‌توان گفت، جامعه‌شناسان در تعریف آموزش و پرورش به تمامی ابعاد رسمی و غیررسمی، ساخت یافته و فاقد ساخت توجه دارند. در این معنای وسیع می‌توان آموزش و پرورش را با اجتماعی شدن مترادف دانست.

کارکردهای آموزش و پرورش را می‌توان در دو مقوله کارکردهای آشکار و نهان جست‌وجو کرد. سه کارکرد آشکار آموزش و پرورش عبارت‌اند از: حفظ و انتقال فرهنگ، نوآوری و انتقال دانش

جامعه‌شناسی تبدیل شد. به طوری که هم اکنون در این حوزه، مجلات معتبر زیادی منتشر می‌شود؛ نظیر مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در آمریکا، مجله بریتانیایی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، و مجله مطالعات بین‌المللی در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش.

تصویر اجمالی شما از نظریه‌های عمده و صاحب‌نظران اصلی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش چیست؟

با توجه به اینکه رشته جامعه‌شناسی در اواسط قرن نوزدهم به‌طور رسمی پا به عرصه حیات نهاد، تولد نظریه‌های جامعه‌شناسی آموزش و پرورش نیز به بعد از این دوران مربوط می‌شود. به‌طور کلی این نظریات به دو دسته کلاسیک و معاصر تقسیم می‌شوند. بین نظریه‌پردازان کلاسیک می‌توان به آثار نظریه‌پردازان کارکردگرا نظیر دورکیم و همچنین به نظریات **ماکس وبر** اشاره کرد. بین نظریه‌پردازان معاصر نیز می‌توان به اندیشه متفکرانی نظیر **پائولو فریره** و **ایوان ایلیچ**، و نظریه بازتولید اجتماعی با آثار نویسندگانی نظیر **بولز** و **جنتیس**، نظریه بازتولید فرهنگی و آثار متفکرانی نظیر **باسیل برنشتاین** و **پی‌یر بوردیو**، نظریه مقاومت، و نظریه تفسیری **مایکل یانگ** اشاره کرد. عمده این نظریات را می‌توان به دو پارادایم لیبرالی و انتقادی تقسیم کرد.

پارادایم لیبرالی مدرسه را نهادی می‌داند که به گزینش و تخصیص استعدادها در جامعه شایسته‌سالار می‌پردازد، اما دیدگاه انتقادی مدرسه را عاملی می‌داند که به جای شکوفایی استعدادها، به تقویت نابرابری‌های موجود و بازتولید نابرابری در جامعه کمک می‌کند. پارادایم لیبرالی و کارکردگرایانه در نهایت به این نتیجه می‌رسد که در تبیین تفاوت در عملکرد تحصیلی افراد، ویژگی‌های دانش‌آموز به مراتب مهم‌تر از ویژگی‌های مدرسه است ولی پارادایم رادیکالی و انتقادی معتقد است که تفاوت در عملکرد تحصیلی افراد بیشتر نتیجه ویژگی‌های مدرسه و نوع انتظاری است که از گروه‌های دانش‌آموزان وجود دارد.

متأسفانه یکی از مشکلات مربوط به بسیاری از معلمان، بروز پدیده بی‌رمقی در میان آن‌هاست. استرس شغلی مفرط و نبود حمایت از سوی مدیریت مدرسه سبب می‌شود بسیاری از معلمان احساس خستگی و غیرمولد بودن داشته باشند

آنان پیروی کنند. هر گونه تحلیل وضعیت معلمان در ایران و نقش آفرینی آنان در نظام آموزشی، مستلزم توجه به ابعاد سه‌گانه فوق است.

به‌علاوه، نباید فراموش کرد که انتظارات معلم بر نتیجه عمل دانش آموز تأثیر دارد و این به جهت کنش‌هایی است که معلم در پاسخ به انتظارات خود از دانش آموز انجام می‌دهد. متأسفانه یکی از مشکلات مربوط به بسیاری از معلمان، بروز پدیده بی‌رمقی در میان آن‌هاست. استرس شغلی مفرط و نبود حمایت از سوی مدیریت مدرسه سبب می‌شود بسیاری از معلمان احساس خستگی و غیرمولد بودن داشته باشند. مجموعه‌ای از عوامل فردی و سازمانی در بروز این پدیده مؤثرند. دیدگاه روان‌شناختی، بی‌رمقی را مسئله‌ای کلینیکی تلقی کرده و رشد مهارت‌های سازگاری را راه علاج آن می‌داند، ولی دیدگاه جامعه‌شناختی بر ماهیت سازوکار حمایت سازمانی و اجتماعی تأکید دارد و در مواجهه با مسئله بی‌رمقی، راه‌حل‌های سازمانی و اجتماعی را پیشنهاد می‌کند.

ویژگی‌ها، چالش‌ها، مسائل و مشکلات آموزش و پرورش ایران بعد از انقلاب اسلامی را از منظر جامعه‌شناختی چگونه تحلیل می‌کنید؟

با توجه به گستردگی و پیچیدگی نظام آموزشی و ارتباط متقابل آن با نهادهای اجتماعی دیگر نظیر خانواده، نظام سیاسی، نظام اقتصادی و دین، رویکردهای متنوعی نسبت به آموزش و پرورش وجود دارد. در واقع، هر یک از رشته‌های علوم انسانی تنوعی از رویکردها نسبت به آموزش و پرورش را دارد؛ رویکردهای روان‌شناختی، فلسفی، اقتصادی و جامعه‌شناختی. از ابتدای پیدایش علم جامعه‌شناسی و تحت تأثیر نظریات دورکیم، شاهد توجه جامعه‌شناسی به حوزه آموزش و پرورش بوده‌ایم. در واقع، دورکیم درصدد بود به کمک مباحث جامعه‌شناختی آموزش و پرورش، به تثبیت نظم در جامعه کمک کند. او بنیان نظم را در ارزش‌های اخلاقی می‌دانست و اعتقاد داشت نظام آموزشی در تثبیت اخلاق نقش مؤثری دارد. بدین ترتیب، هم‌زمان با پیدایش جامعه‌شناسی و تحولات نظری این رشته، شاهد بروز رویکردهای متفاوت اجتماعی نسبت به نظام آموزشی بودیم. برخی از این رویکردها که در گذر زمان و متناسب با تحولات اجتماعی پدیدار شدند، عبارت‌اند از: رویکرد کارکردگرایانه، رهیافت حساب سیاسی، رویکردهای مارکسیستی

جدید، و در نهایت، تخصیص افراد به موقعیت‌های مختلف در جامعه. اما آموزش و پرورش طیف متنوع و متغیری از کارکردهای پنهان دارد، نظیر: تغییر در گرایش‌های سیاسی، تأخیر در ورود به بازار کار، تأخیر در سن ازدواج، و ایجاد تغییرات اجتماعی.

دکتر ساها در کتاب «دایره‌المعارف بین‌المللی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» دو نقش عمده برای جامعه‌شناسی آموزش و پرورش قائل شده است که عبارت‌اند از:

الف جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به‌عنوان مطالعه کنترل اجتماعی: منظور از کنترل اجتماعی هم‌نوایی افراد با ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر جامعه است. به همین جهت، دورکیم معتقد بود که آموزش و پرورش اساساً سازوکاری است که جامعه از طریق آن بزرگ‌سال آرمانی خود را تولید می‌کند. قسمت اعظم تحقیقات در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش بر کارکرد کنترل اجتماعی از سوی آموزش و پرورش تأکید دارد.

ب جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به‌عنوان مطالعه فرصت: در اینجا سؤال اصلی این است که آموزش و پرورش تا چه حد به‌عنوان عامل به‌وجود آورنده فرصت در جامعه عمل می‌کند و برعکس، تا چه حد نابرابری‌های موجود در جامعه را بازتولید می‌کند.

نقش معلمان را در فرایندهای آموزشی چگونه می‌بینید؟
نظام آموزشی مجموعه پیچیده‌ای است که تحت تأثیر نحوه عمل کنشگران متعدد و تعامل آن‌ها با یکدیگر قرار دارد. گروهی از این کنشگران مؤثر، معلمان هستند. معلم فردی است که به نگرهبانی و انتقال دانش می‌پردازد. او نقش سوزنیان راه‌آهن را در میان نسل‌ها ایفا می‌کند؛ ممکن است دوام سنت‌ها را تقویت کند یا جهت آن‌ها را تغییر دهد. برخی از مهم‌ترین ابعاد نقش معلم که لازم است به آن‌ها توجه شود، عبارت‌اند از: دانش معلم و قلمروهای دانشی او (شامل دانش شناخت محتوا، دانش شناخت یادگیری و یادگیرندگان، دانش نحوه تدریس، دانش برنامه‌درسی، دانش مربوط به شرایط و زمینه، دانش درباره خویش)، و موقعیت اجتماعی معلم. در زمینه سنجش پایگاه اجتماعی معلمان می‌توان به سه ملاک توجه داشت: وجهه، ثروت و اقتدار. اعضای هر موقعیت اجتماعی زمانی دارای وجهه محسوب می‌شوند که اعضای موقعیت‌های اجتماعی دیگر نسبت به آن‌ها رفتار محترمانه‌ای داشته باشند. منظور از ثروت نیز در تصرف داشتن کالاست. به‌علاوه، اعضای هر موقعیت اجتماعی زمانی دارای اقتدارند که دیگران از دستورات و اوامر



دکتر شارع‌پور در يك نگاه

دکتر محمود شارع‌پور متولد سال ۱۳۴۵ دکترای جامعه‌شناسی خود را از دانشگاه ملی استرالیا در سال ۱۳۷۶ دریافت کرده است. وی هم‌اکنون عضو هیئت علمی و دانشیار دانشگاه مازندران است. عضویت در انجمن جامعه‌شناسی استرالیا از سال ۱۹۹۵ تا ۱۹۹۷، عضویت در انجمن روانشناسی اجتماعی استرالیا از سال ۱۹۹۶ تا ۱۹۹۷، عضویت در انجمن جهانی جامعه‌شناسی ورزش از سال ۲۰۰۳ تاکنون، عضویت در انجمن جامعه‌شناسی آمریکا و همچنین عضویت در بخش‌های روانشناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در آن انجمن از سال ۱۹۹۶ تا ۱۹۹۸، عضویت در گروه پژوهشی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش - پژوهشکده تعلیم و تربیت - وزارت آموزش و پرورش از سال ۱۳۷۸ تا ۱۳۸۰، عضویت در شورای پژوهشی دانشگاه مازندران، دبیر اجرایی هفتمین همایش انجمن جامعه‌شناسی ایران و عضویت در هیئت مدیره انجمن جامعه‌شناسی ایران، از جمله سوابق فعالیت‌های علمی و اجتماعی ایشان است.

در سوابق آموزشی دکتر محمود شارع‌پور تدریس دروس مبانی جامعه‌شناسی - روان‌شناسی اجتماعی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، کاربرد کامپیوتر در علوم اجتماعی، زبان تخصصی علوم اجتماعی، تدریس درس روش تحقیق در دوره کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، همکاری با دانشگاه پیام‌نور در ارائه دروس: زبان تخصصی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش دیده می‌شود. از دکتر شارع‌پور علاوه بر ده‌ها مقاله، ۵ کتاب زیر نیز منتشر شده است:

۱. ارتباط بین فرهنگ‌ها (ترجمه)، ۲. بررسی فرهنگی و محیط زیست (ترجمه)، ۳. توسعه فرهنگی و محیط زیست (ترجمه)، ۴. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (تألیف)، ۵. جامعه‌شناسی شهری.
- دکتر شارع‌پور علاوه بر این‌ها کتاب سرمایه اجتماعی را نیز در دست چاپ دارد.

از نوع ساختارگرا و اختیارگرا، رهیافت وبری، رویکرد انتقادی، نظریه‌های بازتولید اجتماعی و فرهنگی، نظریه مقاومت و نظریه تفسیری.

در نظام آموزشی ایران بنا به دلایل متعدد، از لحاظ تاریخی همواره نوعی غفلت از رویکردهای جامعه‌شناختی، اعم از سنتی و مدرن، نسبت به آموزش و پرورش رخ داده است. نظام آموزشی در ایران بیشتر تحت تأثیر رویکردهای فلسفی، روان‌شناختی و دینی بوده است. به نظر می‌رسد اکنون با تأسیس انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، زمان آن رسیده است که از دستاوردها و رویکردهای نظری جامعه‌شناسی در حوزه آموزش و پرورش استفاده شود.

برخی از موضوعات و مشکلات آموزش و پرورش ایران که از منظر جامعه‌شناختی قابل مطالعه هستند، عبارت‌اند از:

■ **رفتارهای پر خاشک‌گرانه در مدرسه و کلاس درس:** نوع و الگوی پر خاشک‌گری، ویژگی‌های دانش‌آموزان پر خاشک‌گر، نوع واکنش معلمان به این رفتارها، اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدت وجود پر خاشک‌گری در فضای مدرسه و کلاس درس

■ **ترک تحصیل:** میزان‌های ترک تحصیل، دلایل ترک تحصیل، تفاوت‌های جنسیتی در این زمینه، پیامدهای ترک تحصیل برای دختران و پسران، سیاست‌های مداخله‌ای برای کاهش ترک تحصیل

■ **رابطه طبقه اجتماعی با موفقیت تحصیلی:** تأثیر درآمد، تحصیلات و اشتغال والدین بر عملکرد تحصیلی فرزندان

■ **تعاملات اجتماعی معلمان و دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس درس:** تأثیر این تعاملات بر یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان

■ **تأثیر سرمایه اجتماعی بر عملکرد تحصیلی:** تأثیر روابط اجتماعی و اعتماد اجتماعی بر وضعیت تحصیلی فرزندان

■ **نظم و انضباط در نظام آموزشی:** کارکردهای انضباط در مدرسه، شیوه‌های اجرایی انضباط، اثرات مثبت و منفی هر یک از شیوه‌های اجرایی

■ **انتظارات و آرزوهای تحصیلی دانش‌آموزان:** عوامل فردی و اجتماعی مؤثر بر آرزوهای تحصیلی، و رابطه این آرزوها با عملکرد واقعی دانش‌آموزان

■ **رابطه نهاد خانواده با نظام آموزشی:** تأثیر ساختار و ترکیب خانواده بر دانش‌آموزان، و رابطه تغییرات خانواده با عملکرد تحصیلی فرزندان.



روح اله عزیزی
دانشجوی کارشناسی ارشد
علوم تربیتی دانشگاه آزاد ملایر

نظریه‌های انتقادی در تعلیم و تربیت

اشاره

«تعلیم و تربیت انتقادی» یکی از رویکردهای نام‌آشنایی است که به نظام تعلیم و تربیت به گونه‌ای متفاوت می‌نگرد. این رویکرد ملهم از اندیشه انتقادی مکتب فرانکفورت به تحلیل و بررسی نظام تعلیم و تربیت درون ساختار جامعه می‌پردازد. از این دیدگاه، «مدرسه، برنامه درسی و تعلیم و تعلم به مثابه عوامل و فعالیت‌هایی در نظر گرفته می‌شوند که از امور آکادمیک محض فراتر می‌روند و دارای معانی و استلزامات مهم سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی هستند.» (گوتک، ۱۳۸۰: ۴۸۶) بنابراین، «در تعلیم و تربیت انتقادی، تربیت امری جدانشدنی از تحول اجتماعی و انسانی تلقی می‌شود و میان نظام تربیتی و ساختار اجتماعی وابستگی متقابل وجود دارد. همچنین، اظهارات و فرضیات به شرایط اجتماعی و سیاسی بستگی دارند و ادعای ذهن و عقل مستقل رد می‌شود.» (میرلوحی، ۱۳۷۶: ۴۲)

کلیدواژه‌ها: تعلیم و تربیت انتقادی، کارکردگرایی، مکتب فرانکفورت

کارکردگرایان آموزش را وسیله‌ای اساسی برای حرکت اجتماعی از طبقات پایین به طبقات بالا می‌دانند اما رادیکال‌ها آموزش را ابزاری برای برقراری ثبات اجتماعی، حفظ وضع موجود و انتقال نابرابری‌های اجتماعی می‌دانند

مقدمه

نظریه‌پردازان انتقادی تعلیم و تربیت به «رادیکال‌ها» نیز مشهورند. این نام‌گذاری به دلیل وجود دیدگاه‌های غالباً تندروانه آن‌ها در خصوص مسائل سیاسی-اجتماعی است که نشان دهنده تقابل آشکارشان با نظریه‌پردازان «کارکردگرا» در بررسی مسائل تربیتی است. این تقابل از مقایسه مختصر آن‌ها با یکدیگر کاملاً روشن می‌شود:

■ کارکردگرایان موقعیت اجتماعی فرد را به تعداد سال‌های آموزشی‌ای که با موفقیت می‌گذرانند، نسبت می‌دهند اما رادیکال‌ها عوامل دیگری مانند جنسیت، نژاد، و طبقه اجتماعی را نیز در کنار آموزش در این خصوص مؤثر می‌دانند.

■ کارکردگرایان آموزش را وسیله‌ای اساسی برای حرکت اجتماعی از طبقات پایین به طبقات بالا می‌دانند اما رادیکال‌ها آموزش را ابزاری برای برقراری ثبات اجتماعی، حفظ وضع موجود و انتقال نابرابری‌های اجتماعی می‌دانند.

■ کارکردگرایان در خصوص رابطه میان فرد و نظام بر این نکته تأکید می‌کنند که نظام شایسته، نظام متبلور در قوانین و مقررات است که افراد جامعه باید مطابق آن رفتار کنند اما رادیکال‌ها بر این عقیده پای می‌فشارند که نظام برای خدمت به افراد جامعه وضع شده و بنابراین، علت مشکلات و خلل‌های موجود در زندگی فرد و جامعه همان نظام است که می‌باید با تغییر آن به بهبود وضع فرد و جامعه همت گمارد.

■ کارکردگرایان به بررسی رابطه تعلیم و تربیت به عنوان یک نظام با دیگر نظام‌های اجتماعی می‌پردازند، در حالی که رادیکال‌ها به بررسی نوع این رابطه و چگونگی به وجود آمدن و کیفیت تغییر آن در طول زمان اهمیت می‌دهند. (علی، ۱۳۷۷: ۱۵۷-۱۵۶) همان‌طور که ذکر شد، این دیدگاه تربیتی با استفاده از «نقادی اندیشه» و افشای استدلال‌های ارائه شده سعی دارد تفاوت میان «آگاهی کاذب» برخاسته از شرایط موجود اقتصادی-اجتماعی و «خودآگاهی حقیقی» مبتنی بر استدلال معتبر علمی را آشکار کند و بدین سان «ایدئولوژی» را از «حقیقت» متمایز سازد. به این توانایی علمی و عملی «آگاهی انتقادی» اطلاق می‌شود. (میرلوحی،

۱۳۷۶) به عبارت دیگر، کار اصلی نظام آموزشی باید توانمند ساختن افراد و مجهز کردن آن‌ها به آگاهی انتقادی برای روشنگری و نقد ایدئولوژی حاکم و رهایی افراد از جبرها و سلطه‌های موجود باشد. بنابراین، کشف «فرایند سرکوب»، «بی‌عدالتی اجتماعی»، «حاکمیت زائد»، «شیء گشتگی»، و «از خود بیگانگی» و تحلیل علل اجتماعی و پیامدهای آن و نیز بررسی مفاهیمی چون «روشنگری»، «رهایی»، «صلح»، «آزادی»، «هم‌بستگی»، «خودمختاری»، و... از اهمیت بسیاری برای این رویکرد برخوردار است (پیشین).

نظریه‌پردازان انتقادی با توجه به زمینه‌ها و خاستگاه‌های فکری خود در سه گروه اصلی قابل طبقه‌بندی هستند. گروهی از آن‌ها بر اهمیت و تأثیرات «برنامه درسی صریح و آشکار» در «بازتولید آگاهی» تأکید کرده‌اند؛ مانند **پائولو فریره و ایوان ایلیچ**. گروهی دیگر با تأکید بر «برنامه درسی پنهان» به اتخاذ دیدگاهی که به آن «نظریه تطابق» یا «نظریه بازتولید» می‌گویند، پرداخته‌اند؛ مانند **ساموئل بولز و هربرت جینتیس**. گروه آخر نیز در زمینه اندیشه‌های پست‌مدرن به سوی دیدگاهی با عنوان «نظریه‌های مقاومت» روی آورده‌اند؛ مانند **هنری ژيرو و مایکل اپل** (شارع‌پور، ۱۳۸۳). در ادامه، به توضیح مختصر دیدگاه‌های هر یک از گروه‌های فوق می‌پردازیم.

الف نظریه‌های انقلابی

وجه مشترک این نظریات گرایش آن‌ها به اصلاحات انتقادی و انقلابی است که در شرایط مختلف ظهور کرده‌اند. معروف‌ترین نظریه‌پردازان این گروه پائولو فریره و ایوان ایلیچ هستند. پائولو فریره (متولد ۱۹۲۱) از مربیان سرشناسی است که در شرایط بحرانی و بسیار سخت جامعه برزیل، در زمانی که گرفتار فقر و استثمار بود، زندگی می‌کرد و مشکلات را از نزدیک لمس می‌کرد. او نظام آموزشی را در خدمت «فرهنگ سکوت»، که به زعم وی ویژگی خاص طبقه تحت سلطه بود، می‌دانست و معتقد بود که می‌باید به افزایش آگاهی افراد نسبت به مسائل پیرامون خود پرداخت و آن‌ها را از موجوداتی منفعل به انسان‌هایی فعال و اندیشمند تبدیل کرد. این امر زمانی محقق خواهد شد که

پائولو فریره جامعه‌شناس برزیلی نظام آموزشی را در خدمت «فرهنگ سکوت»، که به زعم وی ویژگی خاص طبقه تحت سلطه بود، می‌دانست و معتقد بود که می‌باید به افزایش آگاهی افراد نسبت به مسائل پیرامون خود پرداخت و آن‌ها را از موجوداتی منفعل به انسان‌هایی فعال و اندیشمند تبدیل کرد



دیواری است که دنیای روبایی نسل بالغ را فرا گرفته است. (ایللیچ، ۱۳۵۹: ۱۰۲)

او مدرسه را محیطی می‌داند که به کودکان نادانی و وابستگی را القا می‌کند و حس استقلال فکری را از آن‌ها می‌گیرد. وی پیشنهاد می‌کند که به جای آموزش از طریق برنامه‌های درسی رسمی، که در واقع کنار گذاشتن هر نوع مسئولیت شخصی در راه رشد و استغنا فکری انسان در مقابل آن هیولاست، آموزش و پرورش نوینی جای‌گزین مدارس موجود شود که بتواند آزادی ارتباط و آزادی نظردهی را برای دانش‌آموزان فراهم سازد (علاقه‌بند، ۱۳۸۲). همچنین، او معتقد بود که پیوند میان مدارک تحصیلی و پایگاه شغلی افراد باید از میان برود و شایستگی‌های افراد ملاکی برای استخدام آن‌ها شود. (شارع‌پور، ۱۳۸۳)

ب نظریه‌های بازتولید

بر اساس دیدگاه نظریه‌پردازان این گروه، مشکلات موجود در نظام آموزشی یک جامعه ناشی از ساختار تضاد طبقاتی آن است که نظام آموزشی به آن ساختار تداوم می‌بخشد و آن را بازتولید می‌کند (پیشین). نظریه‌پردازان این دیدگاه باور دارند که نظام آموزشی و مدرسه لایه‌ای از «روبنای» اجتماعی هستند که زیربنای آن را اقتصاد جامعه تشکیل می‌دهد. از نظر آن‌ها، مدارس با آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ورود به نظام اقتصادی جامعه، سعی در ارتباط و انطباق دادن ساختار مدرسه با ساختار تولید در جامعه دارند؛ به این معنا که آن‌ها را در سلسله مراتبی از روابط اجتماعی قرار می‌دهند که منطبق با ساختار اقتصادی حاکم بر جامعه باشد. این نظریه قشربندی اقتصادی و تربیتی را با یکدیگر مقایسه و بر نقش مدارس در بازتولید روابط طبقاتی و نظام اقتصادی تأکید می‌کند.

به‌طور کلی، نظریه‌های بازتولید به دو دسته کلی تقسیم می‌شوند: «نظریه بازتولید اجتماعی» و «نظریه بازتولید فرهنگی» (پیشین). نظریه بازتولید اجتماعی ریشه در تفکرات ساموئل بولز و هربرت جینتیس دارد. آن‌ها از متفکرانی هستند که در دوران معاصر برای تحلیل نظام‌های آموزشی، قبل از هر چیز به ویژگی نیروها و روابط اجتماعی تولید توجه کرده‌اند. بخش عمده کار آن‌ها در

آن‌ها بتوانند به گونه‌ای آزاد و رها از مصادیق سلطه فکر کنند. در نتیجه این امر، تغییرات اجتماعی تجلی تغییرات انسان‌هایی آزاد، فعال و اندیشمند خواهد بود (فریره، ۱۳۵۸). او اظهار می‌دارد: «چیزی به‌عنوان فرایند تربیتی بی‌غرض وجود ندارد. آموزش و پرورش یا ابزاری برای جذب، انطباق و ادغام نسل نو با نظام کنونی است یا وسیله‌ای است که با آن مرد و زن منتقد و خلاق تربیت می‌شوند که پی می‌برند چگونه باید در دگرگون ساختن جهان و جامعه خود شرکت کنند.» (همان: ۲۱۶).

مهم‌ترین اثر فریره کتاب «تعلیم و تربیت ستمدیدگان» (۱۹۸۶) است. از دیدگاه وی، «ستمدیدگان» موجوداتی ناقص (در برابر انسان کامل) هستند و تعلیم و تربیت نقش مهمی در حفاظت از آن‌ها به‌عنوان موجوداتی از خود بیگانه دارد. او در این کتاب ابتدا به تحلیل «آموزش و پرورش اهلی‌ساز یا بانکی» می‌پردازد و سپس «آموزش و پرورش برای آزادی» را شرح می‌دهد.

در آموزش و پرورش بانکی، دانش‌آموزان نقش انبار و مخزن را دارند و یادگیری محدود به دریافت، حفظ کردن و مصرف داده‌هاست. رابطه میان معلم و دانش‌آموز نیز رابطه‌ای یکسویه است. در چنین نظامی، یادگیرنده به موجودی منفعل تبدیل می‌شود که قادر به درک ماهیت تجربه خویش نیست و به‌عبارت دیگر «از خود بیگانه» است (پیشین).

متفکر دیگری که در این دیدگاه می‌توان از او نام برد، ایوان ایللیچ (متولد ۱۹۲۶) اتریشی است. او سرشناس‌ترین رهبر گرایشی است که امروزه به‌نام «مدرسه‌زدایی» شناخته می‌شود. مهم‌ترین اثر ایللیچ، کتاب «مدرسه‌زدایی از جامعه» (۱۹۶۹) است که در آن، خواستار حذف آموزش و پرورش رسمی شده است تا کل جامعه به یک مدرسه بزرگ تبدیل شود.

ایده اصلی ایللیچ چنین است: «مؤسساتی که ویژگی اصلی ساختار اجتماعی را تشکیل می‌دهند، در اصل خود عامل تحریف و حتی نابودی اهداف یا نهادهایی هستند که خود به‌خاطر آن‌ها به‌وجود آمده‌اند.» (شارع‌پور، ۱۳۸۳: ۶۴) او عقیده دارد: «مدارس با ساختار و عملکرد موجودشان نقشی جز نهادینه کردن نابرابری‌های اجتماعی ندارند. یکی از اهداف اساسی مدرسه رام کردن و اغوای نسل جوان در یک چهار

در «آموزش و پرورش بانکی»، دانش‌آموزان نقش انبار و مخزن را دارند و یادگیری محدود به دریافت، حفظ کردن و مصرف داده‌هاست. رابطه میان معلم و دانش‌آموز نیز رابطه‌ای یکسویه است. در چنین نظامی، یادگیرنده به موجودی منفعل تبدیل می‌شود که قادر به درک ماهیت تجربه خویش نیست و «از خود بیگانه» است

جهت اثبات این نکته است که نظام آموزشی، عنصری اساسی در بازتولید تقسیم کار به شمار می‌رود و این امر در نهایت بیانگر تفوق و برتری طبقه سرمایه‌داری است. پیوند سه نهاد خانواده، کار و مدرسه چارچوبی اساسی برای نظریه آن‌ها فراهم می‌سازد. آن‌ها نابرابری آموزشی را بخشی از تار و پود جامعه سرمایه‌داری می‌دانند و معتقدند که ساختار سلسله‌مراتبی ارزش‌ها، هنجارها و مهارت‌هایی که در عرصه کار وجود دارد، همان سلسله‌مراتب و روابط موجود در کلاس است. به عبارت دیگر، مدرسه نهادی است که نابرابری‌های موجود بین طبقات اجتماعی را بازتولید می‌کند و مشروعیت می‌بخشد. کتاب معروف آن‌ها «آموزش مدرسه‌ای در جامعه سرمایه‌داری آمریکا» (۱۹۷۶) نام دارد که مملو از جدول، نمودار و استدلال‌های مبتنی بر شواهد تجربی است (همان: ۷۵-۶۹).

نظریه بازتولید فرهنگی ریشه در آثار دو متفکر برجسته اروپایی به نام‌های **باسیل برنشتاین** و **پی‌یر بوردیو** دارد. فرضیه اساسی آن‌ها چنین است: «درون نظام آموزشی شکل خاصی از نظم اجتماعی وجود دارد که این نظم ناشی از شرایط اجتماعی و تاریخی خارج از این نظام است. نظم اجتماعی نظام آموزشی کاملاً به این شرایط خارجی وابسته است و در واقع، کارکرد آموزش و پرورش، انتقال میراث فرهنگی جامعه است.» (همان: ۷۸) کانون اصلی توجه برنشتاین «مسئله انتقال» (یعنی اینکه فرد چگونه اصول ارتباط را فرا می‌گیرد و به تفکر و عمل در چارچوب یک شرایط اجتماعی خاص می‌پردازد) است. بوردیو نیز بیشتر به شرایط ساختاری که انتقال قدرت در چارچوب آن صورت می‌گیرد و اینکه فرهنگ چگونه از طریق مدرسه تولید می‌شود و مشروعیت می‌یابد، توجه دارد (همان).

این نظریه با نگاهی نقادانه به نظریات قبلی، اعتقاد دارد که حتی اگر بازتولید اجتماعی و فرهنگی نیز در نظام آموزشی اتفاق بیفتد، این کار ساده و آسان نیست و دانش‌آموزان در مقابل تقاضاها و فشارهای مدرسه از خود مقاومت نشان می‌دهند. مدرسه نهاد نسبتاً مستقلاً است که نه تنها امکان بروز رفتار مخالفت‌آمیز را فراهم می‌سازد بلکه نوعی منبع تناقض نیز هست؛ یعنی گاه برخلاف علائق و منافع گروه حاکم عمل می‌کند. معلم در اینجا می‌باید با ایجاد رابطه‌ای انتقادی به ترویج «تفکر انتقادی» و «سواد انتقادی» بپردازد. ژیرو معتقد است که «کارکرد سواد انتقادی این است که به‌عنوان یک ابزار نظری به دانش‌آموزان کمک کند، نوعی رابطه انتقادی با شناخت و دانش خود برقرار کنند و بدین ترتیب، دانش‌آموز را یاری خواهد کرد که دریابد جامعه چه تأثیری بر او داشته است. پس بین سواد انتقادی و توانمندسازی پیوند نزدیکی وجود دارد.» (به نقل از: شارع‌پور، ۱۳۸۳: ۹۳)

منابع

۱. مایر، فردریک: تاریخ اندیشه‌های تربیتی. ترجمه علی اصغر فیاض. انتشارات سمت، تهران، ۱۳۷۴.
۲. کاردان، علی محمد؛ سیر آرای تربیتی در غرب، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۸۱.
۳. تقیب‌زاده، میرعبدالحسین؛ نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، کتابخانه طهوری، تهران، ۱۳۷۴.
۴. زیباکلام، فاطمه؛ سیر اندیشه فلسفی در غرب، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۸.

ج | نظریه‌های مقاومت

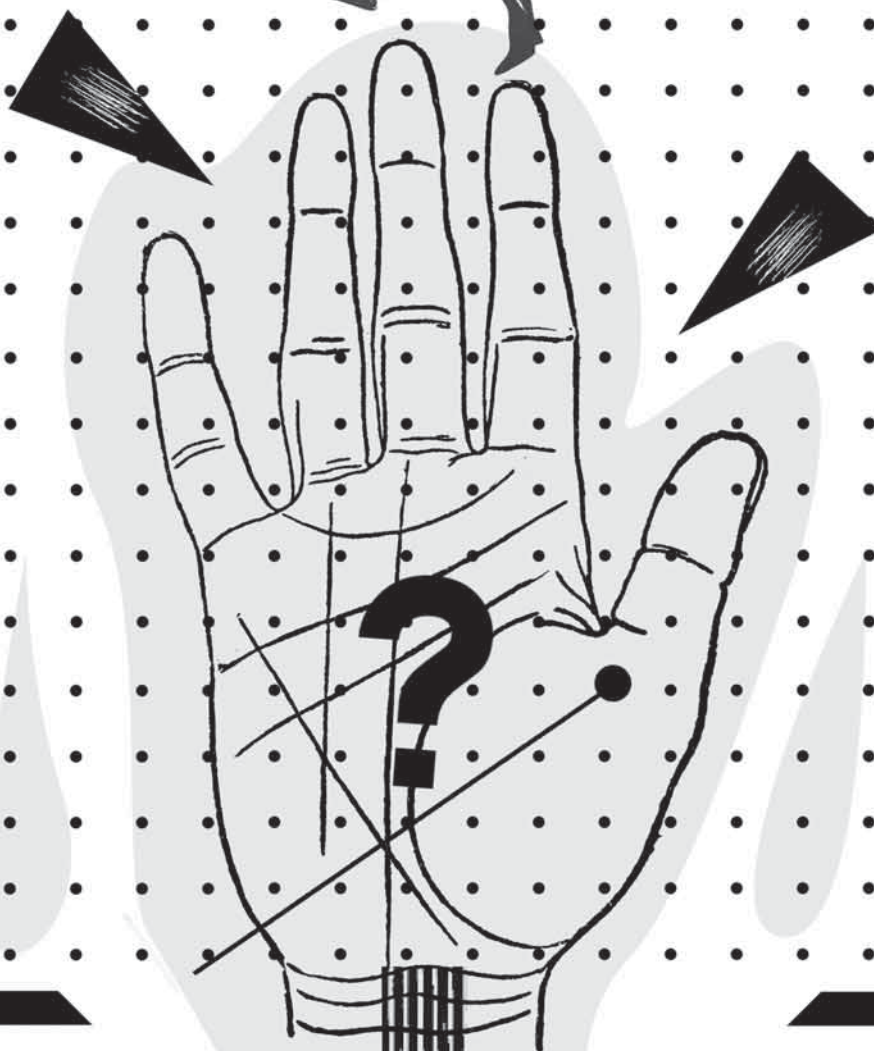
طرح نظریه‌های مقاومت در تعلیم و تربیت ناشی از انتقادهایی بود که از نظریه‌های بازتولید به عمل آمد. برخی از محققان کمبود شواهد تجربی را نقطه ابهام اصلی نظریه‌های بازتولید می‌دانند. برخی دیگر نیز یکی از نقاط ضعف عمده مفهومی و سیاسی نظریه‌های بازتولید را بی‌توجهی به قابلیت معلمان و دانش‌آموزان

مولفه‌های کنش اجتماعی در کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی

چرا؟

چه، که
کی، کجا، چگونه

دکتر لطیف عیوضی
مسئول گروه علوم اجتماعی
دفتر تألیف کتاب‌های درسی



اشاره

به یاد دارید که در شماره قبل، کنش اجتماعی را با ویژگی‌هایی چون آگاهانه بودن، ارادی بودن، معنادار و هدفدار بودن و «معطوف به دیگری بودن» از سایر پدیده‌ها متمایز کردیم. در ادامه، بنا داریم مؤلفه‌های کنش اجتماعی را معرفی کنیم.

به نظر شما وقتی آنچه را مردم انجام می‌دهند توصیف می‌کنیم، از چه مؤلفه‌هایی یاد می‌کنیم؟ اگر بخواهید از یک کنش اجتماعی، نوعی تک‌نگاری ارائه کنید، گزارش شما، چه عناصر و مؤلفه‌هایی دربر خواهد داشت؟
کنت برک (۱۹۴۵) مدعی است در توصیف و تبیین هر کنشی، پنج عنصر اساسی و غیرقابل چشم‌پوشی وجود دارد:
عمل^۱؛ موقعیت^۲؛ عامل^۳؛ وسایل^۴؛ هدف^۵. در واقع، معرفی هر کنشی پاسخ پنج پرسش زیر را دربردارد:

- ۱ چه چیزی (در ذهن یا رفتار) انجام شد؟
- ۲ در چه موقعیتی (زمان و مکان یا تاریخ و جغرافیا) انجام شد؟
- ۳ چه شخص (یا اشخاصی) آن را انجام داد (دادند)؟
- ۴ او چگونه (با استفاده از چه وسایل و ابزاری) آن عمل را انجام داد؟
- ۵ چرا (با چه هدفی) آن را انجام داد؟

۵ عنصر کنش

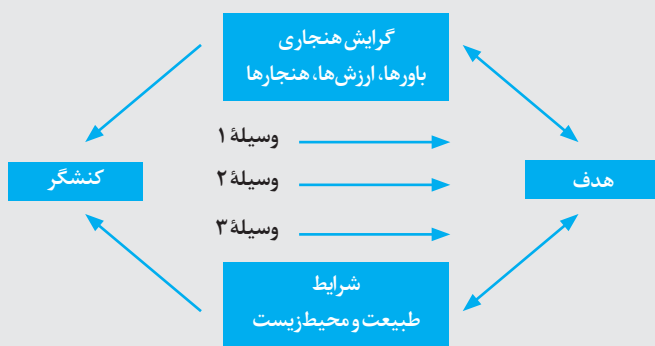
هر گزارش کاملی از کنش اجتماعی ناگزیر است به پنج پرسش بالا پاسخ دهد و تکلیف این مؤلفه‌ها را روشن کند. این مؤلفه‌ها غیرقابل تقلیل به یکدیگرند. چگونگی ارتباط آن‌ها با یکدیگر، همانند پنج انگشت یک دست است که از سرپنجه از یکدیگر جدا هستند ولی از کف دست به هم چسبیده‌اند. به گونه‌ای که اگر بخواهیم بدون پل از یکی به دیگری برویم، راهی جز عبور از کف دست نیست. استخوان پایه‌ای که این مؤلفه‌های پنج‌گانه را به هم پیوند می‌زند، «انگیزه انجام کنش» است. در تبیین انگیزه هر کنش ضرورتاً به یکی از این مؤلفه‌ها رجوع داده می‌شود. میزان تأثیر هر کدام از این مؤلفه‌ها در شکل‌گیری انگیزه کنش، جایگاه آن را در میان سایر مؤلفه‌ها تعیین می‌کند. فرض کنید شخصی (agent) با همدستی دوستش (co-agent)، و فریب زندانبان (conter-agent) با استفاده از یک سوهان فلزی (agency)، زنجیرها را پاره می‌کند (act) و از زندان (scene)، می‌گریزد (purpose). در این مورد سهم شخصیت کنشگر، همکار او و زندانبان یا نیروهای انگیزشی زندان در فرار او متفاوت است.

این برداشت از کنش، از دیرباز مورد توجه فیلسوفان بوده است. آن‌ها تصویری عقلانی از کنش انسانی داشتند که در شرح آن به چنین مدلی می‌رسیدند. در این معنا، کنش عقلانی سه رکن دارد: ۱. تشخیص وضع موجود؛ ۲. تشخیص وضع مطلوب؛ ۳. راهی که از وضع موجود به وضع مطلوب می‌رسد. کنشگر در وضعیتی معین با استفاده از وسیله‌ای کارآمد، برای رسیدن به هدفی معین اقدام می‌کند. «تصمیم» مفهوم مرکزی این برداشت از کنش است؛ یعنی انتخاب یک مسیر از میان مسیرهای متفاوت یا توجه به مناسبت آن برای تحقق هدف مورد نظر که با تفسیر خاصی از وضعیت صورت می‌گیرد. این نوع کنش غالباً براساس اصالت‌فایده تعبیر می‌شود. کنشگر از دیدگاه بیشینه کردن فایده، هدف‌ها و وسایل تحقق آن‌ها را انتخاب می‌کند. نظریه تصمیم‌گیری و نظریه بازی در اقتصاد مصادیق انضمامی‌تر همین مضمون هستند. فلسفه‌ها و نظریه‌های مختلف، بنا به تصویری که از پنج مؤلفه مذکور و روابط میان آن‌ها دارند، در توصیف و تبیین کنش، سهم متفاوتی برای هر کدام قائل می‌شوند. این تأکیدات متفاوت به تصویر متفاوتی از ویژگی‌های کنش اجتماعی نیز می‌انجامد. به عبارت دیگر، نقطه اشتراک تمامی فلسفه‌ها و نظریه‌های کنش اجتماعی در این است که در توصیف و تبیین کنش، ضرورتاً به همین پنج مؤلفه رجوع می‌دهند و نقطه افتراق آن‌ها نوع اولویت‌گذاری میان این مؤلفه‌هاست که به تبع آن، ویژگی‌های کنش نیز نزد آنان متفاوت می‌شود. هر کدام

از نظریه‌های کنش، مؤلفه‌های پنج‌گانه فوق را به شیوه خاصی فرموله می‌کنند که در این صورت می‌توان آن‌ها را بنا به نتایج شناختی (ظرفیت آن‌ها در توصیف و تبیین موضوع مورد مطالعه) و ارزشی (فراخاها و تنگناهایی که پیش روی آدمی می‌گذارند) که در پی دارند، مورد داوری قرار داد و درباره‌ی درستی یا نادرستی و فایده یا ضرر آن‌ها سخن راند. در این باره، تشریح چارچوب تحلیلی بعضی از نظریه‌پردازان تلفیقی علوم اجتماعی راه‌گشاست که در این شماره و شماره‌های آتی به پاره‌ای از آن‌ها اشاره می‌کنیم.

نظریه کنش پارسونز

لازم به یادآوری است که در شماره گذشته، به صورت گذرا نظریه تحلیلی ماکس وبر و دورکیم را مرور کردیم. تالکوت پارسونز، از نظریه‌پردازان تلفیقی، کنش اجتماعی را به شرح زیر فرموله می‌کند:



- ۱ کنشگر یا عامل
- ۲ هدف (موقعیتی در آینده که کنشگر به سوی آن سوگیری می‌کند).
- ۳ موقعیت که شامل دو عنصر است: مواردی که کنشگر نتواند آن‌ها را تغییر دهد (شرایط) و مواردی که کنشگر بتواند آن‌ها را کنترل کند (وسایل).
- ۴ مناسبات ویژه میان عناصر مذکور؛ به گونه‌ای که کنشگر در چارچوب شرایط موجود از میان وسایل گوناگون برای رسیدن به هدف مورد نظر، دست به انتخاب می‌زند (گرایش هنجاری).

آشکار می‌شود که چارچوب مرجع پارسونز، همان مدل پیش گفته است ولی باید کانون ویژه نظریه او را پیدا کرد تا تمایز نظریه کنش او را از دیگران تشخیص داد. دقیقاً از همین منظر، می‌توان نتایج شناختی و ارزشی را که پارسونز تعقیب می‌کرد، تعیین، و توفیق یا عدم توفیق او را ارزیابی کرد. عنصری که پارسونز به تبع ماکس وبر و دورکیم برای تشریح کنش اجتماعی بر آن تأکید می‌کند، «گرایش هنجاری» است. منظور از گرایش هنجاری، مجموعه باورها، ارزش‌ها و هنجارهایی است که کنشگر مختار در انتخاب وسایل و اهداف از آن‌ها متأثر می‌شود. برجسته کردن گرایش هنجاری در نظریه کنش اجتماعی سه فرصت مهم فراهم می‌آورد.

با این تأکید، راه پارسونز از فایده‌گرایان و اقتصاددانان کلاسیک جدا می‌شود. اگرچه پارسونز از مدل موردنظر فایده‌گرایان - ظرفیت و فعالیت کنشگر در انتخاب وسایل و اهداف - استفاده می‌کند، برداشت منفعت‌گرایانه صرف از کنش اجتماعی را نمی‌پذیرد. به زعم او، نظم اجتماعی به هیچ وجه، محصول هماهنگی‌های خودبه‌خودی خواست‌های فردی نیست. او به خوبی می‌داند که نمی‌توان زندگی انسانی را صرفاً بر پایه‌های نظم ابزاری بنا کرد. پارسونز «وفاق ارزشی» را بر صرف «هم‌سویی منافع» ترجیح می‌دهد. وقتی باورها و ارزش‌ها در مدل فایده‌گرایی جایگیر نمی‌شود، فایده‌گرایان آن‌ها را پدیده‌هایی غیرعقلانی معرفی می‌کردند و بدین وسیله زمینه برای تقلیل آن‌ها به پدیده‌های زیستی، همچون غریزه و وراثت مهیا می‌شد. تفکیک پاره‌تو میان اقتصاد - به عنوان علم مطالعه کنش‌های منطقی و جامعه‌شناسی به عنوان علم کنش‌های غیرمنطقی از همین چارچوب تنگ ناشی می‌شود.

این تأکید، راه پارسونز را از اثبات‌گرایی صرف نیز متمایز می‌سازد و از تقلیل کنش اجتماعی به سطوح روانی، زیستی، شیمیایی و فیزیکی و تقلیل علوم اجتماعی به علوم طبیعی پیشگیری می‌کند. پارسونز این درس اثبات‌گرایی را پذیرفت که در سلسله مراتب پدیده‌های فیزیکی، شیمیایی، زیستی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی، آزادی مطلق سطوح اخیر از سطوح پایین‌تر ناممکن است ولی به خوبی می‌دانست که بدون حفظ آزادی نسبی این عوامل، از تبیین آگاهی، اختیار و اراده باز می‌ماند. او از تقلیل معنای کنش به پدیده‌های زیستی و غیرذهنی به شدت ناخرسند بود؛ همان‌گونه که با برداشتی از معنا و آگاهی، که با روش‌های تجربی قابل مطالعه و بررسی نباشد، مخالف بود.

با این تأکید، «معنای ذهنی» وارد مفهوم کنش می‌شود و صرفاً به ویژگی‌های بیرونی کنش (مورد تأکید رفتارگرایان)،

بسنده نمی‌شود. به تبع آن، در شناخت کنش علاوه بر منظر محقق و ناظر بیرونی، به ذهنیت خودکنشگر نیز توجه می‌شود. ولی پارسونز به زعم خود تلاش دارد تا با این تأکید به دامن ایده‌آلیسم نلغزد. او اگرچه کاهش‌ناپذیری معنای کنش اجتماعی به عوامل طبیعی و زیستی را مدیون ایده‌آلیسم بود، تأکید بیش از اندازه ایده‌آلیست‌ها را بر خاص بودن کنش انسانی نسبت به سایر پدیده‌ها مستعد شکاف پرناسدنی میان علوم اجتماعی و علوم طبیعی، و عدم امکان بررسی کنش اجتماعی با استفاده از روش‌های علمی (تجربی) می‌دانست.

رویکرد تلفیقی پارسونز

پارسونز به‌ویژه نگران بود که افراط در ذهن‌گرایی، باعث از دست رفتن پدیده‌های اجتماعی کلان به‌عنوان پدیده‌های واقعی (تجربی) شود. از این رو، مدعی بود که معنا و آگاهی مبرا از نیروهای اجتماعی و اقتصادی پدید نمی‌آیند و به‌هیچ‌چیزی بیرون از همین ساحت پدیداری ارجاع نمی‌دهند. همچنین تأثیر آن‌ها بر کنش نیز به‌صورتی اسرارآمیز و خودبه‌خودی نیست بلکه در ارتباط با سایر عناصر نظام اجتماعی این نقش را ایفا می‌کنند. به‌عبارت دیگر، او آگاهی و اختیار انسانی را در کنار سایر مؤلفه‌های کنش - و البته غیرقابل تقلیل به آن‌ها - می‌بیند، ولی جز فرهنگ و جامعه جای پای محکمی که بتوان معنا و آگاهی را به آن ارجاع داد، پیدا نمی‌کند. باید دید پارسونز چگونه این امر مهم را به سامان می‌رساند.

گرایش هنجاری، ریشه در باورها، ارزش‌ها و هنجارها یا همان «آگاهی جمعی» دارد که پیش از پارسونز، دورکیم به‌خوبی بر آن انگشت گذاشت. این تأکید در سطح فردی همان معنا و آگاهی فردی است که وبر در سطح خرد بر آن تأکید کرد. پارسونز به مدد روان‌شناسی فروید میان این دو سطح پیوند می‌زند. تصویر فروید از شخصیت انسان، سه سطح نهاد، خود و فراخود دارد که فراخود - بخش اخلاقی و هنجاری آن - محصول درونی کردن فرهنگ و جامعه به‌وسیله فرد است. شکل‌گیری این بخش اخلاقی، محصول تعامل و تضاد میان تمایلات زیستی و نهادهای اجتماعی، به‌ویژه بکن و نکن‌های والدین و خانواده است. بدین ترتیب، افراد در انسانیت (آگاهی و تعهد) خود مدیون فرهنگ و جامعه هستند.

در نگاه پارسونز نیز نظام شخصیت محل تلاقی انرژی که خاستگاه زیستی دارد و ارزش‌ها و هنجارهایی است که از محیط اجتماعی و فرهنگی بر خاسته‌اند؛ یعنی عوامل وضعی یا مشروط‌کننده که محیط طبیعی - زیستی و عوامل کنترل‌کننده‌ای که محیط فرهنگی - اجتماعی تحمیل می‌کنند. البته تمایلات نیازی موردنظر پارسونز با کشش‌ها و سائق‌های مورد نظر فروید متفاوت‌اند، زیرا کشش‌ها همان انرژی زیستی و جسمانی‌اند که کنش را ممکن می‌سازند، ولی تمایلات نیازهای ذاتی نیستند، بلکه طی فرایند کنش در بستر اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرند. به‌همین دلیل، نظام شخصیت پارسونزی در مقابل شخصیت فرویدی، کم‌مایه، فقیر و به تعبیر رانگ «بیش از حد اجتماعی شده» است. البته شاید تأکید بیشتر پارسونز بر سطح اجتماعی در مقام جامعه‌شناس طبیعی باشد ولی نفس این تأکید، یعنی ارتباط و اتصال آگاهی فردی (وبر) و آگاهی جمعی (دورکیم) را مدیون خود فروید است.

بدین ترتیب، در تئوری کنش پارسونز، کنشگر مختار و بااراده به محیط غایی (باورها و ارزش‌هایی که انتخاب اهداف و وسایل را جهت‌دهی می‌کند) و محیط اثباتی (محدودیت‌های محیطی و زیستی که حدود دسترسی او به اهداف را تعیین می‌کند) مقید می‌شود. تلفیق سه رویکرد پیش‌گفته در نظریه او به وضوح دیده می‌شود ولی اینکه سهم هر کدام از رویکردها، در تلفیق او چگونه است، در هویت‌یابی نظریه پارسونز اهمیت فراوانی دارد و گرنه این نظریه در مرزهای خود با هر سه رویکرد، مستعد فروپاشی است. بدون شک، پارسونز خود دوست دارد کانون مؤلفه‌های کنش خود را گرایش هنجاری (آگاهی و مسئولیت) بداند ولی آیا به‌راستی نظریه او چنین ظرفیتی دارد؟ آیا پارسونز با این تأکید می‌تواند از ذهنیت و مسئولیت فردی پاسداری کند، بدون اینکه آن را به شرایط طبیعی زیستی و مهم‌تر از آن به فرهنگ و جامعه تقلیل دهد، امری که نظریه‌پردازان تلفیقی پس از او، با اکراه یا اقبال، ناگزیر از نقد و ارزیابی آن می‌شوند.

پی‌نوشت‌ها

1. Act 2. Scene 3. Agent 4. Agency 5. purpose

منابع

۱. روشه، گی. جامعه‌شناسی تالکوت پارسونز. ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر. نشر نی. تهران، ۱۳۹۱.
۲. همیلتون، پیتر. تالکوت پارسونز، نگاره‌ای از زندگی و اندیشه‌های جامعه‌شناسی. ترجمه علی برزگر. نشر مرن‌دیز. مشهد، بی‌تا.
3. Burke, Kenneth, A Grammar of Motives, George Braziller, 1955.

اشاره

کتاب‌های درسی مهم‌ترین و پرکاربردترین رسانه آموزشی در نظام آموزش و پرورش ایران هستند. این پژوهش به تحلیل محتوای آموزشی کتاب‌های درسی دوره راهنمایی تحصیلی، با تأکید بر رویکرد پژوهش محوری و حل مسئله پرداخته است. ابزار تحقیق تکنیک تحلیل محتوای ویلیام رومی، و جامعه آماری شامل کتاب‌های درسی دوره راهنمایی (متوسطه اول) بود. نتایج تحلیل محتوای آموزشی کتاب‌های درسی دوره راهنمایی نشان داد که محتوای آموزشی کتاب علوم پایه‌های اول، دوم و سوم دوره راهنمایی تحصیلی، کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پایه‌های اول و دوم و ریاضی پایه سوم دارای بیشترین شاخص پژوهش محوری هستند و بیشتر به سمت پژوهش و حل مسئله گرایش دارند. کتاب دینی هر سه پایه تحصیلی و کتاب جغرافیای پایه اول

دارای کمترین شاخص پژوهش محوری هستند.

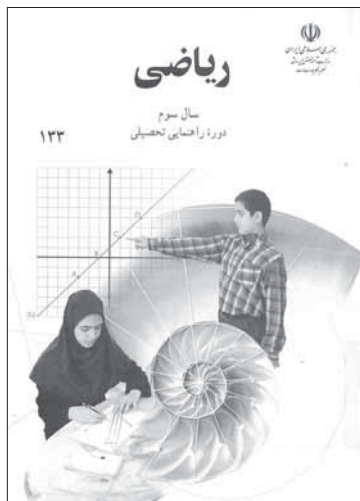
کلیدواژه‌ها: پژوهش محوری، تحلیل محتوا، دوره راهنمایی تحصیلی، کتاب درسی

مقدمه

آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بسترها و عرصه‌های اجتماعی شکوفایی استعدادها و قابلیت‌های فردی و اجتماعی افراد شناخته می‌شود. در هر جامعه، افراد از کودکی با این نهاد اجتماعی در ارتباط هستند. در فضای گسترده آموزش و پرورش، تغییرات و تحولات اساسی در ابعاد مختلف زندگی فردی و اجتماعی شکل می‌گیرد. از جمله ویژگی‌های فطری انسان‌ها، حس کنجکاوی و پژوهشگری است که می‌باید

در عرصه اجتماعی به‌طور عام و در نظام تعلیم و تربیت به‌طور خاص پرورش یابد و شکوفا شود. این ویژگی فطری و غریزی انسان در عرصه آموزش و پرورش، با سوق دادن افراد به سمت مطالعه و یادگیری بر مبنای پژوهش و تحقیق علمی، شکوفا می‌شود.

به‌طور کلی، پژوهش یعنی جست‌وجو برای کسب آگاهی جدید با استفاده از روش علمی، پس پژوهش علمی تلاشی است که برای پی بردن به یک حقیقت و یافتن پاسخ یک سؤال انجام می‌شود و برای دریافت پاسخ، روشی انتخاب می‌شود که تحقیق را به نتیجه برساند (شعبانی، ۱۳۸). بنابراین، با توجه به اینکه تحقیق به‌عنوان کوششی منظم برای فراهم آوردن پاسخ یا پاسخ‌هایی برای سؤالات مشخص تعریف می‌شود، هدف اصلی هر تحقیق و پژوهش علمی حل یک مسئله یا مشکل است. به بیان دیگر،



کدام کتاب درسی متوسطه اول پژوهش محور است؟

علوم تجربی در صدر

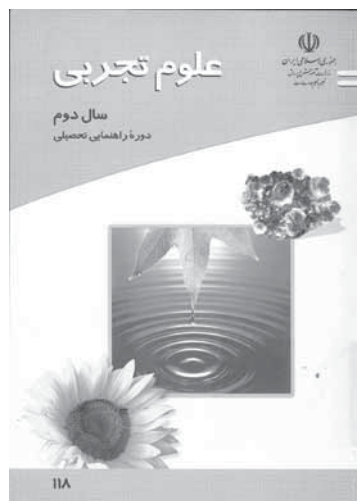
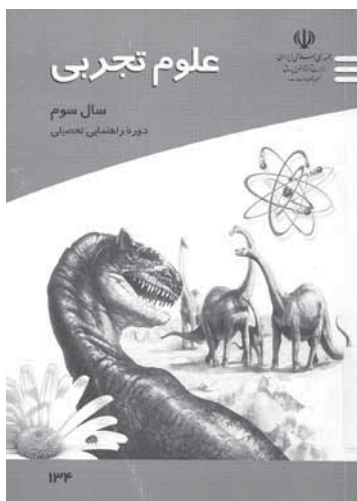
جعفر نجات

مدرس مراکز آموزش عالی در استان بوشهر

ما باید در راستای راهبردهای توسعه و پیشرفت کشور مدنظر قرار گیرد، توجه به امر پژوهش و پرورش روحیه پژوهشگری علمی در دانش‌آموزان و آینده‌سازان کشور است؛ چیزی که براساس «سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش» ما دارای اهمیت و ضرورت کاربردی است. با توجه به اینکه در نظام آموزشی کشور ما، کتاب درسی مهم‌ترین رسانه آموزشی محسوب می‌شود، بر همین اساس این پژوهش به منظور پاسخ به این سؤال که: نظام آموزشی کشور ما تا چه میزان در کنار آموزش به امر پژوهش و پرورش روحیه پژوهشگری علمی در دانش‌آموزان می‌پردازد، به بررسی محتوای آموزشی کتاب‌های درسی، به‌عنوان مهم‌ترین ابزار و رسانه آموزشی می‌پردازد، تا مشخص کند که محتوای کتاب‌های درسی تا چه میزان در اساس پژوهش‌محوری تدوین شده‌اند.

می‌شود (بارمحمدیان، ۱۳۷۷). بر همین اساس، نظام آموزش و پرورش در هر کشوری می‌باید برنامه‌ریزی آموزشی خود را بر مبنای پژوهش‌محوری و پرورش روحیه تحقیق و پژوهش علمی تدوین کند. تحقیقات و بررسی‌ها در زمینه محتوای برنامه‌های آموزشی در کشورهای توسعه یافته و پیشرفته (Bredon, ۱۹۹۱) بیانگر تأکید برنامه‌های آموزشی در این‌گونه کشورها بر آموزش روحیه پژوهشگری و تحقیق به روش‌های علمی است. در حالی که پژوهش و تحقیقات تجربی در نظام آموزشی کشورهای در حال توسعه، حلقه مفقوده برنامه‌های آموزشی است. برنامه درسی مهم‌ترین مؤلفه نظام آموزشی هر کشور محسوب می‌شود. تنظیم فعالیت‌های آموزشی در قالب کتاب‌های درسی انجام می‌گیرد. یکی از مسائل اساسی که در نظام آموزشی کشور

اهداف فوری هر پژوهش علمی عبارت‌اند از کاوش، توصیف، پیش‌بینی و تبیین تا به محقق کمک کند که دریابد چه سؤالاتی را بپرسد و به دنبال چه پاسخ‌هایی باشد (باقری، ۱۳۷۹). اصولاً رغبت به مطالعه و پژوهش، امری متکی به فعالیت ذهنی و تجربی است. یعنی محقق خود باید مسائل علمی را کند و کاو و تجربه کند، نه اینکه این مسائل در قالب‌های نظری آماده در ذهن او گنجانده شود. به عبارت دیگر، هدف آموزش فقط انباشتن ذهن از دانش نیست بلکه وسیله دستیابی به یافته‌های علمی به‌منظور خلاقیت و سازندگی است (Berelson, 1992). تجربه نشان داده است، دانشی که از طریق مطالعه و تحقیق به‌دست می‌آید، ثبات و پایداری بیشتری در ذهن دارد. از طرف دیگر، بیان کلیشه‌ای دانش، موجب ایجاد اثرات نامطلوبی بر فرد



پیشینه نظری بحث

در رویکرد «ایده‌آلیستی»^۱ به آموزش و پرورش، تأکید بر این است که مهم‌ترین عامل تعلیم و تربیت در هر سطحی این است که شاگردان را به سمت تفکر سوق دهیم. ایده‌آلیست‌ها معتقدند که اندیشه‌ها می‌توانند زندگی را تغییر دهند. به نظر آن‌ها، آدمیان از طریق گسترش قدرت تفکر، قادرند موجوداتی شریف‌تر و عاقل‌تر شوند. آن‌ها استفاده از آثار کلاسیک را برای انسانی کردن تجارب یادگیری تشویق می‌کنند. ایده‌آلیست‌ها معتقدند که از میان تمام عواملی که در گذشته تکامل انسان را باعث شده‌اند، مهم‌ترین عامل، ذهن او بوده است. در نتیجه ذهن است که باید رشد یابد و پرورش پیدا کند.

در این رویکرد، کودک باید از طریق روح خود در جست‌وجوی معرفت واقعی باشد و بر این اساس بود که رویکرد شهودی به تعلیم و تربیت راه پیدا کرد. چراکه آنان بر این عقیده پای فشردند که توجه به پدیده‌های جسمانی ما را از رسیدن به شناخت واقعی منحرف می‌کند (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۶). تعلیم و تربیت ایده‌آلیستی اهداف متعددی را در برمی‌گیرد که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به مواردی چون جست‌وجوی حقیقت، خودشکوفایی، رشد منش و رشد ذهنی اشاره کرد.

در رویکرد «رنالیستی»^۲، کودک می‌تواند دانش را از طریق داده‌های حسی کسب کند و دانش می‌تواند آدمی را به خدا برساند؛ به شرط اینکه یادگیرنده از دیدگاهی مناسب به موضوع بنگرد. **وایت‌هد**^۳ از جریان موزون تعلیم و تربیت بر حسب سه مرحله اصلی سخن به میان می‌آورد:

مرحله اول که از تولد تا ۱۴ سالگی ادامه دارد، مرحله «تجربه» است. ویژگی اساسی کودک در این مرحله کشف مسائل ساده، طرح سؤال و کسب تجربه‌های جدید است.

مرحله دوم که از چهارده سالگی شروع می‌شود و تا هجده سالگی ادامه می‌یابد، مرحله «دقت» نام دارد و ویژگی اصلی آن مطالعه منظم دانش ویژه و خاص است.

مرحله سوم که از هیجده سالگی شروع می‌شود و تا حدود بیست و دو سالگی ادامه می‌یابد، مرحله «تعمیم» است. در این مرحله تأکید می‌شود که دانش‌پژوهان افرادی مؤثر و قادر به کاربرد اصول دانش در زندگی و استفاده از تجربه‌های بلافصل هستند.

وایت‌هد عقیده دارد، در آموزش و پرورش به جای تعلیم موضوعات متعدد باید مواد و محتوا را محدودتر ساخت ولی در عین حال به دانش‌آموز کمک کرد تا به‌طور عمیق موضوعات را درک کند. به نظر وی، کودک باید از ابتدا لذت کشف یک امر را تجربه کند.

رنالیست‌ها معتقدند که برنامه‌درسی باید شامل درس‌هایی چون خواندن، نوشتن، نقاشی کردن، جغرافیا، کیهان‌شناسی، حساب، تاریخ، اخلاق و قانون باشد. یکی دیگر از ویژگی‌های تاریخی برنامه‌درسی رنالیست‌ها، استفاده از مطالعات عینی در تعلیم و تربیت است. کمینوس^۴ که از فیلسوفان رنالیست بود، عقیده داشت که تعلیم و تربیت انباشتن ذهن دانش‌آموزان از عقاید دیگران و مفاهیم ساخته و پرداخته شده نیست بلکه پرورش هوش، تعقل و قضاوت اوست؛ به نحوی که بتواند فکر کند. او تأکید می‌کرد باید استعداد‌های انتقادی و تحقیقی دانش‌آموزان را پرورش داد (معنوی‌پور، ۱۳۸۹). کمینوس، متخصص الهیات و مربی قرن ششم میلادی، اولین کسی بود که استفاده زیاد از تصاویر را در فرایند آموزش توصیه کرد. در حالت کلی، رنالیست‌ها با اندیشه **جان‌لاک** که ذهن کودک را به لوحی سفید تشبیه می‌کرد، موافق هستند. در حالی که ایده‌آلیست‌ها عکس این قضیه را قبول دارند (شریعتمداری، ۱۳۸۵).

یکی از محورهای بنیادین در اندیشه‌های **جان دیویی**^۵ (۱۹۵۲ - ۱۸۹۶)، موضوع «تجربه و تفکر» است. وی می‌گوید: وقتی که فعالیت‌ها موجب تغییر می‌شوند، این تغییر در ارگانیسم منعکس می‌گردد و تجربه صورت می‌گیرد. یعنی فعالیت به صورت معنی‌دار درمی‌آید که یادگیری تحقق می‌پذیرد (معنوی‌پور، ۱۳۸۹). بنابراین، هدف آموزش و پرورش فقط انباشتن ذهن از

دانش نیست، بلکه دستیابی به یافته‌های علمی به منظور ایجاد خلاقیت و رغبت به کاوشگری و تحقیق است. به همین منظور، **جان دیویی** در دانشگاه شیکاگو مدرسه آزمایشگاهی خود را تأسیس کرد. او که در پی ایجاد تفکر علمی و تجربی در شاگردانش بود، (Berelson, 1991) این نکته را بدان معنی پذیرفت که اندیشه‌ها باید در مورد یک مشکل مشخص به جای معرفی به‌عنوان ساختار صرف ذهنی، از لحاظ کارکرد تعریف شوند. دیویی اشاره کرد که دیدگاه **لاک** در مورد ذهن بسیار انفعالی است؛ زیرا به معنی آن است که اندیشه‌های انسان را قبل از هر چیز، منابع خارجی شکل می‌دهند. بنابراین در رویکرد دیویی، روش تدریس کاملاً فعال، تجربی، برنامه‌ریزی شده و با توجه به رغبت‌ها و انگیزه‌های دانش‌آموزان و بر فعال بودن آن‌ها مبتنی است (شریعتمداری، ۱۳۸۵).

گوردن هول فیش^۶ به‌عنوان نماینده فلسفه پراگماتیسم (عمل‌گرایی)، مدرسه فعال و شاگرد فعال را در نظر می‌گیرد. اساس کار تعلیم و تربیت انتخاب فعالیت‌هایی است که به پیدایش معرفت اساسی و فهم مفید بینجامند. در جریان کسب معرفت به کار افتادن نیروی تفکر اهمیت دارد (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۶).

روش‌شناسی اجرای تحقیق

یکی از روش‌های مناسب برای بررسی محتوای کتاب‌های درسی، روش تحلیل محتواست. تحلیل محتوا، محتوای واقعی یک پیام کلامی یا غیرکلامی، عوامل تعیین‌کننده و آثار پیام را بررسی می‌کند (کرپیندورف، ۱۳۸۴).

این تحقیق «توصیفی - تحلیلی» با استفاده از تکنیک تحلیل محتوای ویلیام رومی انجام شد. جامعه آماری آن همه کتاب‌های درسی دوره راهنمایی تحصیلی در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ بوده است که به روش «نمونه‌گیری هدفمند»، کتاب‌هایی که با موضوع تحقیق بیشتر متناسب بودند، انتخاب شدند. بدین ترتیب ۱۳ عنوان کتاب درسی دوره راهنمایی در چهار گروه پایه، فنی و حرفه‌ای، اجتماعی - انسانی



و عمومی تقسیم شدند. از گروه علوم پایه، کتاب‌های ریاضی، علوم تجربی، از گروه علوم انسانی و اجتماعی تعلیمات اجتماعی و جغرافیا، از گروه عمومی تعلیمات دینی و فارسی و از گروه فنی کتاب حرفه‌وفن انتخاب شد. در مرحله بعد، به‌منظور نمونه‌گیری از محتوای کتاب‌های درسی مشخص شده در هر پایه تحصیلی، ۳۰ درصد از مطالب کتاب، ۱۰ درصد از صفحات اول، ۱۰ درصد از صفحات میانی و ۱۰ درصد از قسمت آخر هر کتاب به‌صورت تصادفی انتخاب شدند.

شاخص‌ها و مقوله‌های پژوهش

براساس استفاده از تکنیک ویلیام رومی، محتوای هر کتاب براساس دو شاخص «جملات پژوهشی» و «جملات غیرپژوهشی» تفکیک شدند. جملات دارای شاخص پژوهشی شامل جملات زیر بودند:

- جملاتی که به نحوی از دانش آموز می‌خواهند تفسیری انجام دهد.
- جملاتی که از دانش آموز می‌خواهند فعالیت انجام دهد.
- سؤالاتی که بلافاصله جواب به همراه ندارند.
- پرسش و تمرین‌هایی که پاسخ به آن‌ها نیاز به آزمایش و تحقیق دارد.
- جملات دارای شاخص غیرپژوهشی عبارت بودند از:
- جملاتی که دانسته‌ها را بدون تفسیر و تعبیر بیان می‌کنند.

■ جملات و سؤالاتی که بلافاصله پاسخ به همراه دارند.

- جملاتی که کتاب به‌صورت نتیجه‌گیری بیان کرده است.
- جملات تعریفی.

پس از تعیین فراوانی جملات بر مبنای شاخص‌های مشخص شده، براساس فرمول زیر ضریب پژوهش محوری هر کتاب مشخص شد.

$$\text{مقولات دعوت به تفکر (پژوهش محور)}$$

$$\text{تفکر (پژوهش محوری)} = \frac{\text{شاخص دعوت به پژوهش}}{\text{کل مقولات}}$$

اگر شاخص پژوهش محوری محاسبه شده بین صفر تا ۰/۴ باشد، میزان دعوت به پژوهش و تفکر (پژوهش محوری) کتاب کم و اگر بین ۰/۴ تا ۱/۵ باشد، میزان پژوهش محوری کتاب مناسب و خوب است. (کرپیندورف، ۱۳۸۴).

توصیف یافته‌ها

در بررسی محتوای آموزشی کتاب‌های درسی مشخص شده در دوره راهنمایی تحصیلی، توزیع فراوانی مقوله‌های پژوهش محور در مقایسه با مقوله‌های غیرپژوهش محور براساس جدول توزیع درصد فراوانی (جدول پیوست) این‌گونه مشخص شد:

■ در محتوای آموزشی کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی پایه‌های اول، دوم و سوم، کتاب ریاضی پایه سوم، کتاب‌های علوم پایه‌های دوم و سوم راهنمایی، به ترتیب مقوله‌های پژوهش محوری بیش از مقوله‌های غیرپژوهش محور است.

■ محتوای آموزشی کتاب‌های تعلیمات دینی و جغرافیا در هر سه پایه تحصیلی دارای کمترین مقوله پژوهش محور است. جدول توزیع درصد فراوانی مقوله‌های پژوهش محوری در مقایسه با مقوله‌های غیرپژوهش محور به تفکیک موضوع درسی و پایه تحصیلی

تحلیل یافته‌ها

در بررسی و تحلیل محتوای کتاب

علوم تجربی دوره راهنمایی تحصیلی و تعیین میزان گرایش محتوای این کتاب درسی به سمت پژوهش محوری براساس ضریب پژوهشی ویلیام رومی مشخص شد که این کتاب در هر سه پایه تحصیلی دانش‌آموزان را در حد مطلوب و خوبی درگیر پژوهش و تفکر می‌کند. ضریب درگیری و فعال بودن یادگیرنده در فرایند یادگیری محتوای آموزشی کتاب علوم تجربی پایه اول ۰/۹، در کتاب علوم تجربی دوم ۰/۹ و در پایه سوم راهنمایی تحصیلی ۰/۷ مشخص شد.

بررسی و تحلیل محتوای آموزشی کتاب ریاضی دوره راهنمایی در پایه‌های متفاوت تحصیلی و ضریب به‌دست آمده بر مبنای فرمول میزان فعال بودن تفکر دانش آموز در فرایند یادگیری محتوای آموزشی بیانگر آن است که کتاب ریاضی دوره راهنمایی تحصیلی در حد نسبتاً مطلوبی به سمت پژوهش محوری گرایش دارد. میزان فعال بودن دانش آموز در فرایند یادگیری و بر مبنای رویکرد پژوهش محوری در کتاب ریاضی پایه اول ۰/۶ در پایه دوم ۰/۶ و در پایه سوم راهنمایی ۰/۹ مشخص شد. کتاب ریاضی پایه سوم در مقایسه با کتاب‌های ریاضی پایه اول و دوم بیشتر به سمت پژوهش محوری گرایش دارد.

بررسی و تحلیل محتوای کتاب تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی با رویکرد پژوهش محوری و براساس میزان ضریب درگیری و فعال بودن تفکر دانش آموز در

جدول توزیع درصد فراوانی مقوله‌های پژوهش محوری در مقایسه با مقوله‌های غیرپژوهش محور به تفکیک موضوع درسی و پایه تحصیلی

| مقوله کتاب درسی | پژوهش محور | | | غیرپژوهش محور | | |
|-----------------|------------|----------|----------|---------------|----------|----------|
| | پایه اول | پایه دوم | پایه سوم | پایه اول | پایه دوم | پایه سوم |
| علوم تجربی | ۴۷/۷٪ | ۴۹/۳٪ | ۴۱/۸٪ | ۵۲/۲٪ | ۵۰/۶٪ | ۵۸/۱٪ |
| ریاضی | ۳۸/۶٪ | ۳۷/۸٪ | ۴۸٪ | ۶۱/۳٪ | ۶۲/۱٪ | ۵۲٪ |
| فارسی | ۳۱/۵٪ | ۳۲٪ | ۳۳٪ | ۶۸/۴٪ | ۶۸٪ | ۶۷٪ |
| تعلیمات دینی | ۱۳/۶٪ | ۱۲/۶٪ | ۱۹٪ | ۸۶/۳٪ | ۸۷/۳٪ | ۸۱٪ |
| حرفه‌وفن | ۳۵/۷٪ | ۴۱/۶٪ | ۴۱٪ | ۶۴/۲٪ | ۵۸/۳٪ | ۵۹٪ |
| جغرافیا | ۲۱/۲٪ | ۲۲/۶٪ | ۲۶٪ | ۷۸/۷٪ | ۷۷/۳٪ | ۷۴٪ |
| اجتماعی | ۵۵/۳٪ | ۵۸/۲٪ | ۴۸/۳٪ | ۴۴/۶٪ | ۴۱/۷٪ | ۵۱/۶٪ |

فرایند یادگیری محتوای آموزشی بیانگر آن است که این کتاب در حد خوب و بسیار مطلوبی دارای ویژگی پژوهش محوری است.

ضریب به دست آمده برای کتاب تعلیمات اجتماعی پایه اول راهنمایی ۱/۲، پایه دوم راهنمایی ۱/۴ و پایه سوم ۰/۹ است که در این میان، میزان گرایش به پژوهش محوری کتاب تعلیمات اجتماعی پایه اول براساس ضریب به دست آمده در حد بسیار مطلوبی است.

ضرایب به دست آمده از تحلیل محتوای کتاب جغرافیای دوره راهنمایی تحصیلی بیانگر آن است که کتاب جغرافیا در حد مطلوب دارای ویژگی پژوهشی نیست و رویکرد پژوهش محوری در این کتاب درسی پایین است. ضریب فعال بودن تفکر دانش آموز در کتاب جغرافیای پایه اول ۰/۲، در کتاب پایه دوم ۰/۳ است.

بررسی و تحلیل محتوای آموزشی کتاب حرفه و فن دوره راهنمایی تحصیلی بر مبنای گرایش کتاب به سمت پژوهش محوری نشان داد که این کتاب با توجه به ضرایب درگیری و فعالیت دانش آموز در فرایند یادگیری محتوای آموزشی، در حد مطلوب و مناسبی به سمت پژوهش و پژوهش محوری گرایش دارد. ضرایب به دست آمده به ترتیب در کتاب حرفه و فن پایه اول ۰/۵، پایه دوم ۰/۷ و پایه سوم راهنمایی ۰/۷ است.

بررسی و تحلیل محتوای آموزشی کتاب تعلیمات دینی با رویکرد پژوهش محوری بیانگر آن است که این کتاب کمتر بر مبنای پژوهش محوری و گرایش به فعالیت دانش آموز در امر پژوهش تدوین شده است. ضرایب درگیری و فعال بودن تفکر دانش آموز در امر یادگیری در کتاب تعلیمات دینی پایه اول ۰/۱ است که در مقایسه با کتاب تعلیمات دینی پایه های دوم و سوم راهنمایی در سطح پایین قرار دارد.

بررسی و تحلیل محتوای آموزشی کتاب فارسی دوره راهنمایی تحصیلی بر مبنای گرایش کتاب به سمت پژوهش محوری نشان داد که این کتاب با توجه به ضرایب درگیری و فعالیت دانش آموز در فرایند یادگیری محتوای آموزشی، در حد مطلوب و مناسبی به سمت پژوهش

و پژوهش محوری گرایش دارد. ضرایب به دست آمده به ترتیب در کتاب فارسی پایه اول ۰/۴، پایه دوم ۰/۴ و پایه سوم راهنمایی ۰/۵ است.

■ بحث و نتیجه گیری

پیشرفت نظام آموزشی در هر کشوری، در قالب برنامه های درسی تدوین و عملیاتی می شود. کتاب های درسی مهم ترین رسانه آموزشی در نظام آموزش و پرورش محسوب می شوند. این پژوهش به دنبال بررسی و تحلیل محتوای کتاب های درسی دوره راهنمایی با رویکرد پژوهش محوری و گرایش به سمت پژوهش انجام گرفته است. بر همین اساس به روش نمونه گیری هدفمند، از شش موضوع درسی علوم تجربی، ریاضی، حرفه و فن، تعلیمات اجتماعی، جغرافیا و تعلیمات دینی نمونه گیری به عمل آمد و براساس تکنیک تحلیل محتوای ویلیام رومی، محتوای آموزشی موضوعات درسی انتخاب و در سه پایه تحصیلی دوره راهنمایی تحصیلی ارزیابی و بررسی شد. در بررسی کتاب علوم تجربی در سه پایه تحصیلی دریافتیم که در کتاب علوم پایه دوم بیشترین میزان فراوانی مؤلفه های پژوهشی وجود دارد. در بررسی فراوانی مؤلفه های پژوهشی در کتاب ریاضی دوره راهنمایی، بیشترین میزان مربوط به کتاب ریاضی پایه سوم راهنمایی بود. به طور کلی، کتاب تعلیمات اجتماعی در هر سه پایه تحصیلی، کتاب های علوم پایه های اول و دوم و کتاب ریاضی پایه سوم راهنمایی تحصیلی در حد بسیار مطلوبی به لحاظ ضرایب به دست آمده، پژوهش محور هستند.

به طور کلی با بررسی محتوای کتاب های درسی این گونه می توان نتیجه گرفت که یادگیری روش پژوهش علمی بیشتر در کتاب های علوم تجربی و براساس شیوه آزمایشی تحقق می پذیرد و در سایر کتاب های درسی آموزش انواع شیوه های پژوهش علمی کمتر مدنظر قرار گرفته است. جا دارد که برنامه ریزان و مؤلفان کتاب های درسی در امر طراحی و تدوین محتوای آموزشی مدارس، این نکته را بیشتر مدنظر قرار دهند.

پی نوشت ها

1. Idealist
2. Realist
3. Whitehead
4. Comenius
5. John Dewey
6. G. H. Fish

منابع

۱. باقری، خسرو. رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. تهران. ۱۳۸۹.
۲. جعفری هرندی، رضا و همکاران. «تحلیل محتوا، روش پر کاربرد در مطالعات علوم اجتماعی، رفتاری و انسانی با تأکید بر تحلیل محتوای کتاب های درسی». فصل نامه حوزه و دانشگاه تهران. ش ۵۵. ۱۳۸۷.
۳. سیلور، ج. گ و همکاران. «برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر». ترجمه غلامرضا خوبی نژاد. انتشارات آستان قدس رضوی. مشهد.
۴. شریعتمداری، علی. اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. مشهد. انتشارات امیرکبیر. تهران. ۱۳۸۵.
۵. شعاری نژاد، علی اکبر. فلسفه آموزش و پرورش. انتشارات امیرکبیر. تهران. ۱۳۸۶.
۶. شعبانی، حسن. مهارت های آموزشی و پرورشی. انتشارات سمت. تهران. ۱۳۸۰.
۷. دلاور، علی. روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. نشر ویرایش. تهران. ۱۳۸۷.
۸. فتحی و اجارگاه، کورش. اصول برنامه ریزی درسی. انتشارات ایران زمین. تهران. ۱۳۸۴.
۹. عابدی، احمد و همکاران. «تحلیل محتوای کتاب های درسی دوره ابتدایی بر حسب سازه انگیزه پیشرفت». مجله نوآوری های آموزشی. تهران. پاییز ۱۳۸۸. ش ۵.
۱۰. کرلینجر، فرد. ان. مبنای پژوهش در علوم رفتاری. ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زند. انتشارات آوای نور. تهران. ۱۳۸۴.
۱۱. کری پندروف، کلسوس. تحلیل محتوا، مبنای روش شناسی. ترجمه هوشنگ نایی. نشر روش. تهران. ۱۳۸۴.
۱۲. مشایخ، فریده. فرایند برنامه ریزی آموزشی. انتشارات مدرسه. تهران. ۱۳۷۵.
۱۳. معنوی پور، داود. فلسفه تعلیم و تربیت. نشر دوران. چاپ اول. تهران. ۱۳۸۹.
۱۴. نیکلس، هاوارد. راهنمای عملی برنامه ریزی درسی. ترجمه داریوش دهقان. انتشارات قدیانی. تهران. ۱۳۷۲.
۱۵. یارمحمدیان، محمدحسین. اصول برنامه ریزی درسی. انتشارات یادواره کتاب. تهران. ۱۳۷۷.
۱۶. یغما، عادل. کاربرد روش ها و الگوهای تدریس. انتشارات مدرسه. تهران. ۱۳۷۲.
17. Berelson. B. (1991), Content Analysis In Communication Research, Glencoe II: the free press.
18. Romy, wiliam, (1989), Inquiry techniques for teaching science, prentice Hall. Indian



آموزش حقوق شهروندی به دانش آموزان

درس حقوق شهروندی

منیژه حسنی پور فلاح بهدانی
کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی

اشاره

در پژوهش حاضر با عنوان، «شناسایی شیوه‌های آموزش قانون‌گرایی و احترام به حقوق شهروندی» مؤلفه‌های آموزش قانون‌گرایی و احترام به حقوق شهروندی در دو حیطه رسمی و غیررسمی بررسی شده است. جامعه آماری دبیران متوسطه ناحیه یک شهرستان رشت بوده است که در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ به تدریس مشغول بوده‌اند. از بین آن‌ها یک نمونه ۲۴۲ نفری به شیوه تصادفی انتخاب شده است.

روش پژوهش توصیفی - پیمایشی و ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه محقق ساخته بوده که با استفاده از منابع مرتبط در دسترس تنظیم شده است. روایی پرسش‌نامه با نظرخواهی از متخصصان بررسی شده و پایایی آن نیز با استفاده از روش آلفای کرانباخ مقدار ۰/۹۱۶ به دست آمده است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از ضریب هم‌بستگی پیرسون استفاده شده است.

کلیدواژه‌ها: حقوق شهروندی، قانون‌گرایی، شیوه‌های آموزش

مقدمه

نهاد آموزش و پرورش نقش‌ی اساسی در تربیت شهروندان هر کشوری دارد. اگرچه شکل‌گیری و رشد شخصیت افراد جامعه الزاماً به تعلیم و تربیت رسمی وابسته نیست، باید گفت که بخش اعظم تربیت فردی و اجتماعی افراد توسط نهاد رسمی آموزش و پرورش صورت می‌گیرد. در واقع، تعلیم و تربیت از طریق نهادهای رسمی یکی از مهم‌ترین و هدفمندترین بخش‌های تربیت آدمی است که آثار آن را به گونه‌ای همه‌جانبه می‌توان در زندگی انسان‌ها و در ابعاد گوناگون فکری، اجتماعی، مذهبی، هنری و اخلاقی آنان مشاهده و بررسی کرد.

از سوی دیگر، پویایی و نشاط هر جامعه به مشارکت فعالانۀ نسل جوان آن در امور گوناگون جامعه منوط است؛ نسلی که آگاهانه و با شخصیتی توسعه‌یافته بتواند در جامعه‌اش مشارکت همه‌جانبه داشته باشد، نقش شهروندی خود را به خوبی ایفا کند، در برخورد با مسائل و مشکلات، منطقی بیندیشد و عاقلانه برای حل آن‌ها تصمیم بگیرد. لذا تربیت چنین شهروندی در وهله‌ی اول به دلیل حضور طولانی مدت کودک در مدرسه، به عهده نظام آموزش و پرورش رسمی است.

آموزش حقوق شهروندی یکی از ضرورت‌های اساسی هر جامعه است و سهم اساسی آن در تحقق واقعی استانداردهای زندگی شهروندی انکارناپذیر است. بدیهی است این آموزش مسئولیتی همگانی و راهبردی زیربنایی و فاقد قید و بندهای زمانی و مکانی است. در حقیقت، آموزش حقوق شهروندی اعطای شناخت به کسانی است که بالفعل یا بالقوه در معرض نقض حقوق شهروندی خود هستند.

آموزش شهروندی به‌طور غیررسمی در خانه یا محل کار یا کارگاه‌های آموزشی، و یا به‌طور رسمی سرفصل درسی مجزا در مدارس و یا به‌صورت رشته‌ی تحصیلی دانشگاهی در واقع به شهروندان می‌آموزد که چگونه شهروندی فعال، آگاه و مسئولیت‌پذیر باشند و تصمیمات خود را با توجه به مسئولیت‌هایشان در قبال اجتماع و زندگی فردی اتخاذ کنند.

دلیل انتخاب این موضوع برای پژوهش آن بوده است که شواهد نشان می‌دهد امروزه دانش‌آموزان به مؤلفه‌های قانون‌گرایی توجهی ندارند. در واقع، ریشه اصلی ناآگاهی از قوانین و مقررات به تعلیم و تربیت کشور باز می‌گردد که به مؤلفه‌های آموزشی کمتر توجه داشته باشد.

به‌منظور بررسی موضوع فوق، مجری این پژوهش کوشیده است به سؤالات زیر پاسخ دهد.

۱ آیا بین آموزش‌های قانون‌گرایی و رعایت احترام به حقوق شهروندی رابطه وجود دارد؟

۲ آیا بین آموزش‌های غیررسمی (رادیو و تلویزیون) و رعایت قانون رابطه وجود دارد؟

۳ آیا بین آموزش‌های محتوای درسی و رعایت قوانین و مقررات رابطه وجود دارد؟

۴ آیا بین آموزش‌های رسمی و غیررسمی و رعایت احترام به قوانین و مقررات شهروندی رابطه وجود دارد؟

حقوق شهروندی

حقوق شهروندی در واقع مجموعه حقوقی است که افراد به اعتبار موقعیت شهروندی خود دارند و نیز اطلاقی عام است به مجموعه امتیازات مربوط به شهروندان و نیز مجموعه قواعدی که بر موقعیت آنان در جامعه حکومت می‌کند. دارنده این حقوق «شهروند» است و این عنوان به تک‌تک افرادی که در جامعه زندگی می‌کنند، اطلاق می‌شود، فراتر از مفهوم «تابعیت» و بدون اعتنا به سلسله‌مراتب، موقعیت‌هایی متمایز برای افراد، وجود شرایطی برای به رسمیت شناخته شدن، حاکمانی خاص و حکومت شونده‌گان خاص، و در مقابل مبتنی بر رابطه‌های چندسویه بین دولت، جامعه و شهروندان و وجود یک اخلاق مشارکت و موقعیتی فعالانه. به عبارت دیگر، مجموعه حقوق و امتیازاتی که به شهروندان یک کشور با لحاظ کردن دو اصل «کرامت انسانی» و «منع تبعیض» برای فراهم‌سازی زمینه رشد شخصیت فردی و اجتماعی شهروندان در نظام حقوقی هر کشور تعلق می‌گیرد، «حقوق شهروندی» نام دارد. مجموعه قوانین و امتیازات مربوط به حقوق شهروندان به «حقوق فردی» مانند آزادی بیان و «حقوق مربوط به گروه‌ها و اقشار مختلف جامعه» همچون حق برخورداری از انرژی تقسیم می‌شود. (www.forum.98ia.com)

در حقوق شهروندی، چگونگی روابط شهروندان، حقوق و تکالیف آنان در برابر یکدیگر، و هدف‌ها، اصول و شیوه‌های رفتاری آنان در اجتماع اهمیت ویژه‌ای دارد. حقوق شهروندی توضیح می‌دهد که افراد در زندگی روزمره و در جریان فعالیت‌های فردی و اجتماعی خود چه وظایفی در قبال سایر شهروندان، کشور و دولت دارند و از چه مزایایی در جامعه برخوردارند. پس حقوقی که هر فرد به‌عنوان شهروند و تابع یک دولت از آن بهره‌مند می‌شود، حقوق شهروندی نام دارد. حقوق شهروندی یکی از دستاوردهای مثبت بشری است که امروزه مورد قبول دولت‌ها و ملت‌ها قرار گرفته است (زکی، ۱۳۸۹: ۵۶).

در عصر حاضر که مشهور به «عصر فراطرد» است، اندیشه‌های حقوقی و به‌ویژه تفکر حقوق بشری گفتمانی غالب را در منظومه فکری سیاسی، اجتماعی و اخلاقی شهروندان به وجود آورده است که همگان در این فضا استنشاق می‌کنند و موافق و مخالف در آن به اعلام نظر و اتخاذ موضع می‌پردازند. شاید واضح‌ترین نشانگر تعهد عصر گذشته، یعنی مدرنیته، به حقوق در یک روایت کلان «اعلامیه جهانی حقوق بشر» باشد که در سال ۱۹۴۸ در سازمان ملل به تصویب رسید. این سند نشان‌دهنده غلبه و شیوع تفکر حقوقی است که نهادی همچون سازمان ملل، به‌رغم آنکه کشورهای عضو آن هر یک حامی ایدئولوژی‌های متعارض و دارای فرهنگ‌های مختلف بودند، توانسته است از چنین اعلامیه‌ای رسماً حمایت کند.

اعلامیه حقوق بشر در سال ۱۹۶۶ با دو میثاق دیگر همراه شد که با جزئیات بیشتری حقوق بشر را بیان می‌کردند. یکی از آن‌ها درباره حقوق مدنی و سیاسی، و دیگری درباره حقوق فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی بود. در عین حال، توجه بین‌المللی به حقوق بشر به سازمان ملل محدود نبوده است. مناطق مختلف

جهان بیانیه‌های حقوق بشر خاص خود را ارائه داده‌اند. در سال ۱۹۵۰، بیست کشور اروپایی معاهده اروپایی حقوق بشر را امضا کردند و دادگاه اروپایی و کمیسیون اروپایی را برای اجرا و نظارت بر آن معاهده تشکیل دادند. «اعلامیه آمریکایی حقوق و تکالیف انسان»^۱ در سال ۱۹۴۸ منتشر شد و در سال ۱۹۶۹، چند دولت آمریکای لاتین تعهد خود را در پایبندی به معاهده آمریکایی حقوق بشر اعلام کردند و دادگاه و کمیسیونی برای به اجرا گذاشتن آن معاهده به وجود آوردند. در سال ۱۹۸۱، سازمان وحدت آفریقا «منشور آفریقایی حقوق انسان و مردم» را به تصویب رساند. به واقع باید گفت که امروزه هیچ کشوری در دنیا نیست که بتواند ادعا کند، توانسته است تمام اصول آرمانی اعلامیه جهانی حقوق بشر را تحقق بخشد. تنها در سال ۲۰۰۷ میلادی، حدود بیست هزار شکایت در مورد نقض حقوق بشر در روسیه به دیوان عالی اروپا رسیده است. (جاوید، ۱۳۸۸: ۲)

حقوق شهروندی جدید دارای دو ویژگی بارز و برجسته است که آن را از دیگر مفاهیم حقوقی جدا می‌کند. نخست آنکه جدا از حقوق بشر به شمار می‌آید و این استقلال یعنی باید با نگاهی تازه آن را تعریف و تشریح کرد. دیگر آنکه بر روابط شهرنشینان با یکدیگر و با نهادهای دولتی دلالت دارد و از این لحاظ باید آن را تفسیر خاصی از «حقوق شهروندی» به مفهوم عام به شمار آورد. رابطه دولت و مردم در حقوق شهروندی جدید، بیش از آنکه مبتنی بر امریت دولت و اقتدار باشد، بر مبنای رابطه متقابل و همکاری است. اگرچه در برخی موارد مهم جنبه حاکمیت دولت اعمال می‌شود، در بیشتر موارد حقوق و تکالیف خاصی برای تحقق حقوق شهروندی بر دوش دولت و مردم قرار می‌گیرد (افشار، ۱۳۸۸).

جهان بیانیه‌های حقوق بشر خاص خود را ارائه داده‌اند. در سال ۱۹۵۰، بیست کشور اروپایی معاهده اروپایی حقوق بشر را امضا کردند و دادگاه اروپایی و کمیسیون اروپایی را برای اجرا و نظارت بر آن معاهده تشکیل دادند. «اعلامیه آمریکایی حقوق و تکالیف انسان»^۱ در سال ۱۹۴۸ منتشر شد و در سال ۱۹۶۹، چند دولت آمریکای لاتین تعهد خود را در پایبندی به معاهده آمریکایی حقوق بشر اعلام کردند و دادگاه و کمیسیونی برای به اجرا گذاشتن آن معاهده به وجود آوردند. در سال ۱۹۸۱، سازمان وحدت آفریقا «منشور آفریقایی حقوق انسان و مردم» را به تصویب رساند. به واقع باید گفت که امروزه هیچ کشوری در دنیا نیست که بتواند ادعا کند، توانسته است تمام اصول آرمانی اعلامیه جهانی حقوق بشر را تحقق بخشد. تنها در سال ۲۰۰۷ میلادی، حدود بیست هزار شکایت در مورد نقض حقوق بشر در روسیه به دیوان عالی اروپا رسیده است. (جاوید، ۱۳۸۸: ۲)

حقوق شهروندی جدید دارای دو ویژگی بارز و برجسته است که آن را از دیگر مفاهیم حقوقی جدا می‌کند. نخست آنکه جدا از حقوق بشر به شمار می‌آید و این استقلال یعنی باید با نگاهی تازه آن را تعریف و تشریح کرد. دیگر آنکه بر روابط شهرنشینان با یکدیگر و با نهادهای دولتی دلالت دارد و از این لحاظ باید آن را تفسیر خاصی از «حقوق شهروندی» به مفهوم عام به شمار آورد. رابطه دولت و مردم در حقوق شهروندی جدید، بیش از آنکه مبتنی بر امریت دولت و اقتدار باشد، بر مبنای رابطه متقابل و همکاری است. اگرچه در برخی موارد مهم جنبه حاکمیت دولت اعمال می‌شود، در بیشتر موارد حقوق و تکالیف خاصی برای تحقق حقوق شهروندی بر دوش دولت و مردم قرار می‌گیرد (افشار، ۱۳۸۸).

آموزش شهروندی عبارت است از رشد و پرورش دادن ظرفیت‌های افراد و گروه‌ها برای مشارکت، تصمیم‌گیری و عمل آگاهانه و مسئولانه در زندگی اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی. این آموزش‌ها شامل حقوق انسانی، رشد مستمر و همه‌جانبه، اخلاق و ارزش‌ها، صلح و مسالمت‌جویی، برابری اجتماعی و حرمت نهادن به تفاوت‌هاست. منظور از حقوق انسانی، یادگیری ارزش‌های مشترک و حقوق و آزادی‌های انسانی است. آگاهی سیاسی به معنای دستیابی به دانش و شناخت امور و نظام‌های سیاسی است (سید، ۲۰۰۶).

حق آموزش حقوق شهروندی، بر خلاف بسیاری از حقوق مدنی و سیاسی، از جمله حقوقی نیست که خود به خود محقق شود، و هر دولت صرفاً از تعرض و مداخله به حریم آن منع گردد. آموزش حقوق شهروندی را باید در این واقعیت جست‌وجو کرد که آموزش شهروندی در فرایند تاریخی پرنشیب و فرازی به یک «حق» و «تکلیف» بین‌المللی مبدل شده است (فامیل رستمی، ۱۳۸۸: ۹).

نقش و اهمیت قانون‌گرایی در قرن ۲۱

تحقیقات گوناگون ثابت کرده‌اند که سطح تحصیلات و آموزش نقش تعیین‌کننده‌ای در مشارکت افراد در مسائل اجتماعی و فرهنگی و ایفای نقش شهروندی دارد. لذا اهمیت آموزش

آموزش شهروندی به شهروندان می‌آموزد که چگونه شهروندی فعال، آگاه و مسئولیت‌پذیر باشند و تصمیمات خود را با توجه به مسئولیت‌هایشان در قبال اجتماع و زندگی فردی اتخاذ کنند

لزوم توجه به آموزش قانون‌گرایی در مدارس کشور
آماده‌سازی اعضای جامعه برای اینکه شهروندان خوبی باشند، ضروری است. مدارس مهم‌ترین نهادهای تربیت شهروندی هستند و به این ترتیب، آموزش و پرورش نقش بسیار مهمی در نهادینه کردن این قوانین در نسل جوان دارد. آموزش شهروندی و نحوه ایجاد انگیزش در میان افراد برای پذیرش نقش شهروندی و توجه به منافع جمعی، وظیفه‌ای دشوار به‌خصوص برای معلمان است. آموزش شهروندی عملاً به‌عنوان وسیله‌ای برای پرورش احساس تعلق به جامعه و داشتن هدفی در زندگی برای جوانان مورد استفاده قرار خواهد گرفت. برنامه‌های آموزشی شهروندی باید هم خود را درگیر کردن افراد و فعالیت‌های مربوط به حوزه زندگی (اجتماع) قرار دهند. بدیهی است چنین آموزشی باید هم در درون و هم در بیرون از مدرسه صورت گیرد. آموزش مؤثر شهروندی از همان آغاز به کودکان اعتماد به نفس و رفتارهای مسئولانه از نظر اجتماعی و اخلاقی را چه در کلاس درس و چه فراسوی آن می‌آموزد.

وجه دیگر این آموزش، درگیر ساختن نوجوانان و جوانان با مسائل مربوط به شرایط زندگی و دغدغه‌های اجتماع محل

زیست آن‌هاست (یادگیری از طریق مشارکت و داوطلب شدن در فعالیت‌های عام‌المنفعه و دسته‌جمعی را باید از این مقوله دانست).

و بالاخره وجه سوم آموزش شهروندی را می‌توان انتقال دانش، مهارت‌ها و ارزش‌هایی به کودکان دانست که به واسطه آن خود را عضو مفیدی از حیات عمومی جامعه تشخیص دهند. بدین ترتیب، هدف‌های آموزشی شهروندی عموماً باید حول سه محور آموزش «مسئولیت اجتماعی و اخلاقی»، «فعالیت‌گرایی اجتماعی» و «سواد سیاسی» تعیین شوند.

تأکید آموزش شهروندی بر این است که کودکان را به‌عنوان شهروندان به‌گونه‌ای تربیت کند که در اجتماع و محیط پیرامون خود مشارکت کنند، با حقوق خود آشنا شوند و به وظایف خود در قبال جامعه عمل کنند.

آموزش و پرورش کشور ما هم در چند سال گذشته در این زمینه تجربه‌هایی داشته که مهم‌ترین آن‌ها تشکیل «شوراهای دانش‌آموزی»، «مجلس دانش‌آموزی» و پیش از آن‌ها «شهردار مدرسه» بوده است. همچنین، مسابقه‌های متفاوتی چون «پرسش مهر» چنین هدفی را دنبال می‌کنند اما به نظر می‌رسد آموزشی که شرط ضروری حقوق شهروندی و همچنین دموکراسی است، هنوز مورد غفلت آموزش و پرورش ماست.

اگر انتظار داریم دانش‌آموزان به ارزش‌های فردی احترام بگذارند و شأن انسانی را بشناسند، دبیران باید به‌عنوان الگو این کارها را انجام دهند. آن‌ها می‌توانند با متعهد کردن دانش‌آموزان به مشارکت در امور مورد علاقه خود و ایجاد فرصت‌هایی برای آگاهی از مشارکت برخی افراد و گروه‌ها در مدرسه، اجتماع، ناحیه، ملت و جهان، رفتار دموکراتیک را در دانش‌آموزان تقویت کنند. کلاس‌های دموکراتیک موظف به شناساندن ارزش و شأن افراد هستند. بنابراین دبیران باید دانش‌آموزان را تشویق کنند که ارزش یکدیگر را بشناسند. برای ایجاد یک جامعه یادگیری دموکراتیک، ارزش‌دهی به پیشینه افراد و فرهنگ و دانش‌های آن‌ها ضروری است (برخورداری، ۱۳۸۳: ۴).

یافته‌ها

نتایج این تحقیق نشان می‌دهند که از دیدگاه دبیران در ارتباط با سؤال اول پژوهش، بین آموزش‌های قانون‌گرایی و رعایت احترام به حقوق شهروندی رابطه وجود دارد. همچنین، نتایج «ضریب هم‌بستگی پیرسون» نشان می‌دهند که بین آموزش‌های قانون‌گرایی و رعایت احترام به حقوق شهروندی رابطه‌ای در سطح یک درصد وجود دارد. و رابطه بین این دو عامل مثبت و کمتر از حد متوسط است. یعنی دیدگاه بخش قابل توجهی از دبیران نه مخالف و نه موافق است و در حد وسط، گرایش و نظر آن‌ها بیشتر مخالف است و نظر منفی دارند. این نتیجه با نتایج پژوهش کیانپور (۱۳۸۵) و اسکندری (۱۳۸۶) همسوست. آن‌ها نیز به این نتیجه رسیدند که عوامل اجتماعی - فرهنگی نظیر آموزش‌های اجتماعی، دسترسی به وسایل ارتباط جمعی و استفاده از آن‌ها، و مشارکت در عرصه‌های عمومی توانسته است در میزان آگاهی دبیران از حقوق شهروندی تغییری ایجاد کند.

نتایج به دست آمده از پاسخ به سؤال دوم پژوهش (آیا بین آموزش‌های غیررسمی و رعایت قانون رابطه وجود دارد؟) نشان داد که از دیدگاه دبیران بین آموزش‌های غیررسمی و رعایت قانون رابطه وجود دارد. همچنین نتایج ضریب هم‌بستگی پیرسون در مورد آموزش‌های غیررسمی و رعایت قانون نشان می‌دهد که بین این دو عامل رابطه‌ای در سطح یک درصد وجود دارد و رابطه بین این دو عامل مثبت و کمتر از حد متوسط است.

به عبارت دیگر، نظرشان بیشتر مخالف و منفی بوده است.

اسلامی و سیار (۱۳۸۶)، عیدی (۱۳۸۶) و جیمی والس^۲ (۲۰۰۲) در مطالعاتشان به اهمیت این موضوع نیز پرداخته بودند. همه آنان بر آموزش غیررسمی رعایت نظم و قانون به‌ویژه از طریق رادیو و تلویزیون تأکید خاص کرده‌اند و نتایج پژوهش آنان با نتیجه این پژوهش همسویی دارد.

نتایج به دست آمده از پاسخ‌هایی که به سؤال سوم پژوهش (آیا بین آموزش‌های محتوای درسی و رعایت قوانین و مقررات رابطه وجود دارد؟) داده شده است، نشان داد که از دیدگاه دبیران بین محتوای درسی و رعایت قوانین (رابطه وجود دارد. همچنین بنا بر نتایج ضریب هم‌بستگی پیرسون بین این دو عامل رابطه‌ای در سطح یک درصد مشاهده می‌شود؛ یعنی رابطه بین این دو عامل مثبت و کمتر از حد متوسط است. پس نظر بخش قابل توجهی از دبیران نه مخالف و نه موافق است و در حد وسط، گرایش و نظر آن‌ها بیشتر مخالف است و نظر منفی دارند. این نتیجه با نتایج پژوهش پاتریک، جان، جی^۳ (۲۰۰۷).

لطف‌آبادی (۱۳۸۶) و عسکریان (۱۳۸۵) همسو بوده است. آن‌ها در مطالعاتشان نیز به نقش مدرسه به‌عنوان مکانی برای یادگیری حقوق و مسئولیت‌های شهروندی اشاره داشته و بیان کرده بودند آنچه می‌تواند رسالت و فلسفه اصلی شکل‌گیری و توسعه مدارس را در هزاره سوم توجیه کند، عمل کردن مدارس به‌عنوان «مدرسه زندگی» است.

نتایج به دست آمده از پاسخ‌های داده شده به سؤال چهارم پژوهش (آیا بین آموزش‌های رسمی و غیررسمی و رعایت احترام به قوانین و مقررات شهروندی رابطه وجود دارد؟) نشان داد که از دیدگاه دبیران، بین آموزش‌های رسمی و غیررسمی و رعایت احترام به قوانین و مقررات شهروندی رابطه وجود دارد. همچنین، نتایج ضریب هم‌بستگی پیرسون نشان می‌دهد که بین این دو عامل رابطه‌ای در سطح یک درصد مشاهده می‌شود. یعنی رابطه بین این دو عامل مثبت و کمتر از حد متوسط است. به عبارت دیگر، دیدگاه دبیران بیشتر به مخالفت گرایش داشته است. ابراهیمی قوام (۱۳۸۳)، فتحی و اجارگاه و سکینه واحد چوکده (۱۳۸۵)، عسکریان (۱۳۸۵)، تیچرنت^۴ (۲۰۰۹) در مطالعات خود به این موضوع اشاره کرده و معتقد بودند که آموزش‌های رسمی و غیررسمی و اتفاقی از موقعیت‌های مختلف بهره می‌جویند و بستر مناسبی را برای آموزش شهروندی فراهم می‌آورند.

در مجموع نتایج حاصل از این پژوهش در مقایسه با پژوهش‌های تقریباً مشابه داخلی و خارجی، سؤالات پژوهشی را تأیید می‌کنند و نشان می‌دهند که آموزش رسمی مؤثر و نتیجه‌بخش است ولی

آموزش غیررسمی در کنار آن آموزش رسمی را تکمیل می‌کنند. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های انجام شده همسویی دارد و به نوعی تکمیل‌کننده یافته‌های به دست آمده از کارهای انجام شده توسط دیگران است.

پیشنهادها

■ نظام آموزش و پرورش عالی کشور مواد درسی خاصی را در خصوص شهروندی، حقوق شهروندی و رعایت آن در برنامه‌های آموزشی کشور لحاظ کنند. در محتوای مواد درسی نیز بر رابطه «توسعه فرهنگی و اجتماعی جامعه» با «رعایت حقوق شهروندی و قانون‌گرایی شهروندان» تأکید خاص شود.

■ از آنجا که پویایی گروهی در سطح کلان می‌تواند تأثیر زیادی بر مشارکت افراد در کشور داشته باشد، پیشنهاد می‌شود در محتوای کتاب‌های درسی به مسئله پویایی گروهی و شیوه‌های اجرای آن در جامعه پرداخته شود. همچنین، در نظام آموزشی کشور معلمان در تدریس متون و مواد درسی از این شیوه به‌صورت عملی استفاده کنند تا دانش‌آموزان با مشاهده آن بتوانند مهارت‌های افزایش پویایی گروهی را در خود تقویت کنند.

■ با ایجاد ارتباط بین رسانه‌های جمعی (روزنامه، تلویزیون و رادیو) و مراکز آموزشی جامعه می‌توان گام‌های مؤثری در زمینه آموزش حقوق شهروندی و رعایت آن از سوی شهروندان بین آحاد جامعه برداشت. رسانه‌های جمعی با بهره‌گیری از کارگزاران ارتباطی (روزنامه‌نگاران، مجریان رادیو و تلویزیون و گزارشگران) می‌توانند نگرش، باورها و دیدگاه‌های شهروندان را تحت تأثیر قرار دهند. به سخن دیگر، می‌توانند در زمینه‌های فردی و اجتماعی در سطح جامعه تحرک روانی پدید آورند.

■ از آنجا که آموزش‌های رسمی و غیررسمی در رعایت احترام به قوانین و مقررات شهروندی مؤثرند، در آموزش و تربیت شهروندی باید فرد تحت آموزش مورد توجه قرار گیرد تا بتواند با فردیت پیدا کردن، در گروه‌های اجتماعی مشارکت کند. به علاوه، برنامه‌های آموزشی براساس نیازهای فرد در ارتباط با خود و جامعه تنظیم شود و به‌ویژه در محتوای برنامه‌های درسی این موضوع مورد توجه قرار گیرد.

پی‌نوشت‌ها

1. American Declaration Of the Right and Duties of Man.
2. Jimmy wales
3. Patrick John.j
4. Teacher net

منابع

1. ابراهیمی قوام، صغری، بررسی تطبیقی استانداردها، اهداف، مدل‌های برنامه درسی، فرایندهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در کشورهای استرالیا، کانادا، انگلستان، ژاپن و ایالات متحده آمریکا. (۱۳۸۳).
2. اسکندری، زهرا، بررسی عوامل اجتماعی مرتبط با میزان آگاهی از حقوق شهروندی بین دانشگاه سراسری و آزاد تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد راه اجتماعی. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. (۱۳۸۶).
3. اسلامی «حسن و سیار، ابوالقاسم». رفتار شهروندی سازمانی. ماه‌نامه تدبیر. شماره ۱۸۷. سال هجدهم. (۱۳۸۶).
4. افشار، اسد... تاریخچه حاکمیت، قانون اساسی و حقوق شهروندی در ایران. کد خبر ۷۱۴۳۲. (۱۳۸۸).

۵. برخوردار، مهین، «تبیین و ارزیابی چالش‌های تربیت مدنی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس.

۶. برخوردار، مهین. «حقوق شهروندی، آموزش و مشارکت مدنی در محله». (۱۳۸۳).

۷. بیتنام، دیوید و بویل، کوین. دموکراسی چیست؟ آشنایی با دموکراسی. ترجمه شهرام نقش‌تبریزی. ققنوس، تهران، چاپ پنجم. (۱۳۸۸).

۸. جاوید، محمدجواد. نظریه نسبیت در حقوق شهروندی، تحلیلی مبتنی و اطلاع‌رسانی، آرزو. مجموعه کامل قوانین و مقررات شهروندی. سپهر ادب. تهران. چاپ چهارم. (۱۳۸۸).

۹. رضایی‌پور، آرزو. مجموعه کامل قوانین و مقررات شهروندی. سپهر ادب. تهران. چاپ چهارم. شماره ۳۷۸۵. (۱۳۸۴).

۱۰. روزنامه همشهری. شماره ۳۷۸۵. (۱۳۸۴).

۱۱. زکی، حفیظا... «حقوق و مکلفیت‌های شهروندی». دوفهته‌نامه آگاهی حقوقی. سال چهارم. شماره ۵۶. (۱۳۸۹).

۱۲. سببانی، عبدالرضا؛ سعادت‌مند، زهره؛ کریمی، فریبا. «شیوه آشناسازی دانش‌آموزان دوره متوسطه فریدونشهر با حقوق شهروندی». فصل‌نامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. شماره ۱۵. (۱۳۸۶).

۱۳. عسکریان، مصطفی. «جایگاه فرهنگ‌های قومی در تربیت شهروندی». دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی. (۱۳۸۵).

۱۴. عیدی، ولی. «تبیین جامعه‌شناختی آگاهی از حقوق و تکالیف شهروندی». مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه اصفهان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم اجتماعی - جامعه‌شناسی. اصفهان. (۱۳۸۶).

۱۵. فامیل رستمی، مژگان. «آموزش شهروندی». روزنامه شهروند. (۱۳۸۸).

۱۶. فتحی و اجارگاه، کوروش و واحد چوکده، سکینه. «شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای وضعیت آن». فصل‌نامه عمل پژوهشی نوآوری‌های آموزشی: ویژه‌نامه نوآوری در تربیت شهروندی. شماره ۱۷. سال پنجم. (۱۳۸۵).

۱۷. قاسمی، وحید و ژیانپور، مهدی. «مشارکت در امور شهری به مثابه حق و وظیفه شهروندی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم اجتماعی. دانشگاه اصفهان. (۱۳۸۶).

۱۸. قربانی‌پور، جمیله و رضایی‌نژاد، امیرعلی آشنایی با حقوق شهروندی «آموزش خاص اعضای شورای حل اختلاف (۳۰)». معاونت آموزشی قوه قضائیه. نشر قضا. چاپ اول. (۱۳۸۶).

۱۹. کیانپور، کرملی. بررسی رابطه بین عوامل اجتماعی - فرهنگی با میزان آگاهی معلمان از حقوق شهروندی در شهر بروجن. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم اجتماعی - جامعه‌شناسی. (۱۳۸۵).

۲۰. لطف‌آبادی، حسین، «رویکردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت». فصل‌نامه علمی پژوهشی نوآوری‌های آموزشی: ویژه‌نامه نوآوری در فلسفه تربیت. شماره ۲۰. سال ششم. (۱۳۸۶).

۲۱. مجله کوثر. «قانون‌گرایی در سیره و گفتار معصومان علیهم‌السلام». شماره ۲۸. (۱۳۸۷).

۲۲. مفتاح، محمدصالح. «مبانی حقوق شهروندی در اسلام». باشگاه اندیشه. نسخه شماره ۱۹۱۲. (۱۳۸۷).

۲۳. موسوی مقدم، محمد. مجموعه قوانین مقررات حقوق شهروندی، دادگستری کل استان قم. چاپ اول. (۱۳۸۸).

۲۴. وب‌سایت شهرداری تهران. حقوق شهروندی. (۱۳۸۸).

25. (www.forum.98ia.com).

26. Seed: Scottish Executive Education Department (2006). Education for citizenship. Scotland. Smarter.

27. James, Arthur et al. (2003). Teaching citizenship in the secondary school. London: David Fulton.

28. http://www.irbar.com.

29. Http://www/e-kashan.com

30. Http://www.wikipidia.com.

31. Http://en.citizensdium.org.

32. Http://teachernet.gov.uk.

دیالکتیک

بانی روش دیالکتیکی در علوم انسانی مدرن، فیلسوف آلمانی، هگل است. هگل با متحول ساختن نظام منطق ریاضی و زیر سؤال بردن ثبات گرایی در آن، به عامل حرکت و تغییر توجه کرد و تناقض را به عنوان عنصر بنیادین منطق دیالکتیکی خود تعیین کرد. بر این اساس، تناقض درونی هر سیستمی آن را به ضد خود تبدیل می کند.

مدل تز، آنتی تز و سنتز برآمده از همین منطق است. هگل این روش را برای تحلیل تاریخ جامعه انسانی به کار برد و انقلاب‌ها و تغییرات اجتماعی را از این منظر توضیح داد. نظریه پردازان انقلاب و تغییرات اجتماعی که معروفترین آن‌ها کارل مارکس است نیز از منطق دیالکتیکی هگل سود بردند. روش دیالکتیکی، «مدل سوژه - ایژه کانتی» را که در آن یک سوژه شناسا یک پدیده را به عنوان ایژه خود مورد شناخت قرار می‌داد، دچار تغییر کرد و با تمرکز بیشتر بر سوژه، فرایند شناخت را با تشخیص خود-دیگری، استحاله دیگری در خود، موضوع قرار دادن خود و به خود آگاهی رسیدن تعریف کرد. منطق دیالکتیکی هگل، تاریخ تمدن انسان را سرگذشت روح برای رسیدن به خود آگاهی به عنوان بالاترین مرتبه شناخت عقلی دانست و دولت را تبلور این روح جمعی در جامعه معرفی کرد. سه آموزه اصلی منطق دیالکتیکی هگل آموزه هستی، آموزه چیستی و آموزه مفهوم است و مفهوم نزد هگل همه چیز بود.

دیالکتیک تا هرمنوتیک

چهار روش اصلی در علوم انسانی معاصر

سارا کریمی

مقدمه

در علوم انسانی جدید، که متعلق به سنت آکادمیک مدرن است، تاکنون تحولات اساسی در روش ایجاد شده و این تحولات روشی ناشی از سیر تحول منطق به عنوان یک علم نظری بوده است. بی اطلاعی از این تحولات منطقی و روشی در علوم انسانی، دانش آموزان و دانشجویان آن را در حد تکنسین‌های رشته‌های روان‌شناسی و علوم اجتماعی نگه می‌دارد که تنها با به کار بستن روش‌های جدید، بدون آگاهی از بنیان‌های آن‌ها، به گردآوری یافته می‌پردازند. با این مقدمه به سراغ تشریح روش‌های اصلی مسلط در حوزه علوم انسانی می‌رویم. همان‌طور که می‌دانید، در دوران معاصر چهار روش اصلی در علوم انسانی متداول اند: آنالیتیک، دیالکتیک، هرمنوتیک، فنومنولوژیک. بیایید در مورد هر کدام بیشتر بدانیم.

آنالیتیک یا روش تحلیلی

«آنالیتیک»^۱ از ریشه یونانی «analytikos» به داشتن توانایی تجزیه و تحلیل یا خرد کردن یک سیستم به اجزا و عناصر آن اشاره دارد. آنالکتیک روشی است که در منطق ریاضی و با متحول کردن منطق ارسطویی ظهور کرد و پرورنده شد. روش آنالیز برآمده از همین اصطلاح، ابتدا در علوم ریاضی و طبیعی به جایگاهی تعیین کننده دست پیدا کرد. این اصطلاح در رشته شیمی به معنی شناخت یک ماده از طریق تجزیه آن به عناصر تشکیل دهنده اش است. در رشته ریاضی نیز این روش در حوزه نظریه اعداد، هندسه تحلیلی، جبر و حل مسائل جایگاه محوری دارد.

غیر از تلاش‌های فیلسوفان نوگرایی چون اسپینوزا، لایبنیتز، بیکن و از همه بیشتر کانت برای پروراندن روش تحلیلی و بنیان نهادن آن در علم به‌طور کلی، جان استوارت میل در کتاب «نظام منطق»^۲ روش تحلیلی و آمار را بنیان پژوهش در علوم انسانی قرار داد. روش‌های تحلیلی در علوم انسانی مبتنی بر آمارند؛ آماري که از کاوش در عناصر نظام جامعه، یعنی واحدهای آماری به دست می‌آید و جریان‌های حاکم بر تغییرات اجتماعی این نظام را نشان می‌دهد. به‌طور کلی روش تحلیلی، کشف روابط و الگوهای معنادار حاکم بر یافته‌هاست.

فرض بنیادین روش تحلیلی این است که عناصر در یک سیستم عمل می‌کنند و هر سیستم بر یک اصل محوری استوار است. اصل بنیادین سیستم «اصل منطقی عدم تناقض» است که بر مبنای آن، صدق و کذب هر دو، گزاره‌ای محال است. یعنی دو گزاره در آن واحد نمی‌توانند هر دو درست یا هر دو غلط باشند. بنابراین، میان هر دو گزاره‌ای یکی از آن‌ها درست و دیگری نادرست است. این روش که برآمده از علوم دقیقه است، ادعا می‌کند که با تکیه بر این اصل، می‌توان به حقیقت دست پیدا کرد و راه درست را یافت.

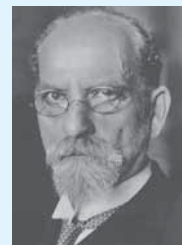
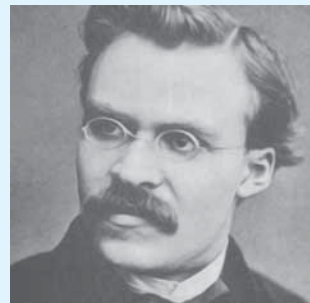
بر همین مبنای روش تحلیلی در علوم اجتماعی جامعه را سیستمی می‌داند که بر محور نظم عمل می‌کند و بی‌نظمی را طرد و آن را کنترل می‌کند. بنابراین، با جمع‌آوری اطلاعات آماری بر محور یک پرسش مشخص می‌توان جریان‌های اجتماعی را کشف، نظم آن‌ها را تعیین و در نتیجه، نحوه عملکردشان را پیش‌بینی کرد. برای مثال، دانست که آیا میزان خودکشی در یک جامعه با میزان رفاه اقتصادی مرتبط است، اگر پاسخ مثبت است این چگونه ارتباطی است.



هرمنوتیک

معروف‌ترین منتقدان کانت و به‌خصوص هگل، اندیشمندان مکتبی در مرز میان فرانسه، سوئیس و آلمان بودند به نام «مکتب بازل». **نیچه**، **بوکهارت** و **دیلتای**، با وجه مشترک نقد فلسفه تاریخ هگل، در پی گشودن افق‌هایی برای دیدن تمایزها و تکثر در میان جوامع و انسان‌ها بودند. نیچه با زیر سؤال بردن «امر کلی» هگل و متمرکز شدن بر زمان حال، غایت‌انگاری تاریخی هگل را نقد کرد. بوکهارت نیز بر خلاف هگل، دولت را نه تبلور خرد جمعی و عقلانیت تمدن انسانی که آن را یک اثر هنری و پدیده‌ای فرهنگی دانست اما دیلتای با نقد تسلط منطق علوم طبیعی بر علوم انسانی، کوشید با نقد جان استوارت میل و هگل در درجه نخست و آگوست کنت در درجه دوم، به تأسیس علوم انسانی جدید بر مبنای روش هرمنوتیکی بپردازد. او متافیزیک پنهان‌شده پشت فلسفه تاریخ هگلی را افشا کرد و بازگشت آن را از قرون میانه به فلسفه مدرن آشکار ساخت.

روش هرمنوتیک، که توسط **شلایر ماخر** و دیلتای پی‌ریزی شد، مبتنی بر واحدهای روان‌تنی به جای واحدهای انسانی آگاه و عقلانی است که هستی آن‌ها از خلال تجزیه زیسته در تلاقی نظام‌های فرهنگی و سازمان‌های اجتماعی جامعه و نیز شرایط فیزیولوژیک آن‌ها رقم می‌خورد. برای دیلتای، مونوگرافی و اتنوگرافی به جای تاریخ‌نگاری کلی اهمیت پیدا می‌کند و روایت‌های شکست‌خورده‌گان در حاشیه، به اندازه روایت‌های حاکمان و پیروزمندان رویدادهای تاریخی، مهم می‌شود. دیلتای خود چندین بیوگرافی نگاشت. هرمنوتیک به دنبال درون‌فهمی پدیده‌ها و رویدادهای تاریخی از طریق تفهیم است نه شناخت. در هرمنوتیک اصل بنیادین اصل «جهت کافی» است؛ اصلی که به تجمع مجموعه شرایط در یک زمان و مکان مشخص اشاره می‌کند و با اضافه شدن یک اراده، به یک کنش تاریخی منجر می‌شود. با چنین منطقی، بی‌شمار امکان در هر لحظه و هر نقطه وجود دارد و برای درک رویدادهای تاریخی می‌باید مجموعه شرایط متن تاریخی فهم شود. در این روش، شناخت برای پیش‌بینی و برنامه‌ریزی مدنظر نیست و تنها هدف، فهم انگیزه و مقصود مؤلف رویداد یا اثر تاریخی از کنشی است که انجام داده است. **مارتین هایدگر**، **هانس گنورگ گادامر** و **ولفریکور** از دیگر فیلسوفانی هستند که به پروردن و غنی‌تر کردن این روش پرداختند.



فنونولوژیک

مسئله اصلی همه فیلسوفان علوم انسانی چگونگی شکل گرفتن یک اراده و کنش در فرد و در سطح بالاتر، در اجتماع انسانی است. از آنجا که کنش‌ها در فلسفه روشنگری مبتنی بر تصمیمات آگاهانه و اراده خردمندانه بودند، چگونگی رسیدن به آگاهی پرسش اصلی را تشکیل می‌دهد اما پس از نقدهای وارد شده بر فلسفه آگاهی، بخش‌های ناآگاه و تاریک ذهن و همین‌طور فاکتورهای غیر انتخابی افراد، مانند محیط، فرهنگ و فیزیولوژی، مدنظر قرار گرفتند.

در اثر طرح همین مباحث، **ادمون هوسول** پایه‌گذار یک روش شناخت جدید در علوم انسانی شد. او با بازگشت به حوزه میان آگاهی و ناآگاهی، پدیدارهای شکل گرفته در ذهن را به عنوان منبع الهام اراده جست‌وجو می‌کند. پدیدارهای شمایی از چیزهای بیرونی هستند که در نظر اول در ذهن نقش می‌بندند و پیش از آنکه این چیزها توجه فرد را جلب کنند و به پدیده و سپس ابژه شناخت او تبدیل شود، طرح کلی از آن‌ها را در ذهنش ایجاد می‌کنند. این طرح کلی عاری از هرگونه داوری مثبت یا منفی است. از نظر فلسفه پدیدارشناسی هوسول، بازگشت به فراسوی همه پیش‌انگاره‌ها، به سوی چیزی که هیچ شک و پرسشی درباره آن نمی‌تواند داشت، ما ریا می‌کند تا به جای دنبال کردن پیش‌فرض‌های خود در جریان تحقیق و جمع‌آوری مدارکی برای اثبات فرض‌های خود، در مسیر تحقیق با تعلیق تمام‌دآوری‌ها به تدریج به تصویر واضح و واضح‌تری از موضوع دست پیدا کنیم از این رهگذر، با ابعاد پنهان و پیچیده‌ای که در مقابل دآوری‌های ما خود را پنهان می‌کنند، روبه‌رو شویم.

از نظر هوسول، آگاهی در بُن و گوهرش «نیتمند» است. هرگونه آگاهی نیتی است به سوی چیزی. یعنی به هر سوژه صرفاً به دلیل رویکردش به ابژه وجود دارد. این هسته بنیانی دیدگاه هوسول است که هرگونه کنش آگاهی، برای اینکه کنش باشد نیازمند ابژه‌ای است. هر آگاهی، آگاهی کسی است به سوی چیزی، گوهر سوژه وابسته است به منش کنشی که ابژه را درک کرده است، پس برای رها شدن از این نیتمندی و فاصله گرفتن از ابژه‌انگاری پدیده‌های انسانی و اجتماعی باید به پیش از مرحله آگاهی برویم و پیش از آنکه وارد مرحله سوژه ابژه شویم، بستر اطراف خود را چونان پدیدارهایی در ذهن داشته باشیم و بگذاریم تا در یک فرایند طولانی تجربه زیسته نسبت به آن‌ها آگاه شویم. تکنیک‌های مشاهده مشارکتی، آسان‌سازی، روش‌های انسان‌شناسانه و مصاحبه‌های عمیق، همه برآمده از همین رویکرد روشی هستند. مارتین هایدگر فیلسوف دیگری است که در بسط و پرورش این رویکرد سهم به‌سزایی داشته و آلفرد شوتز در تبدیل این روش به روشی برای علوم اجتماعی نقش مؤثری ایفا کرده است.

جامعه‌شناسی ارزشیابی آموزگاران

حرفه‌ای سازی به جای کنترل معلم

نویسنده: ریچارد اینجرسال^۱، استاد دانشگاه جورجیا
مترجم: دکتر حسین دهقان، رئیس انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران

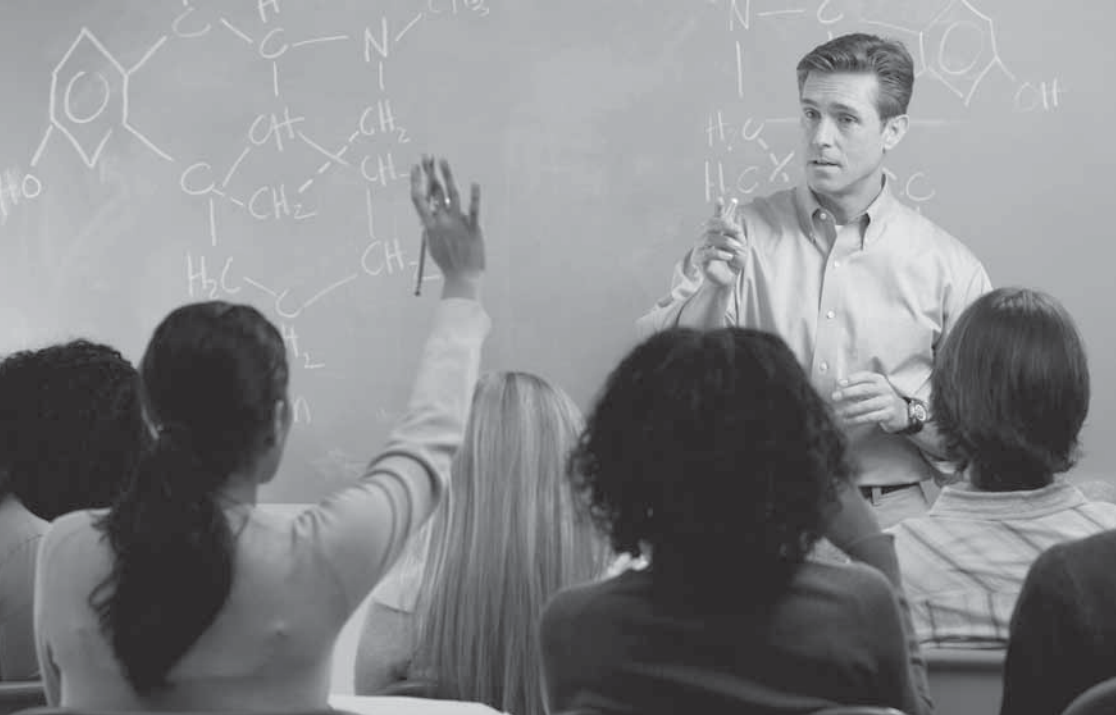
کلیدواژه‌ها: روش، سنجش، ارزشیابی، ارزیابی، آموزگار.

سنجش و ارزشیابی از چگونگی تدریس آموزگاران مدارس ابتدایی و متوسطه از زمان شکل‌گیری اولیه نظام آموزشی کشور در سده نوزدهم دغدغه‌ای همیشگی بوده است. در تمام این سال‌ها مسئولان مدارس، سیاست‌گذاران عرصه آموزش، محققان و والدین، همگی علاقه زیادی به سنجش و ارتقای سطح کیفی آموزگاران و کیفیت تدریس داشته‌اند. این موضوع شگفت‌آوری نیست، تحصیلات دوره‌های ابتدایی و متوسطه در ایالات متحده اجباری است و این آموزگاران هستند که به‌طور قانونی کودکان و نوجوانان را برای مدتی قابل توجه از زندگی آن‌ها تحت سرپرستی دارند. به همین خاطر، توانایی آموزگاران و کیفیت تدریس آنان، بی‌تردید از مهم‌ترین عواملی هستند که رشد و کامیابی دانش‌آموزان را شکل می‌دهند.

چنین دل‌مشغولی‌هایی در خصوص کیفیت کار آموزگاران و مدارس، طی دو دهه اخیر افزایش چشمگیری داشته است. تعداد و نوع روش‌های مورد استفاده برای سنجش و ارزیابی کار آموزگاران توانایی‌ها، آمادگی، تربیت و عملکردشان از دهه ۱۹۷۰ رشد بسیاری کرده است. همگام با اهمیت یافتن روزافزون سنجش آموزگاران، این موضوع ابعاد جنجال‌آمیزی نیز به خود گرفته است. در واقع، پژوهش و سیاست‌گذاری در خصوص سنجش آموزگار و اجرای عملی آن همیشه با مجموعه قابل توجهی از اختلاف‌نظرها مواجه بوده است. این اختلاف‌نظرها به‌طور عمده حول دو پرسش کلیدی متمرکز است که شالوده سنجش و ارزیابی کیفیت کار آموزگار را شکل می‌دهند: چه چیزی باید اندازه‌گیری شود و از چه طریقی این کار را بهتر می‌توان انجام داد؟ (هازل، ۱۹۹۱؛ هانی و دیگران، ۱۹۸۷؛ میلمن و دارلینگ‌هاموند، ۱۹۹۰).

معلمی پدیده‌ای پیچیده است؛ پدیده‌ای که حداقل دو عنصر متمایز را در برمی‌گیرد: توانایی‌های آموزگار و کیفیت تدریس وی. مورد اول به قابلیت‌های فردی داوطلبان شغل آموزگاری و به نوع و مقدار آموزه‌هایی بستگی دارد که آن‌ها طی دوره کاری‌شان و یا قبل از آن دریافت می‌کنند. مورد دوم به نحوه تدریس عملی آموزگار هنگام اجرای وظیفه برمی‌گردد. اتفاق نظر چندانی در مورد عناصر سازنده صلاحیت «کافی» آموزگار و نحوه آموزش «خوب» یا «عالی»، و یا افزون بر آن، در مورد طرق بهینه اندازه‌گیری این دو وجود ندارد. همان‌گونه که در ادامه خواهیم دید، رویکردهای مختلفی که در ارتباط با سنجش به‌وجود آمده‌اند، زوایای دید بسیار متفاوتی نسبت به آنچه رویه تدریس را شکل می‌دهد و نیز خصوصیات اصلی آموزگار خوب یا کارآمد دارند. همچنین، هرکدام از این رویکردها به‌منظور اندازه‌گیری بهینه خصوصیات مزبور به روش‌های متفاوتی دست می‌یازند.





**سنجش به جای
آنکه بر آموزگاران
تحمیل شود، باید
به گونه‌ای صورت
گیرد که آن‌ها خود
در ترتیب، اجرا
و استفاده از آن
سهمی داشته
باشند.**

رویکردهای متعارف سنجش

رویکرد مسلط برای ارزیابی و سنجش آموزگار، تا این اواخر سنجش را به مثابه موضوع ارزیابی کارمند در نظر می‌گرفت. یکی از عوامل عمده این رویکرد، این نظر همگانی است که مشکلات مدرسه به‌طور عمده به مشکلات آموزگار برمی‌گردد. به عبارت دیگر، نارسایی‌های چشمگیری در توانایی، تربیت، انگیزه و عملکرد آموزگاران در ایالات متحده وجود دارد. همچنین این تصور شایع وجود دارد که مدرسه‌ها یا نمی‌توانند و یا مایل نیستند این نارسایی‌ها را برطرف کنند. به‌ویژه به‌نظر می‌رسد مدرسه‌ها تمایلی به برکناری آموزگاران نالایق ندارند. در نتیجه، موضوع سنجش آموزگار به‌منظور ارتقای سطح پاسخ‌گویی آموزگاران به عنوان کارمندان دولت طی دهه گذشته مورد توجه فراوانی قرار گرفته است. چندین روش به همین منظور مورد استفاده قرار گرفته است که به آن‌ها اشاره می‌شود.

نخستین و شاید سنتی‌ترین روش سنجش آموزگار، نظارت بر کم‌و کیف کار آموزگار در کلاس درس معمولاً توسط مدیر یا سرپرست مدرسه است. این روش معمولاً به نام «ارزیابی عملکرد در کلاس درس» خوانده می‌شود. در این روش، یک ارزیاب به‌طور معمول چند ساعت درسی را به نظارت بر کار عملی آموزگار می‌پردازد و با استفاده از یک فهرست معیار از رفتارهای مناسب آموزگار، به وی نمره می‌دهد.

روش دوم سنجش آموزگار گرفتن آزمون‌های کتبی از اوست. این آزمون‌ها بر خلاف نظارت در کلاس، به‌طور مستقیم از عملکرد آموزگار سنجش به عمل نمی‌آورند بلکه بیشتر برای سنجش دانش موضوعی و مهارت‌های محاسباتی، نیز توانایی وی در زمینه‌های معین طرح شده‌اند. عمومی‌ترین آزمون، «ارزشیابی ملی آموزگاران» است که توسط اداره ارزشیابی آموزش تدارک دیده می‌شود. کاربرد کلی این آزمون افزایش زیادی یافته است، به طوری که در اواخر دهه ۱۹۸۰، بیشتر ایالات از «ارزشیابی ملی آموزگاران» - از تمامی یا بخشی از آن - برای سنجش آموزگاران بهره می‌برده‌اند.

در روش آخر، از عملکرد دانش آموز برای سنجش عملکرد آموزگار استفاده می‌شود. عملکرد آموزگار در این روش بر مبنای تعداد و میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد

شده سنجیده می‌شود. این آزمون‌ها به منظور مقایسه اثربخشی آموزگاران در یک مدرسه یا بین مدارس مختلف به کار گرفته شده‌اند. روش‌های ارزشیابی یاد شده از جنبه نظری با این هدف طرح می‌شوند که از کافی بودن صلاحیت‌ها و عملکرد آموزگاران اطمینان حاصل شود و نیز حس عمومی پاسخ‌گویی در نیروها و عوامل آموزشی افزایش یابد و کیفیت کار آموزگاران بهبود پیدا کند. در نتیجه، روش‌های ذکر شده سنجش آموزگار مورد توجه قرار گرفتند و سیاست‌گذاران و مسئولان آموزشی به‌طور روزافزونی به کاربرد این روش‌ها در سطح مدارس، نواحی و ایالات رو آوردند. با این وصف، به رغم مقبولیت گسترده روش‌های گفته شده سنجش و نظارت در کلاس، شواهد ناچیزی وجود دارند که نشان می‌دهند این روش‌ها کیفیت نیروهای آموزشی را افزایش نداده‌اند. به همین دلیل، تمامی این روش‌ها از سوی گروه‌های مختلف مورد انتقاد قرار گرفتند. منتقدان هم به نظریه و هم روش‌های انجام چنین برنامه‌هایی خرده گرفته‌اند. همچنین، برخی چالش‌های قضایی و حقوقی در مورد عادلانه و دقیق بودن روش‌های سنجش مزبور، قانونی بودن کاربرد آن‌ها برای اتخاذ تصمیم‌های مربوط به استخدام و ارتقای آموزگاران را در هاله‌ای از ابهام فرو برده است.

یک سلسله از انتقادات به مفهوم و تعریف روندهای آموزشی که شالوده روش‌های سنجش یاد شده را شکل می‌دهند، باز می‌گردند. تمامی روش‌های یاد شده، یعنی نظارت در کلاس، آزمون‌های آموزگاران و سنجش عملکرد دانش‌آموزان، به علت داشتن دیدگاهی تنگ‌نظرانه و کم‌مایه نسبت به ماهیت کار تدریس و همچنین تدریس کارآمد، مورد انتقاد قرار گرفته‌اند. آزمون‌های آموزگاران از سوی دیگر، روی ماده درسی - دانش آکادمیک درباره موضوع - تمرکز دارد. این امتحانات معمولاً شامل تعداد کمی از موارد مرتبط با «چگونگی» تدریس - دانش و مهارت‌های تربیتی - می‌شوند. اکثر منتقدان این نکته مهم را می‌پذیرند که داشتن دانش اساسی درباره موضوع، پیش شرط مهمی برای تدریس کارآمد است اما بر این نظرند که دانش مذکور به اندازه کافی دامنه دانش و مهارت‌های لازم برای آموزش و مدیریت گروه‌های دانش‌آموزی را نشان نمی‌دهد. بنابراین، بسیاری از صاحب‌نظران به این نتیجه رسیده‌اند که آزمون‌های



داشته‌اند که روش‌های متعارف سنجش در زمینه دقت سنجش مشکلات جدی دارند. برای مثال، استفاده از نمرات آزمون‌های موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان برای سنجش آموزگاران، به علت ناتوانی در تفکیک و تشخیص بخش معینی از پیشرفت در نمره‌های درسی دانش‌آموزان، که واقعاً قابل انتساب به آموزگاران خاصی باشد، مورد انتقاد شدید قرار گرفته است.

عوامل متعدد دیگری نیز وجود دارند می‌توانند بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموز تأثیر بگذارند، مانند زمینه‌های خانوادگی، شخصیت دانش‌آموزان، حضور در کلاس، منابع مدرسه، گروه همسالان، نگرش‌های اجتماعی و پایگاه اجتماعی-اقتصادی خانواده دانش‌آموزان. سنجش‌هایی که تمامی این عوامل بالقوه را مورد بررسی قرار نمی‌دهند، ممکن است آموزگاران را پاسخ‌گوی مسائلی بدانند که آن‌ها از تأثیرگذاری بر آن‌ها ناتوان بوده‌اند و در نتیجه باید پاسخ‌گوی نتایجی باشند که محصول فعالیتشان نیست.

علاوه بر این، مدیران مدارس که مسئولیت ارزیابی آموزگاران به وسیله فهرست‌های عملکرد در کلاس را به‌عهده دارند، غالباً در زمینه‌های ارزیابی آموزش ندیده‌اند. آن‌ها ممکن است آگاهی اندکی از درس مورد تدریس داشته باشند و ممکن است بین جست‌وجوی واقعی کاستی‌های عملکرد آموزگار و تقویت ارتباط با یک همکار آتی، به‌گونه‌ای با تضاد مواجه شوند. سنجش‌های عملکرد آموزگاران ممکن است به همین دلایل فاقد تغییرپذیری باشند؛ اغلب مدیران بسیاری از آموزگاران را مثبت ارزیابی می‌کنند.

در مجموع باید گفت، همچنان که روش‌های سنجش یاد شده طی سال‌های اخیر رواج بیشتری یافته‌اند، در معرض مجموعه‌ای از انتقادهای جدی مفهومی و روش‌شناختی هم قرار گرفته‌اند. منتقدان تأکید دارند که رایج‌ترین روش‌های سنجش آموزگار براساس تجویزهای بیش از حد ساده‌انگارانه‌ای از تدریس مؤثر استوارند. یعنی این روش‌ها بر دانش و مهارت‌هایی متمرکز می‌شوند که ممکن است برای تدریس مؤثر لازم نباشند و بسیاری از مهم‌ترین جوانب کار آموزگاران را نادیده بگیرند. افزون بر این، منتقدان مدعی هستند که بسیاری از این روش‌ها سنجش دقیقی انجام نمی‌دهند. به عبارت دیگر، روش‌های مزبور آنچه را باید بسنجند، با میزان مناسبی از همسانی نمی‌سنجند.

رویکردهای جدید ارزشیابی

به‌رغم آنکه انتقادهای صورت گرفته از روش‌های متعارف سنجش آموزگار، که شرح آن گذشت، اشکال مختلفی به خود می‌گیرند و گروه‌های گوناگونی به این امر مبادرت می‌ورزند، موضوع مشترکی در بیشتر این مباحث جریان دارد. مقاومت در برابر شیوه‌های متعارف سنجش بر این عقیده استوار است که افزایش پاسخ‌گویی و توفیق آموزگاران در کار به تنهایی موجب بهبود صلاحیت آن‌ها نمی‌شود. صاحب‌نظران، پژوهشگران و سیاست‌گذاران عرصه آموزش به‌طور روزافزونی به این اتفاق نظر می‌رسند که تکوین رویکردی کاملاً متفاوت برای بهبود تدریس ضروری است. بر مبنای این دیدگاه، هدف سنجش به‌جای

آموزگاران توانایی تدریس ایشان را به‌صورت رضایت‌بخش نمی‌سنجند.

فهرست‌هایی که در سنجش‌های عملکرد در کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گیرند، تقریباً تنها بر مهارت‌های تربیتی-و نه دانش موضوعی- متمرکزند. این ابزارها به‌منظور سنجش رفتارها و دیدگاه‌هایی طرح می‌شوند که با تدریس مؤثر مرتبط شمرده می‌شوند؛ همانند ارتباط چشمی، اشتیاق و اجتناب از تمرکز بازدارنده و منفی. اما منتقدان در این مورد اظهار داشته‌اند، بسیاری از متغیرهایی که در فهرست‌ها سنجیده می‌شوند، پیش پا افتاده و سطحی هستند. آنان بر این نکته پافشاری می‌کنند که این‌گونه فهرست‌ها بسیاری از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین جوانب تدریس، از جمله توان تعامل با والدین، ساخت آزمون، معیارهای نمره دادن، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت کلاس درس، توانایی برقراری ارتباط و مفاهیم، و آگاهی از نیازمندی‌ها و قابلیت‌های گروه‌های سنی مختلف دانش‌آموزان را نادیده می‌گیرند. از دید منتقدان، نتیجه آن است که در سنجش‌های عملکرد در کلاس، بیشتر به سبک تدریس بها داده می‌شود تا ماهیت تدریس و آموزش.

علاوه بر این، منتقدان معتقدند که در نظارت‌های معمول در کلاس درس، مدیران مدارس عموماً فرم‌های پیش‌ساخته معیاری نظارت را به‌کار می‌برند که معمولاً به ارزیاب‌ها امکان میان‌بر زدن از این وظیفه و وقت‌گیر را می‌دهد؛ وظیفه اولیه تعیین اینکه چه رفتارهای تدریسی در مدرسه آن‌ها مؤثر بوده است. منتقدان چنین موردی را «قانون ابزار» نامیده‌اند: معیارهای تدریس مؤثر، طبق پیش‌فرض، همان‌هایی هستند که ابزارهای اندازه‌گیری موجود آن‌ها را می‌سنجند.

کاربرد آزمون عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برای سنجش آموزگاران نیز به لحاظ مفهوم تدریس و یادگیری که این شیوه را پیش‌فرض خود قرار داده، در معرض انتقاد است. آزمون‌های استاندارد شده عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، کمترین سطوح شایستگی دانش‌آموزان را می‌سنجند و از جنبه‌های غیردرسی یادگیری چشم می‌پوشند. این آزمون‌ها به نوعی از دانش و مهارت محدود هستند که توسط فرم‌های چندگزینه‌ای سنجیده می‌شوند. منتقدان تأکید دارند که تدریس مؤثر در برگیرنده مجموعه بسیار وسیع‌تری از مهارت‌هاست، نه تنها تدریس آنچه توسط این آزمون‌ها مورد سنجش قرار می‌گیرد.

افزون بر وسعت و عمق آموزش که شالوده انواع متعارف سنجش را شکل می‌دهد، مجموعه دوم انتقادات حول محور کیفیت و دقت روش‌ها متمرکز است. تحلیل‌گران بسیاری ابزار

کنترل، مراقبت و پاسخ‌گویی آموزگاران باید تقویت روند رشد و توسعه فردی و حرفه‌ای آنان باشد. همچنین مطابق این دیدگاه، سنجش به جای آنکه بر آموزگاران تحمیل شود، باید به گونه‌ای صورت گیرد که آن‌ها خود در ترتیب، اجرا و استفاده از آن سهمی داشته باشند.

دیدگاه جدیدتر سنجش آموزگار، رابطه‌ای نزدیک با حرفه‌ای‌سازی آموزگار دارد که جنبش چشمگیری در قلمرو اصلاح آموزشی محسوب می‌شود و از اواسط دهه ۱۹۸۰ رشدی فزاینده داشته است. اتفاق نظر روزافزونی بین اصلاح‌گران، سیاست‌گذاران و پژوهشگران عرصه آموزش نسبت به این موضوع مشاهده می‌شود که بسیاری از کمبودهای مسلم نظام آموزش ابتدایی و متوسطه در ایالات متحده تا حد قابل توجهی، ناشی از نارسایی در شرایط کاری، منابع و پشتیبانی‌هایی است که از آموزگاران مدارس صورت می‌گیرد. طرفداران این دیدگاه معتقدند که مثلاً آموزگاران حقوق اندکی دریافت می‌کنند، سهم ناچیزی در اداره مدرسه دارند، به فرصت‌های معدودی برای ارتقای مهارت‌های تدریس خود دسترسی دارند، از فقدان پشتیبانی یا مساعدت رنج می‌برند، و به خاطر زحماتی که متحمل می‌شوند، به اندازه کافی مورد قدردانی قرار نمی‌گیرند. این منتقدان معتقدند که کلید ارتقای کیفیت کار مدرسه‌ها در ارتقای موقعیت، آموزش و شرایط کاری تدریس و به عبارت دیگر، در حرفه‌ای‌سازی ساختن بیشتر آموزگاران و تدریس نهفته است. توجیه منطقی مؤید این دیدگاه آن است که ارتقای شغلی به تغییرات مثبتی در سطح انگیزه و کارآمدی آموزگاران و تدریس می‌انجامد که به نوبه خود به بهبود عملکرد کاری آموزگاران منجر می‌شود و در نهایت، بهبود یادگیری دانش‌آموزان را در پی دارد.

یکی از اهداف اصلی جنبش حرفه‌ای‌سازی آموزگار، نیازی بوده که به اشکال نوین سنجش آموزگار احساس می‌شده است. از این نظر، سنجش باید بر تصور بهتر و دقیق‌تری از ماهیت کار تدریس و آموزش مؤثر مبتنی باشد. همچنین باید روش‌های واقعی‌تری برای ارزیابی به وجود آیند که بتوانند مهارت‌های پیچیده و ظریف آموزگاران کارآمد را به‌دقت مورد سنجش قرار دهند (هارتل، ۱۹۹۱؛ هانی و دیگران، ۱۹۸۷؛ میلمن و دارلینگ‌هاموند، ۱۹۹۰).

حامیان روش‌های جدید سنجش معتقدند که رویکردهای متعارف، انگاره‌ای منسوخ از آموزش و یادگیری را دنبال می‌کنند. به گفته این منتقدان، روش‌های متعارف سنجش بر تصور بیش از حد ساده‌انگارانه‌ای از کار آموزگاران بنا شده است. طبق این تصور، آموزگار به تکنسین آموزش دیده‌ای شبیه است که مسئولیت اجرای رفتارهای مناسب آموزشی را که به وسیله مدیران و متخصصان تعیین شده‌اند، برعهده دارد. مطابق این دیدگاه، اهداف کلیدی سنجش آموزگار عبارت‌اند از تضمین حداقل استانداردها از نظر توانایی و آموزش، و نیز اعمال نظارت بر میزان انجام عملی رویه‌های مناسب از سوی آموزگار.

اندیشه نوین درباره سنجش آموزگار از مفهوم متفاوت ماهیت کار تدریس و چند و چون تدریس مؤثر حمایت می‌کند. تدریس مؤثر مطابق این دیدگاه، مجموعه‌ای از روندهای پیچیده‌تر، تخصصی‌تر و وسیع‌تر از آن چیزی است که در انگاره‌های متعارف روش‌های معمول سنجش یافت می‌شود. منتقدان عقیده دارند

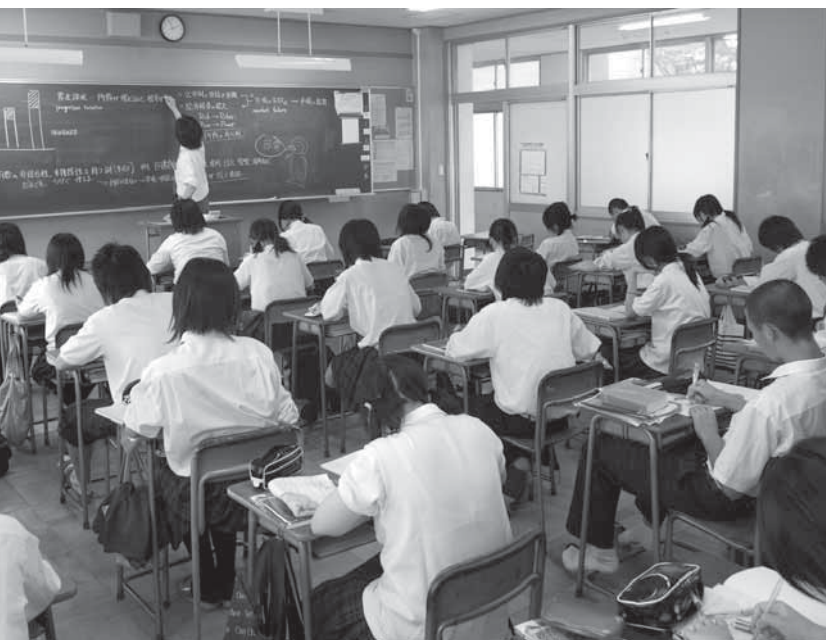
که تدریس بیش از آنکه اعمال رویه‌های تجویز شده باشد، روندی است که در آن، برنامه‌ریزی، فهم، اجرا، سنجش و تجدیدنظر در رویه‌های مؤثر تدریس مورد دآوری مداوم قرار می‌گیرد. آموزگاران باید نیازمندی‌های دانش‌آموزان خود را تحلیل کنند، منابع موجود را در ترازوی سنجش بگذارند، اهداف مدرسه، ناحیه و والدین را مدنظر قرار دهند و آن‌گاه برنامه‌های تعلیمی مناسبی را تدوین کنند. معلمی که شالوده این دیدگاه را شکل می‌دهد، فردی بسیار آموزش دیده و مجرب است.

از اواسط دهه ۱۹۸۰، پژوهش‌های زیادی به توسعه روش‌هایی بدیل برای سنجش آموزگار اختصاص یافته است که با این خط فکری جدید هم‌خوانی دارد. هدف بسیاری از پژوهشگران کشف ماهیت «حقیقی» تدریس و جست‌وجوی وسایل «معتبر» ارزیابی خصوصیات تدریس برتر بوده است.

ارزیابی هم‌تایان و خود ارزیابی از برجسته‌ترین روش‌های نوین سنجش آموزگار هستند که تحت بررسی و مذاقه قرار دارند. روش اخیر به‌طور خاص از رویکردی سنجشی، که در آموزش عالی مورد استفاده است، بهره می‌برد. استدلال این روش بر این پایه استوار است که آموزگاران، همانند سایر افراد حرفه‌ای، باید خود از کار خویش مراقبت به‌عمل آورند. مطابق این روش، آموزگاران کارنمایی نظیر آنچه در بررسی‌های کاری دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها به کار برده می‌شود، مهیا می‌کنند که حاوی شواهدی دال بر دستاوردها و نوع عملکرد آنان است. در نوع دیگری از این رویکرد، گروهی از همکاران آموزگار تازه‌کار، بر جریان کار او در کلاس درس به‌منظور اتخاذ تصمیماتی در مورد ارتقای شغلی و غیره نظارت می‌کنند.

پی‌نوشت

1. Richard M. Ingersoll



بازنمایی آثار تاریخی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی

نوسان آثار تاریخی

نسرین نیکدل، مدرس دانشگاه پیام نور رشت
پری مسلمی‌پور لالمی، دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی
مهین کرامتی، مدرس دانشگاه فرهنگیان بنت‌الهدی رشت



چکیده

در رویکرد جدید تألیف کتاب‌های درسی، تنها به یاددهی مفاهیم تخصصی به صورت درس به درس پرداخته نمی‌شود بلکه محتوای آموزشی دربرگیرنده مفاهیم اساسی مرتبط با زندگی دانش‌آموزان است. یکی از این مفاهیم، تفکر درباره آثار تاریخی به جا مانده از پیشینیان، به منظور فراهم آوردن زمینه مشاهده و تجربه فزون تر دانش‌آموزان و عینی تر کردن محتوای آموزشی کتاب‌های درسی است. در این مقاله کتاب‌های قدیم تعلیمات اجتماعی و جدیدالتألیف مطالعات اجتماعی مورد بررسی قرار گرفتند. هدف از تحقیق، بررسی میزان توجه کمی و کیفی درس‌ها به آشنایی دانش‌آموزان با موزه و آثار تاریخی است. این پژوهش از نوع تحقیق توصیفی-کیفی است. جامعه آماری این پژوهش کتاب‌های قدیم تعلیمات اجتماعی سوم، چهارم، پنجم دبستان و اول راهنمایی و مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، ششم و هفتم بوده است. یافته‌های این پژوهش پس از تحلیل محتوا حاکی از آن است که میزان بازنمایی موزه و آثار تاریخی در کتاب جدیدالتألیف پایه اول دوره متوسطه اول بیش از کتاب قدیم اول راهنمایی است. در حالی که بازنمایی آموزش مفهوم موزه و آثار تاریخی در کتاب جدید سوم ابتدایی مشاهده نشد. در کتاب ششم به میزان قابل توجهی به این موضوع پرداخته شده است.

کلیدواژه‌ها: تحلیل محتوا، کتاب‌های تعلیمات اجتماعی، مطالعات اجتماعی، موزه، آثار تاریخی

مقدمه

موزه‌ها در جوامع بشری نقشی بدیع و ماندگار دارند و مروج ناب‌ترین پدیده‌های فرهنگی هستند. آن‌ها از معدود مراکز حافظ یادگارهای نسل گذشته و در حقیقت فرزندان هنر و تاریخ‌اند. اشیای موزه در عین بی‌زبانی به هزار زبان سخن می‌گویند، زیرا اسناد معتبری از هنر، فرهنگ و تاریخ را ارائه می‌دهند. بی‌شک، وجود موزه به عنوان نهادی فرهنگی در اجتماع بسیار ضروری است.

فرهنگ هر جامعه یک مفهوم کلی است و تمامی ارزش‌ها و یافته‌های معنوی مردمان آن جامعه را دربر می‌گیرد. بنابر عقیده **ویبر** (۱۹۲۰-۱۸۶۴)، فرهنگ با تغییر اجتماعی پیوند می‌خورد و ارزش‌هایی را پدید می‌آورد که به مجرد درونی شدن توسط عامل‌ها، به انگیزه‌های لازم برای شیوه‌های خاصی از کنش اجتماعی منتهی می‌شوند. به نظر ویبر، فرهنگ با تولید و ارتباط معانی پیوند دارد و فرایندی زنده و فعال است (سوینچ، ۱۳۹۰).

پارسونز (۱۹۷۲-۱۹۰۲) فرهنگ را در جامعه تعیین‌کننده ارزیابی می‌کند و هرگونه تغییر و تحول در آن را باعث تغییر و تحول در سایر ابعاد جامعه می‌داند.

جامعه در حول و محور هنجارها، ارزش‌ها و باورها ساخته می‌شود و می‌چرخد. از نظر او، منشأ تمام تغییرات فرهنگ است (ریترز، ۱۳۹۰). در واقع، افراط ارزش‌ها و هنجارها را ملکه ذهن خویش می‌سازند و بدین شکل آن‌ها را جزئی از وجود خود قرار می‌دهند. با این عمل، ضمن دنبال کردن منافع خود به مصالح کل نظام نیز خدمت می‌کنند و این ارزش‌ها از نسلی به نسل دیگر انتقال می‌یابند. از نظر او از طریق جامعه‌پذیری است که فرهنگ به عاملان انتقال می‌یابد و توسط آنان درونی می‌شود (پیشین).

پس فرهنگ میراث هر قوم است و از پیشینیان برگرفته شده و در آن تغییراتی داده شده و به نسل‌های بعد انتقال یافته است. یکی از مهم‌ترین وظایف موزه برقرار کردن ارتباط فرهنگی میان بازدیدکننده و شیء به نمایش درآمده است. «شورای بین‌المللی موزه‌ها» موزه را این‌گونه تعریف می‌کند: موزه عبارت است از سازمانی غیرانتفاعی و دائمی که در خدمت جامعه و پیشرفت آن قرار دارد و به روی عموم باز است. این سازمان شواهد مادی مربوط به انسان‌ها و محیط زیست را به منظور مطالعه، آموزش و کسب لذت، گردآوری و حفاظت می‌کند و مورد پژوهش قرار می‌دهد. یکی از مهم‌ترین اهداف شکل‌گیری موزه‌ها را باید در مشارکت آن‌ها در امر آموزش جست‌وجو کرد. مدرسه‌ها را باید شریک جدی موزه‌ها در

برنامه‌های آموزشی به حساب آورد. کارکرد آموزشی موزه‌ها در برانگیختن حس خلاقیت مخاطبان، القای لذت کشف، الهام‌بخشی و انتقال تجارب تاریخی به کودکان و نوجوانان، در واقع مکمل مواد درسی و آموزش‌هایی است که معلمان در محیط کلاس به دانش‌آموزان انتقال می‌دهند (زاهدی و همکاران، ۱۳۹۰).

تحقیقات بسیاری در حوزه موزه و آثار تاریخی و هنری از یک‌سو و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی از جنبه‌های متفاوت از دیگر سو صورت گرفته اما از بعد آشنایی دانش‌آموزان با موزه و آثار تاریخی در کتاب‌های درسی پژوهشی انجام نشده است.

اثنی عشری (۱۳۹۰) در مقاله خود با عنوان «بررسی نقوش تزئینی قرآن‌های تیموری و کاشی‌کاری مسجد جامع گوهرشاد»، نقوش تزئینی مورد استفاده در تذهیب نسخه‌های قرآن هرات موجود در موزه‌ها و مجموعه‌های داخلی و خارجی (موزه ملی ایران، دیترویت، هنر و ترک اسلامی استانبول، متروپولیتن، گنجینه قرآن آستان قدس رضوی...) را مورد بررسی قرار می‌دهد. وی عکس‌های بسیار زیبا و تاریخی این نسخ خطی از موزه‌های مذکور را در متن مقاله به تصویر کشیده است (اثنی عشری و شایسته‌فر، ۱۳۹۰).

بصام (۱۳۹۰) در مقاله‌ای با عنوان «خدمات متقابل انجمن علمی فرش ایران و موزه‌های فرش»، ضمن برشمردن



مقبره بابا طاهر غریان - همدان

انواع موزه‌های فرش، به بیان وظایف و فعالیت‌های «انجمن علمی فرش ایران» می‌پردازد که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: ارائه خدمات آموزشی و پژوهشی، انتشار کتب و نشریات علمی و هنری، و اظهار نظر در زمینه آموزش و سرفصل‌ها و برنامه‌های آموزشی رشته فرش در دوره‌های متفاوت تحصیلی. در مقابل، موزه‌ها نیز می‌توانند اقداماتی نظیر تسهیل دسترسی به مخزن موزه برای انجام تحقیقات، در اختیار گذاردن فضا برای برگزاری دوره‌های آموزشی و... را در برنامه کاری خود قرار دهند (بصام، ۱۳۹۰).

اهمیت پرداختن به موزه‌ها و اهتمام در اثربخشی این مراکز در آموزش علوم تا حدی است که بنابر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در همه شهرستان‌ها باید موزه احداث شود تا دانش‌آموزان با حضور در این موزه‌ها، موضوعات علمی و آموزشی را فراگیرند (سند تحول، ۱۳۹۰). این نوع یادگیری برای دانش‌آموزان جالب و شوق‌انگیز است، زیرا در پرتو اندیشیدن، حس کردن، بازی کردن، نوآفرینی، فعالیت و علم انتخابی انجام می‌شود. در این راستا، کیفیت آموزشی و تربیتی در مدرسه‌ها باید چنان طراحی شود که دانش‌آموزان بتوانند هدف یادگیری را نه هدف معلمان و والدین، که هدف شخصی خود بدانند، چرا که اغلب دانش‌آموزان، درس خواندن را نه برای لذت بردن از دانستن و فهمیدن، بلکه برای پاسخ‌گویی به انتظاری که دیگران، به‌ویژه اولیا و مربیان از آن‌ها دارند، انجام می‌دهند. به همین سبب است که انگیزه‌های درونی و فاعلی دانش‌آموزان در یادگیری و موفقیت تحصیلی روز به روز کاهش می‌یابد و ما شاهد افزایش بی‌اعتنایی دانش‌آموزان نسبت به سرنوشت تحصیلی‌شان هستیم. استفاده از موزه‌های علمی، هنری و گردشگاه‌های گوناگون آموزشی می‌تواند راهکار مناسبی برای ایجاد انگیزه درونی در دانش‌آموزان باشد. بازدید از موزه‌ها و مراکز علمی، فرهنگی و هنری، زمینه‌ای برای کاربردی کردن آموزش‌ها و انتقال مفاهیم درسی به میدان تجربه، عمل و رفتار است. به بیانی دیگر، موزه‌ها، نمایشگاه‌ها و خانه‌های علم می‌توانند

به دانش‌آموزان کمک کنند که وجه عینی مفاهیم ذهنی را در محیط‌های خارج از مدرسه درک کنند. این مراکز پل ارتباطی بین آموزه‌های نظری و ذهنی و آموزه‌های عملی و مهارتی خواهند بود. یکی از ویژگی‌های آموزش از طریق موزه، یادگیری به سبک «مشاهده» است. یافته‌های روان‌شناسی یادگیری نشان می‌دهند که یادگیری از راه مشاهده، پایدارتر و عمیق‌تر از سایر یادگیری‌هاست (www.roshd.ir).

اگر موزه‌ها را مراکزی تلقی کنیم که از نظر وسعت، تنوع و فراوانی محرک‌های دیداری، شنیداری و بساواپی جذاب‌ترین محیط آموزشی را پیش‌روی بازدیدکنندگان قرار می‌دهند، آن‌گاه می‌توانیم با اطمینان بیشتری به آموزش خلاق موزه‌ها ایمان بیابیم. فرهنگ دیدار از موزه‌ها به دانش‌آموزان می‌آموزد که با «زیبا دیدن»، «خوب حس کردن» و «بهتر تجربه کردن»، می‌توانند بسیاری از موضوعات و مطالب درسی و غیردرسی را شخصاً درک، و تجزیه و تحلیل کنند. یکی از بهترین شیوه‌های برانگیختن دانش‌آموزان در محیط‌های موزه‌ای و نمایشگاهی این است که معلمان با طرح سؤالات ذهن برانگیز و شوق‌انگیز نیروی کنجکاوی دانش‌آموزان را تقویت کنند. بعضی از دانش‌آموزان بیشتر به خواندن تمایل دارند، اما شمار زیادی از آن‌ها زمانی از خواندن مطالب لذت می‌برند که به غنای تجربیات عینی غیر کلامی آن‌ها بیفزاید یا بر انتظارات، نگرانی‌ها و انگیزه‌هایشان صحنه گذارد (پیشین).

در رویکرد جدید تألیف کتاب‌های درسی، تنها به یاددهی مفاهیم تخصصی در قالب درس‌ها پرداخته نمی‌شود بلکه محتوای آموزشی در برگزیده مفاهیم اساسی مرتبط با زندگی دانش‌آموزان است؛ مفاهیمی که قرار است به نسل‌های آینده منتقل شوند. یکی از این مفاهیم، تفکر درباره آثار تاریخی به‌جا مانده از پیشینیان به‌منظور فراهم آوردن زمینه مشاهده و تجربه فزون‌تر دانش‌آموزان و عینی‌تر کردن محتوای آموزشی کتاب‌های درسی است. مطالعات اجتماعی یک حوزه مهم یادگیری است که از انسان و تعامل او با

محیط‌های گوناگون در زمان‌های مختلف (حال، گذشته، و آینده) و جنبه‌های گوناگون این تعامل (سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، محیطی و...) بحث می‌کند. به همین دلیل، این حوزه، مفاهیم رشته‌های متعدد و متنوع چون تاریخ، جغرافیا، مدنی، اقتصاد، حقوق، مردم‌شناسی و نظایر آن را در بر می‌گیرد (ملکی و همکاران، ۱۳۹۰).

در این مقاله، به تحلیل محتوای مقایسه‌ای کتاب‌های قدیم تعلیمات اجتماعی در پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و اول راهنمایی، و کتاب‌های جدیدالتألیف مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، ششم و هفتم پرداخته شده است تا میزان بازنمایی مفاهیم در باب موزه و آثار تاریخی در کتاب‌های قدیم و جدید یادشده مورد بررسی و مقایسه قرار گیرد.

سؤال‌های پژوهش

- ۱ میزان بازنمایی مفهوم موزه و آثار تاریخی در کتاب‌های قدیم تعلیمات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و اول راهنمایی چقدر است؟
- ۲ میزان بازنمایی مفهوم موزه و آثار تاریخی در کتاب‌های جدیدالتألیف مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، ششم و هفتم چقدر است؟
- ۳ آیا میزان بازنمایی موزه و آثار تاریخی در کتاب‌های جدیدالتألیف و قدیم اجتماعی تفاوت دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیق توصیفی-کیفی است. جامعه آماری پژوهش کتاب‌های قدیم تعلیمات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و اول راهنمایی، و کتاب‌های جدیدالتألیف مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، ششم و هفتم بوده است که متناسب با هر کتاب، کدی انتخاب شده و از میان کتاب‌های جدیدالتألیف «فعالیت، متن درس، عکس و نقشه، واژه‌ها، به‌کار بندیدیم و کاربرگ»، و از میان کتاب‌های قدیم «فعالیت، متن درس، عکس و نقشه، پرسش و گفت‌وگو در کلاس، برای مطالعه» مورد بررسی قرار گرفته است. سپس فهرست و آرس (چک‌لیست) تحلیل محتوا

با توجه به عناوین به‌کار برده شده، تهیه شده است. اعتبار این فهرست با استفاده از روش بازآزمایی (از نظر متخصصان) مورد تأیید قرار گرفته است.

در پژوهش حاضر، برای بررسی محتوای کتاب‌های قدیم تعلیمات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم و پنجم دبستان و اول راهنمایی و کتاب‌های جدیدالتألیف مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، ششم و هفتم، از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. تحلیل محتوا، روشی پژوهشی به‌منظور استخراج مواردی خاص از بین محتوای تولیدشده توسط افراد، یا روش مطالعه و تجزیه و تحلیل ارتباط‌ها به شیوه نظام‌دار، عینی و کمی برای اندازه‌گیری متغیرهاست (رحمانی، ۱۳۹۰) و **وایت کر و دیبر** (۲۰۰۰) معتقدند که کتاب درسی، به‌ویژه در تعلیم و تربیت سنتی، از مهم‌ترین عناصر برنامه درسی است. بیشتر وقت مدرسه به تدریس و خواندن کتاب درسی می‌گذرد. علاوه بر این، کتاب درسی مهم‌ترین ابزار یادگیری است. اهمیت کتاب‌های درسی تنها از جنبه ابزاری برای آموزش مطرح نیست بلکه کاربرد گسترده آن در مدارس، دانش‌آموزان را در معرض عقاید، ایده‌ها و افکار گوناگونی قرار می‌دهد (محمودی، ۱۳۹۰). **دلاور** (۱۳۸۹) اظهار می‌دارد: تحلیل محتوا به هر روش استنباطی اطلاق می‌شود که به‌صورت منظم و عینی، به‌منظور تعیین ویژگی‌های پیام‌ها به‌کار برده می‌شود (دلاور، ۱۳۸۲). روش تحلیل محتوا برای بررسی محتوای آشکار پیام‌های موجود در یک متن، مورد استفاده قرار می‌گیرد. مهم‌ترین کاربرد آن، توصیف ویژگی‌های یک پیام است (علی‌نژاد محمدآبادی،

۱۳۹۰) **سالمی** (۱۳۸۵) معتقد است که ویژگی‌هایی که لزوم تحلیل محتوی را حتمی می‌سازند، از این قرارند: الف. کشور ما دارای نظام آموزشی متمرکز و کتاب درسی در تمام نقاط کشور یکسان است.

ب. کتاب درسی تنها وسیله آموزشی است که در اختیار معلم قرار می‌گیرد. پ. در بسیاری از کلاس‌ها تدریس صرفاً براساس محتوای کتاب انجام می‌شود. بنابراین، به‌نظر می‌رسد، کتاب درسی و محتوای آن باید مورد مذاقه و موشکافی قرار گیرد (سالمی، ۱۳۸۵).

یافته‌های پژوهش

جدول‌های زیر با توجه به تحلیل محتوای مربوط به موزه و آثار تاریخی در کتاب‌های قدیم تعلیمات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم و پنجم دبستان و کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های ششم و هفتم، فراوانی استفاده از هر یک از موارد مطرح شده را بیان می‌کند. این فراوانی از شمردن تعداد عناوینی حاصل شده که در آن‌ها به نوعی، به موضوع موردنظر پرداخته شده است و شامل متن، فعالیت‌ها، عکس و نقشه، واژه‌ها و «به‌کار بندیدیم» و کاربرگ در کتاب‌های جدیدالتألیف مطالعات اجتماعی پایه‌های ششم و هفتم است. از طرف دیگر، چون در کتاب جدید مطالعات اجتماعی پایه سوم و کتاب قدیم تعلیمات اجتماعی اول راهنمایی مورد درباره موزه و آثار تاریخی یافت نشد، فهرست و آرس و جدولی تهیه نشد.

در جدول‌های ۱ و ۳، منظور سهولت در نام‌گذاری مؤلفه‌ها و به تناسب عناوین مطرح در کتاب‌های قدیم و جدیدالتألیف

جدول ۱. کدبندی واحد تحلیل مورد بررسی در مورد موزه و آثار تاریخی (کتاب‌های قدیم)

| عناوین | فعالیت | متن | عکس و نقشه | پرسش | گفت‌وگو در کلاس | برای مطالعه |
|--------|--------|-----|------------|------|-----------------|-------------|
| کد | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ |

جدول ۳. کدبندی واحدهای مورد بررسی در مورد موزه و آثار تاریخی (کتاب‌های جدید)

| عناوین | فعالیت | متن | عکس، نقشه | واژه‌ها | به‌کار بندیدیم | کاربرگ |
|--------|--------|-----|-----------|---------|----------------|--------|
| کد | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ |

ششم، فعالیت ۱۹ درصد، متن درس، عکس و نقشه هر کدام ۲۸ درصد، کاربرگ ۲۴ درصد است و در قسمت واژه‌ها و «به‌کار بندیم» موردی یافت نشد.

نتیجه‌گیری

اهمیت استفاده از موزه‌ها در آموزش مفاهیم علمی و دانش‌آموزان بر کسی پوشیده نیست. موزه‌ها گاه خود منبعی درسی برای مدارس تلقی می‌شوند و در ارتباط گسترده با نظام آموزشی قرار می‌گیرند. زیرا دانش‌آموزان از طریق مشاهده و تجربه مستقیم می‌توانند به کشف و درک حقایق موضوع مدنظر بپردازند. و آن را مکمل مواد درسی و آموزش‌هایی بدانند که در محیط کلاس به آن‌ها انتقال می‌دهند. بنابر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به منظور بهبود نسبی وضعیت آموزش موزه در مدارس و تنوع بخشی به محیط‌های یادگیری در فرایند تعلیم و تربیت، باید در هر یک از شهرستان‌ها یک موزه ایجاد شود. تا دانش‌آموزان با مشاهده و تجربه‌اندوزی بتوانند محتوای آموزشی کتاب‌های درسی را به صورت عینی تر فراگیرند. این مقاله تلاش کرده است این مقاله به سه سؤال پژوهشی پاسخ‌هایی به شرح زیر بدهد:

۱ میزان بازنمایی موزه و آثار تاریخی در کتاب‌های قدیم تعلیمات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و اول راهنمایی چه قدر است؟

پاسخ: نتایج پژوهش حاکی از آن است که در کتاب تعلیمات اجتماعی پایه پنجم، فراوانی مطالب در مورد موزه و آثار تاریخی در عکس و نقشه ۷۵ درصد، گفت‌وگو و متن هر کدام ۱۲ درصد و فعالیت و پرسش صفر درصد است.

در کتاب تعلیمات اجتماعی پایه چهارم، عکس و نقشه ۵۹ درصد، گفت‌وگو ۰/۰۶ درصد و فعالیت، متن درس و پرسش هر کدام ۱۲ درصد است.

در کتاب تعلیمات اجتماعی پایه سوم عکس و نقشه ۴۲ درصد، متن ۳۸ درصد، پرسش ۱۲ درصد و فعالیت ۰/۰۸ درصد است. در بخش «برای مطالعه»، موردی با موضوع موزه و آثار

جدول ۲. فراوانی و درصد فراوانی واحد تحلیل مورد بررسی (کتاب‌های قدیم)

| کتاب عنوان | کتاب پنجم | | کتاب چهارم | | کتاب سوم | |
|-----------------|-----------|-------|------------|-------|----------|-------|
| | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد |
| فعالیت | ۰ | ۰ | ۲ | ۰/۱۲ | ۲ | ۰/۰۸ |
| متن | ۱ | ۰/۱۲۵ | ۲ | ۰/۱۲ | ۱۰ | ۰/۳۸ |
| عکس و نقشه | ۶ | ۰/۷۵ | ۱۰ | ۰/۵۹ | ۱۱ | ۰/۴۲ |
| پرسش | ۰ | ۰ | ۲ | ۰/۱۲ | ۳ | ۰/۱۲ |
| گفت‌وگو در کلاس | ۱ | ۰/۱۲۵ | ۱ | ۰/۰۶ | ۰ | ۰ |
| برای مطالعه | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ | ۰ |
| جمع | ۸ | ۰/۱۰۰ | ۱۷ | ۰/۱۰۰ | ۲۶ | ۰/۱۰۰ |

کتاب‌گذاری صورت گرفته است. براساس جدول، بخش‌های گوناگون کتاب، مانند: متن، فعالیت، عکس، نقشه، پرسش، گفت‌وگو در کلاس، و برای مطالعه عناوینی هستند که در فهرست واریسی محقق باید مورد بررسی قرار گیرند. در مرحله بعد، عناوین کدبندی شدند. برای مثال، عکس و نقشه در کتاب یا کد ۳ شناسایی می‌شود.

براساس جدول ۲، در کتاب تعلیمات اجتماعی پایه پنجم، فراوانی مطالب مربوط به موزه و آثار تاریخی هشت مورد است که شش مورد آن مربوط به عکس و نقشه مربوط می‌شود. به عبارت دیگر، ۷۵ درصد موارد به‌کار رفته در کتاب درباره موزه مربوط به درج تصویر است. سهم گفت‌وگو و متن نیز هر کدام ۱۲ درصد و فعالیت و پرسش صفر درصد است. در

کتاب تعلیمات اجتماعی پایه چهارم، عکس و نقشه ۵۹ درصد، گفت‌وگو ۰/۰۶ درصد و فعالیت، متن درس و پرسش هر کدام ۱۲ درصد مطالب کتاب است. در کتاب تعلیمات اجتماعی پایه سوم عکس و نقشه ۴۲ درصد، متن ۳۸ درصد، پرسش ۱۲ درصد و فعالیت ۰/۰۸ درصد است. در بخش «برای مطالعه» موردی با موضوع موزه و آثار تاریخی در هیچ یک از کتاب‌ها یافت نشد.

یافته‌های جدول ۴ حاکی از این است که در کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم، فراوانی مطالب به‌کار برده شده در مورد موزه و آثار تاریخی در فعالیت ۱۵ درصد، متن درس ۲۱ درصد، عکس و نقشه ۴۴ درصد، واژه‌ها و «به‌کار بندیم» هر کدام ۰/۰۵ درصد و کاربرگ ۱۰ درصد است. سرانجام در کتاب مطالعات اجتماعی پایه

جدول ۴. فراوانی و درصد فراوانی عنوان‌های به‌کار رفته در کتاب‌های جدیدالتألیف

| کتاب عنوان‌ها | کتاب هفتم | | کتاب ششم | |
|------------------|-----------|-------|----------|-------|
| | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد |
| فعالیت | ۶ | ۰/۱۵ | ۴ | ۰/۱۹ |
| متن | ۸ | ۰/۲۱ | ۶ | ۰/۲۸۵ |
| عکس و نقشه | ۱۷ | ۰/۴۴ | ۶ | ۰/۲۸۵ |
| واژه | ۲ | ۰/۰۵ | — | — |
| به‌کار بندیم | ۲ | ۰/۰۵ | — | — |
| کاربرگ | ۴ | ۰/۱۰ | ۵ | ۰/۲۴ |
| جمع | ۳۹ | ۰/۱۰۰ | ۲۱ | ۰/۱۰۰ |

تاریخی در هیچ یک از کتاب‌ها یافت نشد. همچنین در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی اول راهنمایی موردی درباره موزه و آثار تاریخی یافت نشد.

۲ میزان بازنمایی موزه و آثار تاریخی در کتاب‌های جدیدالتألیف مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، ششم و هفتم چقدر است؟

پاسخ: نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم، فراوانی مطالب در مورد موزه و آثار تاریخی در عکس و نقشه ۴۴ درصد، فعالیت ۱۵ درصد، متن درس ۲۱ درصد، واژه‌ها و «به کار بندیم» هر کدام ۰/۰۵ درصد و کاربرد ۱۰ درصد است.

در کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم، عکس، نقشه و متن درس هر کدام ۲۸ درصد، فعالیت ۱۹ درصد و کاربرد ۲۴ درصد است. در قسمت واژه‌ها و «به کار بندیم» موردی یافت نشد.

در کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم در مورد موزه و آثار تاریخی اصلاً موردی یافت نشد.

۳ آیا میزان بازنمایی موزه و آثار تاریخی در کتاب‌های جدیدالتألیف و قدیم اجتماعی تفاوت دارد؟

پاسخ: میزان بازنمایی موزه و آثار تاریخی در کتاب جدیدالتألیف هفتم ۳۹ مورد است و در کتاب قدیم پایه اول راهنمایی هیچ موردی یافت نشد.

در کتاب‌های قدیم پایه‌های سوم، چهارم و پنجم دبستان میان بازنمایی موزه و آثار تاریخی در مجموع ۵۱ مورد و در کتاب جدیدالتألیف پایه ششم ۲۱ مورد است. در کتاب جدیدالتألیف سوم دبستان هیچ موردی یافت نشد.

اما بیشترین فراوانی در کتاب‌های قدیم و جدید مربوط به عکس و نقشه است. عکس و نقشه در کتاب قدیم پایه پنجم شش مورد معادل ۰/۷۵ و در کتاب پایه چهارم ۱۰ مورد معادل ۰/۵۹ و در کتاب پایه سوم ۱۱ مورد معادل ۰/۴۲ است. عکس و نقشه در کتاب جدیدالتألیف پایه هفتم ۱۷ مورد معادل ۰/۴۴ و کتاب پایه ششم ۶ مورد معادل ۰/۲۸ است.

به نظر می‌رسد از نظر برنامه‌ریزان آموزشی و مؤلفان، در کتاب‌های

جدیدالتألیف و قدیم، عکس و تصویر تأثیر بیشتری در فراگیری یک مطلب توسط دانش‌آموزان دارد.

تصویر از جمله پرکاربردترین رسانه‌های آموزشی است. تصویرها سبب فعال شدن دانش‌آموزان در کلاس می‌شوند. گویایی و ماندگاری یک تصویر بیش از صدها کلمه است؛ زیرا مدت‌ها در ذهن می‌ماند اما اسامی و کلمات اثر کمتری در ذهن می‌گذارند. تصویرسازی از مطالب یکی از بهترین شگردهای به‌خاطر سپاری آن‌هاست. به‌خصوص تصویرهای گرافیکی که امکان بیشترین خلاقیت را برای یادگیرندگان فراهم می‌سازند. برخی معتقدند بهتر است در کتاب علوم و تعلیمات اجتماعی بیشتر از عکس استفاده شود؛ زیرا عکس سندیت بیشتری دارد و فاصله‌ای با واقعیت موجود ندارد. بنابراین پذیرش آن از طرف دانش‌آموزان آسان‌تر است (علی‌نژاد و محمدآبادی، ۱۳۹۰).

پیشنهاد

یکی از طرح‌هایی که می‌توان به آموزش‌وپرورش پیشنهاد کرد این است که در ساختار آموزشی مدرسه و در گوشه‌ای از حیاط مدرسه، فضایی برای تشکیل یک موزه اختصاص داده شود. زیرا با این کار دانش‌آموزان با فرهنگ موزه در سطح بالاتری آشنا می‌شوند و حتی می‌توانند در تشکیل و جمع‌آوری اطلاعات موزه سهیم شوند. مثلاً وسایلی را که در خانه دارند و فکر می‌کنند نگهداری آن‌ها در موزه بهتر است، به موزه بیاورند. با این کار به دو هدف ایجاد فرهنگ بخشش و نیز در معرض استفاده همگانی قرار دادن وسایل می‌رسیم.

منابع

۱. اثنی‌عشری، نفیسه و مهناز شایسته‌فر. دو فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات هنر اسلامی. شماره پانزدهم. پاییز-زمستان. ۱۳۹۰.
۲. سوینچ، آلن. «تحلیل فرهنگی و نظریه سیستم‌ها». ترجمه محمدرضایی. فصل‌نامه فلسفی ارغنون. شماره ۱۸. ۱۳۹۰.
۳. بصام، سیدجلال‌الدین. «خدمات متقابل انجمن علمی فرش ایران و موزه‌های فرش». فصل‌نامه علمی-پژوهشی انجمن علمی فرش ایران. شماره ۱۸. بهار. ۱۳۹۰.
۴. ریتزر، جرج. نظریه جامعه‌شناسی در دوران

معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. علمی. چاپ هفدهم. تهران. ۱۳۹۰.

۵. حدادعادل، غلامعلی. تعلیمات اجتماعی سوم دبستان. اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی. تهران.

۶. خلیلی‌فر، حسین. تعلیمات اجتماعی چهارم دبستان. گروه تاریخ دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی. اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی. تهران. ۱۳۹۲.

۷. خلیلی‌فر، حسین. تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان. گروه تاریخ دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی. اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی. تهران. ۱۳۹۲.

۸. دلاور، علی. مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. انتشارات رشد. چاپ دوم. ۱۳۸۲.

۹. رستگارپور، حسن و منیژه یداللهی. تأثیر تصاویر گرافیکی پویا و ایستا بر یادگیری هندسه. فصل‌نامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. سال اول. شماره دوم. زمستان. ۱۳۸۹.

۱۰. رحمانی، روح‌اله. «معرفی روش‌های تحلیل محتوا». فصل‌نامه مینوی خرد. نشریه پژوهشکده معلمان. اداره کل آموزش‌وپرورش استان قزوین. سال نهم. شماره یازدهم. تابستان. شماره مسلسل ۲۸. ۱۳۹۰.

۱۱. زاهدی، محمد و همکاران. موزه، موزه‌داری و موزه‌ها. چهارباغ. چاپ چهارم. اصفهان. ۱۳۹۰.

۱۲. سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰). دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. وزارت آموزش‌وپرورش. شورای عالی آموزش‌وپرورش. ۱۳. سالمی، محمد. مجموعه مقالات برگزیده همایش زبان‌آموزی در دوره ابتدایی. نشر تمرین. مشهد.

۱۴. علی‌نژاد محمدآبادی، مهرانگیز. «مؤلفه‌های پایداری با تکیه بر مبارزه با نفس در کتاب‌های درسی». نشریه ادبیات پایداری. دانشگاه شهید باهنر کرمان. سال دوم. شماره چهارم. بهار. ۱۳۹۰.

۱۵. محمودی، محمدتقی. «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از منظر نوع رویکرد آموزش‌شهروندی». فصل‌نامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. سال هشتم. دوره دوم. شماره ۱ و ۲ (پیاپی ۲۸ و ۲۹). بهار و تابستان. ۱۳۹۰.

۱۶. فلاحیان، ناهید و همکاران. مطالعات اجتماعی سوم دبستان. دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری. تهران. ۱۳۹۲.

۱۷. _____ . مطالعات اجتماعی (مدنی، جغرافیا و تاریخ) پایه اول (هفتم). دوره اول متوسطه. دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری. تهران. ۱۳۹۲.

۱۸. _____ . مطالعات اجتماعی ششم دبستان. دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری. چاپ اول. تهران. ۱۳۹۱.

۱۹. ملکی، حسن و همکاران. تعلیمات اجتماعی اول راهنمایی. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. تهران. ۱۳۹۰.

20. www.roshd.ir



پیچیدگی پراکندگی و دوری از زندگی

ارزیابی کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی
از دیدگاه دبیران علوم اجتماعی

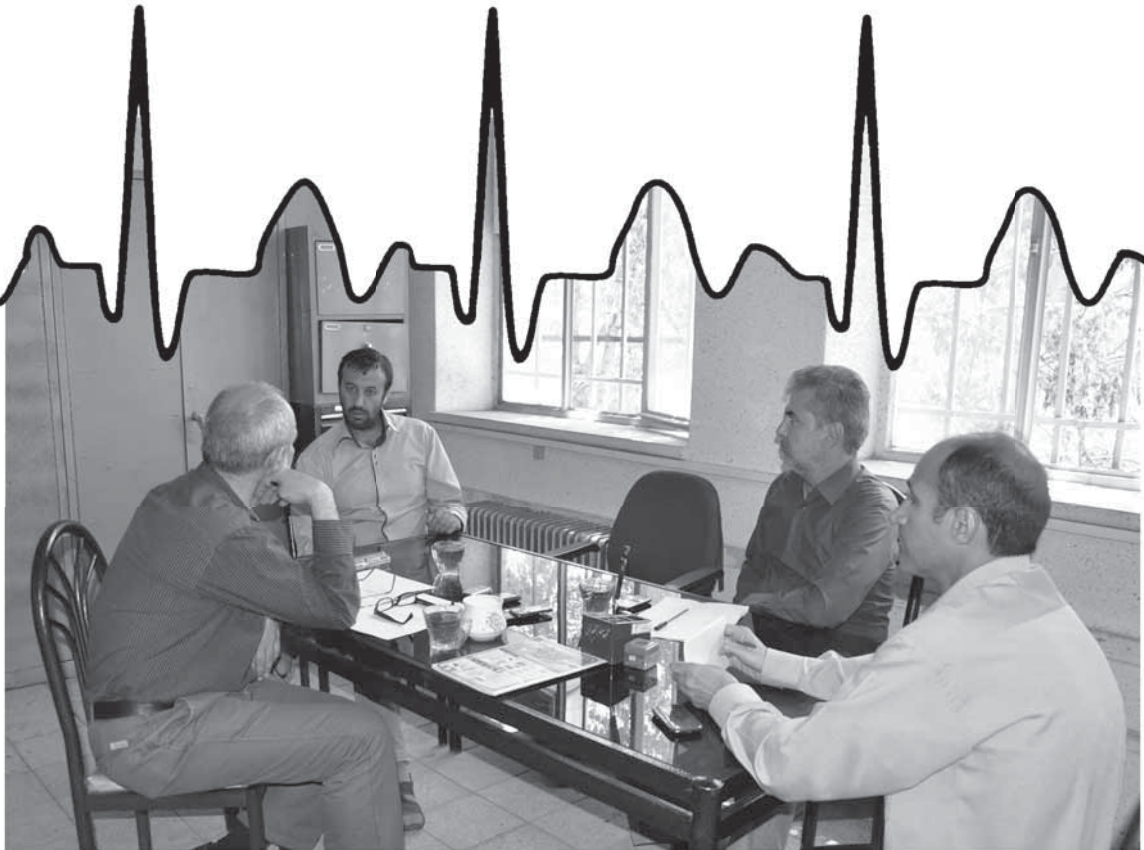
محمودار دوخانی

اشاره

نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی جدیدالتألیف جامعه‌شناسی از سوی سرگروه‌ها و دبیران علوم اجتماعی از آن نظر مهم است که اینان وظیفه تدریس این کتاب‌ها، انتقال پیام‌های آن‌ها به دانش‌آموزان و نهایتاً، تحقق اهداف برنامه درسی را برعهده دارند. هرگونه نقد و نظر معلمان و دبیران نسبت به اهداف، محتوا و رویکرد کتاب، و نیز ارزیابی ایشان در خصوص تناسب محتوا با فضای کلاس و مدرسه، و نیاز حال و آینده دانش‌آموزان می‌تواند به برنامه‌ریزان درسی در جهت بهبود و اصلاح کتاب در ویرایش‌های بعدی کمک کند. همچنین که تلقی دبیران از دشواری، پیچیدگی، انتزاعی و تجربیدی بودن محتوا، یا برعکس، کاربردی، عینی، عملی و مرتبط با بطن و متن زندگی بودن محتوای کتاب، آینه‌ای پیش‌روی برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی قرار می‌دهد تا در ویرایش‌ها یا تألیف‌های جدید به تکمیل و تقویت مطالب بپردازند.

از چنین منظری، «مجله رشد علوم اجتماعی» در جمع معلمان علوم اجتماعی استان خراسان رضوی حضور یافته و طی میزگردی نقد و نظرات آن‌ها را در مورد کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی جویا شده است. افراد حاضر در این میزگرد عبارت‌اند از:

۱. سعید روحانی، کارشناس ارشد علوم اجتماعی و سرگروه علوم اجتماعی خراسان رضوی و دبیر ناحیه شش مشهد.
 ۲. مجید دانایی، دانشجوی دکتری رشته جامعه‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد و عضو گروه علوم اجتماعی استان خراسان رضوی و دبیر ناحیه یک مشهد.
 ۳. مهناز بزومی، دکتری جامعه‌شناسی و مدرس دانشگاه فرهنگیان مشهد و دبیر علوم اجتماعی منطقه گناباد.
 ۴. هاشم بزنگاهی، کارشناس ارشد اقتصاد و سرگروه اقتصاد و دبیر علوم اجتماعی ناحیه ۶ مشهد
- در ادامه، گزارش این میزگرد از نظر تان می‌گذرد.



● بحث را از کتاب‌های درسی علوم اجتماعی و چند و چون محتوا و نقد و ارزیابی آن شروع می‌کنیم که مبنای کار مشترک ما در مجله و شما در مدرسه و کلاس درس است.

○ **روحانی:** همان طور که می‌دانید، کتاب‌های علوم اجتماعی جدید التالیف هستند و با نگرش جدیدی تدوین و تألیف شده‌اند. ساختارهایی که تا دو سه سال قبل بر کتاب‌ها حاکم بودند، کاملاً

تغییر کرده‌اند و سعی شده است کتاب‌های جدید با رویکرد بومی‌گرایی و نگاه به فرهنگ خودی و اسلامی و ایرانی تدوین شوند. کتاب‌های قبلی رویکردی کارکردگرایانه و پارسونزی داشتند که جریان غالب جامعه‌شناسی بود. در هر حال، اینکه سعی شده است به سمت جامعه‌شناسی با رویکرد بومی و منطقه‌ای حرکت شود، نقطه قوت است چون دانش‌آموز را با مباحثی که بیشتر در زندگی او دخیل هستند آشنا می‌سازد.

اما نقدهایی نیز در مورد این کتاب‌ها وجود دارد و احساس می‌شود در تألیف و تغییر ساختار کتاب‌های جدید به نوعی عجله و سرعت وجود داشته است. اگر با تأمل بیشتری این کار انجام می‌شد، نتیجه کار خیلی بهتر بود. ما در گروه علوم اجتماعی سعی کردیم با توجه به نظر دوستان و همکاران، مسائل و مشکلات کتاب‌ها را بررسی و بازخوردهای آن را از طریق کلاس‌ها به دست آوریم.

یکی از مباحثی که در آموزش هر درسی مطرح می‌شود، این است که کتاب باید متناسب با مرحله رشد شناختی دانش‌آموز باشد. از این نظر دانش‌آموز سال دوم دبیرستان در مرحله‌ای از رشد شناختی قرار دارد که درک مسائل ذهنی و انتزاعی کتاب جامعه‌شناسی دوم برایش سنگین است. در کتاب جامعه‌شناسی دوم دبیرستان، دانش‌آموزی

که آشنایی قبلی با مباحث فلسفی ندارد، به یکباره وارد مباحث ذهنی و انتزاعی می‌شود؛ مثل انواع عقل که بیشتر جنبه فلسفی دارد، تا جامعه‌شناسی و مسائلی و مباحثی چون عقل نظری و عقل عملی. این‌ها کاملاً انتزاعی هستند. بنابراین من اعتقاد دارم می‌توانستند از این روان‌تر و آسان‌تر و متناسب با مرحله رشد سنی و شناختی دانش‌آموز کتاب را تألیف کنند و از مباحث انتزاعی بپرهیزند.

در جایی از کتاب درباره مکاتب جامعه‌شناسی بحث شده که خیلی ناقص و جسته و گریخته است. مثلاً اشاره‌ای دارد به مکتب اثبات‌گرایی، مکتب التقاطی، و مکتب تفهیمی. دانش‌آموز در این مباحث کلیتی را می‌بیند، اما ورود به جزئیات آن‌ها چه می‌شود؟ در حال حاضر معلمان ما از این نظر مشکل دارند و اگر بخواهند موضوع را شرح و بسط دهند، وقت کلاس چنین اجازه‌ای را به آن‌ها نمی‌دهد. اگر هم بخواهند از آن سریع رد شوند، مشکل عدم درک مطلب به وجود می‌آید.

نکته دیگر توجه به اصل رابطه عرضی و طولی در کتاب‌های درسی است که باید به صورت منطقی رعایت شود. از این جنبه، بین فصل‌های هر کتاب رابطه عرضی ظاهراً رعایت شده است، اما رابطه طولی رانمی‌بینیم. در «کتاب جامعه‌شناسی ۱» که مضمون آن کاملاً فلسفی است، روش‌ها و مکاتب جامعه‌شناسی به طور کلی مطرح شده‌اند. اما در «جامعه‌شناسی ۲» دو بحث هویت مطرح می‌شود، و به این ترتیب دو کتاب کاملاً منقطع و جدا از هم هستند. در سال چهارم و پیش‌دانشگاهی هم بحث نظام‌های جهانی مطرح شده است که مباحث آن با کتاب‌های جامعه‌شناسی ۱ و ۲ کاملاً متفاوت است. اگر رابطه طولی بین مباحث سه کتاب در طول سه سال حفظ

می‌شد، دانش آموزان بعد از خواندن جامعه‌شناسی ۱ و جامعه‌شناسی ۲ و جامعه‌شناسی سال چهارم، تسلسل و پیوستگی مباحث و رابطه آن‌ها را با هم در طول سه سال متوالی درک می‌کردند و به بینشی منسجم در جامعه‌شناختی تا حدودی دست می‌یافتند. اما در حال حاضر چنین نیست و سه کتاب مباحث کاملاً منفک و جدا از هم را طرح می‌کنند. دانش آموز هم رابطه این مباحث را درک نمی‌کند. یکی دیگر از نقدها بر مبنای گزارشات همکاران این است که کتاب کلاً بار ایدئولوژیک دارد. به این معنی که در مباحث جامعه‌شناسی که علمی، عینی و مربوط به واقعیت زندگی اجتماعی هستند، کتاب به جای پرداختن به واقعیت‌ها به طرف ایده‌ال‌ها می‌رود. در صورتی که جامعه‌شناسی علم آنچه هست و واقعیت‌های زندگی اجتماعی است. اوج بار ایدئولوژیک این مباحث جدید در جامعه‌شناسی سال چهارم خود را نشان می‌دهد. در واقع جامعه‌شناسی چهارم کاملاً نگاهی ایدئولوژیک دارد و یک ایده‌ال را به عنوان آنچه هست طرح می‌کند. اما دانش آموز بین این موضوع ایده‌الی با واقعیت جامعه تعارض می‌بیند.

انتظار می‌رود وقتی کتابی تألیف می‌شود، به افق بالاتری نگاه داشته باشد، بینش بدهد و در حوزه کاربردی وارد شود تا دانش آموز نگرش مثبت به‌دست آورد و بتواند در برخورد با مسائل اجتماعی از این بینش و مهارت استفاده کند. به‌طور کلی در تألیف کتاب‌های جامعه‌شناسی در بعد تئوری نسبتاً خوب کار شده است، اما در مباحث کاربردی و ایجاد مهارت در زندگی باید کار بیشتری صورت گیرد. در مجموع، خلا کاربردی بودن مطالب در کتاب خیلی احساس می‌شود.

لذا نیاز است مباحث نظری همراه با مصادیق بیشتری از مسائل زندگی روزمره که دانش آموزان با آن مانوس هستند، مطرح شود.

○ **دانیایی:** رویکرد ما به آموزش علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی و مطالعات فرهنگی چیست؟

ما باید هدفی را دنبال کنیم و در راستای آن، عناوینی را تدوین و برای آن محتوایی آماده سازیم و بعد به مسائل آموزش و غیره بپردازیم. مسئله اصلی من این است که در اجتماع وضعیت آنومیک وجود دارد و هدف کلی جامعه این است که به تعادل دوباره‌ای برسد. با همه اختلاف نظرهایی که در عرصه علوم انسانی وجود دارد، در مورد چنین هدفی توافق هست، اما جایگاه این موضوع در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی کجاست؟

آیا با طرح مباحثی نظیر عقل نظری، عقل عملی و گستره جهانی در کتاب، هدف تعادل در جامعه تأمین خواهد شد؟ اگر نه، طرح این مباحث چه مشکلی از ما را حل می‌کند و چه ضرورتی برای طرح آن‌ها وجود دارد؟

چنین به نظر می‌رسد که ما در جهت اهداف حرکت نمی‌کنیم. زمانی هست که می‌خواهیم بگوییم در حوزه مباحث نظری و فلسفی ما برترییم، در حالی که الان اصلاً بحث برتری در این حوزه مطرح نیست. بزرگ‌ترین مشکل اجتماعی ما بحث ناهنجاری‌ها و وضعیت «آنومیک» است که جای آن در این کتاب‌ها خالی است. به همین دلیل می‌گوییم: اگر برخی مباحث نظری در این مرحله اولویت

ندارند، چرا در کتاب مطرح می‌شوند؟ و برعکس، مطالب ضروری اولویت‌دار جامعه چرا در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی مطرح نمی‌شوند؟ مگر قرار نیست مسائل هر حوزه توسط متخصصان آن حوزه مطرح شوند؟ پس ما چگونه به خودمان اجازه می‌دهیم که کتاب‌های علوم اجتماعی نوشته شوند، اما متخصصانی در آن شرکت نکرده باشند؟ یکی از مؤلفان و اعضای «شورای برنامه‌ریزی تألیف کتاب» اعتقاد دارد، اصلاً جامعه‌شناسی وجود ندارد و مرده است. این رویکردی است محترم، اما آیا جای طرح چنین نظراتی در کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی است که تازه می‌خواهد مباحث پایه این حوزه را مطرح سازد؟ آیا نظر رقیب برابر ایشان وجود ندارد؟ آیا کسی نیست که کار دقیق‌تری کرده باشد؟ آیا کسی نیست که به جامعه‌شناسی به عنوان علمی که مشکلات جامعه را حل می‌کند، نگاه کند؟

در کتاب‌های درسی قدیم جامعه‌شناسی بحثی داشتیم در مورد خانواده و همسرگزینی. در کتاب‌های جدید این درس کجاست؟ آیا ما مشکلی جدی به نام طلاق و ازدواج نداریم؟ جای مباحث انحرافات اجتماعی در کتاب کجاست؟ اگر هدف این کتاب‌ها دنبال کردن فرایند جامعه‌پذیری است، باید بدانیم که با طرح مباحث انتزاعی به این هدف نمی‌رسیم.

در سند تحول و برنامه درسی ملی تحکیم بنیان خانواده مورد تأکید قرار گرفته است، جای این موضوع در کتاب‌های جامعه‌شناسی ما کجاست؟ مباحثی از قبیل اینکه خانواده‌ها چگونه دچار عدم تعادل شده‌اند، کجا در کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی مطرح شده است؟ برای اینکه بتوانیم به تعادل برسیم یک راه این است که چنین موضوع‌هایی را در متون و کتاب‌های درسی مطرح کنیم و به بحث بگذاریم؟

البته در مورد خانواده هم با وجود تغییر و تحولات بسیار، ما هنوز توصیه‌هایمان همان تقسیم کار قدیمی است. اما ساختار فعلی خانواده‌ها ما که این‌ها را بر نمی‌تابد. جایگاه این مسائل کجاست؟ مطمئناً در فضای بیرون کسی این مسائل را دنبال نمی‌کند. کتاب درسی بهترین فضا برای طرح چنین مسائلی است، به‌ویژه که مخاطب اصلی این مباحث، یعنی دختران و پسران و نسل آینده در کلاس در اختیار ما هستند؛ کسانی که در معرض این قبیل مشکلات‌اند و می‌توانند مسائلی جدی هم برای خودشان و هم برای خانواده‌هایشان ایجاد کنند.

به‌طور کلی معتقدیم، کسی که به مدرسه می‌آید، اول باید یک شهروند خوب تربیت شود. وقتی شما مهارت‌ها را آموزش ندهید و جای دیگری هم برای آموزش آن‌ها وجود نداشته باشد، تکلیف و وظیفه ما معلمان و فرهنگیان چیست؟ این موضوع از نظر من نیازمند نوعی تغییر رویکرد است. به نظر من نگاه جدیدی نسبت به مسائل اجتماعی باید در محتوای کتاب‌های درسی لحاظ شود.

البته بیشتر بحث من مربوط به کتاب‌های دوم و سوم است. من کتاب سال دوم جامعه‌شناسی را بیشتر فلسفه اجتماعی می‌دانم که محتوای آن با دانش آموز ارتباط برقرار نمی‌کند. معتقدم این کتاب باید به صحنه زندگی بیاید و مسائل زندگی اجتماعی را مطرح کند. محتوایی که تدوین می‌شود، باید با وضعیت اجتماعی ما و مسائل

زندگی تناسب داشته باشد، چرا ما هدفمان تربیت دانش‌آموزان برای ورود به دانشگاه نیست، بلکه قبل از آن و مهم‌تر از آن تربیت يك شهروند خوب برای جامعه است.

این مسائل باید در کتاب درسی بیابند تا جامعه‌شناسی خواستنی و لذت‌بخش شود. وقتی دانش‌آموز ما سر کلاس بیاید و ببیند که مشکلی از او حل نمی‌شود و فقط باید يك سلسله مطالب نظری را برای امتحان کنکور حفظ کند مسلماً از این درس دلزده می‌شود. خصوصاً که ما مباحث و نظریه‌هایی را مطرح می‌کنیم که محکم و چکش خورده نیستند. محل اختلاف‌آرا هستند و خود معلمان هم هنوز در مبانی آن‌ها مشکل دارند.

● در مورد کتاب قبلی مبانی جامعه‌شناسی هم شما علی‌رغم تأیید و دفاع از آن ظاهراً نقدهایی دارید.

○ **دانایی:** در کتاب مبانی جامعه‌شناسی قدیم و حتی کتاب‌های بعدی، مثلاً در فصل دوم کتاب بحث نقش، موقعیت و پایگاه را قاطی کرده‌اند. کتاب «نقش» را معادل «موقعیت» قرار داده و بحث اقتصادی نقش را معادل «شغل» گرفته که «موقعیت اقتصادی» است. در مباحث اقتصادی مشکل بزرگ ما بحث بی‌کاری و پیامدهای آن است. در مورد جمعیت قبلاً بحث‌هایی بوده که حذف شده است. در حال حاضر ضروری است روی آن هم به‌صورت جدی بحث شود. این‌ها ناشی از سیاست‌های دولتی متغیر است و چون سیاست‌های دولتی دوگانه‌اند، مباحث به جهات متفاوتی سوق می‌یابند که مطمئناً جواب نمی‌دهد. به‌طور کلی رویکرد محتوایی کتاب‌ها باید به سمت اوضاع و احوال عینی جامعه باشد. دانش‌آموز، دانشجو نیست که بتواند وارد مباحث انتزاعی، تجریدی و فلسفی شود. مباحث انتزاعی برای او خسته‌کننده‌اند، چون قابل درک نیست.

○ **روحانی:** صحبت‌های من انعکاس بیانات همکاران است. از نگاه بیشتر همکاران جای روش تحقیق و پژوهش در کتاب‌ها خالی است. جامعه‌شناسی بدون پژوهش و تحقیق نمی‌تواند وجود داشته باشد. چه خوب بود فصلی از کتاب را به روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی اختصاص می‌دادند. بحث دیگر اینکه خوب بود این مباحث در مرحله‌ای از اعتباربخشی کتاب‌ها مطرح می‌شد و تیم مؤلفان از دیدگاه‌های مختلف در نقد و ارزیابی کتاب استفاده می‌کردند. در مورد مرز جامعه‌شناسی و فلسفه هم باید بگوییم، چون فلسفه مادر همه علوم است، در بحث شناخت و روش‌شناسی، ما بدون فلسفه مشکل خواهیم داشت. البته نه اینکه فلسفه را معادل جامعه‌شناسی بگیریم. فلسفه «علم وجود» است، اما جامعه‌شناسی «علم تجربی» است. فلسفه کلی و عام است، ولی ما نمی‌توانیم در جامعه‌شناسی قانونی کلی و عام برای همه جوامع داشته باشیم.

○ **بزنگاهی:** کتاب سال چهارم یا پیش‌دانشگاهی دارای نگاهی یکسویه و جهت‌دار است و راهی را برای تفکر دانش‌آموز باز نمی‌گذارد. این دید را به دانش‌آموز القا می‌کند که همه دنیا و همه مکاتب بد هستند. در کتاب این طور القا می‌شود که همه مکاتب در حال فنا هستند

و این‌ها دانش‌آموز را با توجه به تعاریف ناقص کتاب، دچار تناقض و تعارض می‌کند. دانش‌آموز وقتی مسائل را این‌گونه می‌بیند، از معلم سؤال می‌کند. اما وقتی کتاب واقعیتی را مطرح نکرده است، ما به‌عنوان معلم چه جوابی باید بدهیم؟ ما می‌گوییم، اگر می‌خواهید ایدئولوژیک بحث کنید، بگذارید دانش‌آموز اول با واقعیت برخورد کند و بعد نقد کنید، این نوع يك جنبه‌نگری در کتاب علوم اجتماعی دانش‌آموز را به تفکر انتقادی نمی‌رساند. اگر بخواهید مکتب و تفکری را نقد کنید، باید از کسی مطلبی بیاورید که آن مکتب را خودش فهمیده باشد. نه به این شکل که دانش‌آموز نه موضوع را متوجه می‌شود و نه نقدش را.

با این شیوه ما دانش‌آموخته علوم اجتماعی تربیت نخواهیم کرد. مشتری علوم تجربی و مهندسی مردم و بخش خصوصی هستند، اما در علوم انسانی مشتری دولت است. آیا دولت به جامعه‌شناسی نیاز ندارد؟ باید کاری کرد که نیاز به محقق علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی برای حل مشکلات و معضلات اجتماعی تأمین شود. با این شیوه آموزش برای علوم اجتماعی محقق تربیت نخواهد شد.

○ **روحانی:** به‌نظر من علوم اجتماعی وقتی می‌تواند علم باشد که بتواند برخی مشکلات مردم را حل کند. وقتی از این موضوع فاصله بگیرد، می‌شود علم به‌درد نخور. اگر کسی تدریس نظری می‌کند باید کار عملی را هم انجام بدهد. در بیمارستان پزشک چگونه عمل می‌کند؟ آموزش‌های تئوری و عملی با هم هستند. در دانشگاه فرهنگیان افراد باید در کنار آموزش‌های نظری و تئوری وارد میدان عمل هم بشوند. ما آن قدر به نظریه‌ها پرداخته‌ایم که از عمل غافل شده‌ایم. این کتاب فقط می‌تواند بشناساند. در حالی که دانش‌آموز باید بتواند نقد کند و به‌عنوان شهروند، دانش او در زندگی‌اش عینیت پیدا کند. با این کتاب‌ها و معلمان ما دانش‌آموز را پرسشگر بار نمی‌آوریم.

○ **بز می:** همچنان که دوستان هم اشاره داشتند، کتاب جامعه‌شناسی شناخت می‌دهد، اما در کاربرد ضعیف است هر چند بنده در حوزه شناخت هم نقد دارم، چون در این حوزه هم شکاف ملموسی را بین مفاهیم انتزاعی و مصادیق عینی می‌بینیم. درگیر کردن دانش‌آموزی که در پایه اول تنها کلیاتی را خوانده است، با سه رویکرد مهم در فلسفه علوم اجتماعی مثل پوزیتیویسم، تفهیمی و انتقادی، بسیار سخت است. کتاب کاملاً تئوریک است. یکی دو مصداق می‌آورد، اما خیلی محدود. فقر مصادیق عینی و عدم پیوستگی مباحث، به اضافه نگاه ایدئولوژیک کتاب و غیرکاربردی بودن مطالب آن، از مشکلات عمده کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی است. در کتاب‌های دوم و سوم فلسفه علوم اجتماعی گفته شده است که دبیر باید به آن اشراف داشته باشد. اما این مطلب هم بریده بریده است. به‌طور کلی، کتاب‌ها حالت خطایی دارند. فاقد استدلال دوجانبه و چندجانبه هستند و قدرت تفکر دانش‌آموز را چندان رشد نمی‌دهند. دانشجویان من می‌گویند کتاب نگاهی سراسر منفی به فرهنگ غرب دارد و آن را نقد نکرده است. در نقد، جنبه‌های مثبت و منفی در ترازوی علم قرار می‌گیرند که در اینجا قرار نگرفته‌اند.

مقدمه

نظام آموزشی آمریکا یک دستگاه قوی ظلم نژادی است که فرصت‌های آموزشی افراد رنگین پوست را در جامعه ایالات متحده محدود می‌کند. برای اکثر آمریکایی‌ها «آموزش و پرورش» وسیله توفیق شخصی و ارتقا یا پیشرفت اجتماعی - اقتصادی است. نظام آموزشی آمریکا، از زمان شروع کار خود به شکلی منسجم به حذف یا کنار زدن افراد رنگین پوست از کل فرصت‌های آموزشی برابر و عادلانه مشغول بوده است. آموزش عمومی ایالات متحده در کل سابقه و قدمت خود، همواره رفتار ناعادلانه و نابرابر با دانش آموزان رنگین پوست را به شکل مشروع و قانونی درآورده است. از اواسط دهه ۱۹۶۰، مدرسه‌های عمومی کشور آمریکا دچار تغییر عمده‌ای در ثبت نام و حضور دانش آموزان گروه‌های اقلیت شدند. اکنون دانش آموزان رنگین پوست در حدود یک پنجم ثبت نام‌های مدرسه‌های عمومی را طی چهار دهه قبل به خود اختصاص داده‌اند و امروزه دانش آموزان اقلیت دارای ثبت نام دوبرابر هستند. با این حال اگر چه جمعیت دانش آموزان رنگین پوست در نظام آموزش عمومی افزایش و رشد داشته، ثبت نام و حضور دانش آموزان سفیدپوست در مدارس عمومی کاهش یافته است. دانش آموزان سفیدپوست ۷۰ درصد ثبت نام و حضور کلاسی در مدارس عمومی را در سال ۱۹۸۶ به خود اختصاص می‌دادند ولی امروزه این مقدار در حدود ۶۰ درصد است. برخی تغییرات در آمار ثبت نام در مدارس عمومی، حاصل مهاجرت، ساختار سنی و میزان مرگومیر در جمعیت کلی است.

کلیدواژه‌ها: نظام آموزشی، نابرابری، تبعیض، بی‌عدالتی، نابرابری آموزشی

آمار ثبت نام در مدارس عمومی

یک خلأ نژادی بالا نیز در حضور و ثبت نام دانشگاهی میزان اتمام تحصیلات و فارغ التحصیلی دانشکده و کالج دیده می‌شود. دانش آموزان سفیدپوست در حدود ۶۸ درصد ثبت نام‌های کالج را شامل می‌شوند و دانش آموزان یا دانشجویان رنگین پوست دانشکده‌ها در حدود ۲۸ درصد ثبت نام دانشگاه‌ها و کالج‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. از بین دانشجویان اقلیت کالج، ۱۱ درصد سیاه پوست، ۹ درصد لاتین، ۶ درصد آسیایی و اقیانوسیه‌ای و ۱ درصد سرخ پوست آمریکایی هستند.

سفیدپوستانی (۶۸ درصد) که تعداد عمده فارغ التحصیلان را تشکیل می‌دهند، با سیاه‌پوستان (۸ درصد)، مهاجران آمریکایی لاتین (۵ درصد)، سرخ‌پوستان آمریکایی (۶ درصد) و آمریکایی‌های آسیایی تبار و اقیانوسیه‌ای (۵ درصد) قابل قیاس هستند.

ادنا بوناسیچ^۱، که یک جامعه‌شناس منتقد است، در کتاب «نژادپرستی در عمق ساختارهای آموزش عالی ایالات متحده» خاطرنشان می‌سازد، با وجود برنامه‌های عملی که به ظاهر به ارتقای تنوع در محیط‌های دانشگاهی و دانشکده‌ای می‌انجامند. مدیران و مقامات سفیدپوست، میلی به وجود دانش آموزان رنگین پوست ندارند.

جالب‌تر اینکه اگر چه آسیایی‌ها و دانش آموزان اقیانوسیه‌ای سهم کمتری در ثبت نام در کالج نسبت به سفیدپوستان دارند، احتمال به پایان رساندن کالج توسط آن‌ها در مقایسه با سفیدپوستان بیشتر است.

آمریکایی‌های آسیایی تبار و اقیانوسیه‌ای (۴۷ درصد)، تقریباً دو برابر سفیدپوستان (۱۷ درصد) احتمال دارد کالج

نابرابری آموزشی بین سیاه و سفید

مهرناز عبداللهی

دبیر آموزش و پرورش منطقه مهردشت

اشاره

مقاله حاضر ترجمه کتابی است که به نابرابری‌ها و بی‌عدالتی‌های موجود در آمریکا از جنبه‌های متفاوت، از جمله خانواده، قضاوت و کار پرداخته است. متن حاضر خلاصه‌ای از فصل نابرابری و بی‌عدالتی در آموزش و پرورش آمریکاست.

را به پایان برسانند. سیاهان نیز احتمال اندکی دارد که به پایان کالج برسند (۱۷ درصد). یک دلیل میزان پایین تر اتمام تحصیل از سوی اقلیت‌ها این است که نهادهای آموزشی دارای آموزش سطح بالاتر باید به تدریس خصوصی، مربیان عالی و خدمات مشاوره‌ای دسترسی داشته باشند تا بتوانند به توفیق دانش‌آموزان کمک کنند. متأسفانه این گونه خدمات، به ندرت در دسترس دانشجویان اقلیت است، یا بودجه کمی برای آن‌ها صرف می‌شود یا کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند.

نابرابری و تبعیض در آموزش عالی آمریکا

از نظر جیمز بک ول^۱، ساختارهای آموزشی برای رفع نیاز افراد و گروه‌هایی است که بر قدرت غیرمتعارف، سلطه و منابع درون یک سیستم اجتماعی، کنترل دارند و به شکلی پیوسته، دسترسی سایرین را به مزایای قدرت محدود می‌سازند. ساختار شغلی و حرفه‌ای آموزش و پرورش آمریکا از فرهنگ سازمانی نژادپرستانه برای برقراری و حفظ مؤلفه‌هایی استفاده می‌کند که تنظیم کننده ورودی استادان اقلیت است. بسیاری از استادان سفیدپوست مدعی شده‌اند که ورود استادان اقلیت باعث به چالش کشیدن انسجام آکادمی می‌شود.

سفیدپوستان اکثریت بالای استادان تمام وقت در نهادهای عالی را تشکیل می‌دهند: ۸۵ درصد استادان و اکثر کارکنان سفیدپوست هستند. این سهم برای سیاهان پنج درصد، برای آسیایی و اقیانوسیه‌ای‌ها شش درصد، آمریکای لاتین سه درصد و بومیان سرخ‌پوست یک درصد است.

نه تنها استادان رنگین‌پوست و زنان را در نهادهای آموزش عالی کمتر مورد توجه قرار می‌دهند، بلکه استادان اقلیت نیز در اقدام

و تلاش خود برای طی طریق پیشرفت با موانعی مواجه هستند. اعضای رنگین‌پوست هیئت‌های علمی غالباً با نژادپرستی پنهان یا آشکار و توهین مواجه‌اند. سایر اعضا نیز با استادان اقلیت رقابت می‌کنند تا هویت نژادی خویش را کنار بگذارند.

آگوییرا^۲، استاد جامعه‌شناسی، در کتاب «داستان‌سرایی آکادمیک: داستان تئوری نژاد و پایه» می‌نویسد: استادان اقلیت نقش آموزشی خود را در فرایندهای نهادهای آموزشی عالی جانبی فرض می‌کنند. واضح است با توجه به مضمون حضور و مشارکت استادان اقلیت در آموزش عالی، جایگاه استادان اقلیت در آکادمی‌ها جایگاهی بدون نقطه اتکاست.

برخی محققان گواهی می‌دهند که اکثر دانشجویان از واقعیت‌های تاریخ آمریکا در زمینه بدرفتاری علیه آمریکایی‌های آفریقایی تبار، بومیان آمریکا و سایر آمریکایی‌های اقلیت مثل فقرا، مطلب چندانی نمی‌آموزند. محقق بیان می‌دارد: «آنچه تدریس می‌شود و آنچه فرزندان ما می‌آموزند، دروغ آمریکایی است، نه تاریخ آمریکا.»

یک مطالعه موردی از نابرابری و بی‌عدالتی

نیازهای آموزشی کودکان مدرسه‌ای سرخ‌پوست آمریکا که به تجربه آموزشی سرخ‌پوستان منحصر است، رابطه‌ای حقوقی و قانونی است که دولت فدرال با جامعه سرخ‌پوست از طریق چند معاهده داشته و خدمات دولتی خاصی برای سرخ‌پوستان در قبال دسترسی به اراضی قومی و قبیله‌ای آن‌ها فراهم ساخته است. آموزش و پرورش یکی از این خدمات بوده است، ولی سابقه و قدمت دسترسی سرخ‌پوستان به آموزش و پرورش رسمی، از تفکیک و تبعیض نژادی حکایت دارد. در اواخر دهه ۱۸۰۰،



دولت فدرال به منظور هم‌سوسازی کودکان سرخ‌پوست با فرهنگ غالب خود، از چند برنامه آموزشی استفاده کرد.

بابی رایت و ویلیام تیرنی^۴ در کتاب «سرخ‌پوستان آمریکا در بخش آموزش عالی: سابقه و قدمت تضاد و تقابل فرهنگی» این‌گونه مطرح می‌سازند که تقابل فرهنگی همراه با آموزش و پرورش سرخ‌پوستان، هنوز هم ادامه دارد. یکی از پیامدهای به حاشیه بردن پیوسته سرخ‌پوستان، سطوح پایین‌تر ثبت نام در مقایسه با افراد غیرسرخ‌پوست است. در حدود ۶۵ درصد سرخ‌پوستان آمریکا فارغ‌التحصیلان دبیرستان و ۹ درصد دارای مدرک لیسانس یا بالاتر هستند ولی فقط در حدود ۳ درصد آن‌ها مدارک حرفه‌ای به دست آورده‌اند.

محققان آموزشی بر این باورند که تدریس یک سرخ‌پوست توفیق آکادمیک بالاتر دانش‌آموزان سرخ‌پوست را به همراه خواهد داشت. یادگیری زمانی سرعت می‌یابد که معلم و شاگرد از فرهنگ و زبان یکسانی برخوردار باشند.

مدرسان سرخ‌پوست باعث تسریع و تسهیل روابط مدرس-شاگرد می‌شوند و تمایل دانش‌آموز به درس خواندن و در مدرسه ماندن را افزایش می‌دهند. مدرس سرخ‌پوست از «مدل-نقش» های بسیار مهم محسوب می‌شود و می‌تواند ارتباط بهتری با مجمع سرخ‌پوستان بگیرد. با این حال، متخصصان غیرسرخ‌پوست به شکل گسترده‌ای درگیر آموزش کودکان سرخ‌پوست شده‌اند.

تحقیق تازه‌ای روی مدارس، مقامات و مدرسان فعال در مدارس کودکان نشان دهنده این است که کمتر از نیمی از مدیران و مقامات و تنها ۳۸ درصد مدرسان «مدارس قبیله‌ای» واقعاً سرخ‌پوست آمریکایی هستند. سطح و جایگاه سرخ‌پوستان در مناصب اجرایی، مدیریتی و تدریس در «مدارس عمومی» که مقدار ثبت نام بالایی کودکان دانش‌آموز را دارند، نیز وخیم است. تنها در حدود ۱۳ درصد مدیران و حدود ۱۵ درصد معلمان، سرخ‌پوست هستند. متأسفانه حضور بالای معلمان غیرسرخ‌پوست باعث تداوم سیاست‌های هم‌سوسازی فرهنگی در آموزش و پرورش سرخ‌پوستان شده است.

برای مثال، مدارس سرخ‌پوست نقش عمده‌ای در اجرای سیاست‌های زبانی دولت ایفا کرده‌اند و به مسیحی‌سازی سرخ‌پوستان پرداخته‌اند. در راستای انجام این کار، مدارس سرخ‌پوستان استفاده از زبان بومی را ممنوع کرده‌اند.

نژادپرستی در عمق ساختار آموزش عالی ایالات متحده

هدف نظام آموزشی این است که دانش‌آموزان به مدل نقش‌هایی برای مردمان خود تبدیل شوند و به آنان بیاموزند که «اگر ساکت بمانید و خود را مثل یک سفیدپوست نشان دهید، آن‌گاه می‌توانید مثل او پول زیادی به جیب بزنید. پس به دنبال تغییرات اجتماعی و خواستار عدالت و برابری نباشید.» ایالات متحده به شکلی گسترده یک جامعه نابرابر است. معمولاً ما می‌خواهیم درجه این نابرابری را با نگاه به درآمدها یا آمار درسی بررسی کنیم و البته با این معیارها، چندان بد نیستیم. معیار دیگر نابرابری مالکیت دارایی‌ها و املاک است و تمرکز

در اینجا بالاست. تحقیق تازه‌ای توسط یک کمیته مجلس نشان داد که یک دوم از یک درصد خانواده‌های ملت، ۳۵ درصد ثروت را دارند. اگر شما مالکیت خانه را حساب کنید (که معمولاً ابزار کسب درآمد مردم نیست) و تنها مواردی چون سهام، اوراق قرضه، املاک و مستغلات اجاره‌ای و مالکیت تجاری را لحاظ کنیم، مقدار بیشتری از افراد، ۴۵ درصد سرمایه ملی را به خود اختصاص می‌دهند. به عبارت دیگر، تقریباً نیمی از سرمایه این کشور به طور انحصاری در اختیار ۴۲۰ هزار خانوار است. این مطالعه نشان داد که تمرکز سرمایه در ۲۰ سال گذشته فراتر رفته است.

در این گروه درآمد، که هر کدام دارایی بیشتر از ۹ میلیون دلار دارند، ثروت حالت متمرکزتری یافته است. در تحقیقی که توسط سازمان آمار صورت گرفت، ارزش خالص میانگین درآمد خانوار آمریکایی بررسی شد؛ یعنی هر خانواده چقدر ثروت و دارایی دارد، البته منهای بدهی‌های آن‌ها. میانگین (یا متوسط) ارزش خانوار یا ارزش دارایی هر خانوار عادی ۳۲/۶۶۷ دلار بود. ارزش دارایی یک خانوار عادی سفیدپوست ۳۹/۱۳۵ دلار است، در حالی که برای خانوار سیاه‌پوست رقم ۳۳۹۵ دلار را داریم؛ کمتر از یک‌دهم آنچه خانوار سفیدپوست متوسط و عادی دارد.

خاطر نشان می‌سازم که این اعداد و ارقام متوسط و میانگین هستند. سرمایه خانوارهای زن سرپرست سیاه‌پوست متوسط و نه خیلی فقیر، ۶۷۱ دلاری است، در حالی که برخی سفیدپوستان ۴/۵ میلیارد دلار سرمایه دارند. گستردگی اختلاف، در یک نگاه کلی پرتگاه عظیمی را بین فقرا و ثروتمندان جامعه نشان می‌دهد. در حالی که فقر به افراد رنگین‌پوست محدود نمی‌شود، بلکه شدیداً با نژاد افراد هم‌بستگی و ارتباط دارد.

ایدئولوژی سودمندگرایی

اکنون می‌خواهم به سراغ ارزش‌ها بروم و نشان دهم که بی‌عدالتی اعمال شده در حق اقلیت‌ها، محصول مستقیم یک مجموعه ارزش‌های پایه‌ای در این اجتماع است. نژادپرستی یک افترای کثیف نیست که تا حدی خود را به سیستم و نظام‌های ناپاک چسبانده است. وجود یک جمعیت مورد ظلم واقع شده از نظر نژادی، کاملاً به یک سلسله از ایده‌های مطلوب ما گره خورده است. من در اینجا سعی دارم این ارتباط را نشان دهم و مطرح سازم که دانشگاه بدون توجه به لیبرال بودن ظاهری، این ایدئولوژی را در عمیق‌ترین ساختارهای خود قرار داده است. پس دانشگاه نیز همچون سایر نهادها، در تشکیل مجدد و ازدیاد، حفظ و ابقای ظلم نژادی مشارکت دارد.

نظام جایزه دادن برای عملکرد بهتر، باعث افزایش لایه‌های بی‌عدالتی روی یکدیگر می‌شود. فرد دارای عملکرد خوب جوایزی می‌گیرد که عملکرد او را سریع و بهتر می‌سازد. دانش‌آموز خوب وارد یک برنامه برتر می‌شود که توجه بیشتر و منابع بیشتری را برای پیشرفت او فراهم می‌کند. در سطح کلی، برنامه‌هایی عالی برای «بهترین و باهوش‌ترین» محققان و زبندگان فراهم می‌کنیم که باعث می‌شوند فرد نخبه تا وقتی که در مدرسه است، مجبور به کار نباشد. برندگان به جمع‌آوری پاداش‌هایی

می‌پردازند که به مزیت و برتری آن‌ها در مسابقه می‌انجامد؛ تا جایی که دیگر رسیدن به آن‌ها میسر نیست.

قطعاً همه می‌دانیم که رقابت آزاد در بازار، درست به شیوه‌ای که قرار است، کار نمی‌کند و جواب نمی‌دهد. رفاه اجتماعی ضرورتاً به‌خوبی مورد حفاظت قرار نمی‌گیرد، بلکه آلاینده‌گی، نشأت مواد شیمیایی سمی، شرایط کار ناایمن، هدر رفت مازاد منابع و گردابی از سایر مشکلات اجتماعی از کارکرد نامحدود و افسار گسیخته «بازار آزاد» نشئت می‌گیرد.

بدتر اینکه، ایدئولوژی «بازار آزاد» توجه ما را از یک واقعیت زشت‌تر منحرف می‌سازد: «استثمار». واقعیت امر این است که در جامعه آمریکا، رقابت یک مسابقه عادلانه نیست که در آن، همه از نقطه شروع یکسانی حرکت کنند. فرصت‌های برابر یک افسانه محسوب می‌شود. این افسانه می‌گوید: «دلیل فقر شما این است که یا تنبل هستید یا نادان.» اگر فقرا با فقر روبه‌رو هستند، دلیلش فقط تنبلی یا نادانی آن‌هاست و چون از آن‌ها سلب مالکیت شده است، هر روز نیز این استثمار ادامه می‌یابد. ثروتمندان هم به این دلیل پولدار هستند که سخت کار می‌کنند و به نوآوری دست می‌زنند. در حالی که درست برعکس، اغلب آن‌ها افرادی کج خلق و محترک یا تنبل‌ترین افراد هستند.

مالکیت کلید تمول در این جامعه است، نه یک مزیت. هر کس مالک باشد می‌تواند جمع‌آور باشد و به مالکیت خود اضافه کند. ماکلان اموال و املاک بر فقیر نگه داشتن سایرین تکیه دارند؛ زیرا در غیر این صورت، دارایی آن‌ها دیگر ارزشی نخواهد داشت. متأسفانه افراد نخبه و برتر همیشه روش‌های توجیه برتری و امتیازات خود را پیدا می‌کنند. اگر مردم فقط برای یک دقیقه کمی عقب‌تر بروند و به کل داستان نگاه کنند، به قدری از این بی‌عدالتی دلزده می‌شوند که کل این بنای بزرگ را ویران خواهند کرد.

مدرسه‌ها به شکل عمیق‌تر درگیر ایجاد و ازدیاد بی‌عدالتی در جامعه آمریکا هستند. البته با تدریس و اجرای اصول اجتماعی «سودمندگرایی» در شیوه‌ها و امور روز به روز. من بر این باورم که این اصل حالت نژادپرستی دارد. فلسفه اجتماعی سودمندگرایی یک اختراع اروپایی غربی است. این باور وجود دارد که نظام سودمندگرایی بهترین شیوه سازماندهی زندگی بشر است. سودمندگرایی که حداکثر گزینش آزاد فردی را فراهم می‌کند، برابر با دموکراسی فرض می‌شود و آن را به عنوان پیشرفته‌ترین شکل تمدن بشری می‌دانند که انسان به آن دست پیدا کرده است.

در حالی که نوعی شدت عمل یا گستاخی عظیم در این نگرش به جهان وجود دارد. این نگرش سایر نظام‌های اجتماعی را عقب‌مانده و بدوی، یا عامل گرا و دیکتاتور فرض می‌کند و تنها نظام غربی را کامل و متعالی می‌پندارد. یعنی سیستمی که سابقه و قدمت خود را تنزل داده است و تا آخر، ادامه خواهد یافت. پیروان اصول سودمندگرایی می‌گویند: «اگر شما هم بخواهید می‌توانید برتر باشید. تمام آنچه لازم است، شرکت در رقابت همچون سفیدپوستان است. گذشته خود را کنار بگذارید. شما هم مثل ما شوید تا پاداش‌های ارزشمند تمدن تمجید شده خویش را به شما عطا کنیم.»

فرد اقلیت حق دارد نسبت به این پیام شک و تردید داشته

باشد. از او خواسته می‌شود که خویش را خنثی و خانواده خود را انکار کند و آن‌هایی را که دوست دارد کنار بگذارد و هرگز به پشت سر نگاه نکند. او مجبور است خود را خنثی کند تا او را بپذیرند. باید بیاموزد، نسبت به آنچه هست نفرت داشته باشد و آن را کنار بگذارد تا همانی شود که سفیدپوستان می‌خواهند. البته این همه به «دسترسی برابر و عادلانه» یا «فرصت یکسان» منتهی نمی‌شود. افراد اقلیت با یک بار سنگین و ویژه وارد دانشگاه می‌شوند: «ضرورت خودانکارسازی.»

اکنون بیایید فرض کنیم که فرد اقلیت بر این موانع غلبه می‌کند و تصمیم می‌گیرد با قانون سفیدپوستان بازی کند. بیایید این‌گونه بگوییم که وی قواعد سودگرایی را می‌پذیرد، هرگونه اثر واقعی از میراث خویش را کنار می‌گذارد و قدم به قدم با یک سفیدپوست رقابت می‌کند. در این صورت، آیا وی می‌تواند برنده آن جایزه بزرگ شود؟ آیا وی را به شکل فردی برابر در یک جامعه کوررنگ می‌پذیرند؟ بر اساس تجربه من، تعهد پذیرش کلی، یک مورد ساختگی و توخالی است. اینکه اگر فرهنگ خود را کنار بگذاری مورد پذیرش خواهی بود، درست نیست.

اکنون شرح و توصیف بیشتری خواهیم داد: فرد رنگین‌پوست (یا یک زن) تنها پذیرش مشروط دارد و این پذیرش به این امر مشروط است که سکوت کنید، یعنی مادامی که چیزی نگفته‌اید، به شکلی معقول پذیرفته شده‌اید ولی اگر نظر خود را بیان کنید و بگویید که فکرتان چیست، دیگر مورد احترام و توجه نخواهید بود. این انکار خویش یک ضرورت است و انکار میراث فرهنگی خود نیست، بلکه انکار حق مسلم شما در تفکر به‌عنوان یک انسان خودمختار است.

توجه داشته باشید که مدیران سفیدپوست به دنبال سلیقه‌های شخصی خویش در این بازی هستند. آن‌ها می‌خواهند مشارکت اقلیت‌ها را افزایش دهند و آمار حفظ و ابقای آن‌ها را بالا ببرند؛ چرا که آن‌ها را به ظاهر خوب نشان می‌دهد و پول بیشتری برای دانشگاه به ارمغان می‌آورد و جایگاه آن‌ها را ارتقا می‌دهد. آیا آن‌ها واقعاً به سلیقه‌های دانشجویان اقلیت توجه می‌کنند؟ نه، در این نظام هر فرد به فکر خود است و مدیران سطح بالا دچار فساد شده‌اند. تمام آنچه آن‌ها می‌خواهند اعداد و ارقامی است که ظاهر نظام را کمتر ظالمانه نشان می‌دهد. ساختارهای پایه عدم تساوی یا بی‌عدالتی در این جامعه نباید مورد چالش قرار گیرند و اگر جرئت کنید آن‌ها را به چالش بکشید، شغل خود را از دست می‌دهید.

پی‌نوشت‌ها

1. Edna Bonacich 2. James Blackwell 3. Adalberto 4. Bobby Wright & William G. Tierney Aguirre, Jr

منبع

Aguirre, Adalberto, Jr, David V. Baker (2008). Structured Inequality in the united states, Critical Discussion on the continuing Significance of Race, Ethnicity, and Gender. University of California. Riverside. p 39-57.



چکیده

نوشته حاضر به بررسی گونه‌شناسی جوامع از نگاه فارابی بر مبنای ساخت و منش اجتماعی آن‌ها می‌پردازد. در این راستا کوشیده است که با استفاده از دو کتاب ارزشمند این اندیشمند مسلمان، یعنی «آرای اهل المدينة الفاضله» و «سیاسة المدينة» به سنخ‌شناسی و تقسیم‌بندی فارابی از جوامع به دو نوع فاضله و نافاضله بپردازد. فارابی مدینه فاضله را در چارچوب نظم کلی حاکم بر جهان ارزیابی می‌کند و هدف جامعه آرمانی را رسیدن به کمال انسانی و دستیابی به سعادت می‌داند.

در ادامه، با نگاهی به اوضاع و شرایط فکری و اجتماعی فارابی و تأثیرپذیری او از فلسفه یونانی و اسلامی، به بررسی ویژگی‌های هر یک از جوامع و نوع ساخت و منش اجتماعی آن‌ها می‌پردازد. همچنین به انواع جامعه نافاضله در تقسیم‌بندی خردتری اشاره می‌کند و ویژگی این گونه جوامع را به صورت مبسوط شرح می‌دهد. جمع‌آوری اطلاعات در این نوشتار به شیوه اسنادی کتابخانه‌ای و هدف آن، ارائه نوع نگاه فارابی به جماعات انسانی از منظر جامعه‌شناختی بوده است.

کلیدواژه‌ها: مدینه فاضله، مدینه نافاضله، عقل فعال، فطرت، جامعه ضاله، جامعه فاسقه، جامعه مبدله

از جامعه ضاله تا مدینه فاضله

گونه‌شناسی جوامع از نگاه فارابی

سیدعلیر ضاقیومزاده

دبیر و سرگروه علوم اجتماعی شهرستان خلخال

مقدمه

فارابی از پیشگامان فلسفه مدنی و طراح نظریه جامعه آرمانی جهان اسلام است. از دید جامعه‌شناسی معرفت، **گورویچ** معتقد است: بین واقعیت‌های اجتماعی و نظام‌های مختلف معرفتی ارتباط کامل، و بین نهاد‌های اجتماعی و ایده‌ها و اندیشه‌ها در هر زمان ارتباط دائمی و مستمری وجود دارد. اگر ارتباط نظام‌های معرفتی با نظام اجتماعی را بپذیریم، این سخن **هگل** درست درمی آید که نوابغ قابله‌های روح اجتماعی زمان خود هستند. به تعبیری، آنچه در اندیشه نوابغ می‌گذرد انعکاس آن چیزی است که در جامعه می‌گذرد. رشد علوم انسانی با بافت تحولات اجتماعی رابطه‌ای دقیق دارد. با گسترش اسلام، مسلمین با شور و شفع به جانب علوم و فنون ملل دیگر روی آوردند. از عناصر فرهنگ یونان و هند بهره گرفتند و در همه زمینه‌ها به کشفیات جدید نائل شدند (نراقی، ۱۳۸۴: ۱۴).

ابونصر محمد فارابی (۳۳۹-۲۵۹ هـ. ق) با استفاده مستقیم از فلسفه یونانیان، به تدوین کتاب معروف خود، «آراء اهل المدینه الفاضله» پرداخت که دنباله آیین شهر **افلاطون** بود. او از این اصل آغاز کرد که چون افراد بشر مجبور به زندگی کردن با یکدیگرند و به تعاون نیازمندند، تنها راه نجات آن‌ها از تضادها و کشمکش‌ها برقراری یک سازمان اجتماعی منظم است و استقرار یک دولت جهانی و حکومت عمومی، باید کمال و غایت مطلوب باشد. مدینه فاضله ضامن خوش‌بختی آدمیان در این میان و رستگاری آن‌ها در میان یکدیگر است (همان، ۱۳۸۴).

لذا از نظر فارابی چهار مشخصه زندگی جمعی را می‌توان چنین برشمرد: وجود افراد و گروه‌های بسیار، مکان واحد، پیوستگی و ارتباط با یکدیگر، هدفمندی. این ویژگی‌ها با تعاریف امروزی جامعه‌شناسان که جامعه را به مجموعه افراد یا گروه‌های پیوسته و هدف‌دار معنی کرده‌اند نیز همخوانی دارد (آزاد ارمکی، ۱۳۷۶: ۲۳۲).

فارابی انسان را فطرتاً اجتماعی می‌داند و هدف اصلی جامعه را هدفی انسانی (کمال) تلقی می‌کند. به همین دلیل وی به سنخ‌شناسی جامعه (مدینه) فاضله و غیرفاضله پرداخته است. با توجه به اهمیت علوم انسانی از بعد اسلامی

آن و نقش اندیشمندان و متفکران مسلمان در بنیادهای فکری و اجتماعی علوم انسانی - اسلامی، دیدگاه فارابی در این حوزه به عنوان مؤسس فلسفه اسلامی قابل تأمل است. در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره متوسطه نیز اشاراتی به تقسیم‌بندی جوامع از نگاه فارابی شده که البته به علت پراکنده بودن آن‌ها در کتاب‌های مزبور، در این مقاله سعی شده است با مروری دقیق بر اندیشه‌های اجتماعی فارابی، به گونه‌شناسی جوامع از دیدگاه او بر مبنای ساخت و منش اجتماعی به دو نوع فاضله و غیرفاضله به صورت مبسوط پرداخته شود.

شرح زندگی اجتماعی فارابی

فارابی در حدود سال ۲۵۸ هجری قمری برابر با ۸۷۰ میلادی در ده کوچکی به نام «وسیج» در نزدیکی «فاراب» که همان «اترا» امروزی و از شهرستان‌های ترکستان یا بلاد ماوراءالنهر است، متولد شد. ظاهراً در ۴۰ سالگی سرآمد روزگار خویش در زبان، موسیقی، علم و فلسفه بود و از آن پس به بغداد رفت. حدود سال ۲۹۵، پس از چندی با تسلط وافی بر منطق و فلسفه و دانش‌های گوناگون زمان و به‌ویژه یونانی، «معلم ثانی» خوانده شد (تنهایی، ۱۳۸۳: ۱۸۷). گویند فارابی آثار خویش را در سی سال آخر عمر، که دوران پختگی وی بوده است، نگاشت. از جمله خصایص کار فارابی ساده‌نویسی و شرح ساده‌تر و قابل فهمی بود که بر علوم زمان و پیش از آن می‌نوشت. از جمله معروف است که **ابن سینا** کتاب «مابعد الطبیعه» **ارسطو** را چهل بار خواند ولی نفهمید تا آنکه شرح فارابی بر آن را به نام «اغراض مابعد الطبیعه» خواند و بسیاری از مسائل غامض و مشکل آن، زان پس برای او حل شد. گویند روزگار را به قناعت و پاک‌دامنی گذراند و اگر چه در اواخر عمر در زمره علمای دربار **سیف حمدانی** بود، از اموال دولتی به کمترین قناعت می‌کرد و با سختی و ریاضت در جمیع دانش‌ها و هنرهای زمان خویش صاحب کمال شد. سرانجام در سال ۳۳۸ یا ۳۳۹ هجری درگذشت. **امیرسیف الدوله** شخصاً بر جنازه او نماز گزارد و این خود مرتبه عالی احترام به یک روشن‌فکر بود و حال آنکه امروزه ما نام سیف‌الدوله حمدانی را بدان سبب می‌شناسیم که ابونصر فارابی در عصرش می‌زیسته است. چنین است شگرد تاریخ! (پیشین).

دیدگاه هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی فارابی

الف هستی‌شناسی

فارابی از جهان‌شناسی و خداشناسی بسیار دقیق، منطقی و استدلالی آغاز و سلسله مراتب نظام آفرینش را تبیین می‌کند. او موجودات را در تقسیم نخستین در دو طبقه قرار می‌دهد:

۱. موجودات عالم طبیعت که در معرض کون و فساد هستند.
۲. موجودات روحانی و مجرد و طبیعت اجسام سماوی. عقول عشره که دارای مراتب است و از عقل اول شروع می‌شود و به عقل فعال خاتمه می‌یابد (آزاد ارمکی، ۱۳۷۶: ۲۲۵).

از هستی‌شناسی فارابی می‌توان نتایج زیر را استخراج کرد:

- عالم هستی دو بُعدی (لاهوت-ناسوت) است.
- بین عوالم لاهوت و ناسوت از این نظر که عالم لاهوت فیض دهنده و عالم ناسوت فیض گیرنده است، ارتباط وجود دارد.
- موجودات عالم لاهوت به حد کمال خود رسیده‌اند.
- نظام هستی منشأ آفرینش (موجود اول) دارد.
- بین موجودات نظام هستی سلسله مراتب وجود دارد.
- موجودات ناسوتی طبیعتاً سیر تکاملی دارند (متفاوت با تکامل‌گرایان).
- بین خود موجودات ناسوتی با رعایت شدت و ضعف، ارتباط وجود دارد.

- عالم هستی غایب‌مند است و در جهت کمال قرار دارد.
- انسان نه ماده موجود دیگری است و نه خادم موجودی دیگر. البته انسان می‌تواند با عقل و فکر خود کارهایی انجام دهد که در خدمت موجود دیگری واقع شود.

ب انسان‌شناسی

فارابی مراحل قوام وجودی انسان را سه مرحله می‌داند:

۱. وضع نباتی است که در این وضع قوای غازی، نامیه، هاضمه، ماسکه، و دافعه به انسان عطا می‌شوند.
۲. وضع حیوانی است که در این وضع قوه محرکه به او داده می‌شود.
۳. وضع انسانی است که در این وضع قوای حاسه نفس، قوه متخیله و قوه ناطقه به عنوان رئیس قوای بدن به انسان عطا می‌شوند. در این مرحله، نفس انسان زمینه‌ساز قبول فیض و اعطای عقل فعال می‌گردد.

قوه ابتدایی علوم و معارف به صورت بالقوه از طریق عقل فعال به انسان داده می‌شود و به فعلیت رساندن این قوه به کوشش انسان نیاز دارد. بر همین اساس، استعدادها را افراد شدت و ضعف می‌یابند و در نتیجه، انسان برای پذیرش نقش‌های گوناگون بر اساس اصل «تفاضل» آماده می‌شود.

همچنین فارابی انسان‌ها را نسبت به پذیرش معقولات به سه گروه تقسیم می‌کند:

گروه اول: انسان‌هایی که هیچ معقولی را نمی‌پذیرند.
گروه دوم: انسان‌هایی که قوت پذیرش معقولات را دارند ولی در جهت دیگری به کار می‌بندند.

گروه سوم: معقولات را می‌پذیرند و در جهت درست خود جریان می‌دهند. این دسته دارای فطرت سلیم انسانی‌اند و می‌توانند به سعادت نهایی نائل آیند. ظرف رسیدن به سعادت نهایی زندگی اجتماعی است.

از این رو، فارابی به نوعی رابطه دیالکتیکی بین کمال انسان و کمال جامعه قائل است. البته نباید پنداشت که این تقسیم‌بندی فارابی با مختار بودن انسان منافات دارد؛ زیرا فارابی این تقسیم‌بندی را در مقام ثبوت ارائه می‌دهد. به عبارت دیگر، انسان‌ها می‌توانند این گونه باشند.

ج شناخت‌شناسی

شهید مطهری درباره بُعد معرفت‌شناختی ابونصر فارابی می‌نویسد: «فارابی فیلسوفی است مشائی و در عین حال، خالی از مشرب اشراقی نیست. با این وصف، با تتبع در آثار فارابی، می‌توان وحی، عقل نظری، عقل عملی، حس، خیال و وهم را از منابع معرفت‌شناختی او نام برد.»

عقل فعال

کار عقل فعال عنایت به مردم است و اینکه آدمی را به نهایت مراتب کمال ویژه خود برساند و آن رسیدن به سعادت نهایی و کامل است. عقل فعال در زبان اشراق، کدخدا و رب النوع عقول جزئیه خوانده شده است. فارابی در کتاب «آرا اهل مدینه فاضله» نیز عقل فعال را «روح الامین» یا «روح القدس» نامیده است و از لحاظ رتبت می‌توان ملکوت و امثال این‌ها نامید. (آزاد ارمکی، ۱۳۷۶: ۲۲۶)

عقل فعال عامل پیوند جهان و انسان است. در نظام فلسفی و اجتماعی فارابی، عقل فعال نقش مهمی دارد و در موارد بسیاری پایان امر بر عهده آن است. به نظر فارابی عقل فعال ناظر بر احوال انسان و عامل رشد و تربیت اوست و انسان را در دستیابی به مقام انسانی یاری می‌کند. فارابی عقل فعال را عنایتی در حق انسان می‌داند و بر آن است که هنگامی انسان به مرتبت عقل فعال نائل می‌شود که از ماده مجرد شود و در وجود خود نیازی به ماده نداشته باشد.

عقل فعال با دادن نیرو به انسان موجب شناخت زشت و زیبا و کسب معلومات می‌شود.

نظریه فطرت

فطرت در نظر فارابی با طبیعت به یک معنی است و هیچ یک از

فارابی با گرایش به سنت تحلیل کارکردی، تعاون و همکاری اعضا از یک سو و استقلال درون کارکردی هر عضو از دیگر سورا - همان گونه که اسپنسر و به ویژه پارسونز - ارج می‌نهد. وی بسیار نزدیک به زبان اندام‌واره‌گرایی سده نوزدهم می‌گوید: «... مدینه فاضله به مانند بدنی بود که تام الاعضاء (و تن درست) و به مانند آن گونه بدنی بود که همه اعضا در راه تمامیت و ادامه زندگی حیوانی و حفظ آن تعادل کنند...» یعنی ساخت، کارکردها و انتظام جامعه باید ضرورتاً طبق قوانین حیات طبیعی باشد

السیاسة المدینه، الموسیقی الکبیر، احصاء العلوم، رساله فیما ینبغی ان یقدم قبل تعلیم الفلسفه، عیون المسائل، ما یصح و ما لایصح من احکام النجوم. (فارابی، ۱۳۶۱: ۲)

فارابی با گرایش به سنت تحلیل کارکردی، تعاون و همکاری اعضا از یک سو و استقلال درون کارکردی هر عضو از دیگر سورا - همان گونه که اسپنسر و به ویژه پارسونز - ارج می‌نهد. وی بسیار نزدیک به زبان اندام‌واره‌گرایی سده نوزدهم می‌گوید: «... مدینه فاضله به مانند بدنی بود که تام الاعضاء (و تن درست) و به مانند آن گونه بدنی بود که همه اعضا در راه تمامیت و ادامه زندگی حیوانی و حفظ آن تعادل کنند...» یعنی ساخت، کارکردها و انتظام جامعه باید ضرورتاً طبق قوانین حیات طبیعی باشد. از سوی دیگر، وابستگی متقابل سیستمی (تقابل دوتایی‌ها) میان اعضای جامعه، جامعه‌شناسان اندام‌واره‌گرا را به این نگرش سوق می‌دهد که وجود زندگی انسان در اجتماع را ناگزیر و از سر قانون بدانند. در تبیین این وابستگی متقابل و قانونمندی پویای اجتماعی، توجه خاص به چگونگی ساخت و نقش کارکردی آنان در توضیح واقعیت‌های اجتماعی امری ضروری می‌شود. (تنهایی، ۱۳۸۳: ۱۹۷)

نیاز متقابل انسان به انسان است که هم بنیان اجتماع و رابطه فرد و جامعه را دستخوش تأثیر می‌سازد و هم سلامت یا نژندی هر دورا. یعنی نیاز و احساس تعقل به گروه، مفهوم طبیعت انسانی را از دیدگاه فارابی پایه‌ریزی کند. به قول او در «تحصیل السعاده» فرد انسانی: «بدون معاونت و یاری مردم بسیار، به تنهایی به این کمالات نتوان رسید. هر انسانی فطرتاً باید با افراد دیگر در ارتباط باشد و هر یک از افراد بشر نیاز به هم‌بستگی دارد. یعنی باید به معاونت دیگر افراد و هماهنگی آن‌ها خود را به درجه کمال برساند. از این رو این حیوان نیازمند است که در جایی مأوا گزیند و در مجاورت با دیگران به سر برد و بدین سبب است که او را حیوان انسی و حیوان مدنی خوانده‌اند.» (همان: ۱۹۸)

این دو تقابلی با عقل ندارد بلکه زندگی طبیعی، که همان زندگی فطری متناسب با حیات خدایی است، بر طبق نظام معقول زندگی انسان، که یکی از موجودات نظام آفرینش است، در مرحله پایین‌تر از مرحله عقل فعال قرار دارد. انسان تمام کمالات خویش را از عقل فعال می‌گیرد و اعتلای کمالات نهایی در شأن «فلکیات» نیست و از بین موجودات طبیعی، تنها انسان است که عقل فعال می‌تواند کمالات نهایی را بدان اعطا کند نه انواع دیگر. فارابی در نظام آفرینش اعتقاد به تفاوت دارد و آن را امری معقول می‌داند. او تفاوت در نظام آفرینش را دلیل تفاوت و گوناگونی در جامعه انسانی برمی‌شمارد (پیشین). به طور کلی نظریه فطرت را می‌توان چنین بیان کرد: در آغاز همه انسان‌ها فطرت مشترکی دارند. تربیت عامل رشد یا ضعف فطرت‌ها می‌شود و گوناگونی در گرایش به علوم و صنایع بروز می‌کند. از این رو، فطرت در مدینه فاضله فارابی عامل اصلی تعیین‌کننده سلسله مراتب اجتماعی و گوناگونی هاست و ثروت، زور و غیر آن در تعیین سلسله مراتب نقشی ندارند. بنابراین، فطرت که بازگوکننده گوناگونی در استعدادهاست، گوناگونی سلسله مراتب اجتماعی را می‌سازد. (آزاد ارمکی، ۱۳۷۶: ۲۲۸)

الگوی نظری فارابی

طرح بحث‌های انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، جامعه‌شناسی فارابی متکی بر اصول زیر است:

اصل اول همان طور که در نظام آفرینش سلسله مراتب وجود دارد، در مطالعه انسان و جامعه نیز باید به سلسله مراتب توجه کرد.

اصل دوم کشمکش و تضاد فقط به عالم طبیعت تعلق دارد. علت این تضاد به افلاک سماوی برمی‌گردد.

اصل سوم در عالم انسان‌ها یا مدائن هیچ‌گونه کشمکش و تضادی وجود ندارد.

اصل چهارم انسان دارای سیستم معین و جامعه نظام‌واره است. فارابی در این زمینه از دیدگاه **ارسطو و افلاطون** استفاده کرده است. مغز، سر و سینه، دو دست و پای انسان برای فارابی تمثیل فهم امور و درک سلسله مراتب اجتماعی است که در علوم اجتماعی به ارگانسیم تعبیر شده است.

اصل پنجم معرفت به مفاهیمی که در آن عصر به کار گرفته می‌شدند و در علوم اجتماعی جدید نیز کارایی دارند، مانند افعال و رفتار ارادی، افعال و سنن، امت، حکومت، سیاست، مدینه، جهاد، جنگ، حکومت فاضله و جاهله دارای اهمیت است (پیشین).

ارزش فارابی بیشتر در کتبی است که خود تألیف کرده نه کتبی که شرح کرده است. کتاب‌های ارزشمند او عبارت‌اند از: الجمع بین رأی حکمین، تحصیل السعاده، آراء اهل مدینه فاضله،

کدام هدف برای نظام آموزش مهم‌تر است؟

مهارت اجتماعی یا پیشرفت تحصیلی؟

مهدی ربیعی، آموزگار آموزش و پرورش و مدرس دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور شهرضا
دکتر محمدحسین طالبیان، روان‌شناس، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرضا

مقدمه

سال‌هاست که در نظام آموزشی کشور ما معلمان با تکیه بر روش‌های سنتی، به‌ویژه روش سخنرانی، دانش‌آموزان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌کنند. به‌رغم اینکه در محافل علمی، تربیتی و اجرایی صحبت از فعال بودن دانش‌آموزان و رشد فکری و آزاداندیشی آن‌ها می‌شود، عملاً چنین دیدگاهی جنبه شعارگونه به خود گرفته‌اند. از سوی دیگر، از تقویت روحیه همکاری و رفاقت بین دانش‌آموزان و رشد مهارت‌های اجتماعی آن‌ها صحبت می‌شود اما در عمل نه‌تنها گام مؤثری در این راستا برداشته نمی‌شود بلکه غالباً همکاری و رفاقت به نوعی رقابت تبدیل می‌شود و دانش‌آموزان فرصت کمتری برای تعامل و هم‌فکری با یکدیگر دارند که نتیجه آن، افزایش حسادت، کینه و دشمنی بین دانش‌آموزان است.

کلیدواژه‌ها: نظام آموزشی، رشد مهارت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی



یادگیری مشارکتی: «یادگیری مشارکتی یعنی استفاده از گروه‌های کوچک ناهمگون، به‌گونه‌ای که از طریق آن گروه‌ها دانش‌آموزان بتوانند با هم کار کنند و یادگیری خود و سایر افراد گروه را به حداکثر برسانند» (کرامتی، ۱۳۸۴).

بسیاری از روان‌شناسان بر این باورند که رشد ناکافی مهارت‌های اجتماعی نقش بسزایی در ناکامی و شکست آتی کودکان دارد. مهارت‌های اجتماعی، مانند ساختن بلوک‌ها، به آرامی شکل می‌گیرند و کودکان قبل از رسیدن به سطح پیشرفته لازم است از سطح مقدماتی عبور کنند. مثلاً کودکان اگر نتوانند احساسات خود را درک و بیان کنند، قادر به درک احساسات دیگران نیستند. آموزش به‌موقع و بجا می‌تواند رشد این مهارت‌ها را تسریع کند.

کارت‌تلج و میلبرن (۱۳۷۵) مهارت‌های اجتماعی را چنین تعریف می‌کنند: «رفتارهای آموخته شده و مقبول جامعه که موجب برقراری ارتباط متقابل می‌شوند و به بروز پاسخ‌های مثبت و پرهیز از پاسخ‌های منفی می‌انجامند.»

نظریه‌پردازان یادگیری مشارکتی معتقدند مهارت‌های مهم زندگی ما، مانند صحبت کردن، گوش دادن و حل مسئله، از طریق

گاردنر و جولر (۲۰۰۰) بیان می‌کنند: «به اعتقاد کارشناسان تعلیم‌وتربیت، دانش‌آموزانی که از طریق یادگیری فعال به یادگیری می‌پردازند، نه‌تنها بهتر فرا می‌گیرند بلکه از یادگیری خود لذت بیشتری می‌برند. زیرا به‌جای اینکه شنونده صرف باشند، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند.»

از جمله روش‌های فعالی که توجه صاحب‌نظران تعلیم‌وتربیت را به خود جلب کرده، «یادگیری مشارکتی» است. معمولاً با توجه به نگرش معلمان و دانش‌آموزان سه نوع محیط یادگیری را می‌توان به‌طور واضح در مدارس و نظام‌های آموزشی مشخص و از هم متمایز کرد. در هر کدام از این محیط‌ها انتظاراتی خاص در معلمان و دانش‌آموزان شکل می‌گیرد و نگرشی خاص حاکم می‌شود.

«بیشتر آموخته‌های مهم ما حاصل تعامل با دیگران است.» اگر دانش‌آموزان در مورد یک کتاب، یک تکلیف یا یک مسئله فقط نظرات، واکنش‌ها و پرسش‌های خود را داشته باشند، یادگیری آن‌ها به اندازه زمانی که به نظرات دیگران نیز دسترسی داشته باشند، پربار نخواهد بود (الیس و وال، ۱۳۸۳).

تجارب یادگیری مشارکتی تقویت می‌شوند (شعبانی، ۱۳۸۶). در جریان رشد مهارت‌های اجتماعی انسان که از لحظه تولد شروع می‌شود، نهادها، سازمان‌ها، افراد و گروه‌های زیادی نقش دارند که در این میان، مدرسه و خانواده دو نهاد کلیدی محسوب می‌شوند. این دو تأثیر قابل توجهی بر رشد مهارت‌های اجتماعی انسان دارند. بین خانواده و مدرسه، مدرسه نقش بیشتری دارد و این مهارت‌ها بیشتر در مدرسه قابل آموزش هستند. هدف اصلی آموزش مهارت‌های اجتماعی را می‌توان شکوفایی ظرفیت‌ها و رشد توانایی‌ها، رفتار و شخصیت فرد و حسن تفاهم اجتماعی دانست. امروزه یکی از دلایل عدم موفقیت افراد در اجتماع می‌تواند دریافت نکردن آموزش به موقع مهارت‌های اجتماعی و یا شکوفا نشدن این مهارت‌ها باشد.

یکی از مهم‌ترین توانایی‌هایی که می‌توان در مدرسه به دانش‌آموزان آموزش داد، کار کردن به عنوان عضوی از یک گروه است. برخورداری از مهارت‌های وابسته به کار گروهی مؤثر می‌تواند در یادگیری مادام‌العمر و شهروند فعال بودن، اهمیت حیاتی داشته باشد. کار در گروه زمینه‌ای را به وجود می‌آورد که در آن دانش‌آموزان می‌توانند مهارت‌های لازم برای برقراری روابط اجتماعی مؤثر و متقابل را کسب کنند. کار کردن با دیگران به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که از راه‌های مختلف با دیگران روابط سالمی برقرار کنند و میزان آموخته‌های خود را نیز بالا ببرند (مورداد و ویلسون، ۱۳۸۸).

با توجه به این مسائل و مشکلات انتظار می‌رود مربیان و معلمان نگاه تازه‌ای به روش‌های آموزشی و یادگیری بیندازند، رویکردی نو به رخدادهای آموزشی داشته باشند، با استفاده از انواع روش‌های فعال موجب رشد قوه تفکر، اعتماد به نفس و کاوشگری دانش‌آموزان شوند و با پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، آن‌ها را برای ورود به دنیای پیچیده آینده آماده سازند.

الیس و والن بیان می‌کنند که به دو دلیل معلم وظیفه دارد که مهارت‌های اجتماعی را به دانش‌آموزان یاد بدهد:

اولین دلیل آن است که فراگیری این مهارت‌ها برای موفقیت‌های آتی دانش‌آموزان اهمیت حیاتی دارد. معمولاً این مهارت‌ها در خانه و جای دیگر آموخته نمی‌شوند و دانش‌آموزان بسیاری از مهارت‌های اجتماعی را خارج از مدرسه یاد نمی‌گیرند. قبل از اختراع تلویزیون، رایانه و آتاری، کودکان با بازی‌هایی چون قایم‌باشک، گرگم و گله می‌برم، لی‌لی، هفت‌سنگ و ... مشغول می‌شدند. آن‌ها یاد می‌گرفتند که برای رسیدن نوبت خودشان صبر و مصالحه کنند، به نظرات دیگران گوش دهند و از شرکت در تفریحات گروه لذت ببرند ولی این روزها بسیاری از دانش‌آموزان ساعت‌ها وقت خود را صرف تماشای تلویزیون یا بازی‌های رایانه‌ای می‌کنند؛ به خصوص در خانواده‌هایی که پدر و مادر هر دو شاغل هستند.

دومین دلیل ضرورت آموزش مهارت‌های اجتماعی توسط معلم این است که دانش‌آموزان تکالیف درسی خود را در گروه‌های همیار با موفقیت انجام می‌دهند و باعث افزایش موفقیت تحصیلی آن‌ها می‌شوند. تعداد روزافزون افرادی که در ارتباط با دیگران مشکل دارند، افرادی که دستخوش ترس از

برخورد‌های اجتماعی و کمرویی‌اند، نوجوانانی که هنگام ورود به جمع نمی‌توانند چیزی بگویند و نمی‌دانند چگونه رفتار کنند، احساس ناتوانی برای گفت‌وگو با مردم و عدم همکاری با آن‌ها را دارند و نیز قادر به تصمیم‌گیری برای مسائل روزمره نیستند، همه باعث شیوع اضطراب، افسردگی و انزوای اجتماعی خواهند شد. این مسائل خود باعث طرد از اجتماع و تکرار چرخه‌ای معیوب می‌شوند.

علاوه بر این، پژوهش‌های گوناگون حاکی از آن هستند که در مواردی همچون بزهکاری نوجوانان، افت تحصیلی، ناسازگاری در مدرسه و اعتیاد، ضعف در مهارت‌های اجتماعی به چشم می‌خورد. از نهاد آموزش و پرورش انتظار می‌رود امکان رشد استعداد‌های بالقوه کودکان و نوجوانان را فراهم سازد اما در عمل خلاف این انتظار مشاهده می‌شود. گویی آموزش و پرورش رشد را فقط به پیشرفت تحصیلی محدود کرده است.

مهارت‌های اجتماعی در واقع رفتارهای انطباقی فرا گرفته شده‌اند که فرد را قادر می‌سازند با افراد دیگر روابط متقابل داشته باشد، واکنش‌های مثبت بروز دهد و از رفتارهایی نظیر همکاری، مسئولیت‌پذیری، همدلی، خویش‌داری و خودانگیزی برخوردار باشد (کرامتی، ۱۳۸۴). کسب مهارت‌های اجتماعی یکی از عناصر اجتماعی شدن در همه فرهنگ‌هاست که طی چند دهه گذشته مورد توجه دانشمندان قرار گرفته است. شخصی که دارای مهارت‌های اجتماعی است می‌تواند به انتخاب و ارائه رفتارهای مناسب در زمان و موقعیت معین بپردازد (کارتلیج و میلیبرن، ۱۳۷۵).

سیف در کتاب «روان‌شناسی پرورشی» (۱۳۸۶) ویژگی‌های روش یادگیری مشارکتی را به شرح زیر بیان می‌کند:

- **تشکیل گروه‌های کوچک نامتجانس:** یادگیری مشارکتی معمولاً از گروه‌های چهار تا شش نفری تشکیل می‌شود که از جهات متفاوت توانایی یادگیری، میزان پیشرفت، نژاد و غیره، نامتجانس‌اند.
- **داشتن هدف‌های روشن:** یادگیری مشارکتی باید دارای هدف‌های روشن و قابل دسترس باشد و همه اعضای گروه‌ها بدانند که باید برای رسیدن به آن‌ها بکوشند.



● **وابسته بودن اعضای گروه به یکدیگر: جانسون (۱۹۸۷)** و **اسلاوین (۱۹۹۰)** بیان می‌کنند که وقتی موفقیت دانش‌آموزان به کمک و مشارکت سایر اعضای گروه وابسته است، بیشتر به صورت مشارکتی فعالیت می‌کنند. به این منظور، می‌توان مواد آموزشی را میان اعضای گروه تقسیم کرد و از هر یک از آن‌ها خواست مطالب سهم خود را بیاموزد و آن را به دیگران آموزش دهد.

● **معلم به‌عنوان هدایت‌کننده و منبع اطلاعات:** نقش معلم در روش یادگیری مشارکتی باید عمدتاً به صورت هدایت‌کننده باشد. همچنین، زمانی که گروه به اطلاعاتی نیاز دارد که نمی‌تواند آن را به دست آورد، معلم می‌تواند آن اطلاعات را در اختیار گروه قرار دهد.

● **مسئولیت فردی:** برای جلوگیری از وضعیتی که در آن بعضی از اعضای گروه بیشترین مقدار کار را انجام می‌دهند و بعضی‌ها از زیر بار شانه خالی می‌کنند، معلم باید مواظب باشد که همه اعضای گروه مسئولیت انجام بخشی از کار را بپذیرند. به این منظور معلم می‌تواند از تک‌تک اعضا بخواهد به سؤال‌های شفاهی یا کتبی او که درباره فعالیت‌های گروهی طرح شده‌اند، پاسخ دهند.

● **پاداش دادن به توفیق گروهی:** پس از آنکه گروه به هدف دست یافت و به موفقیت رسید، همه اعضا باید به پاس این موفقیت پاداش دریافت کنند. برای مثال، وقتی که در امتحان مربوط به کار گروهی همه اعضا موفق می‌شوند، تک‌تک آنان مستحق پاداش هستند.

● **ارزشیابی خود:** پس از آنکه فعالیت‌های گروهی به پایان رسیدند و هدف‌های پیش‌بینی شده تحقق یافتند، گروه به تحلیل عملکرد خود می‌پردازد. نقاط قوت و ضعف کار را مشخص می‌کند و به ارزیابی از فعالیت‌های انجام شده می‌پردازد. در صورت لزوم این کار به کمک معلم صورت می‌پذیرد. بنابراین، در یادگیری مشارکتی موفقیت فرد در موفقیت گروه، پاسخ‌گویی و مسئولیت فرد در قبال کار و گروه، داشتن اهدافی مشترک هم‌گام با افراد متفاوت از نظر علاقه‌ها، نگرش‌ها و زمینه‌های فرهنگی و خانوادگی، امری ملموس و مشخصه اصلی گروه‌های مشارکت است. این مشخصه را در محیط‌هایی که جو رقابتی یا یادگیری

انفرادی حاکم است، نمی‌توان یافت. همین مشخصه‌های بارز یادگیری مشارکتی، دستاوردهای علمی، اخلاقی، اجتماعی و عاطفی مثبت فرد را اعتلا می‌بخشد و مزیت‌هایی را نسبت به رویکرد رقابتی و انفرادی به وجود می‌آورد.

● **تغییر مدت کار:** مدت فعالیت کار گروهی باید متنوع باشد. بعضی گروه‌ها برای انجام کارهای مختصر و مشخص تشکیل می‌شوند و کارشان را در زمان محدودی به ثمر می‌رسانند. بعضی گروه‌ها برای انجام کارهای مهم‌تری تشکیل می‌شوند و لذا مدت بیشتری به فعالیت می‌پردازند اما بعضی گروه‌ها، که به «گروه‌های پایه» معروف‌اند، برای تمام سال یا نیم‌سال تحصیلی به فعالیت می‌پردازند. این گروه‌ها منابع یادگیری را با هم شریک می‌شوند، وظایف را میان خود تقسیم می‌کنند، یادداشت‌های کلاسی را در اختیار هم می‌گذارند، و در همه چیز از یکدیگر حمایت می‌کنند. روش یادگیری مشارکتی هم پشتوانه‌های محکم نظری دارد و هم از حمایت‌های دقیق تجربی برخوردار است. از لحاظ نظری، این روش هم مورد حمایت رفتارگرایان است و هم دیگر صاحب‌نظران یادگیری. از دیدگاه رفتارگرایان، تقویت گروه برای کسب موفقیت، از موارد اصلی استفاده از روش تقویت در آموزش و یادگیری است. از لحاظ نظریه شناختی - اجتماعی بندورا، وقتی شرایطی فراهم می‌آید که دانش‌آموزان درست انجام دادن کاری را توسط دوستانشان مشاهده می‌کنند، خود نیز انجام آن کار را می‌آموزند. زمانی هم که موفقیت خودشان یا دوستانشان تقویت می‌شود، اشتیاق بیشتری برای انجام آن کار پیدا می‌کنند. از دیدگاه **ویگوتسکی** نیز می‌توان استدلال کرد: دانش‌آموزانی که به تنهایی از عهده انجام کاری بر نمی‌آیند، وقتی از معلم و دوستان یاری می‌گیرند، چگونگی انجام آن کار را می‌آموزند. از لحاظ تجربی، **اسلاوین (۱۹۹۱)** گفته است که پژوهش‌های انجام شده درباره یادگیری مشارکتی نشان داده‌اند که این روش در بالا بردن سطح پیشرفت تحصیلی مفید است.

● **فتحتی و اجارگاه:** (۱۳۸۶) ضرورت به کارگیری روش‌های فعال در تدریس را چنین بیان می‌کند: «یکی از مهم‌ترین دلایل لزوم به کارگیری روش‌های فعال در تدریس، حجم گسترده اطلاعات و یافته‌های بشری است. امروزه انسان در پرتو فناوری هر لحظه بر اطلاعات و یافته‌های خود می‌افزاید. به این دلیل یافته‌های فناورانه دیروز در موزه کهنه‌های امروز به نمایش گذاشته می‌شوند. در چنین وضعیتی، آیا می‌توان با استفاده از رویکردهای تدریس معلم، تمامی اطلاعات را از طریق کتب درسی به دانش‌آموزان منتقل کرد؟ حقیقت امر این است که نه چنین امکانی وجود دارد و نه ضرورتی.

امروزه بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که به جای تأکید بر اطلاعات و حقایق و ارائه آن‌ها، باید شیوه یادگیری را به دانش‌آموزان آموخت. دانش‌آموزان باید به مهارت‌ها و توانایی‌هایی مجهز شوند که به وسیله آن‌ها بتوانند به‌طور دائم نیازهای اطلاعاتی خود را برطرف سازند. در غیر این صورت، دانش‌آموزان نمی‌توانند با اتکا به اطلاعات ارائه شده در مدرسه تمام نیازهای خود را برطرف سازند. تحقق چنین امری از طریق پرورش مهارت‌های یادگیری در دوران تحصیل امکان‌پذیر می‌شود و این خود مستلزم



به‌کارگیری روش‌های فعال در تدریس است (صفوی، ۱۳۸۴). نکته دوم در خصوص روش‌های فعال در تدریس این است که دانش‌آموزان در مدرسه، دوران راحتی و استراحت خود را سپری نمی‌کنند بلکه باید برای مواجه شدن با مسائل و مشکلات زندگی آماده شوند. استفاده از روش‌های غیرفعال و حفظی نمی‌تواند چنین هدفی را محقق سازد. همان‌طور که آیزنر می‌گوید: «یادگیرندگان در صحنه واقعی زندگی با برنامه‌های درسی تعریف شده و یکسانی برخورد نمی‌کنند» (اسلاوین، ۱۹۹۱). بنابراین، وظیفه اساسی برنامه‌ریزان و معلمان پرورش توانایی حل مسائل و مشکلات زندگی واقعی در کودکان است. با توجه به چنین برداشتی، معلمان باید با به‌کارگیری مشارکت دانش‌آموزان و درگیر کردن آن‌ها در مسائل و موضوعات مختلف، روحیه برخورد با مشکلات و مهارت‌های حل مسئله را در آنان پرورش دهند. این هدف اساسی جز در سایه استفاده از روش‌های فعال تدریس امکان‌پذیر نیست. اگر هدف اساسی تعلیم و تربیت، پرورش انسان‌های آزاد، مستقل، صاحب‌اندیشه و روحیه علمی باشد، انسان‌هایی که دارای تفکر انتقادی و استقلال عقلانی باشند، نمی‌توان با استفاده از روش‌هایی که روحیه انفعال، پذیرایی و تسلیم را در شاگردان پرورش می‌دهند، به نتیجه مطلوب نائل شد. در کل، مزایای یادگیری مشارکتی عبارت‌اند از:

تجربه کار به صورت نظام‌مند؛ کسب تجربه مدیریت گروه؛ تمرین مهارت‌های مدیریتی؛ کسب مهارت‌های مورد نیاز برای برقراری ارتباط؛ کسب توانایی ابراز نقاط قوت خود؛ شناخت نقاط قوت و ضعف خود؛ فراگیری پیوند زدن چند فکر به هم؛ بهبود ارتباطات بین فردی؛ دستیابی به سطوح عالی تفکر؛ پرورش توجه به آرای دیگران (آقازاده، ۱۳۸۸). دانش‌آموزان برای اینکه بتوانند با دیگران کار کنند و یادگیری مشارکتی داشته باشند، به کمک نیاز دارند. در بیشتر دانش‌آموزان، مهارت‌های اجتماعی خوب پرورش نیافته‌اند. بنابراین، معلمان باید این مهارت‌ها را به آن‌ها آموزش دهند؛ درست همان‌طور که خواندن و نوشتن را به آن‌ها می‌آموزند.

خلاصه و نتیجه‌گیری

یادگیری مشارکتی شکلی از یادگیری گروهی است که در آن دانش‌آموزان به گروه‌های کوچک تقسیم می‌شوند و به فعالیت برای یادگیری می‌پردازند. هدف اصلی این نوع یادگیری، تعامل مثبت بین دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب، کسب مهارت‌های اجتماعی و استقلال نسبی از معلم است. در این گروه‌ها، دانش‌آموزان می‌آموزند که هم مسئول خود و هم مسئول یادگیری سایر اعضای گروه‌شان باشند. از سوی دیگر، هر دانش‌آموز موظف است بر کار یا تکلیفی به‌طور انفرادی تسلط یابد.

گروه‌های یادگیری مشارکتی فرد را تشویق می‌کنند، کمک‌هایی را که فراگیرندگان برای پیشرفت علمی و تعامل مثبت نیاز دارند، بیاموزند. تعامل مثبت و وابستگی‌های اجتماعی موجب رشد و پویایی فراگیرندگان می‌شود و چون دانش‌آموزان در این نوع یادگیری تعامل متقابل دارند، عزت‌نفسشان ارتقا می‌یابد. پژوهش‌های فراوان در زمینه یادگیری مشارکتی نشان داده‌اند که همه دانش‌آموزان در همه

سطوح پیشرفت (قوی، متوسط و ضعیف) از یادگیری مشارکتی بهره برده‌اند و روش‌های مختلفی از یادگیری مشارکتی را ارائه داده‌اند. برخی از مهم‌ترین این روش‌ها عبارت‌اند از: تقسیم دانش‌آموزان براساس موفقیت تحصیلی؛ بازی‌های گروهی؛ بازی‌های انفرادی با یاری گرفتن از گروه؛ بازی‌های معمایی؛ یادگیری با هم؛ خواندن و نوشتن تلفیقی مشارکتی؛ اثربخشی گروه؛ تدریس اعضا به یکدیگر؛ قضاوت درباره عملکرد؛ روشن‌سازی طرز فکر؛ طرح کارایی گروه (TED)، طرح تدریس اعضای گروه (TMTD)، طرح قضاوت عملکرد (TPJD) و طرح روشن‌سازی طرز برخورد (CAD). بسیاری از روش‌هایی که در آموزش مفاهیم درسی توسط معلمان مورد استفاده قرار می‌گیرند، در آموزش مهارت‌های اجتماعی نیز به کار می‌روند اما صرف‌آگاه کردن دانش‌آموزان از مهارت‌های مورد نیاز آن‌ها برای زندگی در دنیای واقعی کفایت نمی‌کند. زیرا آگاهی بدون تمرین در موقعیت‌های واقعی زندگی نتیجه مطلوب را نخواهد داشت. بنابراین، باید روی آن دسته از روش‌های آموزشی تاکید کرد که ضمن دادن آگاهی به دانش‌آموزان در خصوص اهمیت مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز زندگی، عملاً زمینه رشد مهارت‌های مذکور را فراهم می‌سازند.

منابع

- آقازاده، م. راهنمای روش‌های نوین تدریس. انتشارات آبیژ، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۸۸
- اسلاوین، ر. روان‌شناسی تربیتی - نظریه و کاربری. ترجمه محمدی. انتشارات روان، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۷
- السون، م. هرگنهان ب. آ. مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. ترجمه ع. سیف. انتشارات دوران، چاپ پانزدهم، تهران، ۱۳۸۹
- الیس، س. والن، س. آشنایی با یادگیری از طریق همیاری، ترجمه طرستگار و مملکان، انتشارات نی، چاپ هشتم، تهران، ۱۳۸۳
- سیف، ع. روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). آگاه، چاپ هفدهم، تهران، ۱۳۸۶
- شعبانی، ح. روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر). انتشارات سمت، چاپ دوم، تهران، ۱۳۸۶
- صفوی، ا. روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس. انتشارات سمت، چاپ سوم، تهران، ۱۳۸۴
- کارتلج، ج. میلبرن، ج. آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان. ترجمه ح. نظری‌نژاد. انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ سوم، مشهد، ۱۳۷۵
- گرامتی، م. ر. یادگیری مشارکتی (یادگیری از طریق همیاری). انتشارات فرا انگیزش، چاپ دوم، مشهد، ۱۳۸۴
- فتحی و اجارگاه، ک. اصول برنامه‌ریزی درسی. انتشارات ایران‌زمین، چاپ پنجم، تهران، ۱۳۸۶
- مورداک، ک. ویلسون، ج. آموزش و ارزشیابی مهارت‌های اجتماعی. ترجمه ح. دانش‌فر. انتشارات مؤسسه فرهنگی فاطمی، تهران، ۱۳۸۸
- Gardner J, Jerome Jewler. 2000 Your College Experience: Strategies For Success, Wadsworth Publishing Company, U. S. A
- Johnson D W, Jhonson R T. 1987. Learning together and alone. Englewood Cladds, N, J. :Prentice- Hall
- Johnson D, Roger Johnson, And Mary Veth Stanne. 2000. Co-operative Learning Methods: A meta- analysis, University of Minnesota
- Slavin R E. 1990. Cooperative learning: Theory, Research, and Practice. Englewood Cliffs, N. J. :Prentice- Hall
- Slavin R E. 1991. Educational Psychology (3 rd ed). Prentice - Hall international

جفری الکساندر و جامعه‌شناسی چندبعدی

تلخیص: غلامرضا حمیدزاده



جفری الکساندر از جمله نظریه‌پردازان جامعه‌شناسی معاصر است که تحت تأثیر نظریه‌پردازان کلاسیک جامعه‌شناسی و شرایط عینی و ذهنی جامعه امروزی قرار گرفته و نقش عمده‌ای در تلفیق نظریه‌های جامعه‌شناسی داشته است. وی تلاش کرده است که در چارچوب «نظریه کارکردگرایی ساختاری» پارسنز و با هدف بازسازی و توانمندسازی و رفع کاستی‌های آن، نظم جدیدی ارائه کند. او در این راه، با تلفیق نظریه‌های **مارکس**، **وبر**، **دورکیم** و **پارسونز**، نظریه جدیدی ارائه کرده که ویژگی عمده آن «چندبعدی بودن» است. در نظریات کلاسیک

جامعه‌شناسی، پدیده‌های اجتماعی به صورت تک‌بعدی مورد بررسی قرار می‌گرفتند. او تلاش کرد که با عبور از این محدودیت، پدیده‌های اجتماعی را در کلیت از ابعاد مختلف بررسی کند. از نظریه الکساندر به عنوان «نوکارکردگرایی» یاد می‌شود. اخیراً نوکارکردگرایی به ایجاد جنبه‌های جدیدی در نظریه‌های معاصر، مخصوصاً در رابطه با فلسفه، مطالعات ادبی و تئوری‌های سیاسی، معطوف شده است. تحقیقات الکساندر بین تاریخ تفکر اجتماعی مجادلات تفسیری و بازسازی مدل‌های سیستماتیک در نوسان اند و زمینه نوشتاری وی در مورد نظریه‌های اجتماعی، سیاست و فرهنگ است.

مهم‌ترین آثار جفری الکساندر عبارت‌اند از:

- ۱ معانی زندگی اجتماعی (جامعه‌شناسی فرهنگی)
- ۲ نوکارکردگرایی و بعد
- ۳ ساختار و معنی: ارتباط با جامعه‌شناسی کلاسیک
- ۴ کنش و محیط برای یک سنتز جدید
- ۵ ضربه فرهنگی و هویت جمعی
- ۶ مجموعه ۲۰ سخنرانی (تئوری‌های جامعه‌شناختی از جنگ جهانی دوم)
- ۷ تئوری‌های منطقی در جامعه‌شناسی
- ۸ جامعه مدنی

شالوده‌های نظری

الکساندر پایه‌های اصلی و اساسی نظریه‌های خود را از جامعه‌شناسانی مانند دورکیم، وبر و مارکس اخذ کرده است. در حوزه جامعه‌شناسی فرهنگی از تفکر دورکیم، در حوزه نظریه کنش و کارکردگرایی جدید از نظرات وبر و پارسنز، و در حوزه تضاد و اقتصاد بیشتر از نظریه مارکس استفاده کرده است. او به همه جامعه‌شناسان فوق انتقادات قابل توجهی دارد، ولی اعتقاد راسخی به نگرش چند بعدی دارد. به همین دلیل از جامعه‌شناسانی که به یک بعد (فرد، جمع، عینیت یا ذهنیت) توجه کرده‌اند، انتقاد کرده است.

هدف وی ارائه مدلی بوده است که بتواند با تأکید بر جنبه‌ها و ابعاد مختلف زندگی اجتماعی و سازگاری میان آن‌ها، در تحلیل پدیده‌های اجتماعی موفق عمل کند.

مهم‌ترین کاری که الکساندر به لحاظ نظری انجام داده، تلفیق سطوح خرد و کلان جنبه‌های ذهنی و عینی (ساختارهای هنجاری و مادی) کنش‌های اجتماعی است و در این راستا از تفکر وبر و به‌ویژه پارسنز سود برده است. به گفته الکساندر: مارکس در آثارش بیشتر در جهت ماتریالیسم و جبرگرایی اقتصادی پیش رفته، دورکیم در راستای ایده‌های ذهنی و عوامل اخلاقی نظریه‌پردازی کرده، و وبر هم ارزش‌ها و ایده‌های مذهبی را در جامعه‌شناسی مذهب یک نیروی مستقل بیان کرده و شرایط اقتصادی و منافع فردی را در حوزه سیاست و درون یک نظام واحد بیان نکرده است.

هستی‌شناسی و انسان‌شناسی فلسفی

الکساندر بیشتر به سنتز پدیده‌های اجتماعی توجه کرده و کوشیده است در رابطه با تز و آنتی‌تز به ترکیب‌های نوینی برسد که متفکران قبلی از آن‌ها غافل بوده‌اند. این نکته در برخی مباحث وی از جمله نظریه چند بعدی و الگوی تلفیقی، نوکارکردگرایی و فراکارکردگرایی مشخص و مشهود است.

الکساندر «کنش» را به‌عنوان جریانی پویا، زنده و عینی که کنشگران آن را طی زمان و مکان به‌دست می‌آورند، تعریف می‌کند. وی معتقد است هر کنش شامل بعدی از آزادی و عاملیت است. او کنشگران را افرادی می‌بیند که در زمان و مکان حرکت می‌کنند، عاملیت (قدرت)، آزادی و استقلال دارند و از نظر فرهنگی و اجتماعی شیوه‌هایی را انتخاب می‌کنند که احساس ظرفیت فرهنگی به آن‌ها بدهد. به نظر الکساندر، ساختار فرهنگی پایه‌ای برای کنش خلاق و تفسیر آن به‌شمار می‌رود. از ویژگی‌های کنش می‌توان به هدفمند بودن، احساسی بودن و راهبردی بودن اشاره کرد.

معرفت‌شناسی

الکساندر معتقد است که اندیشه متفکران متأثر از شرایط عینی اجتماعی است و نظریات ما به‌طور ساده و مستقیم منعکس‌کننده جهانی نیستند که در بیرون وجود دارد بلکه در جهت درک

نسبی ما از قواعد و قانونمندی‌های قدرتمند در جامعه هستند. به این ترتیب معیارهای اعتبار در علوم اجتماعی در عمل پایدارند. به‌نظر وی، انتخاب ساده‌گرایی بین تئوری علمی و نسبی‌گرایی ضدتئوریک، نمایانگر یک دو آلیسم کاذب، بلکه خطرناک است. وی این شق را «معمای معرفت‌شناسی» می‌نامد که وابستگی عمومی به انتخاب معرفت‌شناسی را نشان می‌دهد. هر دانشی از جهان در ارتباط با موقعیت اجتماعی و علاقه‌های روشنفکری عالمان است و تئوری عمومی هم از این امر مستثنا نیست. نه راه حل تئوری اثبات‌گرایی نسبی‌گرایی است، و نه راه حل نسبی‌گرایی اثبات‌گرایی. دانش نظری نمی‌تواند ریشه‌های اجتماعی عاملان تاریخی را نادیده بگیرد.

تئوری عمومی چیزی نیست که به‌طور ساده انعکاسی از عینیت بیرون باشد. اثبات‌گرایی و تجربه‌گرایی نظریه را تا این حد پایین آوردند که آن را به‌عنوان انعکاسی از جهان طبیعی مطالعه کردند. به همین دلیل معتبر بودن آن‌ها برای نظریه در دوره معاصر آسیب‌پذیر است.

به‌نظر الکساندر، پیشرفت‌های اصلی و بزرگ نظریه اجتماعی معاصر از ربع قرن آخر قرن بیستم به‌دست آمد. از نظر وی، رسالت تاریخی نظریه اجتماعی در وساطت بین دو مقوله کمال‌گرایی خرد و الهام از بی‌خردی بوده است. الکساندر انتخاب یکی از دو مورد «تئوری علمی باز» و «عقب‌نشینی کردن از نسبی‌گرایی ضدتئوریک» را معمای هستی‌شناسی می‌نامد. وی به اردوی نسبی‌گرایان، که شامل چهره‌هایی مثل گیدنز، کوهن، بودریلارد، دریدا، فوکو، رورتی و دیگران می‌شود، انتقاد اساسی وارد می‌کند و بورديو را نیز به‌خاطر تقلیل‌گرایی مورد انتقاد قرار می‌دهد.

روش‌شناسی

الکساندر معتقد به وجود رابطه تنگاتنگ بین روش و نظریه است و در مورد هر دوی آن‌ها پایبند نگرش ترکیبی است. او بدون اینکه خط بطلانی بر متدهای تک‌بعدی، از قبیل پوزیتیویسم، ماتریالیسم، ایده‌آلیسم، نسبی‌گرایی و نظایر آن بکشد، استفاده منفرد از آن‌ها را برای درک پدیده‌ها و واقعیت‌های اجتماعی کافی نمی‌داند.

اصول عمده نظریه الکساندر

۱ نقش نظری و الگوی تلفیقی

منطق نظری الکساندر بر اندیشه جامعه‌شناختی در همه سطوح پیوستار فکری تأثیر می‌گذارد. منطق او بر دو قضیه عام مبتنی است. نخستین قضیه «مسئله کنش» است که ماهیت ویژه هنجارها و انگیزش را دربرمی‌گیرد. قضیه دوم به نظم می‌پردازد، یعنی اینکه چگونه مجموعه چنین کنش‌هایی در ارتباط با یکدیگر نظم می‌گیرند.

الکساندر معتقد است پیوستاری از خط ارتباط میان خرد و کلان وجود دارد که در یک طرف آن سطح تحلیل‌های فردی و در

طرف دیگر آن سطح تحلیل جمعی قرار دارد. به شیوه‌ای که نظم در جامعه از طریق آن ایجاد می‌شود. در حد کلان این پیوستار، نظم به گونه‌ای خارجی برقرار می‌شود و ماهیتی جمع‌گرایانه دارد اما در حد خرد، نظم از نیروهای درونی سرچشمه می‌گیرد و ماهیتی فردگرایانه دارد. کنش از پیوستار عینی - ذهنی نیز برخوردار است که بعدی از ارتباط سطح خرد و کلان را نشان می‌دهد. کنش در حد ذهنی به گونه‌ای هنجاربخش غیرعقلانی و عاطفی نمایان می‌شود اما در حد عینی، خصلتی وسیع‌جویانه، مشروط و عقلانی به خود می‌گیرد.

۲ نوکارکردگرایی

نوکارکردگرایی به بازسازی هسته اصلی نظریه کارکردگرایی پارسنز در دفاع از تئوری کلان جامعه‌شناسی غرب می‌پردازد. هدف اصلی کارکردگرایی جدید ادغام مهم‌ترین پیشرفت‌های تفکر اجتماعی قرن بیستم با پروژه پارسنز و انتقاد از برخی اصول اساسی آن است. نظریه کارکردگرایی بر عناصر هنجاری که باعث بقا، انسجام و یکپارچگی اجتماعی می‌گردد، متمرکز می‌شود و بر عناصر قدرت، تضاد و کشمکش‌های اجتماعی، به عنوان به وجود آورنده فرایندی درون مدل کارکردگرایی تأکید می‌کند. در واقع پارسنز در کارکردگرایی خود به اراده بها نمی‌دهد و بیشتر به ساختارها و کنش‌ها در سطح کلان توجه دارد. از دیدگاه نوکارکردگرایی، برای یکپارچه ساختن سطوح خرد و کلان، تحلیل باید از نظام و سیستم شروع شود. از آنجا که پارسنز در خلق مفهوم جامعه‌ای از احتمال‌ها درون نظریه خود از سیستم با شکست مواجه شده بود، الکساندر به دفاع از مفهوم به غایت باز اراده‌گرایی می‌پردازد. او درصدد مرتبط ساختن کنشگران در سطح خرد با نیروهای ساختاری گسترده در سطح کلان است. پارسنز به دفاع از فرد در قالب اصطلاح‌های نقش‌ها و انگاره‌های اجتماعی شدن می‌پردازد که شرایط کارکردی لازم را برای رفتار به وجود می‌آورد. در مقابل، کارکردگرایی جدید سه سطح تحلیلی پارسنز را به عنوان زمینه‌ها یا محیط‌هایی مفهوم‌پردازی می‌کند که شرایط لازم را برای بروز کنش فراهم می‌کنند و به طور نمادی، نظام فرهنگی و روابط احساسی را بین فرد و نظام شخصیتی واسطه قرار می‌دهند. به این ترتیب، محیط محصول کنش است، کنش نتیجه‌ای از محیط تلقی می‌شود و کنش‌ها شامل عناصری از انتخاب آزاد هستند.

فرهنگ

از سال ۱۹۰۰ تا سال ۱۹۶۰، فرهنگ هم در نظریه علوم اجتماعی و هم در تحقیقات مربوط به این رشته نقش مهمی ایفا کرده است. دانشمندان علوم انسانی با به کارگیری مفهوم ارزش‌ها، صورت اصلاح شده‌ای از سنت تفسیری را که ماکس وبر در حوزه علوم اجتماعی مطرح ساخته بود، استمرار بخشیدند. به نظر الکساندر در مطالعات اخیر، تحلیل ارزشی و آنچه در کل «نگرش فرهنگی» نامیده می‌شود، چندان مورد

پذیرش متفکران قرار نگرفته است. حقایق فرهنگی و اجتماعی و آسیب‌های مربوط به آن‌ها را تنها از طریق روایت‌ها و کدهای نمادی می‌توان درک کرد و تغییرات ایجاد شده در آن‌ها، بستگی به شرایط اجتماعی دارد. از طریق بسط تئوری‌های فرهنگی می‌توان به ایجاد نگرش جهانی و فراملی امیدوار بود. از دیدگاه الکساندر، شکل‌های متفاوتی از فرهنگ وجود دارند که توجه به آن‌ها ضروری است. نباید تنها به نظام فرهنگی واحدی توجه کنیم. ساختار فرهنگی ممکن است از انواع متفاوتی به وجود آمده باشد. الکساندر فرهنگ را به عنوان علت نگاه می‌کند، نه اساساً به عنوان انعکاس از زندگی اجتماعی. فرهنگ از نهادها و شخصیت‌ها، و عمدتاً از پایین جامعه به وجود می‌آید نه از بالا.

جامعه مدنی

جامعه مدنی دارای یک بعد ذهنی است و آن «خودآگاهی» به‌ویژه در میان نخبگان است. گفتمان جامعه مدنی در سه سطح روی می‌دهد: انگیزه‌ها، نهادها و روابط. انگیزه‌های کنشگران به وضوح با روابط اجتماعی و نهادهایی که آن‌ها قادر به ابقای آن هستند، مفهوم‌سازی می‌شود.

انگیزه‌ها اهمیت بیشتری دارند. آن‌ها باعث می‌شوند که افراد به جای منفعل و وابسته بودن، از خودمختاری و فعالیت برخوردار باشند. همین‌طور معقول، مدلل، موجه و کنترل شده باشند. اگر کنشگران از ویژگی‌هایی مانند وابسته بودن، منفعل بودن، غیرعقلانی بودن، غیرواقعی بودن... برخوردار باشند، نمی‌توانند به منافع جمعی توجه کنند.

نقد نظریه الکساندر

۱ عمده‌ترین انتقادی که به الکساندر وارد شده، مربوط به مدل تلفیقی وی از سطوح خرد و کلان و ارائه نظریه چندبعدی است. منتقدان معتقدند که الکساندر در تحلیل رابطه خرد و کلان و ذهنیت و عینیت جانب تعادل را از دست داده و اهمیت بیشتری را برای پدیده‌های کلان و ذهنی قائل شده است.

۲ جامعه‌شناسی فرهنگی الکساندر نیز مورد انتقاد قرار گرفته است. به نظر منتقدان، الکساندر در رابطه با چگونگی پیدایش فرهنگ و ارتباط آن با نهادها و سیاسی و اقتصادی موفق عمل نکرده است. لذا سؤال‌هایی در این رابطه مطرح است، از جمله اینکه: چرا و چگونه گروه‌های اجتماعی در تولید ارزش‌ها درگیر می‌شوند؟ سازوکارهایی که ارتباط افراد را با دیگران و نظام گسترده‌تر فراهم می‌کنند، کدام‌اند؟

۳ منتقدان می‌گویند الکساندر با تأکید بر استقلال عوامل فکری و ایده‌ای، دچار «جبرگرایی» شده است.

۴ نظریه چندبعدی مختص نوکارکردگرایی نیست، بلکه قابل تعمیم به نظریه‌های دیگر نیز هست.

پی‌نوشت

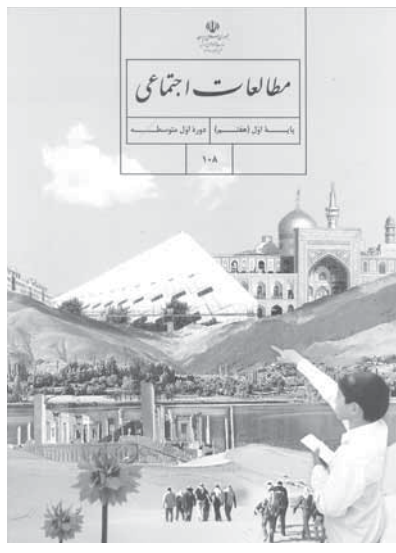
۱. تلخیص مقاله «تفکر جامعه‌شناختی جفری الکساندر»، دکتر سبروس فخرایی، مجله جامعه‌شناسی، سال اول، شماره ۴، پاییز ۸۸، ص ۵۴ - ۲۹.

نقد و بررسی کتاب جدید مطالعات اجتماعی پایه هفتم

شتاب در تدوین حجم زیاد برای تدریس

فاطمه گلبادی

دبیر علوم اجتماعی شهر بروجرد



باید توجه داشت که این اولین کتاب تلفیقی است و مباحث هر سه کتاب تاریخ، جغرافیا و تعلیمات اجتماعی را در بردارد. از این نظر، برای دانش‌آموزانی که به هر دلیلی به یکی از مباحث علاقه ندارند، این امکان را فراهم می‌کند که به مباحث دیگر کتاب بپردازند. نکته جالب این است که در ابتدای هر درس، پنج حوزه موضوعی مطرح و حیطه‌های آموزشی مشخص می‌شود. مزیت دیگر این کتاب بیان اهداف اصلی درس است که مشخص می‌کند در پایان به چه اهدافی باید برسیم و دانش‌آموزان چه نکات و مطالبی را باید یاد بگیرند که خود نوعی طرح درس است.

نکته قابل تأملی که در قسمت‌های متفاوت هر درس به چشم می‌خورد، وجود ترجمه آیاتی چند از قرآن کریم است که اشاره خوبی به گستردگی قرآن و فراگیر بودن آن در زمینه‌های گوناگون دارد و در ضمن به معلم در توضیح مطالب کمک می‌کند. از دیگر ارزش‌های این کتاب و مباحث آن، بحث و گفت‌وگو و فعالیت‌های طراحی شده است. فعالیت‌های کتاب با شرایط ذهنی و سنی و موقعیت جغرافیایی و اجتماعی دانش‌آموزان متناسب است. البته برای کلاس‌های استاندارد با فضا و تعداد دانش‌آموزان مناسب، نه برای مدرسه‌ای که این جانب در آن تدریس می‌کنم و در هر کلاس کوچک آن ۳۴ دانش‌آموز درس می‌خوانند و به منظور انجام فعالیت گروهی جا برای جابه‌جایی صندلی‌ها وجود ندارد. حتی معلم به سختی می‌تواند از لابه‌لای صندلی‌ها بگذرد و فعالیت دانش‌آموزان را کنترل کند. وجود کار برگه و فعالیت‌های جذاب و قابل اجرا در میانه درس، موجب فعال شدن دانش‌آموزان و مشارکت آن‌ها در فرایند تدریس می‌شود و از یکنواختی و متکلم‌وحده بودن معلم می‌کاهد. البته بهتر بود کار برگه‌های هر درس در کنار همان درس قرار می‌رفت.

کلیدواژه‌ها: کتاب مطالعات اجتماعی، نقاط قوت، نقاط ضعف
اشاره
برای نقد و تحلیل کتاب «مطالعات اجتماعی» پایه هفتم هنوز خیلی زود است. چرا که هنوز کل کتاب در موقعیت‌های مختلف و با دانش‌آموزان متفاوت تدریس نشده است. در واقع، ضمن تدریس است که مزایا و معایب کتاب موجود نسبت به کتاب‌های قبلی نمایان می‌شود. در غیر این صورت، آنچه با عنوان نقد مطرح می‌شود، بررسی شتاب‌زده‌ای است که فقط به مسائل ظاهری و مشهود کتاب محدود می‌شود. از چنین منظری در درجه اول

حجم کتاب با توجه به ساعات تدریس بسیار زیاد است. به‌ویژه آنکه سال تحصیلی ۹۳-۹۲ دانش‌آموزان حدود ۱۵ آبان کتاب را دریافت کردند و با تدریس هر درس در یک هفته نیز نمی‌توان به جدول بودجه بندی مناسب رسید. حتی اگر این موضوع را نادیده بگیریم، به علت سنگینی برخی مطالب و گسترده بودن آن‌ها، امکان تدریس یک درس در یک جلسه وجود ندارد. چنانچه با توجه به تقویم و ساعات تدریس، دروس را تقسیم‌بندی و تدریس کنیم، تدریس ۱۲ درس یا همان ۶ فصل در طول سه ماه مهر، آبان و آذر غیرممکن است، زیرا رسماً از نیمه آذرماه امتحانات میان ترم و با کمی فاصله، امتحانات ترم اول شروع می‌شود. ساعات تدریس در ترم دوم نیز با کسر حداقل دو جلسه ایام نوروز و شروع امتحانات میان ترم در نیمه اردیبهشت و برگزاری امتحانات پایانی در اول خرداد ماه، با همین محدودیت زمانی مواجه است. اما به هر حال ۲۴ درس بودن کتاب این مزیت را دارد که اختلاف نظر معلمان را کم می‌کند و مشکل تا کجا درس دادن و اختلاف بر سر صفحات کتاب به وجود نمی‌آید. در ترم اول ۱۲ درس باید تدریس شود و این خود به خود بین معلمان هماهنگی به وجود می‌آورد. البته

جنبه مثبت دیگر کتاب، آمدن واژه نامه در پایان هر درس است که بسیار بجاست و دانش آموزان را با اصطلاحات آشنا می سازد اما کتاب دارای فهرست منابع برای دانش آموزان نیست. در صورت وجود این فهرست، دانش آموزان می توانستند در صورت تمایل، در مورد مطالب کتاب اطلاعات بیشتری به دست آورند. از دیگر ممیزات کتاب این است که دانش آموز خود را در مقابل چهار موضوع مسئول و پاسخ گو می داند: خود، خدا، خلق و خلقت. به علاوه، توجه خاصی به بنیان خانواده شده است و دانش آموزان را با مسئولیت هایشان بیشتر آشنا می کند. کتاب حاوی نقشه ها و تصویرهای رنگی است که موجب شادابی و سرحالی دانش آموزان می شود. رنگی بودن صفحات و متنوع بودن رنگ کادرها نیز جذاب است و توجه خواننده را جلب می کند. متأسفانه کمبود بودجه و امکانات لازم و از همه مهم تر، عدم همکاری مسئولان مدرسه، به معلم امکان نمی دهد به فعالیت هایی مانند گردش علمی، بازدید از اماکن تاریخی، تهیه فیلم و اسلایدهای مناسب، و دعوت از افراد مطلع بپردازد. اما جدای از این نقاط قوت در نگاهی اولیه و شتابزده نقاط ضعف و کمی و کاستی هایی به شرح زیر در کتاب به چشم می خورد. فصل های اول، دوم، سوم و چهارم این کتاب نسبت به کتاب تعلیمات اجتماعی سال های قبل پربارتر است. ولی متأسفانه پیوستگی کافی میان مطالب درس ها دیده نمی شود. برای مثال، در فصل اول از حق و حقوق و مسئولیت های شخصی گفته شده است و فصل دوم به مبحث قانون و قانون گذاری می پردازد. در صورتی که در فصل سوم به سراغ مسائل عاطفی، نظام اجتماعی، مقابله با حوادث، همدلی و همدردی، هلال احمر و بیمه می رود. در فصل چهارم نیز از مسائل اقتصادی و تولید و توزیع صحبت به میان می آید که به نظر می رسد، اگر فصل چهارم و سوم جابه جا می شدند، بهتر بود؛ چرا که دانش آموز کم کم پس از شناخت حق و حقوق و مسئولیت های خود در اجرای قوانین و شرکت در انتخابات، با حقوق اقتصادی خود، یعنی چگونگی تولید، توزیع و مصرف و قوانین حاکم بر آن ها آشنا می شد و آن گاه اهمیت نوع دوستی و همدردی را درک می کرد و به چگونگی مقابله با حوادث و آینده نگری پی می برد. در صفحه ۲۳ کتاب، شماره تماس «ندای امداد» ۱۴۷ ذکر شده که صحیح آن ۱۱۲ است. در صفحه ۳۴، در ترجمه سوره «مطففین» شماره یک آیه آمده، در صورتی که ترجمه چهار آیه آورده شده است. در فصل های پنجم، ششم و هفتم به ترتیب با عنوان های «محیط زندگی خود را بشناسیم»، «از زیستگاه های ایران حفاظت کنیم»، و «جمعیت و منابع»، مطالب مختصر و مفیدی درباره تقسیمات

کشوری، انواع آب و هوای کشور و زیست بوم های گوناگون ایران ارائه شده است. در کنار این مطالب، روش ها و ابزارها که برای فهم جغرافیا لازم اند، مانند مدل جغرافیایی، کره و نقشه، انواع نمودارها و مقیاس، چگونگی نمونه گیری، و انواع عکس ها و کاربرد آن ها شرح داده شده و سازمان هایی که در این زمینه ها فعالیت می کنند، معرفی شده اند؛ مانند شهرداری، شورای اسلامی روستا، سازمان حفاظت از محیط زیست، جنگلبانی و محیط بانسی، مرکز آمار ایران، و سازمان مراتع و آبخیزداری. در مبحث حفاظت از زیستگاه ها اشاره خوبی به حیوانات در حال انقراض ایران شده، ولی متأسفانه به انقراض گونه های گیاهی و درختان اشاره ای نشده است و مسئولیت ما را نسبت به حفاظت از آن ها گوشزد نمی کند.

در ارتباط با همین نکته متأسفانه، امروزه از جنگل های بلوط زاگرس حتی نامی برده نمی شود؛ در حالی که نه تنها به خاطر خود گیاه بلوط، بلکه به خاطر اهمیت جنگل ها و نقش مهم آن ها در طبیعت و اکوسیستم محیط، لازم است این جنگل ها به دانش آموزان معرفی شوند. حفاظت از منابع آب، یکی دیگر از عوامل مهم زیست محیطی است، اما متأسفانه در کتاب به ضرورت حفظ و نگهداری این منابع نیز اشاره ای نشده است.

در درس نهم (فصل ششم)، از روستای «ونایی» صحبت می شود. در تصویرهای چاپ شده در کتاب، نمای طبیعی، سرسبز و دیدنی روستا مشخص نیست. برای نمونه چند عکس ضمیمه پیشنهاد می شوند.

در فصل هفتم با عنوان «جمعیت و منابع» اطلاعات ارزشمندی درباره جمعیت، آمارگیری و چگونگی محاسبه جمعیت و تراکم آن ارائه شده است. در صورتی که در کتاب های سال های گذشته، حتی به دانش آموزان پایه سوم راهنمایی هم درباره تراکم جمعیت و چگونگی محاسبه آن اطلاعات چندانی داده نمی شد؛

در قسمت تراکم جمعیت بهتر بود عامل کمی جمعیت بعد از عوامل تراکم بیان می شد. یعنی اول نواحی پر جمعیت و بعد نواحی کم جمعیت شرح داده می شد. در نقشه صفحه ۷۲، جدول راهنمای نقشه اشکال دارند و نمادها یکسان نیستند. جمعیت ترکیه هم مشخص نیست. علاوه بر این نقشه صفحه ۷۵ بر مبنای آمار سال ۱۳۸۵ است، در صورتی که آمار داده شده متعلق به سال ۱۳۹۰ است. همچنین، آمار تراکم جمعیت در صفحه ۷۵ طبق آمار سال ۱۳۹۰ درست نیست و تراکم ۴۵/۵ می شود.

درس منابع آب و خاک اشاره خوبی به منابع آب دارد ولی مسئله کم آبی کشورمان را، که علت اصلی به وجود آمدن قنات و کاریز بوده، مطرح نکرده است و بر لزوم درست مصرف آب به ویژه

حجم کتاب با توجه به ساعات تدریس بسیار زیاد است. به‌ویژه آنکه امسال دانش‌آموزان حدود ۱۵ آبان کتاب را دریافت کردند و با تدریس هر درس در یک هفته نیز نمی‌توان به جدول بودجه‌بندی مناسب رسید. حتی اگر این موضوع را نادیده بگیریم، به علت سنگینی برخی مطالب و گسترده بودن آن‌ها، امکان تدریس یک درس در یک جلسه وجود ندارد

مطالب تاریخی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، هنری و حکومتی دوران‌های مختلف، در فصل‌های مجزا و به‌صورت مقایسه‌ای بیان شده‌اند و این کاری بجاست. چرا که دانش‌آموزان را به تفکر علمی و عمیق درباره حکومت‌ها و چگونگی اداره سرزمین‌ها، آداب و رسوم، دین و مذهب، و نوع تولیدات و پیشرفت‌های هر دوره تاریخی کشورمان آشنا می‌کند و کنجکاوای آن‌ها را درباره پیشرفت‌ها و تغییرات گوناگون تمدن‌های گذشته ایران زمین تحریک می‌کند. در همین بخش صفحه ۱۱۹ بند دوم نیاز به ویرایش مجدد دارد. آخرین قسمت کتاب، کار برگه فعالیت دانش‌آموزان است که متأسفانه برای تمام درس‌ها طراحی نشده است. خوش‌بختانه برخی کار برگه‌ها بسیار کاربردی‌اند و موجب بارش فکری، تفکر و تحقیق دانش‌آموزان می‌شوند. مخصوصاً کار برگه‌های ۱۹، ۲۰ و ۲۱ و انجام فعالیت‌های آن‌ها، دانش‌آموزان را به وجد می‌آورد و باعث می‌شود که آن‌ها با شوق و علاقه سعی کنند اسم خود یا دوستانشان را با خط میخی بنویسند و گاهی برخی از آن‌ها به نوشتن نامه می‌پردازند، با وجود این، متأسفانه برای همه درس‌ها کار برگه تعیین نشده است.

در کار برگه شماره ۵، لازم است برای بهتر نشان دادن دشت، بخشی از کوه در سمت راست نقشه مشخص می‌شد تا مفهوم دشت نمایان شود. در کار برگه شماره ۷، در نمودار دما فقط نمودار مثبت نشان داده شده و نمودار منفی نیامده است. در کار برگه شماره ۲۰ هم کلمه بهمن دوبار تکرار شده است. امید است با نقد و نظرات همکاران و اصلاح، تکمیل و رفع نواقص و کاستی‌ها، کتاب مطالعات اجتماعی هر سال پیراسته‌تر و پربارتر شود و موجبات پیشرفت و شکوفایی بیشتر فرزندان دلبد این مرز و بوم فراهم آید.

با توجه به مشکل و کمبود آب در کشور تأکید و توجه مناسبی شده است. وقتی از خاک صحبت می‌شود، باید اهمیت آن بیشتر بیان شود. در صورتی که کتاب خاک را فقط از نظر منبع کشاورزی بررسی کرده و اهمیت زیست‌محیطی آن از قلم افتاده است. حتی به انواع خاک در نواحی مختلف، از قبیل خاک‌های آبرفتی و ماسه‌ای و زیست‌بوم‌های گوناگون اشاره‌ای نشده و شوره‌زارها و وجود کانی‌های مختلف و اثرات آن‌ها هم نادیده گرفته شده است.

در درس دهم (فصل هفتم)، با عنوان «اشکال زمین در ایران»، در نقشه ناهمواری‌ها و در اشاره به قله‌های بلند به «اشترانکوه» در رشته‌کوه‌های زاگرس با ارتفاع ۴۱۵۰ متر اشاره نشده است در حالی که ضروری به نظر می‌رسد. در این درس، صفحه ۵۲، خط چهارم بهتر است به این شکل اصلاح شود: «برعکس، دامنه‌های جنوبی البرز کمتر رطوبت دارد و فقط در فصل زمستان برف و باران می‌بارد. در نتیجه پوشش گیاهی کمتری دارد.»

در درس چهاردهم (فصل هفتم)، در نقشه صفحه ۸۳ جهت پیکان‌ها درست نیست. تصویر جهت پیکان باید به سمت موجود خورنده باشد. در صفحه ۸۵ نیز در کادر سبز رنگ گزینه دوم، به جای «قطع بوته‌ها» باید نوشته شود: «قطع درختان»، و به جای «کندن درختان» نوشته شود: «کندن بوته‌ها».

در فصل هشتم به مسئله گردشگری پرداخته شده که بسیار جالب و ضروری است و مواردی از جاذبه‌های گردشگری کشورمان، هم از نظر طبیعی و هم از نظر آثار باستانی و تاریخی مورد بررسی قرار گرفته است. اشاره بسیار جالب و بجایی نیز به مشهدالرضا (ع) شده و از مراسم سنتی نقاره‌خانه، در و پنجره‌ها، و آثار موجود در موزه حرم رضوی عکس‌هایی بسیار زیبا و دیدنی درج شده است. اما متأسفانه از امکانات و تجهیزات گردشگری و مشکلات گردشگری سخنی به میان نیامده و راه‌های جذب گردشگر بیان نشده است. نبود کتابچه‌های راهنمای گردشگری ایران، ناکافی بودن اطلاعات، و دقیق نبودن اطلاعات درباره نقاط دیدنی در کتاب‌های راهنمای گردشگری، از نقاط ضعف ما در زمینه گردشگری است.

همچنین، در این بخش به مسئله صنایع دستی و هنرهای بومی و از همه مهم‌تر، رسم خوب سوغات که موجب رونق اقتصاد نواحی گردشگری می‌شود، اشاره‌ای نشده است. در فصل هشتم سازمان‌هایی از قبیل سازمان گردشگری و صنایع دستی، و میراث فرهنگی و میراث جهانی به دانش‌آموزان معرفی شده‌اند. در فصل‌های نهم تا دوازدهم، مسائل باستان‌شناسی و تاریخ کهن ایران زمین بررسی شده‌اند.

علم جویای عینیت است

عینیت داشتن به معنی قابل تجربه بودن برای هر شخصی است. برای نمونه، اینکه آب خالص در دما و فشار هوای معینی می جوشد، عینی است؛ چون هر شخصی می تواند تجربه اش کند. به همین ترتیب، ما وقتی در نوشته خود از داده ها و یافته های دیگران استفاده می کنیم و به آن ها ارجاع می دهیم، به مخاطب امکان می دهیم، شخصاً به متن های مرجع برود و درستی ارجاع ها را بسنجد. ما نمی توانیم از خوانندگان بخواهیم که به ما اعتماد کنند که بدون ارجاع دهی دقیق و درست، هر چه را از قول دیگران نوشته ایم، بپذیرند. آن ها باید امکان مراجعه به منبع ها و مأخذها را داشته باشند.

علم محصولی ذهنی است

ممکن است من متنی را بخوانم و آن را به گونه ای فهم و تفسیر کنم، اما دیگران آن را به گونه ای دیگر تفسیر کنند. ما انسان ها ذهنیت های متفاوتی داریم و نمی توانیم دیگران را وادار کنیم که همانند خودمان فکر کنند. پس ما ارجاع می دهیم تا به مخاطبان خود امکان دهیم، فهم ما را از متن مرجع داوری کنند. مخاطب علاوه بر اینکه مختار است تفسیر ما را بپذیرد یا رد کند، می تواند اعتبار و دقت مرجع های ما را بررسی کند.

علم به زبان علم سخن می گوید

هر علمی دایره واژگان تخصصی و مفهومی و نظریه های خود را دارد. حتی گاه یک مفهوم در نظریه ها و مکتب های متفاوت یک علم خاص، معناهای متفاوتی دارد. مثلاً در علوم اجتماعی، مفهوم طبقه اجتماعی در دستگاه نظری کارل مارکس متفاوت با دستگاه نظری ماکس وبر است. نوعی از ارجاع دهی می تواند شبیه به این نمونه باشد که وقتی از مفهوم «طبقه» استفاده می کنیم، با ارجاع یا اشاره به وبر می گوئیم که منظورمان مفهوم وبری طبقه است و نه مفهوم مارکسی آن. به این ترتیب، دیگر لازم نخواهد بود مفهوم طبقه اجتماعی نزد وبر را به تفصیل شرح دهیم.

بایسته های ارجاع دهی

در چه مواردی ارجاع بدهیم یا ندهیم؟
 ■ هر جا از اطلاعات، تحلیل ها یا یافته های بدیع و کلیدی دیگران استفاده کردیم، باید به آن ها ارجاع دهیم. اگر این کار را نکنیم، مرتکب سرقت علمی شده ایم.
 ■ اگر مطالب دیگران را مورد انتقاد قرار دادیم، شایسته است به متن یا متن های مورد انتقاد به طور دقیق ارجاع بدهیم تا مخاطبان ما بتوانند مستقلاً قضاوت کنند.
 ■ وقتی مطالب به اصطلاح بدیهی، یعنی به طور عمومی پذیرفته شده، را می نویسیم نباید ارجاع دهیم.
 برای نمونه، این نقل قول را در مقاله ای فرضی در نظر بگیرید: «امروز تأثیر استفاده از اینترنت بر روابط اجتماعی غیرقابل انکار است.» (ریچاردسون، ۱۳۹۱: ۱۶۲). از نویسنده فرضی متن می توان پرسید: «آیا ریچاردسون اولین یا تنها کسی است که تأثیر استفاده از اینترنت بر روابط اجتماعی را درک کرده است و

چرا ارجاع می دهیم؟

فرشید سلیمی مقدم

چرخ را از نو اختراع نمی کنیم

معنی جمله بالا این است که دانش انباشتی است. کوشندگان راه دانش به یافته هایی می رسند، آن ها را برای دیگران گزارش می کنند و دیگران اگر آن یافته ها را قابل قبول دانستند، مبنای مطالعه های خود قرار می دهند. به این ترتیب، سنگ بر سنگ نهاده می شود و دیوار علم بالا می رود. کسانی که یافته های پیشینیان را پذیرفته و مبنای کارشان قرار داده اند وقتی متنی می نویسند، همه داده ها و سلسله استدلال های پیشینیان را تکرار نمی کنند بلکه تنها به آن ها اشاره می کنند و ارجاع می دهند. مخاطب هم برای فهم عمیق تر این گونه مطالب می تواند به مرجع مراجعه کند. این ارجاع دهی نتایج دیگری هم دارد. مثلاً ارجاع های یک متن نشان می دهد که نگارنده آن کار خود را در نسبت با چه نویسندگان دیگری تعریف کرده است. در واقع ارجاع ها به خواننده کمک می کنند جغرافیای بحث را شناسایی کند. در این صورت متن برای خواننده قابل فهم تر می شود. ارجاع دهی به معنی امانت داری و سپاسگزاری از تلاش های پیشینیان نیز هست. (پیشینی، یعنی کسی که پیش از نگارنده مطلب مورد نظر را ارائه کرده است. او ممکن است هم دوره نگارنده یا فردی در گذشته باشد.) به عبارت دیگر، نویسنده با ارجاع به پیشینیان اعلام می دارد که ادعا ندارد همه مطالبی که نگاشته، حاصل یافته های شخصی اش است و اینکه خود را مدیون پیشینیان می داند.

اگر اظهار نظر وی نبود، تجربه یا عقل سلیم شما تأثیر اینترنت بر روابط اجتماعی را تأیید نمی‌کرد؟

اما اگر به یافته‌های تحقیقی به این شرح اشاره شود: «نیم ساعت وبگردی روزانه موجب میل به انزواطلبی در کاربران می‌شود و این موضوع روابط اجتماعی ایشان را تحت تأثیر قرار می‌دهد»، به دلیل اینکه ادعایی غیر کلی و غیربدیهی طرح شده، ارجاع لازم است.

■ زمانی که نگارنده نظر، تحلیل، جمع‌بندی یا حاصل تأملات شخصی‌اش را می‌نویسد، لازم نیست به کس دیگری ارجاع دهد. (در این حالت گاه نویسندگان به متن‌های دیگر خود ارجاع می‌دهند.)

به چه منابعی ارجاع ندهیم

■ وقتی از یافته‌های علمی دیگران بهره می‌بریم، باید به گزارش‌های معتبر آن یافته‌ها مراجعه کنیم و معتبرترین گزارش از یافته‌های یک متفکر یا محقق، متن‌های خود او (یا ترجمه‌های معتبر آن‌ها) هستند. در مرتبه پایین‌تر به لحاظ میزان اعتبار، تفسیرها و شرح‌هایی هستند که گزارش‌هایی دست دوم محسوب می‌شوند. نویسنده تا جای ممکن باید بکوشد از منابع دست اول استفاده کند. به نظر من برای استفاده از منابع دست دوم باید توجیه محکمی داشت. مثلاً اگر منبع دست اول مربوط به رشته تخصصی نگارنده نیست، می‌توان از منبع دست دومی، که شرح قابل فهم‌تری از مطالب اصلی برای عموم ارائه کرده است، استفاده کرد. مثلاً، نویسنده‌ای که علوم اجتماعی خوانده، مجاز است مطلبی را از یک فیلسوف یا فیزیک‌دان به روایت نویسنده‌ی ثالثی ارائه کند.

البته باز اینجا شرط دیگری را باید افزود: «موضوع محوری مطلب او، نظریه‌های آن فیلسوف یا فیزیک‌دان نباشد. مثلاً اگر در متنی درباره مفهوم «نوع آرمانی» ماکس وبر به مطلبی از ایمانوئل کانت فیلسوف به نقل از یکی از شارحان کانت اشاره کنیم، این ارجاع به منبع دست دوم توسط متخصص علوم اجتماعی قابل قبول است. اما همین ارجاع‌دهی شایسته کسی که فلسفه خوانده نیست. او باید به متن اصلی کانت ارجاع دهد. اما اگر همان متخصص علوم اجتماعی، در مقاله‌اش درباره مفهوم نوع آرمانی، نوشته‌های اصلی ماکس وبر را واگذارد و سراسر به شارحان وبر ارجاع دهد، متن کم اعتبار می‌شود. مثالی می‌زنم تا منظورم روشن‌تر شود. در مقاله‌ای با موضوع «هرمنوتیک» و معرفی صاحب‌نظران آن مشاهده می‌کنیم که بزرگ‌ترین متفکران و نظریه‌پردازان سنت هرمنوتیک، یعنی **هرسول**، **گادامر**، **شلایر ماخر**، **دیلتای** و **پل ریکور** عمدتاً براساس کتابی از **بابک احمدی** معرفی شده‌اند و باقی ارجاع‌ها نیز به منابع دست دوم است و حتی یک ارجاع به کتاب‌های نویسندگان بالا وجود ندارد. ■ به منابع دست سوم و دست چندم ارجاع ندهیم. چنان که ارجاع به منبع‌های دست دوم از اعتبار نوشته ما می‌کاهد، ارجاع به منابع دست چندم نوشته را بسیار کم اعتبار می‌کند.

■ وقتی مطلبی را از نویسنده‌ای نقد و بررسی می‌کنیم، شایسته است که متن نوشته او را بخوانیم و اگر به آن دسترسی نداریم، بهتر است این کار را نکنیم، چون ممکن است انتقاد ما

ناشی از روایت ناقصی باشد که در منبع دست دوم خوانده‌ایم. برای روشن‌تر شدن این نکته مثالی ارائه می‌کنم. در جایی از کتاب **ارزشمند و خواندنی** «انسان‌شناسی یاریگری»، نظریه «خیر محدود» **جورج فاستر** براساس شرحی که از آن در کتاب «نظریه‌های توسعه روستایی» نوشته **م. پاپلی** و **م. ابراهیمی** ارائه شده، مورد نقد قرار گرفته است. (البته نویسنده آگاه کتاب انسان‌شناسی یاریگری که می‌داند ارجاع وی قابل سؤال است، خود در جایی اشاره می‌کند که ممکن است بخشی از نقدش وارد نباشد.) (فرهادی، ۱۳۸۸: ۳۷).

■ ارجاع‌های ما باید به منابع نوعاً علمی مثل کتاب‌های علمی و مقاله‌های نشریات علمی باشد. مطالب روزنامه‌ها، وبلاگ‌ها، مجله‌ها و وبگاه‌های عمومی اعتبار لازم را برای مرجع شدن ندارند؛ چرا که اطلاعات نادرست و بررسی نشده در آن‌ها به راحتی منتشر می‌شود. البته نویسنده می‌تواند از محتوای این منابع به عنوان داده خام استفاده کند. مثلاً محتوای روزنامه یا وبلاگ را تحلیل کند.

■ به متنی که نخوانده‌ایم هیچ‌گاه ارجاع ندهیم. شاید تعجب کنید که مگر ممکن است به متن ناخوانده ارجاع داد! اما ظاهراً برخی به کتابی که حتی جلدش را هم ندیده‌اند، ارجاع می‌دهند. مثلاً در کتابی با عنوان «توسعه اجتماعی» که توسط یک پژوهشگر در سال ۱۳۸۶ منتشر شده است، می‌خوانیم: «**امیل دورکیم**، توسعه اجتماعی را نتیجه، عملکرد نهاد‌های فرهنگی و نظام ارزشی جامعه می‌داند و نظریاتش در کتاب معروف او، **نظام اخلاق پروتستانی و روح سرمایه‌داری** منعکس می‌باشد» (احمدی، ۱۳۸۶: ۷۵). درباره این ارجاع تنها قضاوتی که می‌توان کرد این است که نویسنده حتی جلد کتاب «اخلاق پروتستان و روح سرمایه‌داری» نوشته «ماکس وبر» را هم ندیده است.

■ موتورهای جست‌وجوی اینترنتی و دانشنامه‌های اینترنتی آزاد، که با عنوان «ویکی» شناخته می‌شوند، منبع نیستند. منبع باید نویسنده یا مسئول فردی یا گروهی قابل شناسایی داشته باشد. مطالب ویکی‌ها این ویژگی را ندارند. موتورهای جست‌وجو هم منبع نیستند. پس به اینترنت، گوگل، ویکی‌پدیا و جاهایی از این دست هرگز ارجاع ندهیم.

عقل سلیم خود را دست کم نگیریم

روش‌های تحقیق برای بی‌کار کردن عقل محققان اختراع نشده‌اند؛ چون کاربرد آن‌ها دست‌یاری عقل است نه جانشینی آن. اگر انتظاری بیش از این از روش داشته باشیم، می‌توانیم پژوهشی انجام دهیم با رعایت تمام موازین صوری یک روش تحقیق خاص و مقاله‌ای بنویسیم به لحاظ شکل و سبک کاملاً علمی. اما وقتی کلاه خودمان را قاضی می‌کنیم، می‌بینیم که هیچ حرف تازه‌ای زده‌ایم یا به نتایجی رسیده‌ایم که برای خودمان هم قابل فهم و توضیح نیست و در نتیجه، گره از کار فروبسته‌ای هم نمی‌توانیم باز کنیم.

منابع

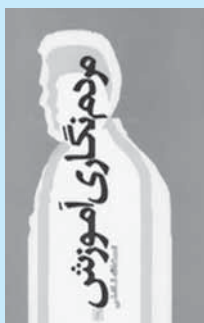
۱. احمدی، سیدمحمد: توسعه اجتماعی و امنیت ملی در توسعه اجتماعی، پژوهشکده تحقیقات استراتژیک، تهران، ۱۳۸۶.
۲. فرهادی، مرتضی: انسان‌شناسی یاریگری. نشر ثالث. تهران، ۱۳۸۸.

مروری بر کتاب مردم‌نگاری آموزش

یک کتاب، یک آرزو: امتزاج آسمان و خاک

دکتر زهرانیکنام

عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی



نام کتاب: مردم‌نگاری آموزش: چند مطالعه مردم‌نگارانه در زمینه آموزش و پرورش امروز ایران
 نویسنده: نعمت‌الله فاضلی
 ناشر: نشر علم
 محل نشر: تهران
 سال انتشار: ۱۳۹۰
 تعداد صفحات: ۳۰۳
 قیمت پشت جلد: ۹۵۰۰ تومان

رویکرد و نگاهی جدید در پژوهش‌های تربیتی است؛ رویکردی که خلأ و کمبود آن سال‌ها در اجتماع دانشگاهی تعلیم و تربیت کشورمان به شدت احساس می‌شد و عدم پاسخ‌گویی به آن، برای اصحاب فکر تعلیم و تربیت دردناک و موجب سرخوردگی از این رشته‌ها شده بود.

با استناد به آخرین دستاوردهای دانشگاهی روز دنیا در زمینه تعلیم و تربیت و نیز تجربه عملی دست‌اندرکاران این وادی در کشورمان می‌توان گفت: «رویکرد فرهنگی به آموزش» معجونی است که می‌کوشد از امتزاج خاک و آسمان وادی تعلیم و تربیت، نوشدارویی شفا بخش خلق کند. رویکرد فرهنگی تلاش دارد اندیشه و نظر دانشگاهیان علوم تربیتی را با زمین و خاک واقعیت‌های عملی مدرسه و آموزش و پرورش جامعه ایرانی در هم بیامیزد. امتزاجی که جوانه و نهال حاصل از آن پای در خاک و زمین مدرسه ایرانی دارد و نگاهش رو به آسمان و خورشید سرزمینمان است. این نوشدارو می‌تواند درمانگر زخم دردناک و مزمن جدایی عمل و نظر در وادی تعلیم و تربیت باشد، می‌تواند درد فقدان نظرسورزی بومی برای آموزش و پرورش را درمان کند و شیرینی فهم و شناخت درونی و همدلانه مسائل تربیتی دانش‌آموزان، معلمان، والدین، مدیران و اصحاب تعلیم و تربیت را با خود داشته باشد.

نوشدارویی برای پژوهش‌های حوزه آموزش و پرورش

اتخاذ رویکرد فرهنگی، به‌عنوان زاویه دیدی برای توصیف و فهم مسائل آموزش و پرورش، موضوعی است که نعمت‌الله فاضلی در کتاب خود با عنوان «مردم‌نگاری آموزش»، به خوبی تالیف‌دار پرداختن به آن بوده است. دکتر فاضلی در خصوص چشم‌انداز و نگاه فرهنگی به آموزش در فصل اول کتاب می‌نویسد:

در سال‌های اخیر، متخصصان حوزه مطالعات آموزش و پرورش و گرایش‌های مختلف علوم تربیتی با حجم بالایی از مطالبات مردمی و درخواست‌های سیاست‌گذاران و مسئولان کشوری مواجه بوده‌اند. موضوع اصلی در این مطالبات، یافتن راهکارهایی برای بهبود کیفی آموزش و پرورش و تغییر جهت‌گیری‌های اصلی آن به منظور گام برداشتن در جهت تربیت دانش‌آموز تراز مطلوب جامعه ایرانی در جهان معاصر بوده است. این مسائل و دغدغه‌ها به پژوهش‌های ملی و مهمی در حوزه‌های گوناگون آموزش و پرورش منجر شده است. موضوع جدی و اصلی در این پژوهش‌ها، چیستی آموزش و پرورش مبتنی بر فرهنگ، اندیشه و باورهای بومی و وطنی خودمان، در جهان متحول و سرشار از مظاهر دانش و فناوری کنونی، چگونگی تحقق آن و نیز چالش‌ها و چاره‌های رفع موانع پیش روی آن است.

اما این‌گونه پژوهش‌ها در غیاب نگاهی درونی و کل‌گرا با چالش بی‌توجهی عملی به واقعیت‌ها و اقتضات جامعه و فرهنگ ایرانی خودمان مواجه بوده‌اند. غالباً، خوانندگان و مخاطبان این پژوهش‌ها احساس می‌کنند، پژوهش تربیتی با واقعیت‌های آموزشی و در حال جریان فاصله دارد. پژوهش برای آن‌ها غریب و ناآشناست و متعلق به دنیا و جهان زندگی آموزشی آن‌ها نیست. در یک کلام، گویی پژوهش تربیتی در آن دور دست‌ها در آسمان‌ها سیر می‌کند اما آموزش و پرورش و مسائل آن، همین نزدیکی‌ها، در خاک و زمین دور و بر خودمان ریشه دارد.

همین امر احساس نابسندگی و ابتر بودن نگاه‌های محدود، غیرواقع‌گرایانه و غیربومی رایج و حاکم بر رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت را برای عده قابل توجهی از اهل فکر این وادی به دنبال داشته است. برطرف کردن این نقیصه، پاسخ‌گویی به این نیاز علمی و یافتن راهکار برون شد از این معضل، نیازمند اتخاذ



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش آموزی

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

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

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

رشد دانش آموز (برای دانش آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)

مجله‌های دانش آموزی

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

رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد جوان (برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

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

مجله‌های بزرگسال و دانش آموزی تخصصی

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

- ♦ رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره متوسطه اول)
- ♦ رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش آموزان 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 دانش ♦ رشد آموزش پیش دبستانی

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

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

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۰۲۱

«فعالیت‌های آموزشی همواره درون یک زمینه فرهنگی یا نظام معنایی متشکل از باورها، ارزش‌ها، جهان بینی، هنجارها و آداب و رسوم شکل می‌گیرد و در عین حال، پیامدهای گوناگونی برای فرهنگ دارد... در این دیدگاه، آموزش یا تعلیم و تربیت پدیده‌ای مستقل و مجزا از جامعه و فرهنگ نیست، بلکه کاملاً در تار و پود معنایی جامعه تنیده است.»

مؤلف کتاب در قالب فصل اول، این ایده و اندیشه و ابعاد آن را به نحو مبسوط باز می‌کند و شرح می‌دهد. اما وجه بارز و برجسته کتاب آن است که فاضلی همین نوع نگاه و تأثیر و تأثر متقابل فرهنگ و آموزش را در فصل‌های بعدی کتاب به کار می‌گیرد و برای مباحث نظری خود نمونه عملی طرح می‌کند. او در فصل‌های دوم تا هفتم کتاب، برای فهم، تفسیر و معناداری به معلمی در جامعه ایرانی، مناسبات قدرت در آموزش و پرورش، آینده مدرسه در ایران، چالش‌های فرهنگی فاوا در آموزش و پرورش، رایانه در کلاس درس، و فهم تجارب دانش آموزی در مدرسه روستایی ایرانی، دیدگاه فرهنگی مورد نظرش را به کار می‌گیرد و نمونه‌های ایرانی برای مردم‌نگاری ارائه می‌کند.

برای مثال، در فصل هفتم او در قالب متنی روان، خوش‌خوان و براساس تحلیلی مردم‌نگارانه و پرکشش نشان می‌دهد که کارکرد مدرسه برای دانش آموز روستایی دهه‌های گذشته، به‌رغم تصور اولیه، آموزش مواد درسی و موضوعات گوناگون درسی، مانند علوم، ریاضیات، تاریخ و جغرافیا و... نیست، بلکه به نوعی درونی‌سازی مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها و شیوه زندگی مدرن یا امروزی بوده است. او در این فصل به چالش‌ها و موانع موفقیت مدرسه به‌طور کلی، و مدرسه روستایی به‌طور خاص در کشورمان می‌پردازد.

برای مشاهده نمونه‌ای دیگر از این کتاب، می‌توان به فصل چهارم آن با عنوان «معلمی در رویکرد فرهنگی» مراجعه کرد. شك ندارم که اگر خودتان معلمی را در جامعه ایرانی تجربه و فهم کرده باشید، یا معلم و معلمی برایتان موضوعی برای تأمل و اندیشه باشد، تفسیرها و تحلیل‌های این فصل کتاب کاملاً معنی‌دار و به درجات بالایی پذیرفتنی خواهد بود و تحلیل و تفسیرهای ارائه شده، عمیق و نوآورانه می‌نماید.

رمز و راز برجستگی تفسیرها و تحلیل‌های کتاب آن است که نویسنده استدلال‌هایش را بر بنیاد و زمینه تاریخی و اجتماعی ایران معاصر بنا می‌کند. از این‌رو، ایده‌ها و استدلال‌ها برای خواننده ایرانی آشنا با معلمی، حکم بازخوانی حدیث نفس از زبان و قلم فردی را دارد که به تعبیری از من با من آشناتر است. همین موضوع موجب می‌شود، خواننده کتاب در بخش‌هایی از



اقتصاد و فرهنگ با عزم ملی و مدیریت جهادی

برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سده راه 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 در خواستی:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ♦ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- ♦ وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir
- ♦ اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

- ♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال
- ♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

کتاب فراموش کند که در حال خواندن متنی تخصصی و تحلیلی است. او خود را همراه و هم‌سفر نگاه‌ها و دیدگاه‌های فاضلی می‌یابد. گویی فاضلی اندوخته تجارب نسلی معلمان در تاریخ معاصر کشورمان را گردآورده، پردازش کرده و در قالب و با قلمی بی ادعا و صمیمانه به تصویر کشیده است؛ تصویری که من و شمای معلم، نه تنها با آن احساس غریبگی نمی‌کنیم بلکه آن را خوب می‌شناسیم. بله، او خانم معلم و آقا معلم کشور خودمان در دوران مختلف حرفه‌ای و شغلی‌اش را توصیف می‌کند.

همین ویژگی تحلیلی مردم‌نگارانه کتاب موجب شده است، خواننده علاقه‌مند نیمه متخصص و آشنا با مسائل و مباحث اصیل آموزش و پرورش، در سراسر این فصل همراه و همدل با نویسنده به پیش برود. کتاب مبتنی بر تجارب زیسته نویسنده است. مؤلف از روش «خود مردم‌نگاری»^۱ برای نگارش سود می‌برد و همین امر موجب می‌شود، نثر و بیان کتاب برای خواننده، تمایل به خواندن و پیگیری را به دنبال داشته باشد، به او زاویه دید و منظری متفاوت برای دیدن مدرسه و آموزش و پرورش دهد، و در برخی بخش‌ها به واقع لذت بخش، جذاب و خواندنی باشد.

این کتاب از سوی يك متخصص دانشگاهی انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی در باب آموزش و پرورش و مسائل آن نوشته شده است. او انبوهی از نگاه‌های تاریخی - اجتماعی و رویکردهای انسان‌شناسانه و مطالعات فرهنگی را به خدمت می‌گیرد تا به توصیف و تحلیل آموزش و پرورش بپردازد اما نوع نگاه بین رشته‌ای و جدید نویسنده و توجه او در پرداختن به مسائل ملموس و مبتلا به جامعه ایرانی و بومی خودمان، کتاب را به اثری خواندنی و پرکشش، نه تنها برای متخصصان تعلیم و تربیت، بلکه همه علاقه‌مندان فرهنگ و جامعه ایرانی و دست‌اندرکاران وادی علم و آموزش تبدیل کرده است. این کتاب، با دیدگاه فرهنگی مطرح در آن، برای خواننده عمومی نیمه متخصص نیز می‌تواند الهام‌بخش و بصیرت‌آفرین باشد.

ترویج و توسعه این نگاه و زاویه دید برای تحلیل مسائل آموزش و پرورش نیاز و مطالبه جدی جامعه آموزشی ماست. توسعه چنین نگاهی می‌تواند با بسط فعالیت‌های مشترک متخصصان و دانشکده‌های علوم اجتماعی، انسان‌شناسی و تعلیم و تربیت در گام‌های اولیه، و ایجاد و تأسیس رشته «انسان‌شناسی تربیتی»^۲ در دانشگاه‌های کشورمان در گام‌های بعدی، تسریع شود. کتاب مردم‌نگاری آموزش به رغم محدودیت‌هایی که دارد، از جمله نخستین گام‌هایی محسوب می‌شود که در زمینه بسط چشم‌انداز فرهنگی به آموزش و پرورش نگارش یافته است.

پی‌نوشت‌ها

1. Autoethnography
2. Educational Anthropology