

# آموزش علوم اجتماعی

فصلنامه  
آموزشی  
تحلیلی و  
اطلاع رسانی

روش



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

● دوره شانزدهم ● شماره ۳ ● بهار ۱۳۹۳ ● ۶۴ صفحه ● ۸۵۰۰ ریال

www.roshdmag.ir

## شادسازی مدرسه / سردبیر - ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

دانش اجتماعی نوین

دانش اجتماعی بومی

از حافظه محوری به کاوشگری / گفت‌وگو با دکتر ناهید فلاحیان - ۸  
تدریس به شیوه همیاری / عیسی عابدینی - ۱۳  
از بلدیة تا نظام جهانی / غلامرضا حمیدزاده - ۱۸  
کنش اجتماعی / دکتر لطیف عبوسی - ۳۲  
رویکرد تلفیقی با دو هدف متفاوت / دکتر زهره عابدی - غلامرضا حمیدزاده - ۳۶

نظریه نشاط اجتماعی / رضا خورشیدی - ۴  
روش تأویل / کاوه تیموری - ۴۲  
سبک‌های تفکر و مهارت‌های اجتماعی  
انسبیه عابدینی‌منش - سیدجلال خادمی نوش‌آبادی - ۴۵  
ورزش رزمی جامعه‌شناسی / حسین ضرغامی - ۴۸

تعلیم و تربیت شهروندی / فرهاد کریمی - افشین ادیب‌منش - ۲۴  
نظریه اخلاق مسئولیت / دکتر وحید نقدی - ۲۶  
خنده بر زشتی‌ها / شهین شهبازی - ۵۴  
ابن خلدون و علوم اجتماعی / جعفر ربانی - ۵۹  
دیالکتیک منفی طباطبایی / مسعود تویسرکانی - ۶۳

- مدیرمسئول: محمد ناصری
- سردبیر: فریبرز بیات
- مدیر داخلی: فرناز بابازاده
- هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عبوسی، دکتر فاطمه جواهری، دکتر محمد سعید ذکایی، پری مسلمی پورلامی، غلامرضا حمیدزاده
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح جلد: محمود حسینی
- طراح گرافیک: پریسا سندسی
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۷۹
- نمابر: ۸۸۳۰۱۴۸۷
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- ایمانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
- تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
- کد مدیرمسئول: ۱۰۲
- کد مشترکین: ۱۱۴
- نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶
- ۷۷۳۳۶۶۵۵
- شمارگان: ۶۰۰۰
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

قابل توجه همکاران محترم:

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

آغاز سال جدید، تغییر فصل، نوشدن زمین و زمان و بانگ بیدارباش طبیعت، می تواند و باید سرآغازی بر تحول احوال فردی، اجتماعی، سازمانی و حرفه‌ای ما معلمان نیز باشد. چه همراهی و هم‌گامی با این تحول طبیعی، انرژی و توانی مضاعف را برای نوجویی و تحول‌خواهی رقم می‌زند. اما تحول‌خواهی در آموزش و پرورش طی سالیان گذشته هر گاه از شعار فراتر رفته، حداقل به تغییرات ساختار سازمانی و حداکثر به تغییر کتاب‌های درسی محدود و منحصر شده و دو عنصر اساسی تعلیم و تربیت یعنی «معلم» و «فضای مدرسه» مورد غفلت قرار گرفته است.

طی حداقل یک دهه گذشته سیاست‌های جذب، آموزش، ارتقا و نگهداشت معلم دچار نوعی آشفتگی و نابسامانی بوده است. این درحالی است که طی همین مدت، تحولات شگرفی در سطح جهان از نظر علمی - آموزشی و نیز تغییر و تحولات اساسی در داخل کشور از نظر نیازها، علاقه‌ها، نگرش‌ها، روش‌ها و رسانه‌های آموزشی به وقوع پیوسته است که آموزش و پرورش به‌طور کلی و مشخصاً معلمان به‌عنوان عنصر اساسی هدایت و راهبری آموزشی از آن به دور مانده‌اند. این موضوع در مورد معلمان و دبیران علوم اجتماعی به‌طور حادثری به چشم می‌خورد. زیرا در نظام آموزشی موجود، درس علوم اجتماعی و به تبع آن معلمان و مدرسان آن حاشیه‌ای و «درجه دو» محسوب می‌شوند و بنابراین از اعتبار و منزلت پایینی برخوردارند. به‌همین دلیل نیز در سیاست‌های جذب، دانش‌افزایی، ارتقا و نگهداشت کمتر به اهمیت نقش و جایگاه این گروه از معلمان در آموزش و تربیت شهروندان آینده توجه می‌شود. قصه فرودستی درس علوم اجتماعی و معلمان و دبیران آن داستان پرآب چشمی است که در این مختصر نمی‌گنجد و به‌طور مبسوط در آینده به آن خواهیم پرداخت.

اما عنصر دوم مورد غفلت در برنامه‌ها و سیاست‌های ناظر بر تحول در آموزش و پرورش که تناسب با چنین ایام فرحبخش و روح‌افزایی نیز دارد، فضای مدرسه است. همچنان که گفته شد، پیش از این بیشتر از محتوا و متن کتاب درسی انتظار تحول‌آفرینی وجود داشته است و به همین دلیل نیز، هر از چندی کتاب‌ها دستخوش تغییر شده‌اند، اما کمتر به «متن مدرسه» توجه شده است. درحالی که به نظر می‌رسد اهمیت متن مدرسه برای چنان تحولی بسیار مهم‌تر از صورت فنی و خشک محتواهای رسمی کتاب‌های درسی باشد. چرا که دانش‌آموزان آنچه از متن فضا و مناسبات مدرسه یاد می‌گیرند، بسیار بیشتر از دانسته‌هایشان از کتاب‌های درسی است. این قبیل دانسته‌ها، به‌عکس محتواهای درسی که بعد از امتحان به فراموشی سپرده می‌شوند، با ذهن، روح و زندگی دانش‌آموزان گره می‌خورند و انباشت می‌شوند. به‌همین خاطر نیز کمتر از خاطرهای می‌روند و چه بسا به یک سرمشق هویتی برای زندگی آینده دانش‌آموزان تبدیل شوند.

اما متن مدرسه با چنین اهمیتی در حوزه آموزش و تعلیم و تربیت، کمتر هدف برنامه‌های تحولی سال‌های اخیر قرار گرفته است. فضای فعلی اغلب مدارس ما از نظر جامعه‌شناختی به‌طور کلی «ناشاد»، غم‌انگیز، خسته‌کننده و فاقد حداقل معیارهای دلپذیری و خوشایندی است. این تصویر را هم فضای اجتماعی و هم فضای فیزیکی مدرسه به‌خوبی بازتاب می‌دهد. تعاملات خشک، رسمی و

نگاهی به ابعاد مغفول مانده تحول آموزشی

# شادسازی مدرسه



کمتر صمیمانه بین عناصر اصلی مدرسه شامل دانش آموز، معلم، مدیر و کادر اجرایی، مناسبات بعضاً تبعیض آمیز و ناعادلانه مبتنی بر بی اعتمادی و پیشداوری های فرهنگی، چهره خسته و گرفته معلم به دلیل اشتغالات متعدد و دغدغه های معیشتی در کنار ظاهر آشفته و نامرتب او، فرصت کمی که مدرسه برای تبادل نظر، بحث، پرسش و نقد فارغ از هر گونه ترس، تهدید و تنبیه فراهم می کند و میدان کمی که مدرسه برای تنوع و تکثر نیازها، علاقه ها و گرایشات دانش آموزان و معلمان قائل است، تقلیل یافتن مناسبات مدرسه با والدین و اولیای دانش آموزان به روابط مادی و پولی - کالایی، در کنار فضای فیزیکی سفت و سخت سیمانی و آجری تقریباً اکثر مدارس با کمترین فضای سبز طبیعی برای طراوت و تلطیف روحی دانش آموزان و معلمان و با حداقل امکانات آموزشی، بهداشتی، ورزشی، و ... همه و همه فضای مدارس امروز ما را ناشاد، و غیردلپذیر کرده اند. از همین روست که اکثر دانش آموزان و معلمان به استقبال هر نوع تعطیلی با دلیل و بی دلیل و موجه و ناموجه مدرسه می روند.

چنین مدرسه ای با چنان معلمانی قاعدتاً نمی تواند نقش و کارکردهای خود را در زمینه تعلیم و تربیت نسل آینده و نیز رشد و شکوفایی استعداد های نوجوانان و جوانان کشور به خوبی ایفا کند. بنابراین نیازمند آن است که به طور جدی در برنامه های تحول و سیاست های کیفیت بخشی مورد توجه قرار گیرد. یکی از ابعاد مهم چنین برنامه هایی باید دلپذیری، لذت بخشی، شادسازی و شوق انگیزی فضای مدرسه باشد. انجام چنین تحولی قبل از هر چیز نیازمند نوعی تغییر نگرش در مسئولان آموزش و پرورش و نیز مدیران و معلمان است که «شادی» و نشاط را مساوی سبک سری، لابلالی گری و سطحی نگری تلقی نکنند و یا بر اساس نوعی پیشداوری، شادی را مغایر با آموزه های دینی و معنوی نپندارند.

گذشته از این و در کنار حل مسائل اساسی و برنامه های بلندمدتی که بحث آن گذشت، مسئولان آموزشی و مدیران مدارس باید در تقویم فرهنگی - اجتماعی مدرسه برنامه های شاد طراحی و به مناسبت های مختلف چون اعیاد و جشن ها بهای بیشتری بدهند و از فرصت های متنوعی چون مسابقات، جشن فارغ التحصیلی، جشن پایان سال و ... برای تلطیف و طراوت فضای مدرسه استفاده کنند. حداقل این است که برنامه ها و فعالیت های شاد، مفرح و شوق انگیز باید سهم و وزنی بسیار بیشتر از آنچه هم اکنون در فضای اکثر مدارس ساری و جاری است، داشته باشند. زیرا یادگیری، آموزش، خلاقیت و رشد نیازمند فضایی انرژی بخش، امید آفرین، شاد و پرتحرک است، نه انفعال، گوشه گیری، غم، افسردگی و عزای.

بهار و بانگ بیدارباش طبیعت و فصل رویش، جوشش و جشن نیز چنین پیامی را سرمی دهد. پس بیایید در هم گامی با طبیعت و همراهی با نسل نوجوان و جوان کشور، فضای مدارس را شاد، لذت بخش، خواستنی و دلپذیر کنیم.

سردبیر



# نظریهٔ نشاط اجتماعی

درآمدی بر راه‌های ارتقای نشاط اجتماعی

رضا خورشیدی، کارشناس ارشد علوم اجتماعی آموزش و پرورش بستان آباد



مقدمه

انسان موجودی هدفمند و جویای شادکامی و سعادت است و شادی به‌عنوان یکی از نیازهای روانی او به‌دلیل تأثیرات عمده‌ای که بر شکل‌گیری شخصیت و مجموع زندگی‌اش دارد، همواره اهمیت داشته است. نشاط هر جامعه‌ای موتور محرکه آن است؛

به‌طوری که توسعه‌یافتگی و توسعه‌نیافتگی هر جامعه با میزان نشاط اجتماعی اندازه‌گیری می‌شود. تأثیر نشاط اجتماعی

آن‌چنان است که جامعه‌شناسان سال‌هاست دربارهٔ آن صحبت می‌کنند. پرسش اصلی مقاله حاضر این است که: «راهکارهای ارتقای نشاط اجتماعی کدام‌اند؟» برای پاسخ‌گویی به این پرسش لازم است از حیث نظری تعریفی از نشاط اجتماعی و عامل‌های مؤثر بر آن داشته باشیم. شادی در لغت به معنای شادکامی، شادمانی و مسرت آمده است (دهخدا، ۱۳۴۱). از لحاظ مفهومی

این پدیده هر چند از زوایای گوناگون تعریف شده است ولی در هر حال، نشاط اجتماعی از طریق هنجارهای جامعه معنا

می‌یابد. به‌طور کلی می‌توان گفت نشاط و شادی تحت تأثیر جامعه و شرایط فردی انسان‌ها قرار دارد. شادکامی موجب تحرک

فیزیکی و شکوفایی ظرفیت‌های جدید در جامعه می‌شود. برقراری گستردهٔ روابط اجتماعی، گسترش مشارکت‌های مردمی و

هدفمندی جامعه از آثار نشاط اجتماعی است (هزارجریبی و همکاران، ۱۳۸۹: ۳۳). نشاط اجتماعی حاصل عواملی است که

از جامعه‌ای به جامعه‌ای دیگر متفاوت‌اند. این تفاوت ناشی از فرهنگ جوامع است. مقبولیت اجتماعی، امید به آینده، عدالت

اجتماعی، پایبندی به معتقدات دینی، بیگانگی، هم‌بستگی و محرومیت اجتماعی از عواملی هستند که در کاهش و افزایش

نشاط اجتماعی مؤثرند (هزارجریبی و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۲۳ - ۱۲۲). این عوامل را در مجموع می‌توان در قالب سرمایه فرهنگی و

سرمایه اجتماعی بیان کرد.

کلیدواژه‌ها: ارتقای نشاط اجتماعی، مقبولیت اجتماعی، ارتقای اجتماعی

## ضرورت انجام این مطالعه

براساس پژوهش‌های انجام شده، در زمینه شادکامی، ۵۰ درصد مردم آن را مهم‌ترین موضوع به‌شمار آورده‌اند (Argyle, 2001: 46-47) برقراری مرادفات شخصیتی و اجتماعی و تشکیل دوستی‌های مفید قطعاً در شرایطی تحقق می‌یابد که فراغ خاطر، خوش حالی، خوش‌بینی و امنیت روانی وجود داشته باشد. در غیر این صورت، توجه به محیط و انتخاب محرک‌های آن بی‌اهمیت می‌شود. فرد در لاک خویش فرو می‌رود و اوقات بسیاری را از دست می‌دهد. شاید یکی از دلایل عمده از دست رفتن مدیریت زمان و هدر دادن وقت، همین پدیده بی‌نشاطی باشد. بنابراین نشاط اجتماعی سرآغاز توسعه هر جامعه محسوب می‌شود و بی‌توجهی به این موضوع زمینه تخریب جامعه را فراهم می‌آورد.

اگر شادکامی اجتماعی را حاصل شادی‌های افراد جامعه بدانیم، به این باور می‌رسیم که افسردگی‌های افراد در افسردگی جامعه مؤثر است. پس باید عوامل مؤثر در ارتقای شادی‌های افراد را بشناسیم و برای گسترش این عامل‌ها در جامعه تلاش کنیم. موضوع نشاط اجتماعی مهم است؛ چرا که توفیق هر جمع و جامعه‌ای به نیروهایی بستگی دارد که خود را قبول دارند، خوش حال هستند و دور از سستی و افسردگی روزگار می‌گذرانند. برنامه‌ریزی برای هر جامعه نیازمند شناخت وضعیت نشاط اجتماعی است.

با توجه به تغییرات اجتماعی و فرهنگی در ابعاد خانواده‌ها، باورها و ارزش‌ها، شکاف نسلی و حاکمیت ماشین بر زندگی انسان‌ها، ضروری است که مدیران جامعه به ترمیم سرمایه فرهنگی و اجتماعی اقدام کنند.

موتور محرکه توسعه پایدار «نشاط اجتماعی» است که از انحرافات اجتماعی می‌کاهد، امنیت اجتماعی را گسترش می‌دهد، تولید همراه با خلاقیت و نوآوری را رایج و هم‌بستگی اجتماعی را زیاد می‌کند و بیگانگی با جامعه را کاهش می‌دهد. در مجموع، به ترمیم و ارتقای سرمایه فرهنگی و اجتماعی می‌انجامد که از ارکان توسعه پایدار است.

## مطالعات پیشین

**جعفر هزارجریبی و پروانه آستین‌فشان (۱۳۸۸)** در تحقیقی با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی در استان تهران» به این نتیجه رسیدند که در مجموع سه متغیر امید به آینده، ارضای نیازهای عاطفی و مقبولیت اجتماعی، ۵۳/۷ درصد از تغییرات متغیر نشاط اجتماعی را تبیین می‌کنند.

**جعفر هزارجریبی و رضا صفری‌شالی (۱۳۸۹)** در تحقیقی با عنوان «بررسی مفهوم شادکامی اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن در استان مرکزی» به این نتیجه رسیدند که

متغیر امید به آینده مهم‌ترین عامل در تبیین نشاط اجتماعی است. مجموع متغیرهای احساس محرومیت، احساس عدالت اجتماعی، مقبولیت اجتماعی، پابندی به ارزش‌های دینی و ارضای نیازها، ۵۳ درصد تغییرات نشاط اجتماعی را تبیین می‌کنند.

**سیف‌اله فضل‌الهی و همکارانش (۱۳۸۹)** در تحقیقی با عنوان «سنجش میزان عوامل مؤثر بر شادی دانشجویان پردیس قم» به این نتیجه رسیدند که تعامل اجتماعی، امکانات رفاهی، محیط اجتماعی، مشارکت در جمع، عضویت در گروه‌ها از عوامل مؤثر در نشاط اجتماعی هستند.

**ویدا صیفوری و علی فلاحتی (۱۳۹۰)** در تحقیقی با عنوان «بررسی اهمیت و ضرورت نشاط از دیدگاه قرآن و تعالیم دینی» به این نتیجه رسیدند که خوش حالی در جامعه به تولید بهتر و اشتغال بیشتر منجر می‌شود و امنیت اجتماعی فراهم می‌آورد.

**محمد رضا ابروانی (۱۳۹۰)** در «بررسی تأثیر برنامه‌های شادی‌آفرین بر کاهش افسردگی شهروندان ساکن اصفهان» به این نتیجه رسید که بین سلامت روحی و کاهش اضطراب و نشاط رابطه وجود دارد.

حاصل تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که نشاط اجتماعی موضوع مهمی برای جامعه بشری است. نشاط اجتماعی تک علتی نیست بلکه در کاهش و ارتقای آن مجموعه‌ای از علت‌ها دخالت دارند که محیط اجتماعی، شخصیت فردی و فرهنگ حاکم بر جامعه مهم‌ترین آن‌ها هستند. نقیصه مهم تحقیقات گذشته، پراکندگی نظری و تشخیص عامل‌های مؤثر بوده است.

## مبانی نظری

شادی موهبتی است که ارزش آن برای کسی که دچار گرفتاری‌ها و افسردگی‌ها شده است، بیشتر است. شادی موضوعی کاملاً فردی نیست و تا حدودی یکی از خواص جامعه است. شادی جامعه تابعی از عواملی است که بیشتر آن‌ها در جمع تجلی می‌یابند (آرگایل، ۱۳۸۲: ۱۲۷). شادی اجتماعی را می‌توان تا اندازه‌ای به وسیله موقعیت‌های اجتماعی توضیح داد (Argyle, 1990).

نشاط اجتماعی به احساسات مثبت فرد و رضایت خاطر او از زندگی مربوط می‌شود. برخی از عواملی که در ارتقای نشاط اجتماعی می‌توانند مؤثر باشند، عبارت‌اند از: مقبولیت اجتماعی، امید به آینده، عدالت اجتماعی، اعتقادات دینی، بیگانگی اجتماعی، هم‌بستگی اجتماعی و فقدان احساس

۵

رشد آموزش علوم اجتماعی دوره ۱۶ شماره ۳ بهار ۱۳۹۳



اعظم لاریجانی



داوود کهن ترابی - هفتمین جشنواره عکس رشد





امید به آینده  
مهم ترین عامل  
در تبیین نشاط  
اجتماعی  
است. مجموع  
متغیرهای احساس  
محرومیت،  
احساس عدالت  
اجتماعی،  
مقبولیت  
اجتماعی، پایداری  
به ارزش های  
دینی و ارضای  
نیازها، ۵۳ درصد  
تغییرات نشاط  
اجتماعی را تبیین  
می کنند

محرومیت که در ادامه آن ها را از نگاه دانشمندان تعریف می کنیم.

**مقبولیت اجتماعی:** مقبولیت اجتماعی بیانگر ارزش، احترام و منزلتی است که خانواده و جامعه برای یک فرد در نظر می گیرند.

**امید به آینده:** امید عبارت است از تمایلی که با انتظار وقوع مثبت همراه است و به عبارت دیگر، ارزیابی مثبتی است از آنچه فرد تمایل دارد و می خواهد که به وقوع بپیوندد.

**عدالت اجتماعی:** عدالت توزیعی در روابط اجتماعی به معنای عدالتی است که هر فرد در روابط متقابل با دیگران انتظار خواهد داشت. معمولاً پاداش و منافع خالص هر فرد با سرمایه گذاری وی متناسب است و هر چه سرمایه گذاری بیشتر، سود بیشتر.

**پای بندی به اعتقادات دینی:** می توان معتقدات دینی را همچون گرایش شدید انسان ها به سوی خداوند، یا گرایش به نیروهای برین به منظور تبیین علل وجودی خویش در جهان، و بازایی معنایی برای هستی دانست. در نتیجه دین، اعتقادات نسبت به این واقعیت ها و اشکالی که به خود می گیرند، مناسک، کیش ها و اعمال گوناگون را مشخص می دارد.

**بیگانگی اجتماعی:** از خودبیگانگی یعنی بیگانه شدن افراد با خودشان و یا با دیگران. به عبارت دیگر، از خودبیگانگی به وضعیتی گفته می شود که مردم در آن اختیار خود را درباره دنیای اجتماعی از دست می دهند و خود را در یک محیط اجتماعی خصمانه، بیگانه می یابند (ستوده، ۱۳۸۰: ۵۲).

**هم بستگی اجتماعی:** هم بستگی در «فرهنگ علوم اجتماعی»، نوشته آلن بیرو، چنین تعریف شده است: «احساس مسئولیت متقابل بین چند نفر یا چند گروه است که از آگاهی و اراده برخوردار باشند». همچنین، هم بستگی می تواند شامل پیوند انسانی و برادری بین انسان ها به طور کلی و یا حتی وابستگی متقابل حیات و منافع بین آن ها باشد.

**احساس محرومیت:** از اختلاف بین آنچه فرد می خواهد و انتظار دارد، یا آنچه به دست می آورد، و همچنین از مقایسه خود با دیگرانی که در شرایط او هستند، ممکن است حالتی از احساس محرومیت به او دست دهد (ممتاز، ۱۳۸۱: ۱۰۰).

### نظریه های جامعه شناسی نشاط اجتماعی

از آنجا که موضوع مقاله نشاط اجتماعی است، برای مطالعه عمیق تر از نظریه های روان شناسی صرف نظر می کنیم و روی نظریه های جامعه شناسی متمرکز می شویم.

### ۱ نظریه هدفمندی سلیمان

در این نظریه، سلیمان تلاش انسان ها را برای دستیابی به ارزش های زمینه ساز بروز نشاط اجتماعی می داند و ارزش ها را فراتر از تمایلات فردی مطرح می کند (Seligman, 2003:3).

### ۲ نظریه برابری

واضح این نظریه **جی اس آدامز** است. اساس نظریه او بر ادراک فرد از شغل خود استوار است و چگونگی رفتار او را در برابر سازمان بیان می دارد. بنابراین نظریه، هر فرد خصوصیات و قابلیت هایی چون تجربه و تبحر، تحصیلات، هوش، استعداد، سن و سابق کاری را با خود به سازمان یا محیط اجتماعی می آورد. در مقابل هم انتظار پاداش ها و مزایایی را دارد که متناسب با توانایی هایش باشد. اگر این تناسب در جامعه ای فراهم شود، یعنی هر کس به اندازه شایستگی هایش در اجتماع پاداش دریافت کند، احساس رضایت و در نهایت نشاط اجتماعی به وجود خواهد آمد (هزار جریبی، ۱۳۸۹: ۴۱).

### ۳ نظریه محرومیت نسبی

بر اساس دیدگاه محرومیت نسبی، فرد به مقایسه خود با افراد دیگر و گروه مرجع دست می زند و دوست دارد که شرایطی مشابه با آن ها داشته باشد. اگر در نتیجه مقایسه برای فرد چنین پنداشتی به وجود آید که براساس میزان سرمایه گذاری و تلاش، پاداش و نتیجه ای که عایدش شده است در مقایسه با دیگران عادلانه و منصفانه نیست، دچار احساس محرومیت نسبی می شود. این امر به بروز نارضایتی و احساس کسالت و عدم شادکامی در سطح فردی و اجتماعی می انجامد (تدگار، ۱۳۷۳).

### ۴ نظریه هم بستگی اجتماعی

**دور کیم** اعتقاد دارد که مناسک دینی هم بستگی و انسجام اجتماعی را ایجاد و حفظ می کنند. وی می گوید: «این اهمیت ندارد که اعضای گروه برای چه کاری گرد هم می آیند. مهم این است که آن ها گرد هم می آیند و کاری را به گونه دسته جمعی انجام می دهند». به عبارت بهتر، امر اساسی این است که انسان ها گرد هم می آیند، احساسات مشترکی را تجربه می کنند و به گونه یک کنش جمعی آن را بیان می دارند. بنابر آنچه دور کیم می گوید، مهم کنش جمعی است و مهم نیست به چه منظوری. بنابراین، دور کیم کارکرد مناسک دینی را در قالب کنش جمعی و نتیجتاً هم بستگی و انسجام اجتماعی تبیین می کند. بر این منوال، شاید بتوان صور دیگر پدیده های اجتماعی را که به کنش جمعی منجر می شوند، عامل انسجام اجتماعی تلقی کرد.

بی قدرتی، انزوا، تنفر فرهنگی و... منجر خواهد شد (Southwell, 2003: 101). مک‌دیل و ریدلی اثربخشی کمتر اجتماعی فرد را برابر با بیشتر شدن احساس بیگانگی می‌دانند (Mcdill and Ridley, 1962: 206). بنابراین، بیگانگی اجتماعی به معنای انزوا و اثربخشی کمتر، برابر با کاهش نشاط اجتماعی است.

#### منابع

۱. آرگایل، مایک. روان‌شناسی شادی. ترجمه مسعود نشاط‌دوست و همکاران. انتشارات اصفهان. ۱۳۸۹.
۲. ایروانی، محمدرضا. «بررسی تأثیر برنامه‌های شادی‌آفرین بر کاهش افسردگی شهروندان ساکن شهر اصفهان». مجله فرهنگ در دانشگاه اسلامی. شماره ۲. تهران. ۱۳۹۰.
۳. دهخدا. لغت‌نامه. زیر نظر محمد معین و جعفر شهیدی. مؤسسه لغت‌نامه دهخدا. مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران. ۱۳۷۲.
۴. ستوده، هدایت‌الله. آسیب‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی انحرافات. آوای نور، تهران. ۱۳۷۸.
۵. صفی‌پوری، ویدا و علی فلاحتی. «بررسی اهمیت و ضرورت شادی و نشاط از دیدگاه قرآن، روایات و تعالیم دینی». مجله فرهنگ در دانشگاه اسلامی. شماره ۲. تهران. ۱۳۹۰.
۶. فضل‌الهی، سیف‌الله و همکاران. «سنجش میزان مؤثر بر شادی دانشجویان». پردیس قم دانشگاه تهران. فصلنامه روان‌شناسی دین. شماره ۱۲. ۱۳۸۹.
۷. ممتاز، فریده. انحرافات اجتماعی: نظریه‌ها و دیدگاه‌ها. تهران. ۱۳۸۱.
۸. هزارجریبی، جعفر و پروانه آستین‌افشان. «بررسی عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی با تأکید بر استان تهران». فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی. شماره ۱. نشر دانشگاه اصفهان. ۱۳۸۸.
۹. هزارجریبی، جعفر و رضا صفری‌شالی. «بررسی مفهوم شادکامی اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن با مطالعه موردی استان مرکزی». فصلنامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی. شماره ۳. نشر دانشگاه علامه طباطبایی. تهران. ۱۳۸۹.
10. Argyle M. (2001). The Psychology of Happiness. london Routledge.
11. Allred, K.D., & Smith, T. W. (1989). The hardl-ypersonality: Cognitive and physiological Responses.
12. Argyle, M. And Lu, L. (1990). The happiness of extraverts, personality and Individual Difference. to evaluative threat. Journal of Personality and Social Psychology, 56, 257-266.
13. Cantor. N., & Sanderson, C. A. (1999). Lifetask satisfaction and well - being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds). Understanding Quality of life. Russell sage, pp. 230-243.
14. Mcdill, E. L and Ridley, J.C (1962) Status, Anomia, Political Alienation and Political Participation, American Journal of Sociology, pp: 205-213.
15. Southwell, P. L (2003) The politics of alienation: novoting and support for third - party candidates among 18-30 year - old, Social science Journal, Vol. 40, pp: 99-107.
16. Seligman E. p. (2003). Happiness: The three traditional theories. <http://www.authentic happiness. Org/news/news6.html>

جشن‌های دسته‌جمعی را می‌توان یکی از موارد مهم از این نوع دانست. جشن‌ها معمولاً به‌صورت گروهی برگزار می‌شوند. تعدادی از افراد گرد هم می‌آیند و با تمسک به یک موضوع خاص، به تبادل احساسات و عواطف نسبت به هم می‌پردازند. این‌گونه جشن‌ها برای خود قاعده‌مندی‌ها و روش‌های خاص دارند. از این نظر، بین جشن‌های دسته‌جمعی و مناسک دینی نوعی همانندی وجود دارد. بدین معنی که در هر دو پدیده، عنصر قاعده‌مندی و روشمندی وجود دارد و برگزاری آن‌ها فاقد نظم و مقررات خاص نیست اما جشن‌های گروهی برخلاف مناسک دینی که از تقدس برخوردارند و کمتر تغییرپذیرند، آسان‌تر با شرایط، مقتضیات و نیازهای زندگی بشری سازگار می‌شوند. از سوی دیگر، برگزاری جشن‌های دسته‌جمعی ضمن اینکه به کنش جمعی می‌انجامد، شادابی، کاهش تنش‌های عاطفی، رفع تیرگی‌های روابط بین افراد و کاهش کشمکش‌های اجتماعی را به همراه دارد.

جشن‌های دسته‌جمعی، معمولاً تفاوت‌های رایج طبقات اجتماعی را که باعث تقسیم‌بندی اعضای جامعه و ایجاد خط‌کشی‌های سخت می‌شوند، تضعیف و به طریق اولی حذف می‌کنند. مناصب، مقام‌ها، موقعیت‌ها و پایگاه‌های اجتماعی حین برگزاری جشن‌ها عامل اساسی به‌شمار نمی‌روند. بنابراین می‌توان گفت که برگزاری جشن‌ها همانند مناسک دینی، از جمله عوامل ایجاد هم‌بستگی، انسجام و وفاق اجتماعی هستند. مضافاً اینکه در جشن‌ها تنوع بیشتری به چشم می‌خورد. با این وصف، جشن‌های گروهی در خدمت حفظ منافع جمعی هستند؛ چرا که هم‌بستگی اجتماعی را تضمین می‌کنند و سلامت روحی و روانی اجتماع را به‌ارمغان می‌آورند. به هر حال، ایجاد و حفظ هم‌بستگی اجتماعی برای ادامه حیات مفید و ثمربخش جوامع، بسیار مهم و تعیین‌کننده است. جشن‌های گروهی ابزار مناسبی برای ایجاد چنین هم‌بستگی اجتماعی به‌شمار می‌روند؛ زیرا معمولاً برگزاری جشن‌ها با هر عنوان و علتی که باشد، مورد استقبال عموم مردم قرار می‌گیرد. آنچه شادابی، نشاط، هم‌بستگی و انسجام اجتماعی را هم‌زمان به‌وجود می‌آورد، شایسته آن است که بیشتر از آنچه امروز هست مورد عنایت قرار گیرد. جشن‌های دسته‌جمعی چنین کارکردی دارند. بنابراین، ایجاد شور و نشاط بین افراد جامعه و نتیجتاً دستیابی به یکپارچگی اجتماعی در گرو توجه ویژه به آن است.

#### ۵ نظریه بیگانگی اجتماعی

نظریه‌های کلان درباره بیگانگی، اساس دیدگاه خود را بر این پایه استوار کرده‌اند که وجود پدیده بیگانگی در جامعه، به نمودهای گوناگون رفتارهای بیگانه‌وار نظیر



رضا پیراهمی





# از حافظه محوری به کاوشگری

تحول برنامه درسی مطالعات اجتماعی  
در گفت‌وگو با دکتر ناهید فلاحیان

اشاره

برنامه درسی مطالعات اجتماعی طی چندین سال گذشته دستخوش تغییر و تحولات جدی شده است. بخشی از این تحول در «رویکرد تلفیقی» برنامه‌ریزی درسی بازتاب یافته است که نظام دیسیپلینی و تفکیکی قبل را به چالش می‌کشد و سه درس تاریخ، جغرافی و دانش اجتماعی را تحت عنوان واحد «مطالعات اجتماعی» ارائه می‌کند. بخش دیگری از این تحول با آسیب‌شناسی نظام فعلی آموزشی که حافظه‌محور و غیرخلاقانه است، «کاوشگری» و پرسشگری را مورد توجه و تأکید قرار می‌دهد و سعی دارد میدانی برای بروز و ظهور استعدادها و خلاقیت دانش‌آموزان فراهم کند. اینکه برنامه درسی جدید مطالعات اجتماعی تا چه اندازه در رسیدن به اهداف خود موفق خواهد شد را باید معلمان علوم اجتماعی و کارشناسان پس از اجرای کامل برنامه اعلام کنند. اما اکنون و در مراحل اولیه و آغاز راه جزئیات این تغییر و تحولات را در گفت‌وگو با خانم دکتر ناهید فلاحیان مسئول گروه مطالعات اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در میان گذاشته‌ایم که در ادامه از نظراتان می‌گذرد.

● مقاله‌ای از شما در شماره گذشته مجله به چاپ رسیده بود مبنی بر سیر تحول درسی مطالعات اجتماعی در دوره آموزش عمومی و به این مطلب ختم گردید که مجموعه‌ای از عوامل موجب شدند که برنامه جدیدی برای این درس در دوره ابتدایی - راهنمایی (دوره اول بی‌رستان) تدوین و در واقع در آموزش این دروس تحولی به وجود بیاید. اگر ممکن است درباره راهنمای برنامه‌ای که نوشته شد، روند کار و محورهای مهمی که در آموزش مطالعات اجتماعی به آن توجه شده است توضیح بفرمایید. درباره روند کار باید بگویم که مطالعاتی در این زمینه انجام شد. پژوهش‌های تطبیقی سفارشی داشتیم. گروهی مأمور شدند اسناد بالادستی و همچنین کلیه پژوهش‌هایی را که در ارتباط با مسائل اجتماعی کشور انجام شده بررسی کنند، مراجعه به گزارشات بازدید از مدارس، مراجعه به گزارش‌ها و مطالبات سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی همگی از بخش‌های مهم روند کار بودند. همچنین درباره تکنیک‌های جدید در سازماندهی محتوا کارگاهی برگزار کردیم در سال ۱۳۸۴ که در آن از اساتید برجسته‌ای از دانشگاه کوئینزلند استرالیا دعوت کردیم و از نظر تبادل تجارب و آگاهی از پیشرفت‌هایی که در زمینه آموزش مطالعات اجتماعی صورت گرفته، بسیار مفید بود. سپس در طی جلسات متعدد، راهنمای برنامه جدید تدوین شد. این راهنما اعتباربخشی درون سازمانی و برون‌سازمانی شد و پس از انجام اصلاحات، نهایتاً در شورای علمی سازمان پژوهش به تصویب رسید.



## ● پس برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی رسالت مهمی در انتقال فرهنگ و باورها و ارزش‌های اجتماعی دارد همین‌طور است؟

بله، اما تنها نباید به انتقال صرف میراث فرهنگی بسنده نمود. به‌طور کلی برنامه‌های درسی و به‌ویژه مطالعات اجتماعی هم وظیفه انتقال میراث فرهنگی، هم بسط میراث فرهنگی و هم نقد میراث فرهنگی را بر عهده دارند. به‌عبارت دیگر باید بسترها و ابزارهای صحیح

برای نقد فرهنگ و اخلاق رایج در جامعه، خرافه‌زدایی، پالایش فرهنگی فراهم بیاید یعنی اخلاق محوری به جای هنجارمحوری تعقیب شود. اخلاق مبتنی بر اصول و آموزه‌های اعتقادی ما.

### ● آیا در زمینه این نقد یا رویکرد انتقادی فعالیت‌هایی در تولیدات محتوایی جدید صورت گرفته است؟

خیلی کم، تلاش‌هایی را شروع کرده‌ایم البته این کار با مشکلاتی روبه‌روست و این مشکلات هم بیشتر به اجرا و پیاده‌کردن کل رویکردهای جدید برمی‌گردد و فقط مربوط به بحث نقد نمی‌شود. من در جای خود به موضوع اجرا که رسیدیم توضیح خواهیم داد.

### ● در زمینه رویکردهای آموزشی به موضوع تلفیق اشاره کردید. ضرورت‌ها یا علل انتخاب رویکرد تلفیقی، منطقی و حدود و ثغور این تلفیق چیست؟

موضوع «تلفیق» یک بحث گسترده در آموزش است. نمی‌دانم چطور می‌توانم مختصراً مقصود خود را بیان کنم. سال‌ها بود که دانش‌آموزان در دوره متوسطه اول (راهنمایی قبلی) با سه عنوان درسی مجزا روبه‌رو بودند و این مشکلاتی را به‌وجود آورده بود هم برای معلم و هم دانش‌آموز. لذا بحث‌های مربوط به تلفیق در دوره آموزش عمومی از سال‌ها پیش در دهه ۷۰ در دفتر تألیف کتاب‌های درسی مطرح شد. بعدها در سال ۱۳۸۱ کارگاهی به مدت یک هفته در اردوگاه شهید باهنر برگزار گردید که تماماً بحث آن تلفیق بود. در این کارگاه اساتید معروفی چون دکتر مهرمحمدی، دکتر حسن ملکی و سایرین به تشریح دیدگاه‌های خود درباره تلفیق پرداختند.

تلفیق به ترکیب کردن یا مرتبط ساختن امور به‌طور مفهومی و سازمانی اطلاق می‌شود. هدف این است که از طریق تلفیق تجارب یادگیری دانش‌آموزان و محتوا، ارتباطات بین مجموعه‌های به‌ظاهر مجزا درک شود تا درک بهتری از پیچیدگی‌ها به‌وجود بیاید. بنابراین تعریف «تلفیق به معنای درهم آمیختن حوزه‌های محتوایی با موضوعات درسی است که در نظام‌های آموزش سنتی به‌طور جداگانه یا مجزا از یکدیگر در برنامه‌های درسی مدارس گنجانده شده‌اند». با آنکه تلفیق انواع گوناگون دارد اما در همه انواع تلفیق یک مرکز یا یک کانون سازمان‌دهنده وجود دارد. این

در آن دوره برنامه‌درسی ملی نیز در حال تدوین بود و در بازنگری برنامه، همسوسازی با برنامه‌درسی ملی نیز انجام شد. اما درباره قسمت دوم سؤال که فرمودید محورهای مهمی نمی‌دانم منظور شما محورهای آموزشی است یا محورهای محتوایی؟

ما در محورهای آموزشی ضرورت تبدیل برنامه‌های مجزا به برنامه واحد (تلفیق)، ضرورت توجه به رویکردهایی مبتنی بر کاوشگری و خلاقیت و حل مسئله به جای حافظه‌محوری و توجه به علائق و نیازهای دانش‌آموزان، کاهش تأکید بر کتاب درسی (کتاب محوری) و لزوم انسجام و پیوستگی بین آموزش‌های دوره ابتدایی و متوسطه اول را تأکید کردیم.

### ● محورهای محتوایی چطور؟ یعنی با توجه به اینکه مطالعات اجتماعی به تربیت اجتماعی می‌انديشد و نقش مهمی در فرهنگ‌سازی یک جامعه دارد؟

ببینید ما در برنامه‌های درسی به‌طور کلی باید از یک‌سو آرمان‌ها و اهداف تربیتی را به‌عنوان بستر کار در نظر بگیریم و از سوی دیگر به عمده‌ترین نیازها، چالش‌ها و مقتضیات جامعه در زمان حاضر توجه کنیم. در برنامه درسی مطالعات اجتماعی نیز همین‌طور است. ما یک فلسفه تربیتی که در آن سیمای انسان مطلوب در حکم غایت اصلی تعلیم و تربیت مطرح است داریم، یعنی جهت‌گیری و فلسفه تربیتی و از سوی دیگر نیازها و تحولات اجتماعی را باید در مرحله نیازسنجی مدنظر قرار دهیم. در برنامه جدید، بررسی نیازسنجی‌ها و پژوهش‌های انجام شده در کل کشور به ما نشان داد که بایستی شش محور را در محتوای برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی مدنظر قرار دهیم:

۱. تقویت عزت و هویت ایرانی - اسلامی
۲. ترویج و درونی‌سازی اخلاق و ارزش‌ها
۳. شناخت حقوق و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی و شهروندی در سطوح مختلف

۴. شناخت میراث فرهنگی، استعدادها و قابلیت‌های کشور و جایگاه کشور در جهان و توانایی برقراری ارتباطات مؤثر در سطح جهانی

۵. گسترش بهداشت روانی و پیشگیری از بروز بحران‌های تربیتی و مقابله با آسیب‌های اجتماعی در کودکان و نسل جوان
۶. تقویت روحیه خودباوری، سازندگی، امید به آینده و اعتمادبهنفس.

شایان ذکر است که این محورها هم از منظر سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی و هم از منظر سند تحول بنیادین و برنامه‌درسی ملی نیز مورد تأکید است.

اگر بخواهم خلاصه کنم سه مؤلفه اصلی هویت ملی، اخلاق محوری در نظام اجتماعی و مهارت‌های زندگی اجتماعی باید مورد تأکید قرار گیرد و برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی این پتانسیل را دارد.

ما در  
محورهای  
آموزشی  
ضرورت  
تبدیل  
برنامه‌های  
مجزا به برنامه  
واحد (تلفیق)،  
ضرورت  
توجه به  
رویکردهایی  
مبتنی بر  
کاوشگری و  
خلاقیت و  
حل مسئله  
به جای  
حافظه‌محوری  
و توجه به  
علائق و  
نیازهای  
دانش‌آموزان،  
کاهش  
تأکید بر  
کتاب درسی  
(کتاب محوری)  
و لزوم انسجام  
و پیوستگی بین  
آموزش‌های  
دوره ابتدایی و  
متوسطه اول  
را تأکید  
کردیم

کانون می‌تواند یک مضمون یا تم Theme، یک مسئله، یک رویداد جاری، یا حتی موضوعاتی از داخل خود رشته‌های مجزا (دیسپلین‌ها) باشد.

برنامه‌ریزان درسی درباره تلفیق و انواع آن، مدل‌ها و طبقه‌بندی‌های مختلفی را ذکر کرده‌اند مانند رشته‌های موازی، رشته‌های مکمل، میان رشته‌ای، تلفیق مهارت‌ها و فرایندها، تلفیق میان تجارب، تلفیق حل محور یک ماده درسی و ضمناً برای هر کدام از برنامه‌های تلفیقی و مجزا، معایب و محاسنی برشمرده‌اند.

**اما به‌طور کلی منطق مربوط به تلفیق این است که در برنامه‌های تلفیقی، با ایجاد پیوندها و قرار دادن اطلاعات در شبکه‌ای از روابط، فهم و استنباط و تعمیم بهتر صورت می‌گیرد، برنامه درسی تلفیقی انعطاف‌ناختی و مهارت‌های وحدت‌بخشی را ترغیب می‌کند، پژوهش‌های عصب‌شناختی نیز نشان می‌دهد که مغز انسان با کشف نقشه‌ها، رابطه‌ها و اتصالات متقابل، عناصر و مؤلفه‌های یادگیری، معناها و مفاهیم را بهتر درک می‌کند و اصولاً کارکرد مغز با برنامه درسی تلفیقی تناسب بیشتری دارد.**

با این حال تلفیق یک پیوستار یا طیف است و از کمترین تلفیق تا بیشترین اتحاد را در بر می‌گیرد. به‌علاوه الگوی منحصر به فرد برای تلفیق وجود ندارد.

در راهنمای برنامه جدید مطالعات اجتماعی برای دوره آموزش عمومی که در آن‌ها معلم تعلیمات اجتماعی (تاریخ، جغرافیا، مدنی) یک نفر است، محتوای این دروس در قالب یک کتاب درسی و به‌صورت تلفیقی ارائه می‌شود. البته در دوره ابتدایی میزان تلفیق بیشتر و در دوره متوسطه اول از میزان تلفیق کاسته می‌شود و رشته‌ها هويت خود را دارند.

باید اضافه کنیم در برنامه درسی ملی نیز در بخش بیانیه حوزه یادگیری مطالعات اجتماعی و علوم انسانی ذکر

شده است که آموزش مطالعات اجتماعی

و سازماندهی محتوا تا پایان دوره

متوسطه اول تلفیقی خواهد بود و

پس از آن دروس به‌طور جداگانه و

نیمه تخصصی ارائه می‌گردند.

● اگر ممکن است

بیشتر توضیح بدهید

**که تلفیق مدنظر شما چگونه بوده است؟ یعنی با چه روشی موضوعات و مفاهیم تاریخی، اجتماعی، جغرافیایی، اقتصادی تلفیق می‌شوند؟**

در قالب تماتیک یا مضمونی در دوره ابتدایی. البته با نزدیک شدن به دوره متوسطه اول کانون‌ها اغلب از موضوعاتی از داخل خود رشته‌ها انتخاب می‌شوند.

ما به جای رشته‌های جداگانه در برنامه درسی جدید از پنج حوزه موضوعی یا راهبرد موضوعی استفاده کرده‌ایم. ما دیگر نمی‌گوییم تاریخ، جغرافیا و... بلکه می‌گوییم (۱) زمان، تداوم و تغییر (۲) مکان و فضا (۳) نظام اجتماعی (۴) فرهنگ و هويت (۵) منابع و فعالیت‌های اقتصادی

منظور از حوزه‌های موضوعی، اندیشه‌های اساسی و محوری در رشته‌های علمی است و این حوزه‌ها بالاترین توان را برای تشریح موضوعات مطالعات اجتماعی فراهم و برای تلفیق زمینه به‌وجود می‌آورند. در راهنمای برنامه، این پنج حوزه موضوعی را انتخاب کرده‌ایم و برای هر یک از آن‌ها نیز سه مفهوم کلیدی که بهتر به اهداف برنامه پوشش می‌دهند برگزیدیم. برای مثال در حوزه نظام اجتماعی سه مفهوم کلیدی داریم: ۱. حقوق و قوانین

۲. مسئولیت‌ها و تکالیف ۳. نقش‌ها، گروه‌ها و مؤسسات اجتماعی. حال این سه مفهوم کلیدی هم در موضوعات اجتماعی و مدنی دنبال می‌شوند و هم در سایر موضوعات. برای مثال وقتی از نظام اجتماعی در دوره ساسانیان صحبت می‌کنیم و حقوق و قوانین و نقش‌های حاکم بر آن جامعه را مورد بررسی قرار می‌دهیم در واقع از این مفاهیم در محور تاریخ استفاده کرده‌ایم.

در بحث زمان و تداوم و تغییر مفهوم کلیدی، تحول و پیشرفت را داریم. پس وقتی در موضوع ارتباطات که خاص حوزه اجتماعی و مدنی است، سیر تحول ارتباطات را مطرح می‌کنیم از مفاهیم کلیدی حوزه تاریخ استفاده کرده‌ایم. البته بحث مفصل است و در قالب یک مصاحبه کوتاه نمی‌گنجد.

● با توضیحی که دادید در دوره متوسطه اول هويت رشته‌ها تا حدود زیادی حفظ شده است. این‌طور که در کتاب هفتم می‌توان دید آیا امکان تلفیق کامل وجود ندارد؟

همان‌طور که گفتم تصمیم گرفته شد که در دوره متوسطه اول از میزان تلفیق کاسته شود و در حد تلفیق مفاهیم کلیدی که در بالا مثال زدیم اتفاق بیفتد. در واقع یک حوزه موضوعی غالب باشد و از حوزه‌های دیگر استفاده کنیم. این را هم به شما بگویم اگر چه نوشتن یک درس تلفیقی یا یک فصل از یک کتاب تلفیقی کاملاً عملی و امکان‌پذیر است. اما اگر شما بخواهید هم تلفیق کنید و هم وسعت و توالی مفاهیم را در یک دوره چند ساله ببینید، آن وقت کار خیلی مشکل می‌شود. به علاوه، در مطالعات اجتماعی با طیف وسیعی از موضوعات اجتماعی، اقتصادی،





در برنامه‌های  
تلفیقی، با ایجاد  
پیوندها و قرار  
دادن اطلاعات  
در شبکه‌ای از  
روابط، فهم و  
استنباط و تعمیم  
بهتر صورت  
می‌گیرد،  
برنامه درسی  
تلفیقی انعطاف  
شناختی و  
مهارت‌های  
وحدت‌بخشی  
را ترغیب  
می‌کند،  
پژوهش‌های  
عصب‌شناختی  
نیز نشان  
می‌دهد که مغز  
انسان با کشف  
نقشه‌ها، رابطه‌ها  
و اتصالات  
متقابل، عناصر  
و مؤلفه‌های  
یادگیری،  
معناها و مفاهیم  
را بهتر درک  
می‌کند و اصولاً  
کارکرد مغز با  
برنامه درسی  
تلفیقی تناسب  
بیشتری دارد

مقابله با آسیب‌های اجتماعی و آماده نمودن افراد برای زندگی، گناه بزرگی خواهد بود.

در ابتدای بحث گفتیم یک وجه برنامه‌دستی توجه به مقتضیات و شرایط جامعه است. برنامه‌دستی نباید و نمی‌تواند نسبت به مسائل و تحولات اجتماعی بی‌تفاوت بماند. البته این چالش همه برنامه‌های درسی در کشورهای مختلف دنیا است. معمولاً در اغلب کشورها، برنامه‌های درسی از تحولات اجتماعی عقب می‌مانند ولی خوب درجات عقب ماندن فرق می‌کند. خوشبختانه در برنامه‌دستی ملی حوزه‌های نیز تحت عنوان «حوزه آداب و مهارت‌های زندگی» طراحی شده است. این حوزه در این زمینه به کمک حوزه‌ها خواهد آمد.

● **نظر شما در مورد برنامه‌های دوره متوسطه دوم چیست؟ آیا این برنامه‌ها نیز در راستای تحول بنیادین و برنامه درسی ملی تغییر خواهند کرد؟**

بله، تغییر حتمی است. همان‌طور که می‌دانیم ابتدا باید راهنمای همه حوزه‌های یادگیری منجمله راهنمای حوزه یادگیری مطالعات اجتماعی و علوم انسانی (از ابتدایی تا پایان متوسطه) تدوین و برای تصویب به شورای عالی آموزش و پرورش فرستاده شود.

یکی از بحث‌های مهم، جدول ساعات و عناوین درسی در دوره متوسطه دوم است که تغییر خواهد کرد. در آن صورت صاحب‌نظران باید با توجه به مفاد بیانیه حوزه یادگیری و اهداف و رویکردها تعیین کنند که در دوره دوم متوسطه که دوره نیمه‌تخصصی است چه دروسی قرار است آموخته شود؟ جامعه‌شناسی؟ علوم اجتماعی؟ اقتصاد؟ آیا مثلاً ممکن است رشته‌های دیگری از علوم اجتماعی آموزش داده شوند؟ هر کدام به چه میزان و چند ساعت در هفته؟ اختیاری یا اجباری؟ برای همه رشته‌ها یا برای رشته علوم انسانی؟

همچنین در این دوره باید در مورد محتوا و سرفصل‌ها نیز تصمیم‌گیری نمود. آیا در برنامه جدید بیشتر مباحث نظری و نظریه‌ها ارائه می‌شوند یا به مهارت‌های زندگی اجتماعی، آسیب‌های اجتماعی و... نیز توجه خواهد شد؟ آیا مباحث جامعه‌شناسی به همان صورت آکادمیک که در دانشگاه‌ها ارائه

تاریخی، سیاسی، جغرافیایی و... روبه‌رو هستیم. اگر بخواهیم هم مفاهیم ضروری را در طی یک دوره بیاموزانیم و آن‌ها را از قلم نیندازیم و هم به تلفیق وفادار بمانیم کار بسیار دشوار است. زیرا موضوعات نامتجانس هم زیاد است مثلاً هم می‌خواهیم تاریخ اسلام بگوییم، هم آشنایی با قاره آمریکا و قطب جنوب، هم بحث اعتیاد و آسیب‌های اجتماعی. این کار هنر بسیار زیادی می‌خواهد و راستش من تا جایی که کتاب‌های درسی کشورهای دیگر را هم دیدم در این حد موفق نشده‌اند که تلفیق کامل در یک دوره تحصیلی مثلاً ۸ و ۹ ساله ارائه کنند.

ما از یک جهت دیگر نیز این دروس مجزا را تلفیق کرده‌ایم و آن هم راستا نمودن محتوا حول دو فرایند کوشگری محیطی و اجتماعی و توسعه و درونی‌سازی ارزش‌هاست.

● **راستی به بحث اعتیاد و آسیب‌های اجتماعی اشاره کردید و قبلاً هم گفتید که یکی از محورهای برنامه جدید مطالعات اجتماعی است. در زمینه آسیب‌های اجتماعی چه اقدامات عملی صورت گرفته است؟**

همان‌طور که قبلاً گفتیم تاکنون از دل برنامه جدید سه کتاب درسی سوم ابتدایی، ششم ابتدایی و هفتم بیرون آمده است. در زمینه پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی موضوعاتی چون دوستی، تصمیم‌گیری، مهارت‌های خرید و انتخاب لباس، برنامه‌ریزی گذراندن اوقات فراغت، مراجعه به مشاور ذی‌صلاح، شناخت علائق و استعدادها، خود، پرهیز از مصرف‌گرایی و چشم و هم‌چشمی، حقوق و مسئولیت‌ها، لزوم پیروی از مقررات، مهارت نه گفتن و... نظایر آن در کتاب‌های جدید آورده‌ایم. در پایه هشتم که در حال تدوین است نیز مستقیماً به بحث اعتیاد پرداخته شده است. به‌رحال آنچه مسلم است ما باید درس و زندگی را به هم نزدیک کنیم. ما حق نداریم وقت دانش‌آموزان را بگیریم و عمر آن‌ها و منابعی را که در راه آموزش به‌کار گرفته شده تلف کنیم. تحول بنیادین در آموزش و پرورش یعنی همین. جالب است که این حرص و ولعی که برای راه یافتن به آموزش عالی در کشور ما وجود دارد در برخی کشورهای پیشرفته اصلاً وجود ندارد. من روی آلمان از نزدیک مطالعه کردم. زیرساخت‌ها طوری طراحی شده است که در هر کلاس مثلاً ۱۸ نفره ۱۲ نفر در طی دوره دبیرستان به سمت فنی‌و حرفه‌ای گرایش می‌یابند و تعداد کمتری متقاضی رفتن به دانشگاه هستند. البته مراکز فنی‌و حرفه‌ای با کارخانه‌ها و مراکز تولیدی قرارداد دارند و فرد پس از فارغ‌التحصیلی جذب و با حقوق مکفی استخدام می‌شود. این موضوع راه‌یابی به آموزش عالی سال‌هاست که روی محتوای کتاب‌های درسی و روش‌های آموزشی ما تأثیر گذاشته است. البته در همین چارچوب هم اگر ما بپذیریم که همه وارد دانشگاه نمی‌شوند و الزاماً نباید بشوند، توجه عمده به متون علمی و دانشگاهی و غفلت از مهارت‌های اجتماعی، تربیت اجتماعی،

می‌شوند مطرح می‌شود یا خیر؟ آیا می‌خواهیم در دانش‌آموزان روحیه و مهارت‌های کاوشگری و پژوهشگری در مسائل اجتماعی و نقادی اجتماعی را هم تقویت کنیم یا نه؟ در این زمینه سوالات زیادی وجود دارد که راهنمای برنامه جدید باید به آن‌ها پاسخ بدهد و تا زمانی که راهنما نوشته نشده نمی‌توان قضاوت کرد اما مشارکت فعالانه دبیران جامعه‌شناسی دوره متوسطه و همچنین صاحب‌نظران این حوزه در این راهنمای جدید الزامی است و باید تمهیداتی برای مشارکت آن‌ها در تدوین برنامه جدید اندیشید.

● به نظر شما مهم‌ترین چالش‌ها یا مشکلات فراروی برنامه‌های درسی جدید اعم از برنامه درسی ملی با رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی و رسیدن به حیات طیبه و برنامه درسی مطالعات اجتماعی در مسیر تربیت اجتماعی، چیست؟

خوب، فکر می‌کنم تحول باید یکپارچه باشد و همه بخش‌ها را فرا بگیرد آن هم به‌طور هماهنگ. بدیهی است با مثلاً تغییر یک کتاب درسی نمی‌توان گفت تحول مورد لزوم اتفاق خواهد افتاد. بحث تربیت معلم یک موضوع جدی است. برای آنکه دانش‌آموزان را به چنین اهداف بزرگ و مقدسی برسانیم، لازم است معلمان از شایستگی‌های لازم در زمینه‌های دینی، اجتماعی، اخلاقی و حرفه‌ای برخوردار باشند. معلم، محور اصلی ایجاد تحول و به پیش بردن رویکردهای جدید است.

چون تحولی که از آن صحبت می‌کنیم ارزش محور و اخلاق محور است. آموزش ارزش‌ها نیز مقوله‌ای پیچیده و شاید دشوار است و شیوه‌ها و راهکارهای خاصی را می‌طلبد و باید معلم علاوه بر آنکه الگو بوده، خود به شایستگی‌های لازم دست یافته، درک صحیح و مهارت لازم را در زمینه توسعه و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی داشته باشد.

بسترسازی برای سایر بخش‌ها اعم از تشکیلات، تولید مواد و رسانه‌ها، عدالت آموزشی و از همه مهم‌تر تغییر در نگرش‌ها و باورهای غلط درباره آموزش و پرورش که ریشه‌دار است، لازم است. ● در بخش تولید مواد آموزشی و رسانه‌ها به‌ویژه در مورد کتاب درسی به نظر شما برنامه مطالعات اجتماعی یا علوم اجتماعی با چه مشکلاتی روبه‌روست؟ اصولاً در این تحول جدید، کتاب‌های درسی چه تحولاتی را تجربه خواهند نمود؟

در زمینه کتاب درسی ما با کمبود مؤلف روبه‌رو هستیم. به نظرم مقاله‌ای هم در این مجله در شماره گذشته بر همین موضوع تأکید می‌کرد. ببینید تألیف کتاب درسی هم نیاز به دانش دارد و هم هنر و خلاقیت و فن است. همچنان که اگر یک فرد استاد جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی و مسلط به همه نظریه‌ها و بنیان‌های فکری در این حوزه باشد الزاماً نمی‌تواند معلم باشد و این‌ها را به‌خوبی آموزش و انتقال دهد. در زمینه تألیف کتاب نیز

همین‌طور است. اگر مؤلف بخواهد از روی کتاب‌های دانشگاهی رونویسی کند چنان که مرسوم هم بوده و یا در زمینه آموزش اخلاق و ارزش‌ها یا مسائل اجتماعی، در کتاب درسی، بیانیه صادر کند، خوب راه به‌جایی نخواهیم برد. با توجه به محورهایی که قبلاً بحث کردیم و اهداف و رویکردهایی که قصد آن‌ها را داریم مسلماً در زمینه تألیف کتاب‌های درسی نیز باید تحولاتی رخ دهد.

در کتاب درسی برای رسیدن به این مقاصد باید از هنر و فن و خلاقیت استفاده شود تا اثرگذار باشد. موضوع آموزش مؤثر را باید جدی گرفت. من کتاب‌های درسی برخی کشورها را که روی آن‌ها تیمی قوی کار کرده‌اند می‌بینم، به نظر می‌رسد که دقیقاً مانند فیلمی که یک سناریونویس و یک کارگردان به‌خوبی مخاطب را از یک نقطه به سمتی که می‌خواهد می‌برد، طراحی شده‌اند. چینش محتوا، القای ارزش‌ها و سازماندهی محتوا که البته اصول و فنون خاصی دارد و کار هر کسی هم نیست.

● در زمینه سایر مواد آموزشی چطور؟ مشکلات این بخش چیست؟

شکی نیست که باید به کتاب درسی بسنده نکرد. اول معلم بعد هم مجموعه‌ای از همه مواد آموزشی مثل فیلم، نرم‌افزار، بازدید علمی، مطالعه میدانی و رفتن به محیط و جامعه. در زمینه سایر تولید مواد آموزشی حرکت ما کند است. مواد باید با تکیه بر امر بهره‌وری تولید و به‌موقع تولید و عرضه شود.

● آیا در تحول از حافظه‌محوری به کاوشگری هم مشکل دارید؟ اگر بله، چه نوع مسائل و مشکلاتی. توضیح بفرمائید.

موضوعی که بسیار جدی است، تعداد دانش‌آموزان کلاس‌هاست. ما برای ایجاد تحول و رسیدن به اهداف فرهنگی و تربیتی به کلاس‌هایی با حجم کمتر دانش‌آموز نیاز داریم. روش‌های مطالعه میدانی، بحث و گفت‌وگو، کاوشگری و امثالهم با تعداد زیاد دانش‌آموز در یک فضا و زمان محدود امکان‌پذیر نیست. گاه معلم تا ماه‌ها هنوز قادر نشده همه دانش‌آموزان کلاس را به اسم بشناسد، چه برسد به آنکه بخواهد با شخصیت آن‌ها آشنا شود و در جهت اهداف تربیتی روی اخلاق و عقاید آن‌ها کار کند.

برای مثال هم‌اکنون معلمان به ما تلفن می‌زنند و از فعالیت‌ها و موضوعات کتاب هفتم بسیار تعریف می‌کنند. اما می‌گویند زمان کوتاه است. در واقع ۳ ساعت نیست بلکه عملاً کوتاه‌تر است. موضوع زمان هم مهم است. برای درسی به این اهمیت، در جدول ساعات درسی زمان کوتاهی در نظر گرفته شده است. مقاومت معلم، پیروی از روش‌های حافظه‌محور که سهیل‌تر است و تأکید بر ارزشیابی‌های غلط و کتاب‌های تست و تمرین از مهم‌ترین موانع و مشکلات ما در تحول به رویکرد کاوشگری است.



کلاس درس به‌عنوان یک گروه یا نظام اجتماعی دارای همه ویژگی‌های نظام‌های اجتماعی است و از این نظر مورد توجه صاحب‌نظران علوم رفتاری قرار دارد. مدیریت کلاس بر عهده معلم است که قبل از آموزش یا هرگونه اقدام تربیتی و رفتاری باید کلاس درس را به‌منظور تحقق اهداف مدیریت کند. امروزه، از مهم‌ترین چالش‌های هر معلم در کلاس، برقراری ارتباط مؤثر و صحیح با فراگیرندگان است. از طرف دیگر، ارتباط معنادار کلید اجرای موفقیت‌آمیز بسیاری از شیوه‌های مدیریت در کلاس است. ارتباط عامل اصلی یادگیری است که شاخص‌های متعددی را دربرمی‌گیرد. اهمیت ارتباط در کلاس درس به میزانی است که بعضی از صاحب‌نظران معتقدند ارتباط و اداره و کنترل کلاس درس لازم و ملزوم یکدیگرند. در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان در کلاس، معلم با موانع و عوامل زیادی روبه‌روست و آگاهی او از این موارد و تسلطش بر مهارت‌های ارتباطی در جهت تحقق اهداف آموزشی، ضرورتی انکارناپذیر است.

این اقدام پژوهی با هدف علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به درس مطالعات اجتماعی در کلاس اول متوسطه به شیوه همیاری در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ با جمع‌آوری اطلاعات از همکاران، مدیر، معاون، مشاور مدرسه، حتی برخی از اولیای دانش‌آموزان، خود دانش‌آموز «دبیرستان و پیش‌دانشگاهی والفجر» (آموزش و پرورش ناحیه یک تبریز) و منابع علمی انجام شده است و گزارش آن در ادامه از نظر تان می‌گذرد.

کلیدواژه‌ها: روش تدریس، شیوه همیاری، مشارکت در کلاس

گزارش یک پژوهش در عمل

# تدریس به شیوه همیاری

عیسی عابدینی

دبیر علوم اجتماعی آموزش و پرورش ناحیه یک تبریز





گرامشی و  
فریره بر اهمیت  
گفت و گو بین  
معلم و دانش آموز،  
ماهیت پویای  
یادگیری و  
اهمیت حضور در  
مدرسه به عنوان  
ابزاری برای  
توسعه اشکال  
جدید دانش و  
ادراکات جدید  
تأکید می‌ورزند

## مقدمه

**ایور موریش (۱۹۷۸)**، از صاحب نظران جامعه‌شناس تعلیم و تربیت، معتقد است که نهادهای اجتماعی از جمله آموزش و پرورش باید زمینه‌های لازم را برای اعضای خود در خصوص برقراری ارتباط صحیح با محیط و افراد جامعه مهیا کنند. دانش آموزان باید بدانند جامعه‌ای که در آن به سر می‌برند چگونه است و چگونه می‌توانند نقش خود را به نحو احسن ایفا کنند. از طرف دیگر، از اهداف مصوب نظام آموزش و پرورش، تربیت اجتماعی دانش آموز است. به طوری که انتظار می‌رود فراگیرنده بعد از فراغت از تحصیل به عنوان شهروندی مؤثر و فعال در جامعه کلاس و مدرسه، و در سطح ملی و جهانی با دیگران ارتباط مؤثر داشته باشد. ارتباط امری اکتسابی و مهم ترین مکان برای کسب آن کلاس درس است. ارتباط عامل اصلی یادگیری است.

کلاس درس به عنوان یک نظام اجتماعی همه فعالیت‌های معلم را شامل می‌شود. مدیریت کلاس درس مشتمل بر سه مرحله مقدمات (طراحی و سازمان دهی)، اجرا (رهبری، هماهنگی، کنترل و آموزش) و ارزشیابی است. این دیدگاه زمینه پویایی، توصیف، تحلیل و تبیین کلاس درس و فعالیت‌های معلم را فراهم می‌کند (ریس و مور، ۱۳۸۱).



**ژان پیازه** می‌گوید: «اگر دانش آموزی برای رسیدن به حقیقتی سه روز وقت صرف کند، به صرفه‌تر است از اینکه همان حقیقت را در یک ربع ساعت برایش توضیح دهیم.» جمله پیازه این پرسش را در ذهن من تداعی کرد که: «چرا دانش آموزان درس مطالعات اجتماعی را درس بااهمیتی نمی‌دانند». درس مطالعات اجتماعی از جمله درس‌هایی است که هم دانش آموزان، هم عوامل مدرسه و اولیای دانش آموزان چندان به آن اهمیت نمی‌دهند. پس در صدد برآمد تا علل این امر مهم را با کمک همکاران، عوامل مدرسه، اولیای دانش آموزان و منابع علمی موجود دریابم و به اقدامی عملی در این زمینه دست بزنم.

## بیان مسئله و توصیف وضع موجود

در اولین روز و اولین ساعت کلاس مطالعات اجتماعی، بعد از آشنایی مختصر با بچه‌ها و معرفی خود و درسی که می‌خواستم تدریس کنم، تصمیم گرفتم درس اول از کتاب مطالعات اجتماعی را تدریس کنم اما وقتی از اهمیت

درس مطالعات اجتماعی صحبت می‌کردم، دانش آموزان را بی‌انگیزه دیدم. حتی عده‌ای مشغول درس‌های دیگر و با بازیگوشی بودند. به کار ادامه دادم. با خود فکر کردم شاید اول سال است و کم‌کم متوجه می‌شوند. در میان توضیحات درس سعی کردم با پرسش‌های حین تدریس، دانش آموزان را بیشتر به مطالب نزدیک کنم که دیدم کسی جواب نمی‌دهد. یاد این جمله **مک دونالد** افتادم که: «از منظر تدریس تعاملی، یادگیری کلیتی است که انسان آن را تجربه می‌کند و این تجربه موجب شناخت و تحول او می‌شود. سه اصل آزادی، مسئولیت و انتخاب نقش اساسی را در این رویکرد بازی می‌کنند» (شعبانی، ۱۳۸۲: ۲۳۲).

از دانش آموزان سؤال کردم که چرا همکاری نمی‌کنند و چرا به این درس علاقه ندارند. از آن‌ها خواستم، اگر در روش تدریس اشکالی می‌بینند، بگویند. گفتم: «شما هر پیشنهادی که بدهید، قبول می‌کنم.» دیدم که چیزی نگفتند. خواستم که یکی یکی نظراتشان را در این مورد بیان کنند. نظر اغلب آن‌ها این بود که «معلم سال قبل و سؤالات او برای ما کافی است. شما به این کلاس نیایید و بگذارید همان معلم قبلی ما بیاید. ما به نحوه تدریس او عادت کرده‌ایم. شما لطف کنید به کلاس دیگری تشریف ببرید.» کمی فکر کردم و خواستم که با آن‌ها کنار بیایم. تصمیم گرفتم مدلی طراحی کنم و با کمک کادر مدرسه و خود دانش آموزان به آن عمل کنم. بدین منظور سؤالاتی را به شرح زیر طراحی کردم:

۱. با استفاده از مهارت‌های ارتباطی چگونه می‌توانم با دانش آموزان بیشتر ارتباط برقرار کنم؟
۲. با استفاده از شاخص‌های فعال تدریس چگونه می‌توانم دانش آموزان را به مشارکت در اداره کلاس درس علاقه‌مند کنم؟
۳. چرا دانش آموزان به درس‌های علوم اجتماعی (درس مطالعات اجتماعی، جامعه‌شناسی و اقتصاد) چندان اهمیت نمی‌دهند؟
۴. چگونه می‌توانم ذهنیت قبلی دانش آموزان را نسبت به درس، معلم قبلی و روش‌های او عوض کنم؟
۵. کدام دسته از اعمال و رفتارهای معلمان باعث می‌شوند بچه‌ها در کلاس‌ها به شیوه‌ای آزاد و بدون فشار پیشرفت کنند؟ به منظور بررسی بیشتر و یافتن راه‌حل به جمع‌آوری اطلاعات از همکاران، مدیر، معاون و مشاور مدرسه پرداختم. حتی به برخی از اولیای دانش آموزان، خود دانش آموزان و منابع علمی مراجعه کردم.

سپس با استفاده از این روش‌ها به جمع‌آوری اطلاعات پرداختم: مشاهده طبیعی، مطالعه اسنادی (کتابخانه‌ای)، مصاحبه، تهیه فهرست وارسی (چک لیست)، و گروه‌سنجی.

## تجزیه و تحلیل داده‌ها

پس از جمع‌بندی اطلاعات و داده‌ها متوجه تناقضات زیر شدم:

۱. بی‌علاقگی برخی از دانش‌آموزان به درس‌های علوم اجتماعی (جامعه‌شناسی، مطالعات اجتماعی و اقتصاد).
  ۲. مطالعه درس مطالعات اجتماعی بدون علاقه به این درس و شناخت آن، توسط بیش از ۵۰ درصد دانش‌آموزان.
  ۳. ناآشنایی معلم با روش‌های نوین تدریس (درحالی‌که کتاب‌ها بیشتر به شکل روش‌های نوین تدریس طراحی شده‌اند).
  ۴. عدم استفاده معلم از بحث‌های گروهی (گفت‌وگو کنید، بحث کنید، دلیل بیاورید، اطلاعات جمع‌آوری کنید و... و قسمت‌های مشابه این قسمت‌ها).
  ۵. اهمیت ندادن معلم به مشارکت گروهی و مشارکت حین تدریس دانش‌آموزان.
  ۶. نگرش منفی دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها به اهمیت و ارزش درس‌های علوم اجتماعی و تأثیر آن‌ها در آینده شغلی و تحصیلی دانش‌آموزان.
  ۷. نگرش منفی دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها به اهمیت و ارزش درس‌های علوم اجتماعی در کنکور.
  ۸. نبودن همایش و کارگاه‌های توجیهی کافی در جهت ارتقای کیفی تدریس از دیدگاه همکاران.
  ۹. بی‌توجهی همکاران به چگونگی تدریس درس‌های علوم اجتماعی.
  ۱۰. کمی بودن ارزشیابی و کافی نبودن آن در ارزشیابی درس‌های علوم اجتماعی.
  ۱۱. آشنایی ناکافی مدیران و مسئولان با درس‌های علوم اجتماعی و سپردن تدریس به معلمان غیرمتخصص.
- با استفاده از مدل ارائه شده در نمودار ۱ به جست‌وجوی راه‌حل‌های احتمالی برای تدریس درس مطالعات اجتماعی پرداختم.

## روش‌های پیشنهادی (راه‌حل‌های

### موقت جهت اقدام)

**فرض ۱:** استفاده از روش تدریس هم‌یاری باعث بهبود یادگیری درس مطالعات اجتماعی توسط دانش‌آموزان می‌شود.

### فرض‌های فرعی:

● استفاده از شیوه همیاری (تدریس اعضای گروه)<sup>۱</sup> اعتمادبه‌نفس و مشارکت دانش‌آموزان را بیشتر خواهد کرد.

● استفاده از شیوه همیاری (تدریس اعضای گروه) مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را در یادگیری درس بیشتر می‌کند.

● ارزشیابی فردی و گروهی در آخر تدریس باعث انگیزه بیشتر دانش‌آموزان برای فراگیری مطالب و مشارکت بیشتر آنان در فرایند تدریس خواهد شد.

برنامه اجرایی (اقدام) خود را براساس الگوی استرینگر تنظیم کردم و برای اجرای آن از روش «شش پرسش» به شرح زیر کمک گرفتم (براساس الگوی استرینگر، ۱۳۷۸: ۱۱۱):

۱. **چه چیزی:** چه چیزی را باید اصلاح و چه عملی را باید تصحیح کنم تا مشکل حل شود؟ روش تدریس، نگرش دانش‌آموزان به درس مطالعات اجتماعی و وسایل کمک آموزشی.

۲. **چگونه:** با استفاده از شیوه همیاری (تدریس اعضای گروه).

۳. **چه کسانی:** معلم (من) به‌عنوان هماهنگ‌کننده و راهنمای سرفصل‌ها، حل‌کننده تعارضات گروهی و تسهیل‌کننده شرکت در گروه‌ها، و دانش‌آموزان به‌عنوان کسانی که می‌خواهم رفتارشان را تغییر دهم.

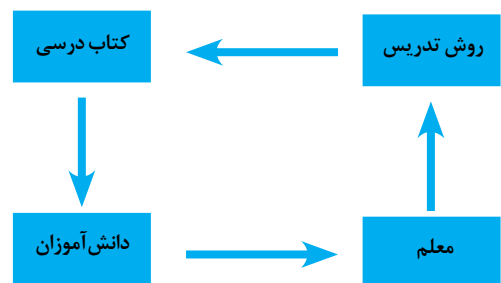
۴. **کجا:** کلاس درس مطالعات اجتماعی.

۵. **چه وقت:** موقع تدریس و ارزشیابی آن طبق برنامه‌ای که مدرسه در اختیارمان گذاشته است.

۶. **چرا:** بی‌علاقگی دانش‌آموزان به درس مطالعات اجتماعی.

### اجرای روش پیشنهادی

ابتدا دانش‌آموزان را به شیوه گروه‌سنجی در گروه‌های چهار نفره قرار داده و مهارت‌های لازم را در جلسه اول توضیح دادم.<sup>۲</sup> در این روش (تدریس اعضای تیم) کل موضوع درس را بین اعضا تقسیم می‌کنند و هر فراگیرنده مسئول تدریس بخشی از آن به دیگران می‌شود. وقتی همه اعضا کار خویش را انجام دهند، کل درس آموزش داده می‌شود. محتوای درس را میان دانش‌آموزان تقسیم کردم و یک



نمودار ۱. مدل تدریس دانش‌آموز محور

## با اجرای شیوه همیاری نتایج زیر حاصل شد:

- مشارکت
- دانش آموزان در فرایند تعلیم و تربیت بیشتر شد
- میزان علاقه‌مندی دانش آموزان به درس مطالعات اجتماعی بیشتر شد
- میانگین نمرات درسی دانش آموزان در درس مطالعات اجتماعی به حدود رضایت‌بخشی رسید
- مهارت‌های اجتماعی و روابط اجتماعی بین عناصر مدرسه شامل تعامل بین دانش آموزان با هم و با معلم بهبود یافت

بخش از آن را به‌عنوان پیش مطالعه به هر یک از اعضا دادم. وقتی که اعضای گروه جمع شدند، عضوی اولین بخش را به دیگران درس داد و سپس دیگر اعضا به نوبت بخش خودشان را آموزش دادند.

بعد از اینکه آموزش کامل شد، تا برگزاری آزمون جامعی از موضوع درس درک فراگیرندگان را به‌صورت فردی ارزشیابی کردم. سپس کلید پاسخ‌ها را در اختیارشان قرار دادم؛ کلیدی که دلایل منطقی برای درست یا نادرست بودن هر یک از پاسخ‌ها ارائه می‌داد و به فراگیرندگان کمک می‌کرد در یابند چرا پاسخشان غلط است (کلید و متن سؤالات را قبلاً آماده کرده بودم).

زمانی را برای نقد در نظر گرفتیم. اعضای گروه‌ها کار خویش را ارزشیابی کردند و به این سؤالات پاسخ دادند:

● تا چه حد موضوع تعیین شده را خوب فرا گرفتید و در اختیار دیگران قرار دادید؟

● برای مؤثر بودن کار خود در گروه چه پیشنهادی دارید؟ دانش‌آموزان در ابتدای کارشان ناهماهنگ و کم‌تجربه بودند، و همکاری مناسبی نداشتند و از روند پیشرفت کار

چندان راضی نبودند. کار به جایی کشید که دانش‌آموزان از مدیر مدرسه دعوت کردند به کلاس آن‌ها بیاید و از نزدیک وضعیت تدریس و ارزشیابی کلاسشان را مشاهده کند. اکثر آن‌ها ضمن انتقاد از وضع موجود، با مدیر صحبت کردند. مدیر مدرسه بدون تعارف ضمن ارائه تجربیات خود، با تأیید روند اجرای تدریس، آن‌ها را به ادامه همکاری تشویق کرد. وضعیت نمرات هم‌چندان رضایت‌بخش نبود

ولی بعد از گذشت سه جلسه، به تدریج دانش‌آموزان مهارت‌های لازم را به‌دست آوردند. از همکاران نیز کمک خواستم و اکثر آنان این روش را تأیید و دانش‌آموزان را تشویق کردند.

بعد از جلسات چهارم و پنجم، دانش‌آموزان به مزایای این روش پی بردند و خواستند تا آخر سال این روش را ادامه دهیم.



## ارزشیابی تأثیر اقدام جدید و تعیین اعتبار آن

در مقایسه با اول سال تحصیلی مشکل ارتباط با دانش‌آموزان برطرف شده بود و دانش‌آموزان در تمام مراحل یادگیری - یاددهی مشارکت فعال داشتند. میانگین نمرات دانش‌آموزان از ۱۱/۵۰ به ۱۵/۶۰ رسیده بود که نشان از پیشرفت کار و مفید بودن این روش داشت. نتایج امتحانات

نهایی هم که به‌صورت کشوری و هماهنگ تنظیم شده بود، رشد قابل توجهی را نشان می‌داد. از ۱۰۰ نفر در سه کلاس، حدود ۲۴ نفر در نوبت اول کمتر از ۱۰ و ۷۶ نفر بالاتر از ۱۰ نمره گرفته بودند. این درحالی بود که در نوبت دوم با سؤالات هماهنگ کشوری، ۸ نفر نمره کمتر از ده و ۹۲ نفر نمره بالاتر از ده گرفتند (رشد ۴۰ درصدی نسبت به اول سال و رشد ۲۰ درصدی نسبت به نوبت اول). حس جست‌وجوگری و مشارکت دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های فردی و گروهی بیشتر شده و رضایت دانش‌آموزان از نحوه ارزشیابی نیز تا حدی بهبود یافته بود. آن عده از همکارانی که از عدم مشارکت و بی‌تفاوتی برخی از دانش‌آموزان گلایه داشتند، اظهار کردند که تا حدودی وضعیت بهبود یافته است (اعتباربخشی از طرف همکاران). والدین هم از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تغییر نگرش آن‌ها نسبت به درس‌های علوم اجتماعی، دبیر، نمره‌دهی، انجام پروژه و ارائه گزارش در این درس‌ها رضایت کامل داشتند (اعتباربخشی از طرف والدین دانش‌آموزان).

احساس مسئولیت، انتقادپذیری، طریق انتقادجویی و نیز زمینه‌های کاربردی علوم اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، خودکنترلی و خودارزشیابی در دانش‌آموزان تقویت شده بود که به مسائل انضباطی کلاس درس نیز کمک می‌کرد. پیشینه نظری و تجربی نیز این مورد را تأیید می‌کنند (اعتباربخشی نظری). طبق نظرسنجی‌ای که پس از اقدام توسط بنده و مدیر و نیز توسط معاون و مشاور مدرسه به‌دست آمد، اکثر دانش‌آموزان این روش آموزش و ارزشیابی را تأیید کردند. به این ترتیب، من متوجه شدم که نتایج به‌دست آمده قابل اطمینان هستند و می‌توان از آن‌ها در آموزش درس مطالعات اجتماعی و دیگر درس‌های مشابه استفاده کرد (اعتباربخشی از طرف همکاران).

## نتیجه‌گیری

با توجه به اطلاعات به‌دست آمده در زمینه اجرای شیوه همیاری با الگوی تدریس اعضای گروه و الگوی کارایی اعضای گروه نتایج زیر حاصل شد:

● مشارکت دانش‌آموزان در فرایند تعلیم و تربیت بیشتر شد.

● میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان به درس مطالعات اجتماعی بیشتر شد.

● میانگین نمرات درسی دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی به حدود رضایت‌بخشی رسید.

● مهارت‌های اجتماعی و روابط اجتماعی بین دانش‌آموزان بهبود یافت (تعامل بین دانش‌آموزان با هم و با معلم).

● دانش‌آموز و معلم هر دو مسئول یادگیری بودند (بحث و مشارکت گروهی به‌صورت تعاملی شکل می‌گرفت).

۱۰. زمانی، بی‌بی عشرت (۱۳۸۴). «یاددهی و یادگیری مهارت فناوری اطلاعات در برنامه درسی». فصل‌نامه کتاب. شماره اول. دوره شانزدهم.

۱۱. زمانی، عشرت و علی افخمی (۱۳۸۵). «قابلیت فناوری در فرایند تدریس». رشد تکنولوژی آموزشی. شماره ۷۷. مهرماه.

۱۲. سبحانی‌نیا، محمدحسین (۱۳۸۵). «بررسی روش‌های تدریس دبیران درس دین و زندگی، مطالعات اجتماعی و...». فصل‌نامه پژوهش‌های تربیت اسلامی. سال اول. شماره ۳. گروه پژوهشی تعلیم و تربیت اسلامی. انتشارات اسلامی.

۱۳. سرمد، غلامعلی (۱۳۷۶). روش‌های تدریس و هنر معلمی. انتشارات اشراق. قم.

۱۴. سلیمانی، سیمین (۱۳۸۵). انضباط در کلاس درس با یازده روش. ماه‌نامه آموزشی و تربیتی پیوند. شماره ۳۲۴. مهرماه.

۱۵. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۲). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. نشر دوران. تهران.

۱۶. شارع‌پور، محمود (۱۳۸۳). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

۱۷. شعبانی، حسن (۱۳۸۲). مهارت‌های آموزشی (روش‌ها و فنون تدریس). سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

۱۸. صفوی، امان‌اله (۱۳۸۳). کلیات روش‌ها و فنون تدریس. انتشارات معاصر. تهران. چاپ نهم.

۱۹. عابدینی، عیسی (۱۳۹۰). مشارکت در کلاس درس (مقدمه‌ای بر روش‌های مشارکتی اداره کلاس درس). در دست چاپ.

۲۰. ——— (۱۳۸۴). کارگاه آموزشی تحلیل برنامه درسی علوم اجتماعی دوره راهنمایی، آموزش نیروی انسانی. آموزش و پرورش ناحیه یک.

۲۱. ——— (۱۳۸۶). جزوه آموزشی روش‌های نوین تدریس، دوره ابتدایی و متوسطه، آموزش نیروی انسانی. آموزش و پرورش منطقه ایلخچی.

۲۲. علاقه‌بند، علی (۱۳۸۱). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. انتشارات بعثت. تهران.

۲۳. فضلی‌خانی، منوچهر (۱۳۸۲). روش‌های تدریس فعال و مشارکتی. وزارت آموزش و پرورش. انتشارات تربیت. تهران.

۲۴. ——— (۱۳۸۰). روش‌های فعال تدریس در برنامه‌های پرورشی. وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی.

۲۵. فونتانو، دیوید (۱۳۸۲). کنترل کلاس. ترجمه ساده حمزه و مجید محمدی. انتشارات رشد. تهران.

۲۶. قاسمی‌پویا، اقبال (۱۳۸۱). راهنمای عملی پژوهش در عمل. پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران.

۲۷. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۲). سازه‌های تربیت و دموکراسی. پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران. چاپ دوم.

۲۸. مک نیف و دیگران (۱۳۸۲). اقدام‌پژوهی، طراحی، اجرا و ارزشیابی. ترجمه محمدرضا آهنچیان. انتشارات رشد. تهران.

۲۹. نرت وی، مری (۱۳۸۰). درآمدی بر گروه‌سنجی و پویایی گروهی. ترجمه غلام عباس توسلی. انتشارات دانشگاه تهران. چاپ پنجم.

30. [http://www.tehranedu.com/subparts/gam84/default.asp?pgurl=/subparts/gam84/ravan/article/mohit\\_shad-ab.htm2008-4-14](http://www.tehranedu.com/subparts/gam84/default.asp?pgurl=/subparts/gam84/ravan/article/mohit_shad-ab.htm2008-4-14)

31. <http://ravannevis.blogfa.com/post-90.aspx>

32. <http://ravannevis.blogfa.com/post-90.aspx>

33. <http://honaremoalemi.blogfa.com/>

34. Bittner, Lincoln (2000). Basic Management styles.

35. Good, T. I. & Brophy, J. E. (1995). Teacher student relationship. New York: Holt Rinehart & Winston.

● مهارت‌های کلامی، اعتمادبه‌نفس، حس مسئولیت‌پذیری، روحیه جست‌وجوگری و تحقیق و تفحص، خودارزشیابی، خودکنترلی، حس تعاون و مشارکت در دانش‌آموزان تقویت شد.

دانش‌آموزان یاد گرفتند که آموخته‌های کلاس را به‌صورت عملی با رویدادهای خارج از مدرسه مرتبط سازند.

● مشارکت گروهی، تعاملات گروهی، پویایی گروه، رهبری و هدایت گروه در دانش‌آموزان شکل گرفت.

● فاصله بین معلم و دانش‌آموز کمتر و احساس هم‌بستگی گروهی بیشتر شد.

● ارزشیابی کلیشه‌ای، جزئی‌نگر، کمی‌نگر و منقطع‌جای خود را به ارزشیابی کیفی همراه با انعطاف‌پذیری و توجه به کلیت و ساختار متن درس و شکل گروهی دادن به ارزشیابی و فرایندی کردن آن داد. این امر باعث تقویت تفکر، فرضیه‌سازی و چندوجهی شدن ارزشیابی خواهد شد که فقط به امتحان کتبی خلاصه نمی‌شود بلکه بحث گروهی و فردی، مشارکت در کارهای گروهی، انجام پروژه، جمع‌آوری اطلاعات و ارائه گزارش را نیز در بر دارد.

● ارزشیابی فردی و گروهی میزان رقابت و انگیزه مطالعه را بین دانش‌آموزان بالا برد.

● علاقه دانش‌آموزان به تحقیق و پژوهش بیشتر شد.

#### پی‌نوشت‌ها

#### 1. The Team Member Teaching Design

۲. برای توضیح بیشتر به بحث گروه‌سنجی مراجعه شود.

#### منابع

۱. استرینگر، ارنست تی (۱۳۷۸). تحقیق عملی، راهنمای مجریان تغییر و تحول. ترجمه سیدمحمد غزالی و داود ایزدی. دفتر نشر پژوهش‌های فرهنگی. تهران.

۲. بازارگان، عباس (۱۳۷۲). «اقدام‌پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت». فصل‌نامه تعلیم و تربیت. شماره ۳ و ۴. پاییز و زمستان.

۳. باقری، خسرو و یزدانی، عبدالوهاب (۱۳۸۱). «الگوی برای پژوهش در ارزشیابی تحصیلی براساس دیدگاه هرمنوتیک». فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۱. سال اول.

۴. پیری، موسی (۱۳۸۲). «مدیریت کلاس درس». نشریه رشد تکنولوژی آموزشی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. شماره ۵.

۵. جلسات شورای مدرسه (۱۳۸۸)، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی والفجر.

۶. جلسات کمیته پژوهشی و همیاری مدرسه (۱۳۸۸)، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی والفجر.

۷. حاتری‌زاده، خیریه‌بگم، سودابه قاسم‌خان و لیلی محمدحسین (۱۳۸۱). یادگیری از طریق همیاری. نشر نی. تهران.

۸. رابینز، استیون (۱۳۷۸). رفتار سازمانی (مفاهیم، نظریه‌ها و کاربردها). ترجمه علی پارسائیان و محمد اعرابی. دفتر پژوهش‌های فرهنگی. تهران.

۹. رضایی، منیره (۱۳۸۲). «اقدام‌پژوهی، فرایند مستمر پژوهش». پژوهش‌نامه آموزشی. شماره ۱۳.



# از بلدیة تا نظام جهانی

مروری بر سرفصل‌های کتاب‌های درسی آموزش علوم اجتماعی  
دوره متوسطه در ایران از ۱۳۳۵ تا کنون

غلامرضا حمیدزاده  
کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

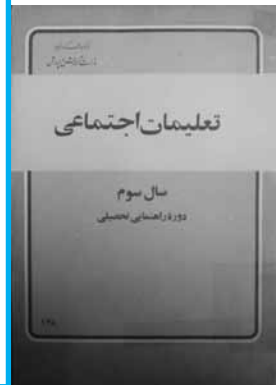
مقدمه

واژه «علوم اجتماعی» یا «علم الاجتماع» نخستین بار توسط متفکر و فیلسوف اجتماعی مسلمان تونس، عبدالرحمن ابن‌خلدون (۸۰۸ - ۷۳۲) ابداع شد. این واژه در ادبیات ابن‌خلدون به «علم عمران» معروف است و به بررسی اجتماعات بشری، قبایل، اقوام، دولت‌ها و پایگاه‌های دولتی، هنرها، معاش، کسب و پیشه، دانش و کیفیت و احوالات آن‌ها می‌پردازد (آزاد، ۱۳۹۰). اما قبل و بعد از آن، علوم اجتماعی در ادبیات و متون اسلامی بخشی از حکمت عملی، شامل اخلاق، سیاست مدن و تدبیر منزل که به معنای علم رفتار فردی، اجتماعی و خانوادگی است، اطلاق می‌شد. در قرون جدید، به‌ویژه از نیمه دوم قرن نوزدهم میلادی، با پیدایش علم جامعه‌شناسی توسط آگوست کنت فرانسوی (۱۸۵۷ - ۱۷۹۸) علوم اجتماعی معنای وسیع‌تر و دقیق‌تری یافت و جامعه‌شناسی، علم سیاست، تعلیم و تربیت، مدیریت، روان‌شناسی و اقتصاد را شامل شد. البته اگر آموزش علوم اجتماعی را مترادف با جامعه‌پذیری و اجتماعی شدن در نظر بگیریم و بکوشیم زیر این عنوان، شهروندی را تربیت کنیم که ارزش‌ها، هنجارها و به‌طور کلی فرهنگ جامعه را پذیرفته و با قبول نقش‌های متناسب در گروه، کنش‌های اجتماعی و بهنجار بروز دهد، باید گفت که تاریخچه آموزش علوم اجتماعی هم‌زاد با تشکیل اجتماعات بشری است اما آموزش علوم اجتماعی به‌صورت سیستمی در جهان و ایران با پیشرفت علوم و شکل‌گیری علوم جدید دچار تحولاتی شد که در این مقاله قصد بررسی آن را نداریم و فقط مروری بر سرفصل‌های کتب درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه که توسط وزارت آموزش و پرورش منتشر شده و می‌شوند را خواهیم داشت ولی به دلیل ضرورت مختصری از تاریخ آموزش علوم اجتماعی بیان خواهیم کرد.

**کلیدواژه‌ها:** کتاب درسی، آموزش علوم اجتماعی، مطالعات اجتماعی، تعلیمات اجتماعی، درالفنون، سرفصل‌های درسی







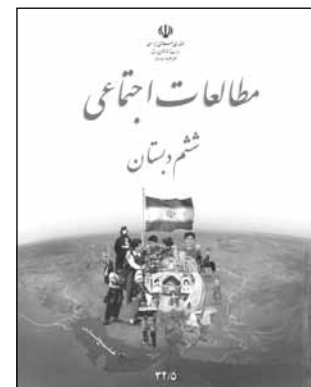
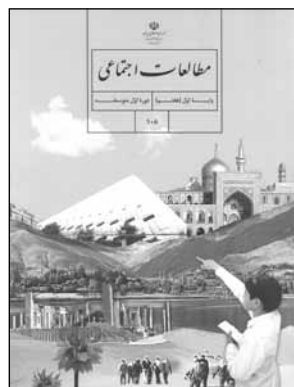
اعتبار خاصی برخوردار شد و با توجه به اصول برابری، مساوات و عدالت در اسلام، آموزش به صورت گسترده‌ای بین تمامی مسلمانان و به‌ویژه ایرانیان توسعه و رواج یافت. آموزش قرآن کریم (روخوانی و روان‌خوانی، ترجمه و تفسیر)، عربی و ادبیات عرب، فلسفه و هنر در مدارس اسلامی، مساجد و مکتب‌ها آغاز شد و به سرعت توسعه یافت. در سده دوم هجری و سده‌های پس از آن، شمار مکتب‌خانه‌ها و معلمان رو به افزایش نهاد، به طوری که هر روستا یک مکتب و گاه بیشتر داشت. به وجود آمدن نظامیه‌ها، ظهور دانشمندان بزرگ اسلامی، همچون فارابی<sup>۱</sup>، خواجه نظام‌الملک، خیام، و... تألیف کتاب‌های علمی نفیس و تشکیل کتابخانه‌های عظیم، و ارائه بیش از صدها اختراع نشان از رشد و توسعه علوم در این دوره دارد.

با هجوم و حمله مغول در اوایل قرن هفتم هجری (۶۱۶ هـ.ق) به ایران، بسیاری از مکاتب، مساجد، مدارس و مراکز علمی در کشور از بین رفتند اما آموزش مسئولیت‌پذیری، فتوت، جوانمردی و روحیه جنگاوری و مبارزه با قوم متجاوز به کودکان در خانواده‌ها، ایلات و قبایل ادامه داشت و ظهور قیام‌های مردمی علیه دشمنان این مرز و بوم در سرتاسر نقاط ایران ادامه یافت. «قیام سرداران» نمونه‌ای از این مبارزات در این دوران است و در دوره صفوی با تثبیت و

**۱ آموزش علوم اجتماعی قبل از انقلاب اسلامی**  
(۱۲۹۰ و قبل از تأسیس وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه)

**الف آموزش علوم اجتماعی در ایران باستان**  
آموزش علوم اجتماعی یا آموزش مهارت‌های زندگی و شهروندی در ایران باستان در خانه، ایل و قبیله انجام می‌شد که بیشترین آموزش‌ها شامل مهارت‌های کار، فنون جنگی و رزمی، امور مذهبی و زبان بود و بین تمامی مردم رواج داشت اما آموزش‌های تخصصی و غیرعمومی مخصوص طبقات خاص بود و فقط فرزندان طبقات بالا می‌توانستند به مدارس در دیوان‌ها بروند. آن‌ها در آن مدارس خط، قوانین، حقوق، پزشکی، ریاضی، جغرافیا، موسیقی، نجوم و متون نظامی را آموزش می‌دیدند. بزرگ‌ترین دستاورد آموزشی در آن دوران، تأسیس دانشگاه جندی‌شاپور بود که به صورت مشخص به آموزش و توسعه علوم می‌پرداخت (تا دوره ساسانیان).

**ب آموزش علوم اجتماعی در دوره اسلامی در ایران**  
با ورود اسلام به ایران و تأکیدات قرآن کریم و پیامبر اکرم (ص) بر اهمیت آموزش و کسب علم، آموزش از اهمیت و



فراگیری مذهب شیعی، مکتب‌خانه‌ها و مساجد برای آموزش عمومی به مردم، مجدداً فراگیر شدند و کار آن‌ها تا زمان تأسیس دارالفنون به سال ۱۲۲۸ ادامه یافت.

## ج تأسیس دارالفنون (۱۲۳۲-۱۲۲۸)

در اوایل قرن ۱۹ میلادی و در زمان پادشاهی فتحعلی‌شاه قاجار که هم‌زمان با امپراتوری ناپلئون بناپارت در فرانسه بود، در دوره عباس‌میرزا در سال ۱۲۲۶ ه.ق، و بعد از محمدشاه، گروهی به‌منظور کسب دانش‌های جدید به مغرب‌زمین (اروپا) اعزام شدند. محصلان اعزامی پس از کسب دانش و مراجعت به کشور، یا در دربار و یا در مجامع شخصی به تربیت شاگردان می‌پرداختند. امیرکبیر در سال ۱۲۲۸ ه. ش فرمان تأسیس مدرسه‌ای به سبک اروپایی را در گوشه‌ای از ارگ شاهی صادر کرد. رشته‌های آموزشی در دارالفنون عبارت بودند از: زبان خارجی (انگلیسی، فرانسه و روسی)، علوم نظامی (پیاذه‌نظام، سواره‌نظام و توپخانه)، طب و جراحی، علوم مهندسی، مهندسی معدن، فیزیک و شیمی. در واقع، این مدرسه تا زمان تأسیس «وزارت معارف» (۱۳۳۲) و تا زمان مشروطه (احیای دوباره دارالفنون در سال ۱۲۸۵) عملاً در حوزه علوم انسانی و علوم اجتماعی به سبک و سیاق گذشته در مدارس قدیمی و دینی، مکتب‌خانه‌ها و خانه‌ها ادامه یافت. تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۲۸ را می‌توان هم سرآغاز مدارس متوسطه و هم سرآغاز آموزش عالی در ایران دانست. پس از تأسیس دارالفنون، خارجی‌ها و یا تحصیل‌کردگان ایرانی، مدارس دیگری را که عهده‌دار آموزش متوسطه بودند، به‌صورت خصوصی تأسیس کردند. از جمله تعدادی مدارس مانند: علمیه و لقمانیه که احتمالاً از اولین مدارس متوسطه در ایران بودند (از سال ۱۲۸۰ ه.ش) در تهران و تبریز تأسیس شدند (شریفی، ۱۳۵۴: ۲). در سال ۱۲۸۶ ه.ش وزارت معارف اولین دستور برای ایجاد دوره سه‌ساله‌ای به‌نام آموزش متوسطه را صادر کرد. از زمان تصویب دوره متوسطه تا سال ۱۳۳۵ ه.ش در دوره شش‌ساله ابتدایی و دوره اول متوسطه تغییراتی حاصل نشد ولی دوره متوسطه شامل دو سال عمومی و یک سال تخصصی گردید. دانش‌آموزانی که پس از سوم متوسطه دو سال عمومی را طی می‌کردند، گواهی‌نامه پنجم علمی اخذ می‌نمودند. به فارغ‌التحصیلان دوره دوم متوسطه در یکی از رشته‌های ادبی، ریاضی و خانه‌داری دیپلم کامل متوسطه داده می‌شد. به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در یکی از رشته‌های ادبی و به رشته‌های ادبی، طبیعی و ریاضی اجازه داده می‌شد در صورت توفیق در امتحان مربوط در رشته‌های مناسب دانشگاهی به تحصیل ادامه دهند (موسی‌پور: ۷۰).

براساس مصوبه ۱۳۱۰ (شورای عالی فرهنگ) پس از دوره شش‌ساله ابتدایی، دوره متوسطه به دو دوره اول و دوم هر یک با سه پایه تحصیلی تقسیم شد. در طرح اصلاح ساختار آموزش و پرورش مصوب ۱۳۴۴ با تأسیس دوره راهنمایی تحصیلی با سه پایه تحصیلی (سه سال) و دوره متوسطه عمومی و فنی و حرفه‌ای با چهار پایه تحصیلی (چهار سال) تصویب شد و این روند تا زمان پیروزی انقلاب اسلامی و سال ۱۳۶۸ و تأسیس نظام جدید متوسطه ادامه داشت.

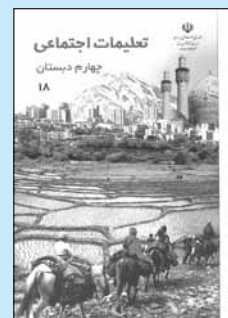
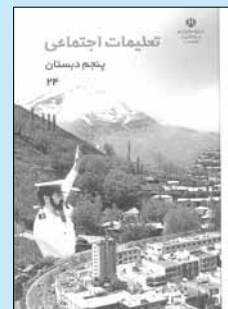
تاریخ آموزش و پرورش را می‌توان به یک دوره آموزش‌های آزاد و غیررسمی و یک دوره آموزش‌های رسمی طبقه‌بندی کرد. همچنین این طبقه‌بندی را می‌توان با توجه به شرایط سیاسی کشور به سه دوره تفکیک کرد:

۱. آموزش‌های آزاد و غیررسمی تا سال ۱۲۹۰؛

۲. دوره آموزش‌های رسمی قبل از انقلاب اسلامی (۱۳۵۷-۱۲۹۰)؛

۳. دوره آموزش‌های رسمی بعد از انقلاب اسلامی (۱۳۵۷ تاکنون).

در نظام آموزشی قبل از مشروطه، معلم در انتخاب محتوا برای آموزش‌های خود آزاد بود و در این دوره منابع و محتوا و مواد یادگیری محدود نبودند و معلم برای انتخاب محتوا از طرفی به توان یادگیرنده و از طرف دیگر به باسواد کردن او توجه داشت و هدف از آن رفع حوائج روزمره زندگی بود. به همین دلیل، معلمان بیشتر در پی آن بودند که محتوایی استفاده کنند که بعداً در زندگی فردی کاربرد داشته باشد. روح حاکم بر این دوره، روح مکتب‌خانه‌ای بود که آزادی در انتخاب محتوا و استقلال معلم محورهای اصلی آموزش را تشکیل می‌داد. (رون، ۱۳۹۲: ۱۸). این روند تا سال ۱۳۳۴ که اداره مطالعات و برنامه‌ها که با هدف انجام مطالعه در زمینه برنامه‌داری و تحقیق پیرامون هدف‌ها و تجدید برنامه و روش‌های تعلیم و تربیت بود، ادامه داشت و تا سال ۱۳۴۲ این اداره توانست چندین کتاب را در پایه‌های مختلف آماده چاپ نماید. (اولین کتاب علوم اجتماعی موجود در آرشیو مربوط به سال ۱۳۳۵ می‌باشد). وزارت فرهنگ در سال ۱۳۴۱ براساس تصویب نامه هیئت وزیران امر تألیف و نشر کتاب‌های درسی را رسماً برعهده گرفت و در اجرای ماده ۴ این تصویب نامه، سازمان کتاب‌های درسی ایران تأسیس شد (همان: ۱۹). این سازمان وظیفه تهیه برنامه‌داری و محتوای آموزشی را برعهده داشت. در این راستا گروه‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی و تألیف کتب در این سازمان به‌وجود آمد که از آن جمله گروه علوم اجتماعی می‌باشد که در این سازمان شکل گرفت.



## ویژگی‌های محتوای کتب علوم اجتماعی دوره متوسطه قبل از انقلاب اسلامی

با توجه به اینکه راهنمای برنامه درسی مدونی در تألیف کتب درسی علوم اجتماعی قبل از انقلاب وجود نداشته و تألیف آن کتب در شورایی مرکب از مؤلفین و صاحب‌نظران با عنایت به اسناد بالادستی از جمله قانون اساسی آن زمان تألیف و تدوین می‌شده است. با نگاهی اجمالی و تحلیلی به محتواها و سرفصل‌های کتب آن زمان می‌توان هدف‌های زیر را استنباط کرد و متصور شد:

- آشنایی دانش‌آموزان با مفاهیم اجتماعی
- آشنایی با قانون اساسی
- آشنایی با سازمان‌های اجتماعی موجود جامعه
- آشنایی با نهادهای سیاسی، اجتماعی و فرهنگی جامعه (خانواده، مدرسه، اقتصاد، حکومت و...)
- آشنایی با قانون مدنی و تجارت و کاربرد قانون و قوانین در زندگی روزمره
- تقویت هویت ملی متناسب با ارزش‌های نظام استبدادی پهلوی

## ویژگی‌های محتوای کتب علوم اجتماعی دوره متوسطه بعد از انقلاب اسلامی

با توجه به مبارزات اجتماعی و سیاسی مردم ایران در مبارزه با استبداد داخلی و پیروزی آنان در ۲۲ بهمن ۱۳۵۷ و ایجاد نظام جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان یک نظام مستقل و آزاد و دارای مبانی ایدئولوژیک، کتب درسی علوم اجتماعی نیز متأثر از این رویداد و پدیده بزرگ و تاریخی ملت ایران شد.

بدین لحاظ در یک مرور اجمالی بر کتب درسی علوم اجتماعی بعد از انقلاب اسلامی ویژگی‌های ذیل از آن استنباط می‌شود:

۱. تحلیل عقلانی پدیده‌های اجتماعی و القای این تفکر به دانش‌آموزان
۲. ایجاد بینش و دید جامعه‌شناسانه برای بررسی پدیده‌های اجتماعی به دانش‌آموزان
۳. تبیین جایگاه دین اسلام در ایجاد تحولات اجتماعی و سیاسی به‌ویژه در قرن جدید
۴. وجود سنت‌های الهی و توحیدی در جامعه
۵. آشنایی دانش‌آموزان با مفاهیم سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی داخلی و خارجی اجتماعی

## ۲ آموزش علوم اجتماعی بعد از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷

آموزش و پرورش بعد از انقلاب اسلامی تحولات ساختاری و محتوایی زیادی متناسب با اصول و اهداف سیاسی، فرهنگی و اجتماعی انقلاب اسلامی را در خود ایجاد کرد و آموزش علوم اجتماعی مورد توجه در حوزه آموزش و پرورش قرار گرفت. در بخش ساختار رسمی و فوق برنامه: تأسیس امور تربیتی، تشکل‌های دانش‌آموزی (پیش‌تازان، فرزانتان، سازمان دانش‌آموزی و...) و در بخش برنامه درسی رسمی تشکیل و سازماندهی گروه علوم اجتماعی، تهیه اولین راهنمای برنامه درسی علوم اجتماعی در سال ۶۹-۶۸، تهیه و انتشار مجله رشد علوم اجتماعی ویژه معلمان در پاییز سال ۱۳۶۸، تهیه کتاب‌های درسی جدیدالتألیف تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی، راهنمایی، متوسطه در اوایل انقلاب اسلامی و دهه ۱۳۶۰ و ادغام دو سازمان پژوهش و سازمان نوسازی آموزشی تحت عنوان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در سال ۱۳۵۸ (که وظیفه تحقیق، برنامه‌ریزی، تألیف، چاپ و توزیع کتاب‌های درسی کلیه دانش‌آموزان کشور و انتشار مواد کمک‌آموزشی را برعهده گرفت) و تهیه و اجرای طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران از جمله این اقدامات مهم در حوزه آموزش علوم اجتماعی است.

در اسفند ۱۳۹۱ برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید. در تمامی این طرح‌ها آموزش علوم اجتماعی و تربیت شهروندی اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است. در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بخش اصول ناظر بر برنامه درسی و تربیتی اصل ۲-۳ بر تقویت هویت ملی و اصل ۵-۳ بر اعتبار نقش پایه‌های خانواده تأکید دارد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۱۰). همچنین در بخش الگوی هدف‌گذاری در قسمت ساحت‌های تربیت بر رابطه با خلق خدا (سایر انسان‌ها) و رابطه با خلقت و طبیعت و در قسمت عناصر شایستگی‌های پایه بر تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق تأکید شده است (همان: ۱۹-۱۵). در بند ۸ سند برنامه درسی ملی بخش حوزه‌های تربیت و یادگیری ۱۱ حوزه زیر بیان شده‌اند:

۱. حکمت و معارف اسلامی، ۲. قرآن و عربی، ۳. زبان و ادبیات فارسی، ۴. فرهنگ و هنر، ۵. سلامت و تربیت‌بدنی، ۶. کار و فناوری، ۷. علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، ۸. ریاضیات، ۹. علوم تجربی، ۱۰. زبان‌های خارجی، ۱۱. آداب و مهارت‌های زندگی و بنیان خانواده (همان: ۲۰-۱۹).

با نگاه اولیه ملاحظه می‌شود که سه حوزه: فرهنگ و هنر، علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، آداب و مهارت‌های زندگی به‌صورت مستقیم به مباحث آموزش علوم اجتماعی اختصاص دارند.

### منابع

۱. موسی پور نعمت‌الله (۱۳۸۲)، مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه، انتشارات رشد
۲. برنامه درسی ملی مصوب اسفند ۱۳۹۱ شورای عالی آموزش و پرورش
۳. کلیه کتب علوم اجتماعی از ۱۳۳۵ تا ۱۳۹۱
۴. رون، سید امیر و معافی (۱۳۹۱)، اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی، انتشارات جامعه‌شناسان.

## جدول بررسی فهرست کتب درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه از سال ۱۳۳۵ تاکنون (۱۳۹۲)

سال‌های مورد بررسی ۱۳۳۵-۱۳۴۵	
وقایع اجتماعی در سال‌های مورد بررسی	برجسته‌ترین سرفصل‌های کتاب
<p>۱. کودتای ۲۸ مرداد علیه دولت ملی دکتر مصدق</p> <p>۲. حاکمیت مطلق دیکتاتوری پهلوی</p> <p>۳. حضور مستشاران آمریکایی و سایر کشورهای خارجی در ایران</p> <p>۴. تثبیت حاکمیت سلطنتی پهلوی</p> <p>۵. تصویب قانون انجمن‌های ایالتی و ولایتی</p> <p>۶. آغاز اصلاحات ارضی در ایران و افزایش نقش دولت در روستاها و ترویج مصرف‌گرایی</p> <p>۷. قیام مردم مسلمان ایران در ۱۵ خرداد ۱۳۴۲ به رهبری حضرت امام خمینی (ره)</p>	<p>۱. زندگی اجتماعی</p> <p>۲. یک کار اجتماعی چگونه باید اداره شود؟</p> <p>۳. خانواده</p> <p>۴. لزوم همکاری و علاقه‌مندی به امور کشور</p> <p>۵. توجه مخصوص به بهداشت عمومی</p> <p>۶. شهرداری (بلدیه) و انجمن شهر و قوانین مربوطه</p> <p>۷. اوراق شناسنامه و لزوم ثبت وقایع</p> <p>۸. اهمیت وطن و علاقه و وظایف انسان نسبت به آن</p> <p>۹. لزوم دفاع و فداکاری در راه میهن</p> <p>۱۰. قانون اساسی ایران و مختصری از آن</p> <p>۱۱. ملت</p> <p>۱۲. قوای سه‌گانه</p> <p>۱۳. آزادی</p> <p>۱۴. احزاب سیاسی</p> <p>۱۵. حقوق (حقوق مدنی، بازرگانی، جزایی، اساسی، بین‌الملل)</p> <p>۱۶. دستگاه‌های سازمان ملل متحد</p> <p>۱۷. اقتصاد</p> <p>۱۸. شهر</p> <p>۱۹. منابع درآمد دولت</p> <p>۲۰. بیمه و شرکت‌های تعاونی</p> <p>۲۱. روابط خارجی</p> <p>۲۲. سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی شهری (شهرداری، شهربانی، بیمه، انجمن شهر، شورای اداری)</p> <p>۲۳. روش علمی، روش انتخاب موضوع، اسباب کار، خانواده، ازدواج، بهداشت خانواده، تفریح، مسکن، اداره امور خانواده</p> <p>۲۴. تأثیرگذاری در خانواده، تفریح، شغل و پیشه</p>
سال‌های مورد بررسی ۱۳۴۶-۱۳۵۵	
وقایع اجتماعی در سال‌های مورد بررسی	برجسته‌ترین سرفصل‌های کتاب
<p>۱. آغاز رفرم‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در ایران با عنوان انقلاب سفید یا انقلاب شاه و ملت به تبعیت از سیاست‌های آمریکا و غرب</p> <p>۲. آغاز سیاست کنترل جمعیت</p> <p>۳. افزایش شتابناک قیمت نفت و آغاز سیاست درهای باز و واردات گسترده برای ترویج فرهنگ مصرف‌گرایی.</p>	<p>۱. زندگی اجتماعی</p> <p>۲. خانواده</p> <p>۳. لزوم همکاری و تشریک مساعی</p> <p>۴. همکاری در امور اجتماعی و زندگی شهری</p> <p>۵. اوراق شناسنامه</p> <p>۶. سازمان‌ها و نهادهای شهری</p> <p>۷. مختصری از تاریخ ایران قبل از مشروطه و قانون اساسی</p> <p>۸. تعریف جامعه و مقصود از تعلیمات اجتماعی</p> <p>۹. معرفی شهر و نهادها و سازمان‌های شهری جدید</p> <p>۱۰. معرفی قانون اساسی</p> <p>۱۱. آشنایی با ملت و حکومت و قوای سه‌گانه و تشکیلات آن‌ها</p> <p>۱۲. آشنایی با قانون مدنی</p> <p>۱۳. آشنایی با سازمان‌ها و نهادهای بین‌الملل</p> <p>۱۴. آشنایی با رسانه‌ها و وسایل ارتباط جمعی</p> <p>۱۵. آشنایی با بحران سازمان دفاع غیرنظامی و بنیادهای خیریه و امدادی</p> <p>۱۶. آشنایی با احزاب و تشکل‌های مدنی (سازمان‌های کاری)</p>
سال‌های مورد بررسی ۱۳۶۵-۱۳۵۶	
وقایع اجتماعی در سال‌های مورد بررسی	برجسته‌ترین سرفصل‌های کتاب
<p>۱. پیروزی انقلاب اسلامی ایران و ایجاد نظام جمهوری اسلامی ایران</p> <p>۲. آغاز جنگ تحمیلی و اشغال مناطقی از جنوب و غرب کشور توسط رژیم بعث عراق</p> <p>۳. اجرای عملیات‌های بزرگ در جنگ تحمیلی و آزادسازی خرمشهر و ...</p> <p>۴. آغاز تحریم‌های اقتصادی علیه جمهوری اسلامی ایران از سوی غرب</p> <p>۵. قطع رابطه ایران و آمریکا به دنبال حمایت آمریکا از شاه مخلوع</p> <p>۶. ایجاد بحران‌های سیاسی، ترور و ... شهادت بزرگان و نخبگان انقلاب اسلامی ایران</p>	<p>۱. مفاهیم اجتماعی</p> <p>۲. خانواده و تنظیم خانواده و علل و لزوم اجرای آن</p> <p>۳. مدارس و نقش مدرسه در ارشاد و سازندگی نیروی انسانی</p> <p>۴. شغل و ویژگی‌های آن</p> <p>۵. اوقات فراغت</p> <p>۶. معاشرت‌های خانوادگی</p> <p>۷. برنامه‌ریزی و مدیریت سالم</p> <p>۸. اوقات فراغت</p> <p>۹. سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی بشری</p> <p>۱۰. سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی بین‌المللی</p> <p>۱۱. تفکیک قوا</p> <p>۱۲. محیط زیست</p> <p>۱۳. ایمنی و مدیریت بحران</p> <p>۱۴. حقوق مدنی و حقوق شهروندی</p> <p>۱۵. سازمان‌ها و نهادهای امدادی و خیریه</p> <p>۱۶. مفاهیم علمی جامعه‌شناسی (جامعه‌شناسی، فرهنگ، جمعیت‌شناسی، اجتماعی شدن، جامعه‌گرایی انسان، فرایندها یا جریان‌های اجتماعی، کجروی‌های اجتماعی)</p> <p>مکاتب جامعه‌شناسی، عقاید، ارزش‌ها و رویارویی فرهنگ‌ها</p> <p>۱۷. نگاهی به بینش اجتماعی اسلام، خانواده آموزش و پرورش، اخلاق، حقوق، دین و سیاست، جامعه و صنعت، بحثی پیرامون پیشرفت و عقب‌ماندگی، وسایل ارتباط جمعی، نابودی منابع طبیعی، از خودبیگانگی</p> <p>۱۸. سخنی در باب روش تحلیل اجتماعی بر پایه بینش اسلامی، انگیزه‌های انقلاب در اعتقادات مردم، رهبری، روحانیت، شهادت</p> <p>۱۹. شکل‌های حکومت، حکومت اسلامی</p> <p>۲۰. جریان‌های عمده سیاسی جهان معاصر</p>

در نظام آموزشی قبل از مشروطه، معلم در انتخاب محتوای آموزش‌های خود آزاد بود. در این دوره منابع و محتوا و مواد یادگیری محدود نبودند و معلم برای انتخاب محتوا از طرفی به توان یادگیرنده و از طرف دیگر به باسواد کردن او توجه داشت و هدف از آن رفع حوائج روزمره زندگی بود. به همین دلیل، معلمان بیشتر در پی آن بودند که محتوایی استفاده کنند که بعداً در زندگی فردی کاربرد داشته باشد. روح حاکم بر این دوره، روح مکتب‌خانه‌ای بود که آزادی در انتخاب محتوا و استقلال معلم محورهای اصلی آموزش را تشکیل می‌داد

## جدول بررسی فهرست کتب درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه از سال ۱۳۳۵ تاکنون (۱۳۹۲)

سال‌های مورد بررسی ۱۳۶۶-۱۳۷۵	
وقایع اجتماعی در سال‌های مورد بررسی	برجسته‌ترین سرفصل‌های کتاب
<p>۱. پایان جنگ تحمیلی و دفاع مقدس ۲. آغاز سیاست سازندگی در جمهوری اسلامی ایران ۳. وفات حضرت امام خمینی (ره) بنیانگذار جمهوری اسلامی ایران ۴. انتخاب حضرت آیت‌الله خامنه‌ای (مدظله) به‌عنوان رهبر انقلاب اسلامی و ولی‌امر مسلمین از سوی مجلس خبرگان ۵. آغاز اجرای اولین و دومین برنامه کلان توسعه اقتصادی، سیاسی و اجتماعی کشور ۶. آغاز هجرت‌های فرهنگی دولت‌های استعماری و غربی علیه جمهوری اسلامی ایران</p>	<p>۱. همان مطالب سال‌های ۶۴ ۲. نگاهی به بینش اجتماعی اسلام ۳. دین و سیاست ۴. خانواده ۵. آموزش و پرورش ۶. حقوق ۷. اخلاق ۸. جامعه و صنعت ۹. پیشرفت و عقب‌ماندگی و وسایل ارتباط جمعی ۱۰. جمعیت‌شناسی ۱۱. جامعه و انواع آن، نهادهای اجتماعی، جامعه‌پذیری و کنترل اجتماعی، فرهنگ، بوم‌شناسی انسانی، جمعیت‌شناسی ۱۲. انواع جامعه، گروه‌های اجتماعی، قشربندی و طبقات اجتماعی نهادهای اجتماعی، بوم‌شناسی انسانی، جمعیت‌شناسی ۱۳. آشنایی مقدماتی با چند مفهوم علوم اجتماعی، خانواده، گروه نظام اقتصادی ۱۴. آشنایی با جامعه‌شناسی روستایی، گفتاری در زمینه جامعه‌شناسی صنعتی، آشنایی با جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ۱۵. جمعیت و نظام آموزش، جمعیت و نظام اقتصادی، جمعیت و نظام اجتماعی، سیاست‌های جمعیتی ۱۶. نظام فرهنگی، نظام فرهنگی در زندگی اجتماعی، انتقال فرهنگ در رسانه‌های جمعی، فرهنگ و فرد</p>
سال‌های مورد بررسی ۱۳۷۶-۱۳۸۵	
وقایع اجتماعی در سال‌های مورد بررسی	برجسته‌ترین سرفصل‌های کتاب
<p>۱. تغییر دولت و آغاز اصلاحات سیاسی و فرهنگی ۲. آغاز اجرای برنامه سوم و چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی کشور ۳. اجرای قانون شوراها اسلامی شهر و روستا ۴. رشد و توسعه اقتصادی جمهوری اسلامی ایران ۵. حضور نظامی و متجاوزانه حکومت‌های استعماری (آمریکا و ناتو) در منطقه خاورمیانه ۶. گسترش تهاجم فرهنگی غرب علیه ایران و اسلام</p>	<p>۱. همان مطالب کتب سال‌های ۶۴ تا ۷۵ ۲. جامعه و محیط اجتماعی آن، روابط سیاسی میان جوامع، روابط اقتصادی میان جوامع، روابط فرهنگی میان جوامع ۳. شکل‌گیری زندگی اجتماعی، نظام اجتماعی، نظام خانواده، نظام اقتصادی، نظام سیاسی ۴. نقش، ارزش، مزایای نابرابری‌های اجتماعی، هویت ۵. نظام فرهنگی، نظام فرهنگی و زندگی اجتماعی، انتقال فرهنگ رسانه‌های جمعی، فرهنگ و فرد</p>
سال‌های مورد بررسی ۱۳۹۲-۱۳۸۶	
وقایع اجتماعی در سال‌های مورد بررسی	برجسته‌ترین سرفصل‌های کتاب
<p>۱. آغاز دهه پیشرفت و عدالت در جمهوری اسلامی ایران ۲. آغاز کار دولت جدید با شعار عدالت و مهرورزی ۳. تشدید بحران در روابط ایران و غرب با صدور قطعنامه‌ها علیه ایران ۴. افزایش شتابان قیمت نفت ۵. افزایش تحریم‌های غرب و سازمان ملل علیه ایران ۶. آغاز جنبش‌های آزادیخواهانه مردم مسلمان کشورهای منطقه ۷. قطع سوبسید کالاهای اساسی و آغاز سیاست هدفمندی یارانه‌ها و پرداخت یارانه نقدی ۸. آغاز سیاست‌های تشویق رشد جمعیت ۹. حضور نظامی و متجاوزانه حکومت‌های استعماری (آمریکا و ناتو) در منطقه خاورمیانه ۱۰. رشد سریع علم و فناوری در جمهوری اسلامی ایران</p>	<p>۱. همان مطالب کتب سال‌های ۸۰-۶۴ ۲. شناخت اجتماعی، شناخت اجتماعی - انواع شناخت علمی - شناخت اجتماعی تجربی - شناخت اجتماعی عقلی، شناخت اجتماعی شهودی - شناخت اجتماعی در قرآن ۳. جهان اجتماعی (جهان اجتماعی و جهان طبیعی و لایه‌های جهان اجتماعی) جهان اجتماعی - پیامدهای جهان اجتماعی - انواع جهان اجتماعی ۴. علوم اجتماعی (کنش انسانی، علوم انسانی، اهمیت علوم انسانی، کنش اجتماعی، علوم اجتماعی، تاریخچه جامعه‌شناسی، پیشینه علوم اجتماعی در یونان و جهان اسلام) ۵. نظام جهانی، تکوین نظام جهانی، گسترش جغرافیای نظام جهانی ۶. نهادمندی نظام جهانی، جهانی شدن اقتصاد، دهکده جهانی نابرابری در نظام جهانی، اهداف دولت‌ها در نظام جهانی، روش‌ها و وسایل دستیابی به اهداف، ایران و نظام جهانی، جایگاه ایران در نظام جهان</p>



## مقدمه

تربیت شهروندی موضوعی است که از قرن‌ها پیش مورد توجه متفکران و اندیشمندان بوده است؛ به‌گونه‌ای که پیشینه توجه به این موضوع را می‌توان در آرای بسیاری از فلاسفه، از افلاطون تا فارابی و ابن‌خلدون مشاهده کرد. شاید بتوان گفت افلاطون از اولین کسانی بود که این موضوع را مورد توجه قرار داد. او در کتاب «جمهوری» که در آن مدل «مدینه فاضله» را به خواننده معرفی می‌کند، شهروندان را یکی از محورهای اصلی تأسیس دولت و حکومت مطلوب قرار می‌دهد که دارای دو عنصر عقل و اراده هستند (نقل از: سالار و صفار حیدری، ۱۳۹۲). همچنین، در کتاب «قوانین» که درباره قوانین بنیادین جامعه است، به این نکته اشاره می‌کند که برای شناخت و برپا کردن قوانین درست و نیز پاسداری از آن باید به تربیت رو کرد (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷). ارسطو نیز در کتاب «سیاست»، لابه‌لای گزاره‌هایی که به کار برده است، نسبت بین جامعه و شهروند، مشارکت، حقوق، وظایف و مسئولیت‌های شهروندی، دموکراسی و شهروندی را شرح می‌دهد و نتیجه می‌گیرد که رابطه دولت و شهروندان دوسویه است و رابطه متقابلی بین انسان خوب و شهروند خوب وجود دارد (گوتک، ۱۳۸۰).

در قرن‌های بعد نیز اندیشمندان تربیتی و اجتماعی مانند روسو، لاک، کانت و جان دیویی به موضوع تربیت شهروندی اشاره داشتند. روسو تربیت را بیش از هر چیز دور ننگه‌داشتن طبیعت آدمی از پلیدی‌های جامعه می‌دانست و لاک وظیفه تربیت را بار آوردن افراد متناسب با فلسفه و اوضاع اجتماعی معرفی می‌کرد (قلتاش، ۱۳۹۱). کانت تعلیم و تربیت را فرایندی دموکراتیک تعریف می‌کرد که وظیفه دارد افراد را در قبال خود و جامعه فعال، آگاه و مسئول بار آورد. بالاخره دیویی با تأکید بر رویکرد پیشرفت‌گرا و دموکراتیک در تربیت شهروندی، دموکراسی را نه تنها به‌عنوان شیوه زمامداری، بلکه به‌عنوان شیوه زندگی معرفی می‌کند و کارایی و ناکارایی آن را وابسته به آموزش و پرورش می‌داند (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷). در سال‌های اخیر، بیشتر کشورهای دنیا در حوزه تربیت شهروندی به انجام پژوهش‌های گسترده، راه‌اندازی مؤسسه‌ها و انجمن‌های علمی و پژوهشی و آموزش‌های متناسب شهروندی (قلتاش، ۱۳۹۱) دست زده‌اند. در کشورمان نیز بخش‌هایی از «سند چشم‌انداز بیست ساله آموزش و پرورش» به مؤلفه‌های آموزش شهروندی اختصاص یافته است. تعلیم و تربیت شهروندی دارای مبانی متفاوتی است که جهت‌گیری‌ها، کیفیت فعالیت‌ها و اقدامات تربیتی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. تربیت شهروندی با اصطلاحات دیگری مانند تربیت سیاسی، تربیت اخلاقی، تربیت مدنی، تربیت ملی‌گرایانه و تربیت اجتماعی مترادف دانسته شده است (Giroux, 1983). از این اصطلاحات چنین برمی‌آید که می‌توان مبانی تربیت شهروندی را

# تعلیم و تربیت شهروندی

فرهاد کریمی

کارشناس امور تربیتی و دبیر مدارس

افشین ادیب‌منش

کارشناس امور تربیتی و دبیر مدارس

تبعیض آور را تحلیل و نقد کند، و هویت فرهنگی دانش‌آموزان را مورد شناسایی و تأکید قرار دهد. به‌علاوه، بتواند در دانش‌آموزان توانایی‌ها و نگرش‌هایی به‌وجود آورد که نابرابری را در کشور خود و در جهان به چالش بکشند و ارزش‌ها و دیدگاه‌های جهان‌شمول را ارتقا دهند. این نوع تربیت شهروندی که در صدد است فرصت‌هایی برای فراگیرندگان به‌منظور درگیری و مشارکت فعال در امور به‌عنوان عضوی از مدرسه و اجتماع بزرگ‌تر فراهم کند، در قالب «رویکرد پیشرفت‌گرا»

عرضه شده است. از سوی دیگر، صاحب‌نظرانی مانند **دی‌جیر** (۲۰۰۷) معتقدند که تربیت شهروندی باید به القای حس وفاداری ملی، فرمانبرداری از منافع قدرت و خدمت داوطلبانه بینجامد. این دیدگاه نگاه ویژه‌ای به بازنمایی فرهنگی و بازنمایی اجتماعی و اقتصادی موجود دارد و هدف اساسی آن فرمانبرداری شهروندان از منابع قدرت، القای وفاداری ملی به آنان و جذب مهاجران است. در این نوع رویکرد تربیت شهروندی، ساختارهای اجتماعی موجود پذیرفته شده‌اند و تربیت در مسیر تضمین اتحاد و انسجام اجتماعی و ارتقای ویژگی‌های مورد نظر اخلاقی گام برمی‌دارد. براساس این رویکرد، شهروند خوب، تولیدکننده خوب، مشتری خوب و میهن‌پرست خوب است. **عباس قلتاش** (۱۳۸۸)، در پایان‌نامه دوره دکتری خود آورده است که براساس این دیدگاه، روش‌های یاددهی - یادگیری سنتی بر سخنرانی و پندآموزی با حفظ اقتدار و جایگاه معلم تأکید دارند. در این صورت، مسلماً فرصت‌های محدودی برای مشارکت و تعامل دانش‌آموزان و خلاقیت وجود دارد. همچنین، پیامدهای فرایندهای یاددهی - یادگیری محدود و متضمن حفظ و تکرار دانش خواهد بود که اندازه‌گیری و ارزیابی آن‌ها کار چندان مشکلی نیست.

### نتیجه‌گیری

رویکردهای تربیت شهروندی، نوع نگاه و نگرش مسئولان و کارگزاران نظام آموزشی را به شهروند، حیطة و گستره فعالیت او و نقش او در جامعه مشخص و تبیین می‌کند. در رویکرد پیشرفت‌گرا، توسعه در تمامی ابعاد سیاسی، اجتماعی، فردی و تغییر و تحول متناسب با مقتضیات مدنظر است. آنچه در رویکرد محافظه‌کار مورد تأکید قرار دارد، انتقال ارزش‌ها و سنت‌هاست و شهروند باید در این زمینه فعالیت کند. رویکرد محافظه‌کار برای میراث فرهنگی نیز احترام خاصی قائل است و عقیده دارد که باید این میراث تمام و کمال حفظ شود. مسئولان آموزشی، در تعیین سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها باید نوع دیدگاه و نگرش‌های این دو رویکرد را مدنظر قرار دهند.

منابع در دفتر مجله موجود است

در دو حوزه مبانی سیاسی و مبانی اجتماعی مورد بررسی و مذاکره قرار داد. در واقع آنچه در این مقاله دنبال می‌شود، بررسی و تحلیل این مبانی و رویکردهای مطرح در این حوزه و تبیین دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت است اما قبل از آن بنا به ضرورت تعریفی از تربیت شهروندی ارائه می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** تعلیم و تربیت شهروندی، شهروند، حقوق اجتماعی

### تربیت شهروندی چیست؟

در ادبیات سیاسی و حقوقی، شهروندی به مجموعه‌ای از حقوق و وظایف اعضای یک ملت - دولت اطلاق می‌شود؛ یک قرارداد متقابل اجتماعی شامل سلسله‌ای از مسئولیت‌ها و حقوق متقابل دولت بر مردم و مردم بر دولت که البته با احساس مشترک عمومی نسبت به هویت ملی و اجتماعی در یک مجموعه مشخص عین شده است (لینکلتر، نقل از: قلتاش، ۱۳۸۸). می‌توان تربیت شهروندی را تدارک فرصت‌هایی برای اشتغال دانش‌آموزان در تجربه‌های معنادار یادگیری دانست؛ به‌گونه‌ای که به تسهیل رشد آن‌ها به‌عنوان افراد متعهد و فعال اجتماعی و سیاسی بینجامد (هومانا و همکاران، نقل از: قلتاش، ۱۳۹۱). تعاریف متعددی از تربیت شهروندی وجود دارد که در جمع‌بندی آن‌ها می‌توان گفت: نظام آموزش و پرورش باید به تربیت شهروندانی همت گمارد که ضمن احساس همبستگی و همدلی نسبت به میهن خود و آشنایی با قانون و رعایت آن، در همه صحنه‌های سیاسی و اجتماعی مشارکت فعال داشته باشند (برخورداری، ۱۳۸۷). بنابراین، می‌توان مؤلفه‌های آموزش شهروندی را عبارت دانست از: دانایی محوری، وطن‌پرستی، قانون‌مداری، مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی، انتقادگری و انتقادپذیری (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۵).

### رویکردها و دیدگاه‌های مطرح در تربیت شهروندی

رویکردها و دیدگاه‌های مطرح شده در مورد تربیت شهروندی را زیر دو عنوان کلی «پیشرفت‌گرا» و «محافظه‌کار» می‌توان طبقه‌بندی کرد. از یک‌سو صاحب‌نظرانی مانند **شاگارسکی** و **میرز** (۲۰۰۳) و **کر و کلیور** (۲۰۰۴) معتقدند که شهروند خوب فردی است مهربان، آگاه سیاسی، صبور و انتقادپذیر، امیدوار، طالب گفت‌وگو، خواهان مشارکت در زندگی اجتماعی، خواهان عدالت اجتماعی و طرفدار محیط‌زیست. آن‌ها معتقدند که تربیت شهروندی اساساً باید نگران تعالی بخشی باشد که به‌واسطه آن، شهروندان آگاه، فعال و پرسشگر بتوانند به‌طور مؤثر در زندگی مدنی خود مشارکت کنند. از دیدگاه این صاحب‌نظران، تربیت شهروندان باید بتواند به توسعه عدالت اجتماعی و احترام به هم‌نوع یاری رساند، ساختارهای طبقاتی، نژادی و جنسیتی و سایر عوامل



## مقدمه

شناخته می‌شود. رابطه بین دولت و آموزش و پرورش بیشترین سهم را در تحلیل‌های مفهوم شهروندی در سطح کلان دارد و یکی از ابعاد آن جامعه‌پذیری سیاسی است. در این رابطه، مک‌این‌تایر که نقش دولت‌ها را در راستای آموزش و پرورش رسمی مشاهده کرده است، اثر آن را در تربیت اخلاقی جامعه بسیار اساسی می‌بیند. او با توجه به پیچیدگی‌های جهان مدرن، و تعدد سنت‌ها و ارزش‌ها، دولت را متولی سیاست‌گذاری‌های تربیتی در سطح کلان می‌داند (MacIntyre, 1999). به عبارت دیگر، او جامعه‌پذیری سیاسی را ناگزیر می‌پندارد.

## تربیت اخلاقی به مثابه پرورش عدالت جویی

کانتی‌ها و نئوکانتی‌ها همچون رالز، فرایند تربیت اخلاقی را مرهون عملکرد نهادهای اصلی جامعه، به‌ویژه نظام آموزش و پرورش رسمی می‌دانند. مهم‌ترین نقش این نهادها، عینیت‌بخشی به ارزش‌های اخلاقی همچون «عدالت» است. احترام متقابل، توزیع عادلانه، تعلیم و تربیت نونهالان و آشناکردن آنان با ارزش‌های اخلاقی به عهده این نهادهای اصلی است (Rawls, 2001)

رالز بر اهمیت نقش آموزش افراد جامعه و نمایش علنی ارزش‌های عدالت و انصاف توسط نهادهای اساسی تأکید می‌کند. او می‌گوید: «اگر قرار است شهروندان جامعه بسامان یکدیگر را به‌عنوان افراد آزاد و برابر به رسمیت بشناسند، نهادهای اساسی باید این برداشت از شهروندان را به آن‌ها آموزش دهند، و نیز این آرمان عدالت سیاسی را به‌طور علنی نشان دهند و از آن حمایت کنند» (Rawls, 2001). بنابراین، رالز در تأکید

اندیشمندان و متفکرین علوم اجتماعی معتقدند، بهترین نهادی که می‌تواند متولی تربیت اخلاقی جامعه باشد، نظام رسمی آموزش و پرورش است (چلبی، ۱۳۷۵؛ Tuana, 2007). زیرا در محیط مدرسه است که کودکان و نوجوانان در فضایی خنثی و عاری از جهت‌گیری‌های متعصبانه می‌توانند تربیت شوند تا ورای گروه‌های اولیه (مانند خانواده و گروه‌های دوستی) قواعد اخلاقی را در مورد هم‌نوعان خود رعایت کنند.

بنابراین هدف این پژوهش، یعنی جست‌وجو در میان نظریه‌های تربیت اخلاقی در سطح سیستم و معرفی نظریه اخلاق مسئولیت به‌عنوان نظریه‌ای ترکیبی، لازم است که نخست بر نظریه‌های هنجاری تربیت اخلاقی در سطح سیستم تأکید کنیم و از نظریه‌هایی که بیشتر در سطح خرد مطرح می‌شوند، مانند نظریه‌های الگوسازی، بحث اخلاقی، و به‌کارگیری روایت‌های اخلاقی چشم‌پوشیم.

در ادبیات موجود، به تربیت اخلاقی در سطح سیستم با دیدگاه‌های متفاوتی نظاره شده است. مهم‌ترین محورهای مورد توجه اخلاقی شهروندی، عدالت، انصاف، ارزش‌های مشترک، ارزش‌های عام، تکثرگرایی، و ادخال اجتماعی هستند که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌کنیم.

## تربیت اخلاقی به مثابه اخلاق شهروندی

در ادبیات تحقیق، مفهوم اخلاق شهروندی، فرد را در متنی جامعه قرار می‌دهد و یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش

# نظریه اخلاق مسئولیت

دکتر وحید نقدی  
جامعه‌شناس و عضو بنیاد ملی نخبگان

## اشاره

در راستای معرفی نظریه‌پردازان بومی و طرح نظریه‌های آنان، این مقاله به معرفی نظریه اخلاق مسئولیت در چارچوب نظری نظم اجتماعی می‌پردازد. مسعود چلبی، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، اخلاق مسئولیت را به مثابه هدف غایی تربیت اخلاقی قلمداد می‌کند و در مقام تبیین، چنین فرایندی را مرهون شرایط مختلف خرد و کلان می‌داند. نظریه اخلاق مسئولیت، به‌عنوان نظریه‌ای تلفیقی در زمینه تربیت اخلاقی، توانایی تلفیق موقّق اغلب نظریه‌های تربیت اخلاقی را دارد و با توجه به غنای نظری، نکات کلیدی منحصر به فردی را در راستای تعلیم و تربیت ارائه می‌کند.

کلیدواژه‌ها: اخلاق مسئولیت، تربیت اخلاقی، اخلاق نظری، اخلاق عملی، ادخال اجتماعی، تکثرگرایی

اخلاقی می‌دانند. بی‌میلی نسبت به داورهای ارزشی، که یکی از پیامدهای این نوع تحریف‌های عامدانه است، به‌طور مؤثر گفتمان عاری از شیوه عقلائی ارزیابی ادعاهای اخلاقی رقیب را ترک می‌کنند (Hunt, 2008:640). برخی نیز به روایت‌هایی توجه می‌کنند. که در سطح کلان جامعه سیال و روان هستند. هورل می‌گوید که مک‌ایننتایر، بر اهمیت روایات به مثابه دسته راهنما برای تفکر اخلاقی تأکید می‌کند و هشدار می‌دهد که تمرکز بیش از حد بر روابط (برای خلق احساسات مثبت)، حتی می‌تواند به احساسات منفی منجر شود. او می‌گوید: «اخلاقیون روایتگر، به شکل عظیم‌تر و نافذتری انتقال قدرت در روابط اجتماعی را به نمایش می‌گذارند». او به ایده رالز تکیه می‌کند و می‌گوید که این روایات، زمانی به شکل نافذ در سطح جامعه نقش ایفا می‌کنند که از مناظرات دانشگاهی بیرون آیند (Horell, 2008:87).

### تربیت اخلاقی به مثابه تقویت اجتماعی اخلاقی کثرگرا

استرایک<sup>۲</sup>، اجتماع به معنی اخص کلمه را مهم‌ترین بستر تحقق تربیت اخلاقی می‌داند. در این رابطه، او اعتماد اجتماعی را که در محیط اجتماعی پرورده می‌شود، مهم‌ترین شرط می‌داند و تأکید می‌کند که اعتماد اجتماعی و اخلاق رابطه دوطرفه دارند. او معتقد است فرایند بنیاد نهادن خیرها، فضایل و استانداردهای همراه با موضوعات آکادمیک نمی‌تواند به‌طور کامل برای دانش‌آموزان عقلایی

بسر آموزش افراد جامعه بسامان، اصرار و افسر بر نقش آموزش رسمی دارد، و هدف آموزش اخلاقی را دستیابی افراد جامعه به وضعیت «خودمختاری»<sup>۱</sup> می‌داند. او می‌گوید: در تفسیر کانتی عدالت به‌مثابه انصاف، ما می‌توانیم بگوییم که در عمل به این اصول، افراد خصلت خودمختارانه خواهند داشت آن‌ها از اصولی پیروی می‌کنند که تحت آن‌ها بهترین وضعیت از خودشان، به‌عنوان افراد آزاد و موجودات عقلانی برابر را به‌منصه ظهور خواهند گذاشت. مطمئناً این شرایط نیز وضعیت افراد را در جهان و فاعلیت آن‌ها را در محیط عادلانه‌شان منعکس می‌کند اما این به‌طور ساده به این معناست که مفهوم خودمختاری برای مفهوم موجود انسانی زبنده است؛ تصویری که با طبایع بهتر و کهنتر، بیشترین افتراق را دارد (Rawls, 1971: 515-516).

رالز و پیروان او، برای نائل آمدن به تربیت اخلاقی موفق، بر درونی کردن ارزش‌های عام و مشترک، از طریق تفکر انتقادی تأکید می‌کنند. او می‌گوید: اگر می‌خواهیم که بر تعصبات شخصی غلبه کنیم و به سنجش منصفانه دست یابیم، محتاج آن هستیم که به‌طور انتقادی از نظرات خودمان، در خلال فرایند تفکر اخلاقی، نسبتاً (و نه به‌طور مطلق) فاصله بگیریم (Horell, 2008:87).

### تربیت اخلاقی به مثابه تقویت ارزش‌های هماهنگ

برخی متفکران تعلیم و تربیت به هماهنگی بین ارزش‌های اجتماعی و فردی تکیه کرده‌اند. آنان هم‌صدا با مک‌ایننتایر، جهان معاصر را جهان گفتمان اخلاقی می‌بیند و مشخصه جهان امروز را مناظرات «پایان ناپذیر»<sup>۳</sup> در مورد پرسش‌های ارزشی و



اندیشمندان و متفکرین علوم اجتماعی معتقدند، بهترین نهادی که می‌تواند متولی تربیت اخلاقی جامعه باشد، نظام رسمی آموزش و پرورش است. زیرا در محیط مدرسه است که کودکان و نوجوانان در فضایی خنثا و عاری از جهت‌گیری‌های متعصبانه می‌توانند تربیت شوند تا ورای گروه‌های اولیه (مانند خانواده و گروه‌های دوستی) قواعد اخلاقی را در مورد هم‌نوعان خود رعایت کنند

باشد. بنابراین، فرایند تعلیم و تربیت باید به وسیلهٔ اعتماد تعدیل شود او به تأسی از مک‌ایننتایر، و با تأکید بر فعالیت‌ها، سنت‌ها و فضایل، به این عامل میانجی (اعتماد) می‌پردازد. او معتقد است که اعتماد فقط رابطهٔ بین معلم و دانش‌آموز نیست، بلکه رابطهٔ میان یک معلم، یک دانش‌آموز و یک اجتماع است. او دو نوع اجتماع را از یکدیگر متمایز می‌کند: اول، اجتماع مبتنی بر فعالیت و عمل، و دوم، اجتماع مبتنی بر سنت. مثال‌های اجتماع مبتنی بر تجارب عبارت‌اند از: بازی‌ها و ورزش‌های پیچیده (مثل شطرنج و فوتبال)، انتظام آکادمیک (مثل ریاضیات و زیست‌شناسی)، هنر (مثل اجرای موسیقی و نقاشی)، و بسیاری از مشاغل (مثل کشاورزی و مهندسی).

ضوابط و قواعد فعالیت‌های مزبور، همراه با استانداردهای مقتدرانه است (Strike, 2005: 235-236). مک‌ایننتایر تأکید می‌کند: «فضیلت اخلاقی، یک کیفیت اکتسابی است؛ کیفیتی که تمایل دارد ما را در دستیابی به خیرها و تجربهٔ آن‌ها توانمند سازند. کاستی در این فضیلت، به‌طور مؤثر ما را از دستیابی به هر خیر بی‌دارد» (McInyre, 2006<sup>b</sup>: 186 - 204; Strike, 2005: 236). به این ترتیب، مک‌ایننتایر دو چیز را در مورد نیکی‌هایی که نسبت به فعالیت‌ها درونی‌اند، ذکر می‌کند: ابتدا، خیرها فقط در زمینه‌های فعالیت و تجربه درونی می‌شوند. دوم، خیرها به وسیلهٔ تجربهٔ مشارکت در آن فعالیت‌ها می‌توانند مشخص و شناسایی شوند. به عبارت دیگر، تکیهٔ او بر منش اخلاقی است؛ منشی که با توجه به زمینه‌های فرهنگی اجتماعی و سیاسی مشخص می‌شود (McInyre, 2006<sup>b</sup>: 205-223). استرایک تأکید می‌کند که موضوع اعتماد دانش‌آموز فقط معلم نیست، بلکه اجتماع

است. نیکی‌ها، فضایل و استانداردهای عمل در فعالیت‌ها و ادراکات مشترک اجتماع زنده می‌مانند. بنابراین، ورود به انضباط تربیتی، در حقیقت ورود به اجتماع استانداردها، فضایل، و خیرهای مشترک است. پذیرش این خیرها و استانداردها، کنشی است برای ملحق شدن به این اتصال‌ها و وابستگی‌ها، که اعتماد مبتنی بر

آن‌ها قوام می‌یابد. در حقیقت، موضوع نهایی اعتماد معلم نیست، بلکه معلم باید به مثابه نمایندهٔ اجتماع دیده شود و مسئولیت اصلی او اظهار اجتماع با تمامیت آن است (Strike, 2008: 117-130; 2005: 238).



از نظر استرایک و مک‌ایننتایر، اجتماع سنتی نیز در اعتماد اجتماعی نقش بسزایی دارد. به عبارت دیگر، تجاربی که هماهنگ با سنت‌ها باشند، راحت‌تر مورد اعتماد واقع می‌شوند. در این زمینه استرایک عقیده دارد، رابطهٔ بین اعتماد و سنت پیچیده است. سنت منابعی را برای تفسیر خیرها و فضایل درون عمل‌ها فراهم می‌کند. دانش‌آموزان ممکن است با درجاتی از وابستگی نسبت به یک سنت به مدرسه بیابند. آن‌ها ممکن است عضو یک گروه مذهبی یا یک گروه فرهنگی باشند که برای ارزیابی، استانداردهای خود را دارند. آن‌ها نمونه‌ها و سرمشق‌های دیگری در زندگی خود دارند. برخورد بین این چارچوب‌های متفاوت همیشه ملایم نیست. برخی از این چارچوب‌ها، نسبت به دانش‌سکولار مشکوک هستند. برخی از آن‌ها بینش‌های عمیق یا سطحی از فرهیختگی انسانی را تأیید می‌کنند. برخی نیز شکل‌های خاصی از دانش را به مثابه تحمیل‌هایی از یک فرهنگ بیگانه می‌پندارند. بنابراین، گاهی یک چارچوب ادراکی برای یک دانش‌آموز ممکن است منبعی برای بی‌اعتمادی باشد. در جهان امروز که جوامع شامل گروه‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها و همراه با چارچوب‌های ارزشی متفاوت‌اند، یکی از راه‌های برون‌رفت از زمینه‌های بی‌اعتمادی در محیط‌های تربیتی و آموزشی، حاکم کردن تکثرگرایی است. استرایک باور دارد که طرز تلقی از فرهیختگی انسانی در چشم‌انداز جوامع لیبرال موجود است. او با این دیدگاه، بر تکثر سنت‌ها و اجتماعات تأکید می‌کند و اصرار دارد که در جوامع لیبرال، دولت با این اجتماعات بر اساس حقوق برابر و بی‌طرفانه برخورد کند (McInyre, 2007; Strike, 2005: 240-243; McMyllor, 1993).

با این توصیف و تکیه بر اجتماعات فنی و سنتی، اختصاص تربیت اخلاقی به خانه و یا اجتماع، و اختصاص آموزش به مدرسه و مؤسسات فنی، و جداساختن نقش این دو از یکدیگر، دیگر قابل دفاع نیست. امروزه بحث «مشارکت» میان مدرسه، خانه و جامعه از مهم‌ترین مباحث تربیتی معاصر است. تأکید بر نقش فزایندهٔ نظام تربیت کودکستانی، دبستان و مدارس بالاتر و جنبه‌های اجتماعی رشد، همچنین روند تغییرات حاصله از شیوع بزهکاری جوانان، دلایل اجتماعی بر این ادعا هستند که مدارس به‌تنهایی نمی‌توانند این نواقص را جبران کنند (Carr, et al, 2005: 258; McDill et al, 1969).

### تربیت اخلاقی به‌مثابه تقویت اخلاق مسئولیت (نظریهٔ تلفیقی)

نظریهٔ اخلاقی مسئولیت در بطن نظریهٔ نظم اجتماعی قرار دارد و توسط چلبی، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، مطرح شده است. در نظریهٔ اخلاقی مسئولیت، نقش خانواده و



چون نظم اجتماعی و اخلاق اجتماعی را مشخص می‌سازد. در صورتی که به هر دلیل روابط گرم در عرض جامعه به سردی گراید و احساس تعلق کنشگران به جامعه سست شود، به همان نسبت نیز اعتماد اجتماعی و نظم هنجاری و تعهدات جمعی و عمومی تضعیف می‌شوند (چلبی، ۱۳۷۵: ۱۵۷). در چنین شرایطی، رعایت هنجارهای اجتماعی، بیشتر صبغه خاص‌گرا خواهد گرفت و با محدودتر شدن شرایط، کنشگران

اجتماعی دچار «خاص‌گرایی مفرط»<sup>۲</sup> خواهند شد، که به نوبه خود، هم برای گروه‌های بزرگ و هم برای گروه‌های طبیعی و اولیه بسیار خطرناک خواهد بود (نقدی، ۱۳۹۱). چلبی اخلاق مسئولیت را به‌عنوان هدف غایی تربیت اخلاقی معرفی می‌کند و نائل آمدن به چنین شخصیتی رشد یافته‌ای را به تحلیل می‌کشد. او می‌گوید: شخصیتی پیشرفته است که دارای اقطاب شخصیتی (هوش، ظرفیت اجرایی، تعهد، و اندیشه) رشد یافته‌ای باشد. مهم‌تر آنکه این اقطاب در یکدیگر نفوذ متقابل کرده و تمایل پیچیده‌ای را برای فرد تولید کرده باشند. این تمایل کاملاً پیچیده، یا اخلاقی مسئولیت مرکب است از: فعال‌گرایی، کوشش برای کسب موفقیت، کنترل محیط درونی و بیرونی، خردورزی، خودتنظیمی و وابستگی عاطفی تعمیم‌یافته. وجود تمایل مزبور در شخصیت، حاکی از آن است که رشد شخصیت نه‌تنها فرایند تفکیک را از سر گذرانده، بلکه فرایند ترکیب یا نفوذ متقابل را نیز به‌طور کامل تجربه کرده است. به‌عبارت دیگر، با بلوغ شخصیت، تفکیک شخصیتی و انسجام شخصیتی در سطح بالاتر و پیشرفته‌تری صورت می‌گیرد (همان، فصل ۹).

کانون نظریه اخلاق مسئولیت و شخصیت رشد یافته، یک تئوری قیاسی است. تئوری قیاسی مذکور حاوی چهار قضیه است. اولین قضیه، یک قضیه شرطی عام است و سه قضیه دیگر شروط وقوع را چنین بیان می‌کنند:

۱. اگر محیط‌های اثباتی، اجتماعی و فرهنگی بیشتر و متنوع‌تری درونی شوند، امکان رشد شخصیت بیشتر می‌شود.
۲. تحرکات فردی باید در ابعاد تحرک فیزیکی، اقامتی، شغلی، موضعی، رابطه‌ای میسر باشند.
۳. لازم است فرصت‌های فردی در ابعاد امکان آموزشی، شغلی، سیاحتی، گروهی و مادی وجود داشته باشند.
۴. جامعه کل از نوعی اجتماعی عام بهره‌مند باشد، به‌طوری که در آن میزان اختلالات نمادی، هنجاری، رابطه‌ای و توزیعی حداقل باشند و یا حداقل در حال کاهش باشند.

به‌ویژه نظام تعلیم و تربیت رسمی مدرسه در کنار عوامل کلان جامعه به شکل جامع در نظر گرفته می‌شود.

نظریه نظم اجتماعی، رشد شخصیت اخلاقی را در پرتوی نظام عادل میسر می‌داند. همان‌طور که رالز، هدف تربیت اخلاقی را خودمختاری می‌داند، چلبی اخلاقی مسئولیت را به‌عنوان بالاترین سطح رشد شخصیت می‌داند و خودمختاری، در سه سطح فردی، سازمانی و ملی را هم هدف و هم وسیله به‌گشت اجتماعی معرفی می‌کند. چلبی معتقد است که خودمختاری فردی و افزایش آزادی و استقلال نسبی فرد منوط و مشروط به سه فرایند بطئی و کم و کیف آن‌ها در جامعه معاصر است. این سه فرایند عبارت‌اند از: «فرایند جامعه‌پذیری» (فرایند درونی کردن)، «فرایند نهادینه‌سازی» (روند کاهش اختلالات اجتماعی) و «فرایند تکوین جامعه مدنی» (فرایند روابط انجمنی) (چلبی، ۱۳۷۵: ۲۸۴).

نظریه نظم اجتماعی، تکثرگرایی، بردباری اجتماعی، و نائل آمدن به اجتماع کل را لازمه یک جامعه نیک می‌داند و در لواء آن، پرورش کنشگران اخلاقی را قابل دستیابی می‌شمرد. چلبی برای تقویت «تعهد عام‌گرا»، بر تقویت «انسجام اجتماعی کل» تأکید ویژه دارد. او معتقد است که بین کم و کیف وابستگی عاطفی در جامعه و ساخت شبکه و تعاملات جامعه، ماهیت اجتماعات طبیعی، اخلاقی، سیاسی و اقتصادی، سطح آموزش و پرورش رسمی، میزان یکپارچگی و مضمون اجتماعی آن، و کم و کیف و مضمون اجتماعی هنر در جامعه رابطه متقابل وجود دارد. در صورتی که در ساخت شبکه تعاملات جامعه، روابط بین گروهی قابل ملاحظه باشد، این خود به تقویت وابستگی عاطفی تعمیم یافته کمک می‌کند. در مقابل، وابستگی عاطفی تعمیم یافته روابط بین گروهی را در شبکه تعاملات تقویت می‌کند (چلبی، ۱۳۷۵: ۱۰۳-۱۰۲). او تأکید می‌کند که برای جوامع امروزی آنچه که از اهمیت وافر برخوردار است، انسجام کل است. در صورت وجود انسجام کل، می‌توان از اجتماع جامعه‌ای یا اجتماع عام سخن گفت. به گفته چلبی:

- پیش نیاز اولیه چنین انسجامی در مرحله اول، نفوذ اجتماع طبیعی در انواع تعاملات اجتماعی است. بدون چنین نفوذی، تصور اجتماع سیاسی و یا اقتصادی غیرممکن است.
- پیش شرط دوم این است که پیوندهای ضعیف یا به‌عبارت دیگر، پل‌های ارتباطی در شبکه تعاملات جامعه افزایش یابند. پیوندهای ضعیف، شبکه تعاملات اجتماعی را گسترش می‌دهند و باعث تقویت روابط بین گروهی در جامعه می‌شوند (چلبی، ۱۳۷۵: ۹۹).

چلبی تصریح می‌کند که کم و کیف روابط عاطفی و آرایش آن‌ها در جامعه تا حد قابل ملاحظه‌ای چند و

نظریه اخلاق  
مسئولیت در  
بطن نظریه نظم  
اجتماعی قرار دارد  
و توسط چلبی،  
استاد جامعه‌شناسی  
دانشگاه شهید  
بهشتی، مطرح شده  
است. در نظریه  
اخلاق مسئولیت،  
نقش خانواده  
و به‌ویژه نظام  
تعلیم و تربیت رسمی  
و مدرسه در کنار  
عوامل کلان جامعه  
به شکل جامع در  
نظر گرفته می‌شود

نقش محیط اجتماعی در رشد و شکوفایی شخصیت افراد جامعه بر کسی پوشیده نیست. به تاسی از چلبی باید بگوییم، ویژگی‌های شخصیتی، به کم و کیف ساختار جامعه بستگی دارد (همان: ۲۳۹-۲۳۷). یک ساخت اجتماعی که فرصت درونی کردن محیط‌های مختلف را در روند اجتماعی کردن در اختیار عاملان خود می‌گذارد، امکان تعریض افق‌های عاطفی و هنجاری را به آن‌ها می‌دهد. این عاملان، در لوی بسط هنجاری و ارزشی، اوامر و پیشنهادات اخلاقی فرهنگ خود را برای دیگری تعمیم یافته مجاز و الزامی خواهند شمرد.

چلبی در مورد نحوه عملیاتی کردن فرایند یادشده، بر آموزش رسمی تأکید می‌کند. او می‌گوید درونی کردن محیط‌های بیشتر و متنوع‌تر امکان‌پذیر نیست، مگر اینکه فرد در خلال زندگی خود امکان تحرک در ابعاد چندگانه مذکور را در تئوری داشته باشد (شرط وقوع مربوط به قضیه دوم). یعنی امکان تحرک فیزیکی، اقامتی، شغلی، موضعی و رابطه‌ای هر کدام به نوبه خود احتمال درگیر شدن فرد را در محیط‌های اثباتی، اجتماعی و فرهنگی متعدد و متنوع افزایش می‌دهند. تحرک فیزیکی حداقل امکان مواجهه با محیط‌های اثباتی، را افزایش می‌دهد. تحرک اقامتی حداقل امکان درگیری با محیط‌های اجتماعی و فرهنگی را افزایش می‌دهد. تحرک شغلی و موضعی هر کدام امکان تحرک رابطه‌ای و شرکت در اجتماعات شغلی و حرفه‌ای جدید را ممکن می‌سازند. تحرک رابطه‌ای، گسترش روابط را در محیط‌های اجتماعی و فرهنگی میسر می‌سازد (همان: ۲۴۰).

بدهی است، تحرکات مزبور بدون امکانات و فرصت‌ها چندان قابل تصور نیستند (شرط وقوع مربوط به قضیه سوم). یعنی تحرکات مزبور با وجود فرصت‌های چندگانه می‌توانند صورت تحقق به خود بگیرند. همچنان که در قضیه سوم آمده است، یکی از این امکانات بسیار مهم برای فرد در جوامع معاصر، فرصت آموزشی، به‌خصوص آموزش رسمی است. دسترسی به فرصت‌های آموزشی رسمی امکان جهش در سوگیری‌های ارزشی را برای شخص فراهم می‌آورد. لازم است به یادآوریم که انگاره‌های ارزشی در نظام خانواده عمدتاً خاص‌گرا، عاطفی و انتشاری‌اند. در حالی که در سازمان رسمی مدرسه، انگاره‌های ارزشی اساساً عام‌گرا، خنثی و ویژه هستند. انتظارات نقش‌های دانش‌آموز و معلم دارای همین سوگیری‌های ارزشی‌اند. به علاوه، کسب اطلاعات، دانش، مهارت و شناخت بیشتر از طریق آموزش رسمی، به شخص کمک می‌کند که افق هنجاری و نمادی خود را تعمیم بخشد و با تنسيق نمادی محیط و محاسبه دقیق‌تر، اهداف خود را در چارچوب کلی جامعه به‌صورت شفاف‌تر تدوین کند. افزون بر این، آموزش رسمی یکپارچه احساس عضویت در اجتماع جامعه‌ای را در فرد تلقین می‌کند و به او اجازه می‌دهد

احساس تعلق و تعهد خود را نسبت به آن تعمیم دهد و تقویت کند. با ایجاد و تقویت این احساس عضویت و تعلق است که شخص نسبت به جامعه کل احساس تعهد عمومی پیدا می‌کند. ضمناً در مدرسه است که برای اولین بار این فرصت جدی برای شخص فراهم می‌آید که با ارزش وقت و وقت‌شناسی به‌صورت عملی آشنا شود (همان: ۲۴۱-۲۴۰).

امکانات سیاحتی نیز به افراد اجازه می‌دهند، تحرک فیزیکی خود را افزایش دهد و از این طریق با محیط‌های اثباتی، فرهنگی و اجتماعی در عرض جامعه آشنا شود. این خود احتمال تعریض افق هنجاری و بسط عام‌گرایی را افزایش می‌دهد. چنین انتظار می‌رود که اگر امکانات سیاحتی به‌عنوان جزئی از برنامه‌های پرورشی نظام آموزش رسمی برای مقاطع گوناگون تحصیلی فراهم آید، به‌طوری که دانش‌آموزان بتوانند به‌صورت دسته‌جمعی به اقصا نقاط جامعه سفر کنند و از نزدیک با آداب و رسوم، هنر و سبک زندگی، خرده فرهنگ‌ها و اقوام مختلف جامعه آشنا شوند، از خودمحوری، قوم‌مداری و خاص‌گرایی آن‌ها کاسته شود و در عوض بیاموزند و به این باور برسند که دیگران را در هر نقطه‌ای از جامعه به اصطلاح به یک چشم‌نگاه کنند (پیشین).

در این نظریه، سطوح کلان جامعه، در رشد شخصیت اخلاقی کنشگران اجتماعی نقش ساختاری ایفا می‌کند. متعاقباً، اختلالات ساختاری نیز موانع متعددی را بر سر تربیت اخلاقی افراد جامعه به‌وجود می‌آورد. چلبی معتقد است که پایه نظری اخلاق یا اخلاق نظری ریشه در فرهنگ جامعه دارد و پایه عملی اخلاق ریشه در اجتماع. او در یک نگاه آسیب‌شناسی به اخلاق اجتماعی، تأکید می‌کند که اگر در جامعه شکاف بین اخلاق نظری و عملی به صورت نسبتاً عمیق وجود داشته باشد، در این صورت لازم است در مرتبه اول، ریشه این شکاف را در پایه عملی جست‌وجو کرد؛ پایه‌ای که بر شبکه روابط اجتماعی و آرایش آن استوار است. در این بعد، به ترتیب اولویت، اختلال رابطه‌ای و سپس اختلال توزیعی را باید مسئول بالقوه ضعف پایه عملی اخلاق دانست. در مرتبه دوم، این امکان نیز وجود دارد که اخلاق در بعد نظری نیز دچار نارسایی باشد. در این صورت سبب‌شناسی مشکل را باید در فرهنگ جست. در این مورد به‌طور کلی می‌توان به ترتیب اهمیت، در وهله اول اختلال نمادی و در مرحله بعد، اختلال هنجاری را مسئول بالقوه دانست (چلبی، ۱۳۷۵). مجموعه اختلالات مزبور را می‌توان تحت عنوان «اختلالات ساختاری» و عوامل مقوم شکاف بین اخلاق نظری و عملی در سطح کلان معرفی کرد.

در نظریه نظم اجتماعی، تصریح می‌شود که پیش شرط‌های آزادی و خودمختاری نسبی فرد در جامعه، کاهش اختلالات اجتماعی است (چلبی، ۱۳۷۵: ۲۸۵). چلبی برای ناال

صداقت، رساله دکترای با راهنمایی مسعود چلبی  
استاد جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم  
انسانی دانشگاه شهید بهشتی.

3. Carr, David and Jan Steutel (2005) "The Virtue Approach to Moral Education; pointers, problems and prospects". in carr, David and Jan Steutel. *Virtue Ethics and Moral Education*. Published in Taylor & Francis. Pp. 246-261
4. Horell, Harold D. (2008) "The Moral Demands of Contemporary Life and Christian Moral Education", in Souza, Marian. *International Handbook of The Religious, Moral and Spirtual Dimensions in Education*. Second printing, Published by Springer. pp. 77-91.
5. Hunt, Anne (2008) "The Essence of Education Is Religion", in Souza, Marian. *International Handbook of The Religious, Moral and Spirtual Dimensions in Education*. Second printing, Published by Springer. pp.635-650.
6. McDill, Edward L. and loc C. Rigsby and Edmund D. Meyers (1969) "Educational Climates of High School: Their Effects and Sources", *The American Journal of Sociology*, Vol.74, No. 6, Pp. 567-586.
7. macIntyre, Alasdair (2007). *After Virtue: A Study in Moral Theory*, third edition, University of Notre Dame Pres.
8. McIntre, Alasdair (2006<sup>a</sup>). "Social Structures and Their Threats to Moral Agency", in Alasdair McIntyre, *Ethics and politics; volume 2, Selected Essays*, Cambridge University press, Pp. 186 -204.
9. McIntyre, Alasdair (2006<sup>b</sup>). "toleration and the Goods of Conflict", in Alasair McIntyre, *Ethics and Politics; volume 2, Selected Essays*, Cambridge University Press, Pp. 205 -223.
10. MacIntyre, Alasdair (1999) "Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the virtues". DuckworTh, London. +172Pp.
11. McMyler, Peter (1994). Alasdair McIntyre: *Critic of Modernity*, First Published by Routledge.
12. Rawls, John (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*, Edited by Erin Kelly, The Belknap of Harvard University press.
13. Rawls, John (1971) *A Theory of Justice*, original edition. First edition. Harvard university press.
14. Strike, Kenneth A. (2008) *School, Community and Moral Education*", in Nucci, P. Larry andDercia Narvaez, *Handbook of Moral Character Education*. First published. Rutledge. London and New York. Pp. 117-133.
15. Strike, Kenneth A. (2005) "Trust, Traditions and pluralism; human Flourishing and librral polity". in Carr, David and Jan Steutel *Virtue Ethics and Moral Education*. Published in Taylor &Francis. Pp.231-244.
16. Tuana, Nancy (2007) "Conceptualizing moral literacy", *Journal of Educational Administration*. Vol. 45 No. 4, 2007. pp. 364-378.

آمدن به خودمختاری، وجود جامعه مدنی را ضروری می‌داند. جامعه مدنی منطقه حائل بین چهار بخش اصلی جامعه کل محسوب می‌شود که در آن انجمن‌های داوطلبانه نقش‌های محوری را در ابعاد سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایفا می‌کنند. انجمن‌های داوطلبانه دارای ویژگی‌هایی هستند که همگی آن‌ها را نمی‌توان یکجا در سایر گروه‌ها و سازمان‌های اجتماعی یافت؛ مثل ارادی و داوطلبانه بودن عضویت، وجود نوعی گرما در روابط، غیرانتفاعی بودن، شیوه مجاب‌سازی و در عین حال رعایت اصل سازمان‌دهی رسمی (همان، ص ۲۸۸). او تأکید می‌کند که روند تکوین و توسعه جامعه مدنی به‌عنوان یک منطقه بالنده و قوی، در گرو دو فرایند یادشده دیگر، یعنی فرایند درونی کردن و فرایند نهادینه‌سازی است. جامعه و نخبگان آن وظیفه دارند که این سه فرایند را در یک برنامه راهبردی مشترک در ارتباط با یکدیگر به‌خوبی ببینند و عزم و تحمل و تدبیر آن را داشته باشند تا آن‌ها را در عمل راهبری و پاسداری کنند (همان: ۲۹۱-۲۹۰).

در پایان اشاره می‌شود که نظریه نظم اجتماعی، نقش دولت را در تربیت اخلاق شهروندی به‌عنوان مهم‌ترین نهاد مسئول در مناسبات رسمی، برجسته می‌داند. چلبی یادآوری می‌کند که اگر جامعه و دولت بتوانند یک جامعه مدنی قوی را بنا نهند، این احتمال وجود دارد که جامعه از نظمی پویا و با ثبات برخوردار شود و دولت نیز دیگر به اصطلاح نرم نخواهد بود؛ بلکه به‌معنی واقعی کلمه مقتدر خواهد بود. در عین حال، از یک طرف این جامعه مدنی امن است که ضامن خودمختاری است، و از طرف دیگر این دولت است که با مسئولیت‌پذیری و جواب‌گویی خود به شهروندان، اصل خودمختاری را عملاً پاس می‌دارد (همان: ۹۰). به این ترتیب، نظریه نظم اجتماعی که دربردارنده نظریه اخلاق مسئولیت است، در زمینه تربیت اخلاقی، محورهای دیگر نظریه‌های رشد اخلاقی را داراست. در این نظریه، تلفیقی همه‌جانبه صورت پذیرفته، و از تقلیل‌گرایی مرسوم (که در اکثر نظریه‌های تربیتی مشاهده می‌شود) پرهیز شده است. شایسته است که افراد ذی‌صلاح (اعم از مربیان، معلمان، و مدیران سطوح مختلف)، باغنائی نظری آن آشنا شوند و از آن استفاده وافر ببرند.

#### پی‌نوشت‌ها

1. automomy
2. interminable
3. Strike
4. excessive particularis

#### منابع

۱. چلبی، مسعود (۱۳۷۵). جامعه‌شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی. نشر نی. تهران، چاپ اول.
۲. نقدی، وحید (۱۳۹۱). بررسی جامعه‌شناختی تربیت اخلاقی در آموزش و پرورش ایران: با تأکید بر هنجارهای اخلاقی انصاف و



یکی از مفاهیم مهم کتاب‌های جدید علوم اجتماعی دوره متوسطه، مفهوم «کنش» است. در کتاب جامعه‌شناسی پایه دوم، این مفهوم ابتدا تعریف و سپس به دو نوع انسانی و اجتماعی تقسیم می‌شود. پس از آن کنش اجتماعی را به‌عنوان خردترین پدیده اجتماعی معرفی می‌کند که به‌مثابه اتم جهان اجتماعی عمل می‌کند. این دیدگاه «آگاهی» را عنصر اساسی کنش قلمداد می‌کند. بی‌تردید آبخور این برداشت از کنش در کتاب‌های مذکور، مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناسی بنیادی معین و پیشینه اندیشه اسلامی - ایرانی است.

بررسی جایگاه عنصر آگاهی در کنش اجتماعی در اندیشه جامعه‌شناسان کلاسیک، برای بسط این معنا سودمند است. جامعه‌شناسان کلاسیک چه سهمی برای نقش آگاهی در کنش اجتماعی قائل‌اند؟ یکی از دلایل اهمیت **تالکوت پارسونز** در جامعه‌شناسی، پروراندن مفاهیم پایه در این حوزه مطالعاتی و دیگری تلفیق دیدگاه‌های متفاوت جامعه‌شناسان کلاسیک در یک نظم نظری وسیع‌تر است. پارسونز در جاهای متفاوتی از آثار خود، مسئله مطرح نظر ما را پیگیری کرده است. در این نوشتار به اختصار، تحلیل پارسونز را از نقش آگاهی در کنش اجتماعی که با بررسی نظرات **وبر**، **دورکیم**، **پاره‌تو** و **مارکس** همراه است، گزارش می‌کنیم. نوشتار حاضر، نوعی ترجمه و تألیف از دیدگاه پارسونز در این رابطه است.

از نگاه پارسونز مبحث «نقش آگاهی در کنش» قدمت دیرینه‌ای دارد، ولی به دلایلی، جدلی و بی‌سرانجام باقی مانده است: یکی اینکه این بحث همیشه به‌صورت کلی‌بله و خیر مطرح شده است و طرفین دعوا حاضر به تجزیه و تدقیق مسئله نبوده‌اند. دیگر اینکه این موضوع با مباحث فلسفی ارتباط و اتصال دارد. پارسونز خود سعی دارد این موضوع را در سطح تحلیل علمی (نظری - تجربی) مطرح کند. او معتقد است علوم اجتماعی نمی‌توانند در یک خلأ فلسفی ادامه حیات دهند، ولی می‌توان مسائل آن‌ها را علی‌رغم وابستگی‌شان، جداگانه مورد بررسی قرار داد. تأکید بر تأثیر آگاهی‌ها و ایده‌ها در کنش اجتماعی، قرار گرفتن

# کنش اجتماعی

پیش‌درآمدی بر مفهوم کنش اجتماعی

دکتر لطیف عیوضی

مسئول گروه علوم اجتماعی دفتر تألیف کتاب‌های درسی

یکی از مفاهیم مهم کتاب‌های جدید علوم اجتماعی دوره متوسطه، مفهوم «کنش» است. در کتاب جامعه‌شناسی پایه دوم، این مفهوم ابتدا تعریف و سپس به دو نوع انسانی و اجتماعی تقسیم می‌شود. پس از آن کنش اجتماعی را به عنوان خردترین پدیده اجتماعی معرفی می‌کند که به مثابه اتم جهان اجتماعی عمل می‌کند. این دیدگاه «آگاهی» را عنصر اساسی کنش قلمداد می‌کند

ویژگی مشترک چنین تحلیل‌هایی، استفاده از کارآمدترین وسایلی است که کنشگر در موقعیت خود در دسترس دارد. این نوع تحلیل‌ها، معیار معتبری برای انتخاب وسیله در اختیار دارند. اساس این انتخاب، آگاهی کنشگر از موقعیت، یعنی شناسایی پیامدهای متفاوت پیش‌روی اوست. در اینجا شرط عقلانیت، وجود آگاهی معتبر علمی است که با آن به مثابه یک متغیر، در نظام کنش برخورد می‌شود؛ یعنی متناسب با تغییرات محتوای آن، کنش نیز تغییر می‌کند. در تبیین عدم تطابق کنش با معیار عقلانیت به ذخیره دانش کنشگر ارجاع داده می‌شود. «اگر دانش لازم را می‌داشت، طور دیگری عمل می‌کرد.» ناآگاهی یا دانش نادرست، علت عدم عقلانیت معرفی می‌شود. در یک موقعیت خاص، برای دستیابی به یک هدف خاص، میزان معینی از آگاهی معتبر کفایت می‌کند. اگر این آگاهی موجود نباشد، یا کنشگر بعضی از ویژگی‌های مهم موقعیت را نشناسد، یا آگاهی او معتبر نباشد، عدم عقلانیت کنش او تبیین می‌شود. این نوع تحلیل از نقش آگاهی در کنش، در نظریه اقتصادی به کامل‌ترین وجه مفهوم‌سازی و پالایش شده است که در صورت عدم اقرار به آن، منتقدان باید تحلیل جایگزین آن را ارائه کنند.

در مورد فناوری هم همین تحلیل صدق می‌کند. فناوری را نمی‌توان بدون دانشی که بر آن مبتنی است، فهمید. فناوری کارکرد دانش یا آگاهی است. پارسونز در تبیین چرایی اینکه مارکس فناوری را در زمره عوامل مادی تغییر اجتماعی و ایده را بخشی از روبنا تلقی می‌کند، معتقد است که او تعریف و گونه‌شناسی دقیقی از ایده‌ها و آگاهی‌ها ندارد و از این واقعیت چشم‌پوشی می‌کند که فناوری، خود از ایده‌ها تشکیل شده است. مارکس با تمام ایده‌ها، تحت عنوان ایدئولوژی برخورد می‌کند. او معتقد است که نظریه مارکس با دو قطبی «ایده» و «ماده» به چنین مغلط‌های گرفتار می‌شود؛ کلی بافی‌هایی که اجازه خرد کردن مسئله و برخورد علمی با آن را نمی‌دهند. پارسونز معتقد است که هر جامعه بشری میزان قابل توجهی از دانش‌های معتبر تجربی در اختیار دارد و اینکه در قالب علم مدرن از لحاظ نظری نظام‌مند نشده‌اند، تفاوتی در اصل وجود آن‌ها ایجاد نمی‌کند.

در معرض اتهام ایده‌آلیسم است، ولی به زعم پارسونز ایده و آگاهی خود پدیده‌ای اجتماعی است. آگاهی بر کنش به صورت اسرارآمیز و خود به خودی تأثیر نمی‌گذارد، بلکه در ارتباط با سایر عناصر نظام اجتماعی این نقش را ایفا می‌کند.

پارسونز بنا به اقتضای یک مبحث نظری - تجربی، سعی در تعریف مفهومی و عملیاتی آگاهی یا ایده دارد. از نگاه او ایده‌ها، مفاهیم و گزاره‌هایی در رابطه با علاقه‌ها، ارزش‌ها و تجربه‌های بشری هستند که مستعد تفسیر معنادارند (مفاهیم، گزاره‌ها و روابط منطقی بین آن‌ها).

ایده‌ها برای آنکه بتوانند به عنوان متغیری اساسی و عاملی تأثیرگذار در کنش اجتماعی بررسی شوند، یا باید محتوای خاص آن‌ها از موردی تا مورد دیگر متفاوت باشد، یا به گونه‌های گسترده و معینی تقسیم شوند که از نظر رابطه‌شان با کنش، متفاوت باشند. او راه دوم را بر می‌گزیند و به گونه‌شناسی ایده‌ها می‌پردازد.

از نگاه او عناصر اصلی فرهنگ عبارت‌اند از: شناختی<sup>۱</sup>، عاطفی<sup>۲</sup>، ارزشی<sup>۳</sup>. متناظر با عناصر شناختی فرهنگ، ما با ایده‌های «هست‌شناسانه» و متناظر با مجموع عناصر شناختی، عاطفی و ارزشی، با ایده‌های «بایدشناسانه» مواجهیم.

بنابراین دو گونه ایده وجود دارد: «ایده‌های هست‌شناسانه»<sup>۴</sup> و «ایده‌های بایدشناسانه»<sup>۵</sup>. هر کدام از این دو دسته را به دو نوع تجربی و غیرتجربی تقسیم می‌کند و نقش هر کدام از آن‌ها را در کنش اجتماعی تحلیل می‌کند.

### نقش ایده‌های هست‌شناسانه تجربی

از نگاه او، عقلانیت کنش، به معنی حداکثر کردن بهره‌وری و کارایی از طریق تناسب وسایل و اهداف است. عقلانیت در این معنا، مبنای تحلیل فرایندهای فناورانه در علم، صنعت، پزشکی، راهبرد نظامی و حوزه‌هایی از این قبیل است که خود، اساس نظریه اقتصادی محسوب می‌شود و تا حدود زیادی در تحلیل فرایندهای سیاسی دستیابی به قدرت، نگهداری و اعمال آن نیز به کار می‌آید.





ایده‌های  
هست‌شناسانه  
علاوه بر ایفای  
نقش در انتخاب  
وسایل برای  
رسیدن به اهداف  
معین (تعیین  
وسایل)، در تعیین  
و تأیید اهدافی  
که باید دنبال  
شوند نیز نقش  
دارند (تعیین  
اهداف). این  
نوع تأییدات  
باید به‌عنوان  
ایده‌های  
غیر تجربی  
طبقه‌بندی شوند.  
هر چه بیشتر  
برای تصریح و  
تدقیق مفروضات  
آشکار و پنهان  
این ایده‌ها  
تلاش شود،  
بیشتر مشخص  
می‌شود که آن‌ها  
متافیز یکی هستند

## نقش ایده‌های هست‌شناسانه غیر تجربی

از نگاه او، در همه جوامع ایده‌های هست‌شناسانه‌ای وجود دارند که تن به آزمون تجربی نمی‌دهند. در پاسخ به چرایی آن، رویکرد پوزیتیویستی غالب - که البته با مخالفت‌های زیادی مواجه است - ایده‌هایی را که از استاندارد آزمون تجربی عدول کنند، غلط می‌داند. آن‌ها استاندارد علمی اثباتی، برای داوری چنین ایده‌هایی را دور از دسترس می‌دانند. ولی چنین ایده‌هایی به تعبیر پاره‌تو فراتجربی هستند؛ مانند ایده‌هایی که جهان را به دو بخش خیر و شر تقسیم می‌کنند، یا قائل به تناسخ ارواح هستند، ضد علمی نیستند، بلکه غیر علمی‌اند. در مورد نقش چنین ایده‌هایی در کنش چه باید گفت؟

پارسونز مدعی است تا جایی که این ایده‌ها از نوع هست‌شناسانه باشند، با ایده‌های معتبر علمی، یکسانی‌های شکلی معینی دارند. یک وجه آن‌ها، سازوکارهای جهت‌یابی کنشگر در موقعیت اوست. تا جایی که فرد انسانی را موجود هدفمندی فرض می‌کنیم، برای دستیابی به اهداف، نمی‌تواند از این سازوکارهای جهت‌یابی بی‌نیاز باشد. بنابراین برای جهت‌یابی، دانش کافی یا سازوکارهای کارکردی همسان آن ضروری‌اند.

ایده‌های هست‌شناسانه علاوه بر ایفای نقش در انتخاب وسایل برای رسیدن به اهداف معین (تعیین وسایل)، در تعیین و تأیید اهدافی که باید دنبال شوند نیز نقش دارند (تعیین اهداف). این نوع تأییدات باید به‌عنوان ایده‌های غیر تجربی طبقه‌بندی شوند. هر چه بیشتر برای تصریح و تدقیق مفروضات آشکار و پنهان این ایده‌ها تلاش شود، بیشتر مشخص می‌شود که آن‌ها متافیزیکی هستند تا مفروضات علمی. در اینجا مسئله این نیست که آیا ایده‌های هست‌شناسانه غیر تجربی در کنش‌های اجتماعی دخیل هستند یا نه؛ زیرا آشکارا وجود دارند. بلکه مسئله این است که: «آیا می‌توان نشان داد که ویژگی‌های مهمی از کنش‌های اجتماعی اثر کارکردی تنوعات محتوایی این نوع ایده‌ها هستند؟»

بیشتر تلاش‌ها در این زمینه به روش تکوینی یا تاریخی بوده‌اند. البته تنها راه ممکن برای تعیین عوامل علی دخیل در تکوین یک پدیده، تعیین ترکیبات وضعیت سابق بر آن پدیده است. اما تشریح روابط علی تنها با استفاده از مفاهیم کلی و دانش همسانی‌های تعمیم‌یافته [نظریه معتبر] ممکن می‌شود. در اینجا پرسش از تبیین یک پدیده خاص نیست، بلکه بنا نهادن یکنواختی‌های تعمیم‌یافته است. از این رو تنها راه ممکن، روش مقایسه (قرینه منطقی محدود آزمایش) است که امکان تفکیک متغیرها را فراهم می‌آورد.

نظریه مارکس در رابطه با نقش ایده‌ها به روش تکوینی - تاریخی ارائه شده است، در حالی که این روش برای نفی یا اثبات چنین ادعایی کفایت نمی‌کند.

مهم‌ترین مطالعات تجربی در دسترس در این زمینه، کارهای ماکس وبر در جامعه‌شناسی دین است. وبر به مستند ساختن تاریخی نقش عوامل مادی و ایده‌های دینی فرقه معینی از پروتستانیسم در تکوین سرمایه‌داری عقلانی بورژوازی علاقه‌مند بود. دیدگاه روش‌شناختی وبر به او نشان داد که در غیاب تعمیم‌های مناسب در رابطه با نقش ایده‌ها، امیدی به برخورد با این مسئله با مطالعات تکوینی بیشتر نیست. بنابراین برای مطالعه تأثیر تفاوت ایده‌های مذهبی به روش مقایسه‌ای روی آورد.

وبر نشان داد که در جوامع مختلفی که مطالعه کرده است، پیش از توسعه ایده‌های مذهبی مطمح نظر او، عوامل مادی و روندهای توسعه وابسته به آن‌ها اساساً یکسان بودند. او سعی کرد در چین، هند و اروپای غربی، عوامل اقتصادی (شرایط تولید) مساعد و نامساعد برای توسعه سرمایه‌داری را تخمین بزند. نتیجه مطالعات وی، این قضاوت بود که از این نظر، شباهت‌های بسیار زیادی در هر سه جامعه وجود داشته است. اما سرمایه‌داری فقط در اروپا شکل گرفته است. چه عاملی این نتیجه کاملاً متفاوت را توضیح می‌دهد؟ واقعیت این است که ایده‌های مذهبی در این سه تمدن متفاوت بوده‌اند. اما وبر تحلیل خود را از نقش ایده‌ها، در این سطح رها نکرد. بر اساس یک طرح مفهومی تعمیم‌یافته‌تر (نظریه کنش)، سازوکارهایی را تحلیل کرد که به واسطه آن‌ها ایده‌ها بر کنش تأثیر می‌گذارند. او نشان داد آنچه به‌عنوان نتیجه تبعیت احتمالی از ایده‌های مذهبی کنفیوسیسم، هندوئیسم و پروتستانیسم بر وجه معینی از زندگی اجتماعی تخمین زده بود، با نتایج حقیقی برآمده از مطالعات مقایسه‌ای منطبق است.

این مطالعه مقایسه‌ای جامع، نه تنها برای تز تاریخی اولیه او یک شاهد قوی بود که ایده‌های ریاضت‌طلبانه پروتستانیسم در تکوین سرمایه‌داری مدرن نقش علی مهمی ایفا کردند، بلکه به فرموله کردن یک نظریه تعمیم‌یافته از نقش ایده‌های هست‌شناسانه غیر تجربی در رابطه با کنش منتهی شد. از نگاه وبر، ایده‌های مذهبی نیروی محرکه تعیین انواع خاصی از کنش نیستند، بلکه این نقش به وسیله علاقه‌های مذهبی ایفا می‌شود. علاقه به رستگاری، نمونه‌ای از این علاقه‌هاست. اما صرف علاقه به رستگاری کافی نیست. سؤالی که در اینجا پیش می‌آید این است که چه انواع خاصی از کنش برانگیخته می‌شوند؟

مطالعه مقایسه‌ای وبر نشان می‌دهد که این امر بسته به ساختار ایده‌های مذهبی هست‌شناسانه، بسیار متفاوت

هم اهداف و هم هنجارهای راهنما، عناصر شناختی‌اند؛ یعنی نوعی از آگاهی و ایده هستند. هنگامی که از محتوای این اهداف و قواعد پرسش می‌کنیم، پاسخ را در قالب مفاهیم و گزاره‌ها بیان می‌کنیم. مثلاً منظور از بستن یک قرارداد سودآور چیست؟ منظور از روش درستکارانه چیست؟ این آگاهی‌ها را نه فقط به ناظر بلکه به خود کنشگر نیز باید نسبت داد.

اینکه آیا ایده‌های هنجاری و باید شناسانه یک متغیر مستقل را در کنش اجتماعی تشکیل می‌دهند، نیاز به کاری شبیه کار وبر دارد.

نتایج دونوع تحلیل مذکور از یکدیگر مجزا نیستند، بلکه بخش منسجمی از مجموعه نظری جامع‌تری هستند. نتیجه تحلیل ایده‌های هست‌شناسانه تجربی، بخشی از نظریه عام‌تر اقتصادی است که به صورت مستقیم یا با واسطه به علت وابستگی آن با سایر نتایج علم اقتصاد تأیید می‌شود. در مورد ایده‌های هست‌شناسانه غیر تجربی شاید چنین حالتی نباشد، ولی نظرات وبر در جامعه‌شناسی دین با نظرات دورکیم با سرآغازی متفاوت (انسجام اجتماعی) و دیگران هم‌خوان هستند. این طرح عمومی جامعه‌شناسی دین، بخشی از نظام نظری وسیع‌تری است که تحلیل‌های فناورانه و اقتصادی نقش ایده‌های تجربی را نیز در برمی‌گیرد: تحلیل تعمیم‌یافته‌تر کنش انسانی.

در پایان یادآور می‌شویم، از نظر پارسونز، دورکیم و وبر برای آگاهی اهمیت اساسی قائل بودند، منتها یکی در سطح آگاهی فردی و دیگری در سطح آگاهی جمعی. در مورد مارکس پارسونز معتقد است، روش تکوینی - تاریخی مارکس و مارکسیسم نمی‌تواند در نفی یا اثبات نقش آگاهی در کنش اجتماعی مدعی باشد. در مورد پاره‌تو می‌نویسد که او حداقل نقش ایده‌های هست‌شناسانه تجربی را تأیید می‌کند و مدعی مؤثر نبودن سایر ایده‌ها نیز نیست، بلکه به دلیل معیار سرسختانه‌ای که دارد، آن‌ها را غیر علمی می‌داند. و در جاهای مختلف کارش، نقش مهمی برای این نوع ایده‌ها قائل شده است، ولی شاید نظریه اجتماعی او نظریه‌ای منسجم نباشد.

پی‌نوشت‌ها

1. Cognitive
2. Cathetic
3. Evaluative
4. Existential beliefs
5. Evaluative beliefs

منابع

1. Parsons, Talcoot, **The structure pf Social Action**, 20 ff, New York, 1937.
2. Parsons, Talcoot, **The Social System** Free Press, V. P. XV, 1951.

خواهد بود. مثلاً برای یک کالونیست، اتحاد عرفانی با خدا به دلیل جایگاه مطلق او غیرممکن است. فرد کالونیست تنها برای تحقق اراده خدا و ساختن ملکوت الهی روی زمین، هستی یافته است. سرنوشت قطعی او به وسیله قضا و قدر تعیین شده است، اما او می‌تواند با تقویت ایمان خود به وسیله کار فعال برای تحقق اراده الهی، از رستگاری خود مطمئن شود. نقش ایده‌ها در رابطه با علاقه رستگاری، «تعریف موقعیت» است. فهم دقیق اینکه چه اشکال خاصی از کنش مربوط به دستیابی به رستگاری یا اطمینان از آن است، تنها با ارجاع به این ایده‌ها ممکن است. به این معنا، محتوای ایده‌های مذهبی یک متغیر مهم در تعیین نوع محسوس از کنش است؛ که در این مورد همان کار نظام‌مند، عقلانی و ماهرانه برای فرد کالونیست محسوب می‌شود.

تاکنون نقش ایده‌های هست‌شناسانه تجربی در ارتباطشان با مسئله انتخاب وسایل - مطابق با معیار عقلانیت - تحلیل شده‌اند و نقش ایده‌های هست‌شناسانه غیر تجربی در رابطه با مسئله جهت‌یابی غایت‌شناسانه کنشگر، یعنی تعیین و تأیید اهداف، مورد بررسی قرار گرفته‌اند. بین این دو نحوه تحلیل شکافی وجود دارد که باید پر شود. انتخاب وسایل جز در ارتباط با اهداف فاقد اهمیت است. به علاوه، آنچه جهت‌یابی غایت‌شناسانه نامیدیم، همین‌طور فاقد معناست، مگر اینکه مشکل انتخاب بین اهداف رقیب وجود داشته باشد.

به علاوه، تحلیل حاضر نقش مهمی برای ایده‌های باید‌شناسانه و هنجاری قائل شده است. تحلیل مفروضات روش بر خورد با دانش تجربی نشان می‌دهد که برای نسبت دادن نقش علی به آگاهی، هم نقش اهداف و هم وجود روابط قطعی بین اهداف در یک نظام نسبتاً منسجم، اساسی است. کنش عقلانی به این معنی که به وسیله دانش معتبر علمی راهنمایی می‌شود، کنشی است که از نظر هنجاری و باید‌شناسانه جهت‌یابی شده است. تعریف موقعیت با ارجاع به علاقه‌های مذهبی، جدای از احتجاج و استدلالی که باعث انتخاب اهداف و تفاوت در کنش می‌شود، نمی‌تواند معنا دار باشد. نه تنها کنش به معنی پیگیری اهداف از نظر هنجاری جهت‌یابی شده است، بلکه از نظر شرایط و قواعد هنجاری نیز چنین است. بستن یک قرارداد سودآور به روش درستکارانه، نمونه‌ای از آن است. این قواعد شاید بنا به بعضی دیدگاه‌ها خود نوعی هدف هستند، ولی از نگاه پارسونز اهداف فوری نیستند. در عوض به‌عنوان ملاحظاتی هستند که محدوده وسایل جایگزین را - که باید براساس ملاحظات کارایی عقلانی انتخاب شوند - تعیین می‌کنند.





# رویکرد تلفیقی بادو هدف متفاوت

آموزش مطالعات اجتماعی در مدارس جمهوری خلق چین و کره جنوبی

زهرة عابدى، دكترای برنامه ریزی درسی و عضو هیئت علمی تربیت معلم، غلامرضا حمیدزاده، کارشناس ارشد جامعه‌شناسی



این مقاله با هدف ارائه تصویری مختصر از آموزش مطالعات اجتماعی در چین و کره جنوبی تدوین شده است. شیوه مطالعه «تحلیل تطبیقی» است و طی آن، شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در این کشورها مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. نتایج تحلیل تطبیقی نشان دهنده نقاط قوت و ضعف آموزش مطالعات اجتماعی در این دو کشور است.

**کلیدواژه‌ها:** مطالعات اجتماعی، مدارس جمهوری خلق چین، کره جنوبی

## آموزش مطالعات اجتماعی در جمهوری خلق چین

چین و کره جنوبی به‌عنوان دو کشور همسایه دارای نظام‌های سیاسی و آموزشی متفاوتی هستند. آموزش عمومی در چین و کره جنوبی شامل آموزش قبل از دبستان (۳ سال)، آموزش ابتدایی ۶ سال (۶-۱)، آموزش راهنمایی ۳ سال (۹-۷)، و آموزش متوسطه ۳ سال (۱۲-۱۰) است. آموزش از اول دبستان تا اول متوسطه (۱۰-۱) در هر دو کشور اجباری و تحت نظارت دولت است. قوانین و سیاست‌های آموزشی، طراحی استانداردهای برنامه درسی ملی، نظارت و راهنمایی، و اصلاحات آموزشی با هدایت و نظارت دولت مرکزی صورت می‌گیرد. همچنین، کتاب‌های درسی مدارس در هر دو کشور با نظارت دولت چاپ می‌شوند. آموزش و پرورش جمهوری خلق چین از سال ۱۹۴۹ (زمان تأسیس) به‌دنبال مدل اتحاد جماهیر شوروی بود و بر دانش و نظام آموزشی متمرکز تأکید داشت اما در چند دهه گذشته، مشکلات ناشی از یکنواختی برنامه‌های درسی و جهانی‌سازی سبب توجه آنان به اصلاحات آموزشی شد. اصلاحات نظام آموزشی با هدف ترویج صلاحیت و شایستگی‌های جامعه مدنی و حضور در یک جامعه جهانی به‌طور فزاینده‌ای با تداوم توسعه علمی، اقتصادی و اجتماعی در چین در دهه ۱۹۹۰ رشد یافت و به‌دنبال آن، اصلاحاتی در برنامه‌های درسی کشور آغاز شد.

هدف این اصلاحات توسعه همه‌جانبه مهارت‌های عملی دانش‌آموزان از طریق طراحی برنامه آموزشی و ایجاد استانداردهای ملی جدید برای آموزش و پرورش عمومی بود. استانداردهای برنامه درسی جدید از پاییز ۲۰۰۵ در مدارس سراسر این کشور اجرا شد. این اصلاحات عبارت بودند از:

- رشد شخصیت دانش‌آموزان، پرورش توانایی آنان به‌صورت مستقل، و کمک به توسعه دانش و مهارت‌های لازم برای یادگیری مادام‌العمر
- تلفیق موضوعات درسی مرتبط با یکدیگر
- یادگیری معنادار محتوای برنامه درسی و ارتباط با جامعه مدرن
- ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان به‌صورت چندوجهی

## مطالعات اجتماعی در حال حاضر یکی از

رشته‌های اصلی در برنامه اصلاحات آموزشی در چین است. در برنامه درسی سنتی، مطالعات اجتماعی شامل آموزش علوم سیاسی، تاریخ، و جغرافیا است. در این برنامه که موضوعی و دانش‌محور بود، توسعه مهارت‌های تفکر دانش‌آموز و استفاده از دانش و مهارت‌های لازم برای حل مسئله نادیده گرفته شده بود. بر مبنای اصلاحات آموزشی، درس‌های اخلاق و زندگی (پایه‌های تحصیلی ۱-۲)، و اخلاق و جامعه (پایه‌های تحصیلی ۳-۶) جایگزین آموزش‌های قبلی شده است. در آموزش دوره راهنمایی، تاریخ و جغرافیا در یک موضوع به نام تاریخ و جامعه تلفیق شده‌اند. در دوره متوسطه تاریخ و جغرافیا هنوز به شیوه سنتی به‌صورت موضوعات درسی جداگانه هستند اما در زیر شاخه علوم انسانی و جامعه قرار دارند. هدف از تلفیق برنامه درسی مطالعات اجتماعی بیشتر معنی‌دار شدن محتوا، و برقراری ارتباط آن با زندگی دانش‌آموزان است.

## آموزش مطالعات اجتماعی در کره جنوبی

نظام آموزشی کره جنوبی تحت تأثیر آیین کنفوسیوس است. با این حال، برنامه درسی مطالعات اجتماعی مدرن در کره جنوبی از سال ۱۹۴۶ آغاز شد؛ زمانی که کره جنوبی از حکومت استعماری ژاپن، و نظامی‌گری موقت آمریکا آزاد شد. هدف اصلی کره جنوبی از اصلاحات آموزشی حذف بقایای امپریالیسم ژاپن از ذهن مردم و آموزش مدنی در کشور بود. این نوع برنامه درسی به‌طور عمده از مدل آموزش شهروند مدنی آمریکایی پیروی می‌کرد و شامل آموزش شهروندی، جغرافیا و تاریخ بود. برنامه درسی کره جنوبی هفت بار اصلاح شده، اما هدف و موضوعات اصلی آن دستخوش تغییر زیادی نشده‌اند. از سوی دیگر، در برنامه درسی کره جنوبی به‌صورت دوره‌ای تجدیدنظر شده است که نشان‌دهنده افزایش تقاضای جامعه برای آموزش، و حاکی از تغییر جامعه و ضرورت پدید آمدن رشته‌های تازه دانشگاهی است. اصلاحات دانش پایه برنامه درسی در سال ۱۹۹۷ سبب غنی‌سازی آموزش پایه شد و این امر به افزایش

در برنامه  
آموزش  
مطالعات  
اجتماعی قبلی  
چین، توسعه  
مهارت‌های  
تفکر دانش‌آموز  
و استفاده  
از دانش و  
مهارت‌های لازم  
برای حل مسئله  
نادیده گرفته  
شده بود. بر  
مبنای اصلاحات  
آموزشی،  
درس‌های  
اخلاق و  
زندگی  
(پایه‌های  
تحصیلی ۱-۲)،  
و اخلاق و  
جامعه (پایه‌های  
تحصیلی ۳-۶)  
جایگزین  
آموزش‌های  
قبلی شد و در  
آموزش دوره  
راهنمایی،  
تاریخ و جغرافیا  
در یک موضوع  
به نام تاریخ و  
جامعه تلفیق  
شده‌اند.

توانایی و خودرهبیری دانش‌آموزان، آموزش استقلال فردی و فردگرایی و افزایش استقلال در مناطق و مدارس انجامید. برنامه درسی مطالعات اجتماعی در پایه هفتم بر مبنای فردگرایی، خلاقیت، درک فرهنگ متفاوت ملل دیگر، کمک به فرهنگ کره جنوبی، و توسعه جامعه مدنی تدوین شده است. همچنین، تاریخ کره جنوبی در پایه تحصیلی هفتم تدریس می‌شود. همه دانش‌آموزان کره جنوبی در پایه‌های تحصیلی «۱۰-۱» از برنامه درسی مشترکی پیروی می‌کنند (مطالعات اجتماعی، تاریخ و جغرافیا). دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی «۱-۲» درس مطالعه اجتماعی را بر مبنای کتاب درسی یاد می‌گیرند. در پایه‌های تحصیلی «۱۰-۳»، جغرافیا، تاریخ و علوم اجتماعی در درس جامعه تلفیق شده‌اند. همچنین دانش‌آموزان در پایه تحصیلی «۱۲-۱۱» می‌توانند رشته علوم اجتماعی را برای دوره تحصیلی آینده خود انتخاب کنند.

## اهداف برنامه درسی مطالعات اجتماعی در جمهوری خلق چین

در برنامه درسی تازه جمهوری خلق چین چارچوب کلی آموزش مطالعات اجتماعی بر مبنای استانداردهای ملی برای درس «تاریخ و جامعه» تعریف شده است. این استانداردها دارای ده مضمون هستند؛ از جمله انتظارات عملکردی دانش‌آموزان، تمرینات کلاس درس، راهنمای معلم در طراحی آموزشی، و کمک به دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف مورد انتظار. هدف کلی از درس تاریخ و جامعه کمک به دانش‌آموزان در توسعه روح ابتکار و خلاقیت، مهارت‌ها و مسئولیت اجتماعی، توسعه ارزش‌های اخلاقی، و تبدیل شدن به یک شهروند واجد شرایط در کشوری مدرن و سوسیالیستی است. همچنین، این استانداردها از شش بخش تشکیل شده‌اند:

۱ رشد در جامعه،

۲ زندگی اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در اطراف ما،

۳ منطقه ما و محیط زیست،

۴ تاریخ و فرهنگ چین،

۵ تاریخ و فرهنگ جهان،

۶ مهارت‌ها و روش‌های اکتشافی جامعه.

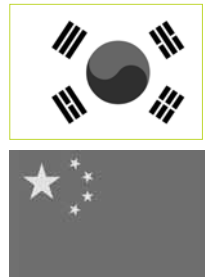
استانداردهای برنامه درسی مطالعات اجتماعی در سه حوزه ارزش‌ها و نگرش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌ها و دانش تعریف شده‌اند (جدول ۱).

در واقع، هدف از طراحی این نوع برنامه درسی کمک به دانش‌آموزان در تأمین نیازهای فردی، و کسب تجربه زندگی است. شیوه یادگیری درس مطالعات اجتماعی، فعال و از طریق فعالیت‌های دستی، پرسش و پاسخ، بحث‌های کلاس درس، همکاری، مطالعه و بررسی اجتماعی و فعالیت‌های میدانی است که موجب توسعه توانایی دانش‌آموزان برای مقابله و برخورد با مسائل واقعی زندگی می‌شود.

### کره جنوبی

هدف درس مطالعات اجتماعی در کره جنوبی پرورش شهروندی است که دارای دانش، مهارت و نگرش لازم برای زندگی در جامعه مدنی باشد. شهروند در جامعه مدنی فردی است که به توسعه شخصیت خود و ملت کره علاقه داشته باشد و دارای حس عدالت، تحمل و احترام به جامعه باشد. مؤلفه‌های اصلی مطالعات اجتماعی، تاریخ، جغرافیا، علوم سیاسی، و اقتصاد در جامعه در درس مطالعات اجتماعی تلفیق شده‌اند. استانداردهای برنامه درسی مطالعات اجتماعی در سه حوزه دانش، مهارت‌ها، و ارزش‌ها و نگرش‌ها تعریف شده‌اند (جدول ۲).

استانداردها	ناحیه
مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، عشق به سوسیالیسم و جمع‌گرایی، حس قوی مسئولیت‌پذیری اجتماعی و چشم‌انداز تاریخی، ارزش زندگی، توسعه غرور فردی و اعتمادبه‌نفس، احترام به جامعه، مشارکت، ابتکار و خلاقیت، حضور در فعالیت اجتماعی، احترام به حقوق بشر، تقویت جامعه مدنی، رعایت حقوق فردی، تأمین آینده بهتر برای چین، و توسعه آگاهی جهانی	ارزش‌ها و نگرش‌ها
قابلیت مشاهده، آزمایش و تجربه، شرکت در فعالیت‌های اجتماعی، مهارت‌ها و استقلال در تفکر، توانایی جمع‌آوری اطلاعات، توانایی تجزیه و تحلیل و تفسیر، توانایی ارزیابی اطلاعات برای حل مسائل، و حل کاربردی مسئله	مهارت‌ها و توانایی‌ها
به‌دست آوردن دانش اقتصاد، سیاست و فرهنگ، کسب مهارت‌های لازم برای مشارکت در یادگیری فعالیت‌های اجتماعی، به‌دست آوردن دانش و درک و فهم ارتباط بین جمعیت، شناخت منابع، محیط زیست و توسعه اجتماعی، درک و فهم فرایند توسعه تاریخ و دستاوردهای عظیم آن در کشور چین و جهان، درک تاریخ و یادگیری از آن	دانش



جدول ۱  
استانداردهای ملی  
درس تاریخ و جامعه در  
جمهوری خلق چین



انسان و مکان	درک تعامل بین انسان و محیط، عملکرد متفاوت انسان و ویژگی‌های جغرافیایی مکان‌های متفاوت
انسان و زمان	درک سنت و فرهنگ منحصر به فرد، زمان ملت‌ها، توسعه فرهنگ و تاریخ ملی، و توسعه انسانی و ویژگی‌های فرهنگی هر یک از دوره‌های تاریخی
انسان و جامعه	درک دانش پایه در مورد زندگی اجتماعی، اصول اساسی سیاست، اقتصاد، و پدیده‌های اجتماعی، ویژگی‌ها و مشکلات جامعه مدرن
مهارت‌ها	به دست آوردن مهارت‌های استفاده از دانش، پرس‌وجو، تصمیم‌گیری، مشارکت اجتماعی، و حل مسئله
ارزش‌ها و نگرش‌ها	ارزش‌ها و نگرش‌های جامعه مدنی، علاقه به جامعه مدنی در مقابله با مسائل اجتماعی، نگرش به توسعه فرهنگ ملی، و ملت

جدول ۲. استانداردهای ملی مطالعات اجتماعی در کره جنوبی

## آموزش تاریخ جهان جمهوری خلق چین

در برنامه درسی جدید چین، تاریخ جهان با اخلاق و جامعه تلفیق شده است و در پایه‌های تحصیلی ۳-۶ تدریس می‌شود. تاریخ جهان در آموزش راهنمایی و متوسطه هنوز زیر شاخه «تاریخ و جامعه»، و «علوم انسانی و جامعه» قرار دارد. هدف ملی درس تاریخ جهان برای کمک به دانش‌آموزان عبارت است از:

- ۱ فهم/درک فرایند و روند توسعه تاریخ، شناخت ویژگی‌های تمدن‌های باستان تا مدرن، شناسایی وقایع مهم تاریخی؛
- ۲ درک/فهم و تجزیه و تحلیل تاریخ و مسائل جاری، و چشم‌انداز آینده؛
- ۳ توسعه آگاهی جهانی، و احترام به فرهنگ‌های متفاوت ملل و اقوام دیگر؛
- ۴ تقویت حس مسئولیت اجتماعی و میل به مشارکت و کمک به پیشرفت انسان.

استانداردهای تاریخ بر اهمیت درک و فهم تاریخ چین به‌عنوان بخشی از تاریخ جهان، اهمیت تفسیر تاریخ و فرهنگ جهان از منظر عینی و انتقادی، و ضرورت توسعه آگاهی جهانی در یادگیری تاریخ تأکید دارند. همچنین، معلمان را به استفاده از منابع متعدد، از جمله منابع اولیه و فناوری‌های آموزشی به‌منظور ارتقای آموزش تاریخ و پرورش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان تشویق می‌کنند.

## کره جنوبی

درس تاریخ در کره جنوبی به سه موضوع تقسیم شده است: تاریخ کره، تاریخ کره مدرن، و تاریخ جهان که دو درس آن انتخابی است. هدف کلی درس تاریخ جهان برای کمک به دانش‌آموزان عبارت است از:

- ۱ درک/فهم روند توسعه تمدن در تاریخ جهان؛
- ۲ تشخیص موقعیت کره در جهان از طریق فرایند یادگیری و ویژگی‌ها، و تعیین جامعه مدرن؛
- ۳ درک/فهم، تجزیه و تحلیل، و تفسیر مواد تاریخی برای تفسیر و ارزیابی تاریخ جهان؛
- ۴ تجزیه و تحلیل فرایند تصمیم‌گیری در تاریخ و کاربرد این روند در حل مسائل جاری جامعه.
- ۵ درک/فهم درگیری‌های تاریخی، انقلابات، و مشارکت فعال در حل مسئله و به اشتراک گذاشتن آن بین انسان‌ها. تاریخ کره، و تاریخ جهان هر دو بر ناسیونالیسم تأکید دارند و ویژگی کره و موقعیت کره در جهان را شرح می‌دهند.

## آموزش جغرافیا

### جمهوری خلق چین

هدف ملی آموزش جغرافیا در مدارس چین برای کمک به دانش‌آموزان عبارت‌اند از:

- ۱ به دست آوردن دانش و آگاهی از جغرافیای جهان، جغرافیای چین، و جغرافیای منطقه‌ای؛
- ۲ کسب دانش پایه در مورد زمین، و مهارت‌های نقشه‌خوانی؛
- ۳ درک/فهم مسائل محیط زیست و توسعه آن؛
- ۴ توسعه میهن‌پرستی و آگاهی جهانی، و رسیدن به توسعه پایدار.

مهم‌ترین موضوعات در آموزش جغرافیای فعلی چین عبارت‌اند از: جمعیت، منابع، حفاظت از محیط زیست، و توسعه انسانی. استانداردهای تازه در آموزش جغرافیا به دنبال درک مفهوم توسعه پایدار و آگاهی جهانی توسط دانش‌آموزان هستند و بر توسعه توانایی دانش‌آموزان برای استفاده از دانش و مهارت‌های جغرافیایی در حل مسائل تأکید دارند.

برنامه  
درسی  
مطالعات  
اجتماعی  
مدرن در  
کره جنوبی  
از مدل  
آموزش  
شهروند  
مدنی  
آمریکایی  
پیروی  
می‌کرد  
و شامل  
آموزش  
شهروندی،  
جغرافیا و  
تاریخ بود.  
برنامه  
درسی  
کره جنوبی  
هفت بار  
اصلاح  
شده، اما  
هدف و  
موضوعات  
اصلی آن  
دستخوش  
تغییر زیادی  
نشده‌اند.

## کره جنوبی

آموزش درس جغرافیا در کره جنوبی به سه موضوع تقسیم شده است: جغرافیای کره، جغرافیای جهان، و جغرافیای اقتصادی. این درس‌ها انتخابی هستند و محتوای برنامه درسی بسیار خوب است. به طور کلی، همه دانش‌آموزان دوره متوسطه جغرافیای کره را یاد می‌گیرند اما برای دانش‌آموزانی که گرایش به تحصیل در زمینه هنر دارند، درس جغرافیای جهان و یا جغرافیای اقتصادی ضروری است. هدف‌های ملی آموزش جغرافیا در کره جنوبی به دانش‌آموزان عبارت‌اند از:

### ۱ درک/فهم رابطه بین

جغرافیای طبیعی و

جغرافیای انسانی؛

### ۲ درک/فهم خصوصیات و

تغییر کره جنوبی از

منظرهای گوناگون؛

### ۳ توسعه مهارت‌های تفکر در

یادگیری دانش جغرافیا؛

### ۴ مشارکت در جامعه از طریق

جمع‌آوری، تفسیر، و تجزیه

و تحلیل اطلاعات جغرافیایی؛

### ۵ همکاری با مردم در

استان‌های گوناگون کره

جنوبی؛

### ۶ درک/فهم اهمیت محیط،

عشق به کره، و متحد کردن

کره شمالی و جنوبی.

همچنین، هدف‌های ملی

آموزش جغرافیای جهان به

دانش‌آموزان عبارت‌اند از:

### ۱ تجزیه و تحلیل و تفسیر

جامعه و عوامل طبیعی

کشورهای گوناگون؛

### ۲ درک/فهم جهان از طریق بررسی ویژگی‌ها و تغییر

کشورها بر مبنای دانش پایه جغرافیا؛

### ۳ توسعه توانایی‌های خود در کشف و حل مسائل

منطقه‌ای از منظر جهانی؛

### ۴ همکاری با مردم در کشورهای مختلف جهان.

## علوم سیاسی

### جمهوری خلق چین

در اصلاحات آموزشی تازه جمهوری خلق چین، علوم سیاسی در درس مطالعات اجتماعی آموزش ابتدایی و راهنمایی

تلفیق شده است اما در دوره متوسطه علوم سیاسی دارای چهار

بخش است: زندگی اقتصادی، زندگی سیاسی، زندگی و فلسفه.

هدف‌های آموزش علوم سیاسی به دانش‌آموزان عبارت‌اند از:

### ۱ درک/فهم نقش حزب کمونیست چین به‌عنوان

رهبری با ویژگی‌های سوسیالیستی، و درک/فهم راهنمایی و

هدایت حزب کمونیست؛

### ۲ درک/فهم اهمیت سوسیالیست، آموزش سوسیالیسم،

و حل مسائل از منظر مارکسیستی؛

### ۳ ایجاد اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان، و حل مسئله از

منظر مارکسیستی؛

### ۴ توسعه روح وطن‌پرستی، جمع‌گرایی، و پذیرش

مسئولیت اجتماعی؛

### ۵ توسعه نگرش درست نسبت به زندگی و جهان اطراف خود.

این اهداف کلی به وضوح نشان دهنده نقش مهم و

غیرقابل تعویض آموزش سیاسی در چین هستند. آموزش

سیاسی در چین همواره در جهت حمایت از ایدئولوژی

سوسیالیستی و توسعه آن در میان دانش‌آموزان، ایجاد نگرش

مطلوب، و تقویت رفتارهای لازم برای ثبات و رفاه کشور

کوشیده است. با این حال، استانداردهای تازه نشان می‌دهند

که دولت به ترویج استقلال فردی در دانش‌آموزان، مقابله با

مسائل اجتماعی و سیاسی انتقادی، و حل خلاقانه مسائل از

طریق مطالعه نظام‌مند توسط دانش‌آموزان نظر دارد.

## کره جنوبی

محتوای درس علوم سیاسی در کره جنوبی، در

پایه‌های تحصیلی (۱۰-۳) در درس جامعه تدریس می‌شود.

دانش‌آموزان در پایه‌های تحصیلی (۱۲-۱۱) می‌توانند

علوم سیاسی را ادامه دهند. هدف‌های ملی از آموزش علوم

سیاسی به دانش‌آموزان عبارت‌اند از:

### ۱ درک/فهم ارتباط بین زندگی شهری و جامعه مدنی،

روند سیاسی و مشارکت در سیاست، و ویژگی‌های

جامعه مدنی در کره جنوبی و مسائل مرتبط با آن؛

### ۲ درک اصول اساسی و مفاهیم پدیده‌های سیاسی در

ارتباط با تجربه‌های زندگی دانش‌آموزان؛

### ۳ تجزیه و تحلیل و قضاوت در مورد سیاست، و عمل بر

مبنای قضاوت فردی؛

### ۴ توسعه توانایی جمع‌آوری داده‌ها، پرس‌وجو، حل

مسئله، تصمیم‌گیری، و مشارکت؛

### ۵ ایجاد توانایی برای حل اختلافات با توجه به تنوع

گروه‌های ذی‌نفع؛

### ۶ پذیرش اصول اساسی و ارزش‌های لیبرال جامعه مدنی،

و انتقاد در مورد مسائل مهم اجتماعی، ملی و بین‌المللی.



جهانی‌سازی، و آموزش شهروند مطلوب است. به نظر می‌رسد آموزش مطالعات اجتماعی در هر دو کشور یک هدف مشترک دارد و آن توسعه مهارت حل مسئله، مهارت‌های تصمیم‌گیری در دانش‌آموزان، و تفسیر دنیای اطراف خود است. اگرچه استانداردهای مطالعات اجتماعی در دو کشور متفاوت‌اند، هر دو کشور معتقدند آموزش مطالعات اجتماعی در جامعه مدرن نباید بر مبنای دانش باشد، بلکه می‌باید دانش‌آموزان را برای تفکر

انتقادی، مهارت حل مسئله در سیاست، جامعه و زندگی اقتصادی آماده سازد. استانداردهای ملی در هر دو کشور در درس تاریخ، جغرافیا، علوم سیاسی و اقتصاد بر مبنای دانش و نگرش است اما بین برنامه درسی و آموزش تفاوت وجود دارد. همچنین آموزش جغرافیا در چین و کره تا حدودی شبیه به هم است.

امروزه هر دو کشور در حال حرکت به سوی تلفیق و نوسازی برنامه درسی خود هستند. دو کشور برای برنامه درسی مطالعات اجتماعی خود به سمت یک مدل آمریکایی می‌روند اما به فرهنگ ملی‌شان هم به شدت وابسته‌اند. از سوی دیگر، هر دو کشور بر آموزش شهروند مطلوب تأکید دارند. با توجه به فرهنگ و سیاست دو کشور و روند جهانی‌سازی، تربیت شهروند جهانی برای آنان سخت خواهد بود. اگرچه کاستی‌هایی در آموزش مطالعات اجتماعی هر دو کشور وجود دارد، تلاش آنان برای بهسازی آموزش مطالعات اجتماعی، کلاس درس، و فعالیت دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی غیرقابل انکار است.

منابع

1. Curriculum Standards for History and Society in China, available at [http://www.being.org.cn/ncs/soc/l/soc\\_a.htm](http://www.being.org.cn/ncs/soc/l/soc_a.htm).
2. Hang - In Kim, Ho-Bhum Cheong, J. Hoge, R. VanSicle, and Young - Seok Kim, (2001). Elementary Moral Education and Social Studies in South Korea. Paper presented at National Council for the Social Studies.
3. South Korean Ministry of Education and Human Resources Development, (2004), 14.
4. National Council for the Social Studies, Expectations of Excellence: National Curriculum Standards for the Social Studies (Washington, DC: National Council for the Social Studies, 1994).
5. World History Curriculum Standards in China, available at <http://www.tisechina.otg/kxjyywrj/>
6. National Geography Curriculum Standards in China, available at <http://www.risechina.org/kxjyywj>

به نظر می‌رسد موضوع علوم سیاسی بر جامعه مدنی و نقش و حقوق شهروندان تأکید دارد. تأکید بر حقوق مدنی و جامعه مدنی نشان می‌دهد که سیاست به سوسیالیسم وابسته نیست و شهروندان می‌توانند حاکمیت دولت محلی و یا ملی را مورد انتقاد قرار دهند. علاوه بر این، علوم سیاسی بر همکاری بین‌المللی تأکید دارد که به درک بهتر دانش‌آموزان کره در همکاری با دیگر کشورها با پیشینه‌های فرهنگی مختلف کمک می‌کند.

## آموزش اقتصاد

### جمهوری خلق چین

از سال ۱۹۷۸، بعد از اصلاحات اقتصادی در جمهوری خلق چین، سیاست اقتصادی جمهوری خلق چین بیشتر بر چگونگی فعالیت نظام اقتصادی کشور و چگونگی آماده کردن دانش‌آموزان برای زندگی تمرکز دارد. در برنامه‌ریزی درسی تازه، آموزش اقتصاد دوره ابتدایی با «اخلاق و جامعه»، دوره راهنمایی با «تاریخ و جامعه»، و دوره متوسطه با «علوم سیاسی» تلفیق شده است. استانداردهای آموزش اقتصاد به دانش‌آموزان عبارت‌اند از:

- ۱ یادگیری سیستم اقتصاد پایه، توسعه سوسیالیست، و ویژگی‌های بازار اقتصادی سوسیالیستی؛
- ۲ تشخیص پدیده‌های اقتصادی در زندگی واقعی؛
- ۳ به‌دست آوردن دانش و مهارت لازم در زندگی اقتصاد مدرن؛
- ۴ درک/فهم ارتباط بین انصاف و کارایی، درست‌کاری، آگاهی از قدرت قانونی، روحیه جمع‌گرایی و ماهیت علم.

### کره جنوبی

دانش‌آموزان کره جنوبی مفاهیم اساسی اقتصاد را در درس جامعه در پایه‌های تحصیلی «۵-۱۰» یاد می‌گیرند. دانش‌آموزان پایه‌های ۱۱-۱۲ می‌توانند برای یادگیری بیشتر کلاس‌های اقتصاد را انتخاب کنند. محتوای اقتصاد عمدتاً به بازار آزاد می‌پردازد. هدف از آموزش اقتصاد کمک به دانش‌آموزان برای توسعه تصمیم‌گیری‌های اقتصادی و مهارت‌های تفکر اقتصادی است. زیرا، دانش‌آموزان از طریق درک/فهم بازار اقتصاد و اخلاق اقتصادی به شهروندان خوب تبدیل خواهند شد. استانداردهای ملی در ناحیه اقتصاد عبارت‌اند از: زندگی اقتصادی و حل مسائل اقتصادی، رفتار اقتصادی بازار، انتخاب عقلانی - اقتصادی، نوسانات اقتصاد ملی، بازار جهانی و چشم‌انداز اقتصاد کره جنوبی.

### بحث و نتیجه‌گیری

تغییر برنامه درسی مطالعات اجتماعی در جمهوری خلق چین و کره جنوبی نشان دهنده توجه این دو کشور به

# روش تاویل

کاوه تیموری  
مدرس روش تحقیق تربیت معلم

اشاره

«روش تاویل» یکی از روش‌های تحقیق در مطالعات علوم انسانی و اجتماعی است. ماهیت و ویژگی این روش با مطرح شدن روش تحقیق کیفی در روزگار فعلی همخوانی و تناسب دارد. لذا مرور مفاهیم پایه در آن می‌تواند برای مخاطبان مفید باشد. موضوع فهم و درک معنای رفتار و راه یافتن به درون مایه اصلی متن از اصول مبنایی «هرمنوتیک» است. در این مقاله مؤلف به چند اثر مهم در زمینه تاویل مراجعه کرده و با اقتباس و تألیف، به تبارشناسی لغوی و محورهای این نحله روش شناختی پرداخته است. این مقاله از آنجا که به شماری از آرای صاحب‌نظران اصلی تاویل توجه کرده است، پیش‌زمینه‌ای برای مطالعه بیشتر تاویل و آشنایی با ظرفیت‌های روش‌شناسانه آن فراهم می‌آورد.

رشد آموزش علوم اجتماعی

## مقدمه

مبحث «روش‌شناسی»<sup>۱</sup> در جامعه‌شناسی به‌طور خاص و در علوم اجتماعی و علوم انسانی به‌طور عام همواره مورد توجه صاحب‌نظران و محققان بوده است. درگیر شدن علوم انسانی با پدیده انسانی و شناخت و تحلیل زوایا و گوشه‌های ناپیدا و مبهم این پدیده‌ها، شیوه‌های شناخت را از صافی‌ها و مجراهای گوناگونی محک زده است. اعتبار روش در شناخت مسائل اجتماعی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به همین سبب، مطالعه دیدگاه‌های نظری و علمی در مورد نگرش به راه‌های مطالعه در علوم اجتماعی، از نوسانات و تغییر مسیرهای زیادی حکایت می‌کند. «از دیدگاهی، روش‌شناسی مطالعه منظم و منطقی اصولی است که تفحص علمی را راهبری می‌کنند. از این دیدگاه، روش‌شناسی شاخه‌ای از منطق و یا حتی فلسفه است. دیدگاه دیگر، روش‌شناسی را شاخه‌ای از علم می‌داند (ساروخانی، ۱۳۷۰: ۲۳-۲۲). در مقابل، تالکوت پارسنز در اثرش با عنوان «ساخت عمل اجتماعی» می‌نویسد: «روش‌شناسی در اصل با روش‌های پژوهش تجربی، نظیر آمارشناسی، مطالعه موردی، مصاحبه و غیره سروکار ندارد بلکه ملاحظه زمینه‌های کلی برای اعتبار کار علمی است. پس روش‌شناسی نه دقیقاً یک رشته فلسفی و نه دقیقاً رشته‌ای علمی است» (پیشین).

به همین سان، اهمیت روش‌شناسی تا آنجاست که ارزش و اعتبار تحقیقات اجتماعی در مرحله اول با بررسی روش‌شناسانه آن‌ها آغاز می‌شود. بحث پیرامون وحدت روش در علوم طبیعی و علوم انسانی، آرای اندیشمندان پوزیتیویست، جامعه‌شناسی تفهیمی، نحله فکری اندام‌گرایان، شیوه نگرش رفتارگرایان و نهایتاً بحث پیرامون آیین «تاویل» و «مباحثی از این دست، محورهای عمده در روش‌شناسی را بنا نهاده‌اند. پویایی و پرمایه شدن روش‌های تحقیق در علوم انسانی مدیون نقدها و کالبدشکافی‌هایی است که توسط صاحب‌نظران در این حوزه انجام پذیرفته‌اند. با نقد معیاری فراهم می‌شود که می‌توان بین روش‌های مفید و روش‌های غیرکارا مرزبندی کرد. بدیهی است در مواردی که انسان اندیشه یا سخنی را به سادگی می‌پذیرد و در آن غور نمی‌کند، در واقع از نقد خودداری کرده است.

کلیدواژه‌ها: روش تاویل، روش‌شناسی، هرمنوتیک

## تاویل

### الف. مفهوم لغوی

تاویل ترجمه «Hermeneutic» است که در فارسی در معانی بازگردانیدن، بازگشت کردن، تفسیر کردن، بیان کردن، شرح و بیان کلمه یا کلام به‌طوری که غیر از ظاهر آن باشد، معنی شده است. بعضی نیز از کلمه «نهان‌بینی» در ترجمه هرمنوتیک استفاده کرده‌اند (فروند، ۱۳۷۲: ۴۵).

ناصر خسرو در «جامع‌الحکمتین» نوشته است: «... و تاویل باز بردن سخن باشد به اول او، و اول همه موجودات ابداع است کو به عقل متحد است و مؤید همه رسولان عقل است» (به نقل از احمدی، ۱۳۷۱: ۴۹۷).

واژه «هرمنیا» از نام هرمس آمده است و هرمس رسول و پیام‌آور خدایان بود. پیوند میان نامیرایان و میرندگان که گاه خبرهای خوش داشت و گاه اخبار شوم... در «رساله کرایتوس» افلاطون تأکید شده که هرمس خدایی است که زبان گفتار را آفریده، و هم تاویل‌کننده است و هم پیام‌آور (همان: ۴۹۶).

«دایرةالمعارف علوم اجتماعی» در این زمینه چنین می‌نویسد: «در اصل از لغت هرمس به معنای خدای بال‌دار گرفته شده است. وظیفه هرمس انتقال پیام‌های خداوند به بشر است. کشف رموز و معانی و پیوند دنیای نهان و آشکار را به هم عملی می‌سازد و معانی و معانی علامت یا شاخص‌ها را می‌شناساند» (ساروخانی، ۱۳۷۰: ۹۰۸).

### ب. مفهوم تاریخی هرمنوتیک

هرمنوتیک را می‌توان «آیینی» با سابقه و بسیار کهن دانست. روش تاویل ریشه در باور به «تقدس متن» دارد. هرمنوتیک کهن به معنای اصلی و نهایی متن باور داشت. بنا بر بنیان این نگرش، هر متنی که انسان نوشته باشد، معناهایی دارد که مراد ذهن مؤلف بوده است و کشف نیت مؤلف هر چه هم کاری دشوار باشد، ناممکن نیست. در میان مسلمانان، اخوان الصفا حروفیان، اسماعیلیان، باطنی‌ها و اهل تصوف، تاویل رمزی کلام خداوند را یکتا راه سعادت می‌شناختند و روش تاویل را کامل کردند.

حکایت‌هایی که در قرآن مجید آمده‌اند، دارای معناهای قدسی، باطنی و مرموزی هستند که رخدادهایی در «جهان

اندیشه در باب روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی - انسانی است. اساس این اندیشه بر گزاره‌های زیر متکی است:

۱. ذهنی بودن پدیده‌های اجتماعی

۲. ارزشی بودن پدیده‌های اجتماعی که درک آن‌ها با فهم ارزش‌ها مقدور است.

۳. ادراک یا تجربه حسی که در رفتارگرایی مرسوم است و با مشکلات زیر روبه‌روست:

● ادراک تفاوتی و تفاضلی

(هر کسی از ظن خود شد یار من

وز درون من نجست اسرار من)

● ادراک انسانی‌گزینشی است.

● ادراک انسانی ارزشی است.

● شناخت واقعیات حیات انسانی که بدون در نظر گرفتن متن یا مجموعه امکان‌پذیر نیست.

● وجود آگاهی در انسان که مانع از کوشش اصحاب نحله طبیعت‌گرا مبنی بر وحدت روش در علوم اجتماعی می‌شود (ساروخانی، ۱۳۷۰: ۹۰۸-۹۰۷).

در «فرهنگ وبستر» آمده است: «روش تأویل مطالعه اصول روش‌شناختی تأویل و تبیین است.» (همان: ۹۰۸).

ملاحظه می‌شود که روش فوق به‌عنوان یکی از شیوه‌های مطالعه در علوم اجتماعی، در صدد است با پی بردن به معنی

عمل انسانی ورای روش‌های تجربه‌گرایی و تبیین، بیندیشد. کاستی‌هایی که در این روش‌ها وجود دارد باعث شد که تأویل

مورد توجه بیشتری قرار گیرد. در حقیقت، از این چارچوب روش‌شناختی در اصطلاح خاص علوم اجتماعی به‌عنوان

«جامعه‌شناسی تفسیری» یاد می‌کنیم.

مکتب جامعه‌شناسی تفسیری با مکاتبی همچون «مکتب

تفهیمی» یا درون‌فهمی که پایه‌گذار آن ماکس وبر، جامعه‌شناس شهیر آلمانی است، ارتباط تنگاتنگی دارد. در واقع، شرط نخست

برای تفسیر رفتار و کنش اجتماعی همانا ایجاد همدلی و درون‌فهمی نسبت به کنشگر است. مکتب انتقادی، پدیدارشناسی

یا فنومنولوژی، و مکتب اتنومتولوژی و دیدگاه وینچ و هایک نیز در ارتباط و همسویی با این مکتب هستند.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت که اصحاب تأویل برای رفع بن‌بست تجربه‌گرایی که تنها خود را به تجربه حسی و مشاهده

معنی را بیان می‌کنند. هانری گربن بارها از همانندی هرمنوتیک قرآن و هرمنوتیک عرفانی مسیحی یاد کرده است. بنا بر این بنیان فکری، آیه‌های قرآن مجید جدا از معناهای ظاهری‌شان، دارای معانی پنهانی و باطنی هستند که به درجات برای برگزیدگان و اهل معرفت و سلوک روشن می‌شوند. حدیثی نبوی - از قول سلمان فارسی - آمده است: «هر امری را باطنی است و ظاهری». در حدیث مشهور دیگری آمده است: «إِنَّ لِلْقُرْآنِ ظَهْرًا وَ بَطْنًا وَ لِبَطْنِهِ بَطْنٌ إِلَيَّ سَبْعَةُ أَبْطُنٍ.»

به بیان مولوی در «مثنوی»:

همچو قرآن که به معنی هفت توست

خاص را و عام را مطعم در اوست

از تمایز ظاهر و باطن به تمایز تفسیر و تأویل می‌رسیم. تفسیر بیان معناهای ظاهری قرآن مجید است؛ چنان‌که متن در ظاهر ادبی خود می‌نماید. تفسیر بدین‌سان، شناخت واژگان، قاعده‌های دستوری، قاعده‌های ادبی و زبان‌شناسانه، اشارات تاریخی و حقوقی، و غیره است. هدف از تفسیر درک دقیق‌تر خواننده از متن است. واژه تفسیر یکبار در قرآن آمده است.

تأویل متن کوششی برای راهیابی به معنای باطنی هر حکایت است. این واژه در هفت سوره و شانزده آیه قرآن مجید آمده است (احمدی، ۱۳۷۱: ۵۰۴).

## پ. مفهوم روش‌شناسانه هرمنوتیک

«هرمنوتیک در معنی امروزی عبارت است از نظریه‌ای در خصوص فهمیدن و دریافت علمی روابط افکار انسانی. نحوه عمل مبتنی بر هرمنوتیک، بدو به معنای تقریبی چیزی چون تفسیر کردن، فهمیدن، خود را در چیزی احساس کردن، خود را به‌جای چیزی گذاشتن، به‌طور درونی درک کردن، در آن مشارکت داشتن و رابطه معنا را دریافتن است.

منظور از فهمیدن در این معنی، چیزی است مانند آنچه در گفت‌وگوهای متداول به‌کار می‌رود: این را می‌توانم به خوبی بفهمم و یا: آیا تو مقصود مرا می‌فهمی؟ یعنی آیا تو می‌توانی مقصود مرا درک کنی و آنچه را من احساس می‌کنم، تو نیز احساس می‌کنی؟» (بانکی و کارل رته، ۱۳۷۱: ۲۷).

در همین معنا، «دایرةالمعارف علوم اجتماعی» چنین می‌نویسد: «تأویل یا هرمنوتیک یکی از مهم‌ترین جریان‌های

«هرمنوتیک

در معنی

امروزی

عبارت است

از نظریه‌ای

در خصوص

فهمیدن

و دریافت

علمی روابط

افکار انسانی.

نحوه عمل

مبتنی بر

هرمنوتیک،

بدو به معنای

تقریبی

چیزی چون

تفسیر کردن،

فهمیدن، خود

را در چیزی

احساس

کردن، خود

را به‌جای

چیزی

گذاشتن،

به‌طور

درونی درک

کردن، در

آن مشارکت

داشتن و

رابطه معنای

دریافتن

است



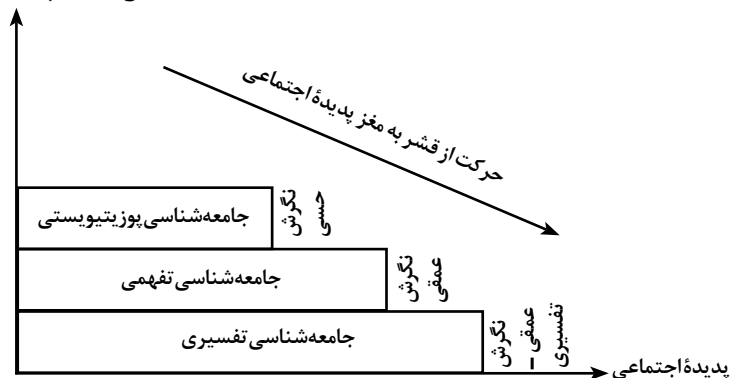
در علوم طبیعی و علوم انسانی محدود کرده بود، شکل گرفت. از سوی دیگر، با وجود اینکه اصل درون‌فهمی یکی از مبانی اساسی این مکتب است، اصحاب این مکتب فراتر از مشاهده و درون‌فهمی رفته‌اند؛ به‌طوری‌که پس از مشاهده و ایجاد درون‌فهمی پدیدار اجتماعی، دست به تفسیر و تأویل آن می‌زنند که این امر با ایجاد حلقهٔ تأویل و «منظومه» که در برگیرندهٔ منظومهٔ تاریخی-اجتماعی و تمام پارامترهای شبکهٔ عامل است در نهایت به تفسیر نهایی پدیده نائل می‌شود. در نمودار ۱، روش هرمنوتیک با دو روش «تجربه‌گرایی» و «جامعه‌شناسی تفهیمی» از نظر عمق شناخت پدیده مقایسه شده است.

ملاحظه می‌شود که سطح شناخت پدیدهٔ اجتماعی در جامعه‌شناسی تفسیری، به عمق و کنه پدیده نزدیک‌تر است و درون‌فهمی و تجربه‌گرایی در مرحلهٔ بعد قرار می‌گیرند. در این روش، عامل شناخت از پوسته به عمق حرکت می‌کند و نهایتاً پس از فهم و ادراک پدیده، با نگاهی عمیق و در نظر گرفتن جوانب متن و محیط و قرار دادن آن در کل مجموعه و در نظر داشتن سایر اجزاء، واقعیت شکافته می‌شود.

### صاحب‌نظران مکتب تأویل و توسعهٔ آن

همان‌گونه که در تبیین مفهوم تاریخی روش تأویل بیان شد، حوزهٔ گستردهٔ علوم انسانی، به‌عنوان یکی از جریان‌های مهم اندیشه، از این روش بهره می‌برده و محور اصلی آن در الهیات و فلسفه بوده است. ژولین فروند، در اثرش «آرا و نظریه‌های علوم انسانی» چنین می‌نویسد: «تا دورهٔ جدید، تأویل راهی بود که تقریباً تنها نظریه‌پردازان آلمانی آن را در پیش می‌گرفتند. البته شلایر ماکر نخستین کسی بود که این روش را به مقامی که قادر است علوم انسانی را وحدت بخشد، ارتقا داد. اما این شیوه پیش از او نیز به‌وسیلهٔ صاحب‌نظران دیگر مثل فریدریش آست

سطح شناخت پدیده



نمودار ۱. مقایسهٔ انواع روش‌های شناخت

(۱۸۴۱-۱۷۷۸) و فریدریش اوگوست ولف (۱۸۲۴-۱۷۵۹) در الهیات و فلسفه به کار بسته شده بود» (فروند، ۱۳۷۲: ۴۵). این روش در بسیاری از علوم انسانی مورد استفاده قرار گرفت و «در علوم دیگری که با مسائل تفسیر احوال دیگران سروکار داشتند نیز از این روش اقتباس شد. بدین ترتیب، تأویل قضایی و تاریخی، باستان‌شناختی و درون‌شناختی و نظایر آن به‌وجود آمد» (پیشین).

**هایدگر** (فیلسوف آگزیستانسیالیسم)، و **گادامر** و **پل ریکور** که از اصحاب پدیدارشناسی هستند از صاحب‌نظران این مکتب‌اند. پل ریکور معتقد است: «هرمنوتیک را باید شاخه‌ای از درخت پدیدارشناسی دانست» (احمدی، ۱۳۷۱: ۵۱۳).

**هابرماس**، از صاحب‌نظران این مکتب است و در آثار **فریود** نیز این روش علمی دیده می‌شود. توجه فریود به روانکاوی و رازها و رمزهای درونی اندیشهٔ آدمی و تلاش در جهت شناخت رؤیا و ژرفا، به‌همین معنا توجه دارد. در این زمینه نوشته شده است: «... فریود دستگاه پیچیده‌تری از مناسبات درونی نشانه‌ها را کشف کرده است و همین نکته کارش را به نویسندگان و شاعران همانند می‌کند. فریود در مقاله‌ای دربارهٔ **گرا دیوا** اثر نیسن نوشته است که شاعران و رمان‌نویسان مهم‌ترین متحدین روانکاوان هستند. آن‌ها حتی چیزهایی می‌بینند که روانکاوان از عهدهٔ درک آن‌ها نیز بر نمی‌آیند» (همان: ۵۱۵).

بیتی از استاد **شهریار ناظر** به مقصود فریود می‌تواند باشد: شهریارا دم الهام به هر کس ندهند  
خواجه گر دم زد از این قصه دمی مُلهم زد  
مشهور است که وقتی از فریود پرسیدند استادان او چه کسانی هستند، بنیان‌گذار روانکاوی به قفسه‌ای از کتابخانه‌اش اشاره کرد که در آن آثار ادبی چیده شده بود. فریود تأکید کرده است که هرچند ادراک علمی مسلط، به تأویل رویا باور ندارد اما او بدان معتقد است. خود فریود از قول شلایرماخر نقل کرده است: «کنش خواب با ظهور عقاید و تصاویر ناخواستهٔ ما همراه است.» فریود کشف کرده که هر رویا یک میانجی است میان اشتیاق و متن. رویا «کلید شناخت» ژرفناست. معنا از تأویل عناصری که در محدودهٔ تجلی هر سخن جای دارند، به‌دست نمی‌آید، بلکه همواره باید در لایه‌های ژرف‌تر در پی آن بود. فریود بدین‌سان به هرمنوتیک راستای تازه‌ای را نشان داد: «حرکت به سوی سرچشمه‌های معانی و دلالت» (پیشین).

با این حال گوهر اندیشهٔ هرمنوتیک را باید نزد **ویلهم دیلتای**، فیلسوف پراج آلمانی، جست‌وجو کنیم که اندیشه‌های بنیانی تأویل‌گرایی را با آثار و افکار خود پایه‌گذاری کرد.

# سبک‌های تفکر و مهارت‌های اجتماعی

انسبیه عابدینی منش، کارشناس ارشد علوم تربیتی و معاون مجتمع آموزشی  
سید جلال خادمی نوش آبادی، مدرس دانشگاه، مشاور و دبیر آموزش و پرورش

تصویر سازشیم موسوی



## مقدمه

علت تفاوت در عملکرد تحصیلی و میزان موفقیت دانش‌آموزانی که دارای استعداد‌های مشابه هستند، چیست؟ چرا برخی دانش‌آموزان با استعداد‌های درخشان و توانمند دچار افت تحصیلی می‌شوند؟ چرا در میان آموزگاران با توانمندی‌های مشابه، تفاوت‌های قابل توجه در عملکرد، موفقیت و رضایت از شغل و حرفه وجود دارد؟ و چرا... یافتن پاسخ سؤالات فوق و بسیاری سؤالات دیگر از این دست، امروز به موضوع و دغدغه‌ای جدی برای مسئولان، مربیان، صاحب‌نظران و... تبدیل شده است. مراکز علمی و پژوهشی نیز در تلاش برای بررسی و تعیین ماهیت و کارکردهای تعاملات اجتماعی هستند. بدیهی است، مهارت افراد در برقراری ارتباط سالم و مؤثر نقش ویژه‌ای در رشد و توسعه فردی و اجتماعی دارد. همان‌گونه که برای مدیریت جامعه روش‌های متفاوتی وجود دارد، افراد نیز برای بهره‌گیری از توانایی‌های خود از شیوه‌های متفاوتی استفاده می‌کنند (شکری و همکاران، ۱۳۸۵).

## کلیدواژه‌ها: سبک تفکر، مهارت‌های اجتماعی

### تأثیر سبک تفکر

اینکه محیط پیرامونی فرد تا چه اندازه با سبک تفکر او هم‌سوسست، بر عملکرد او تأثیرگذار خواهد بود (سلک و آتش‌پور، بی‌تا). گرچه ساخت‌های اجتماعی و هیجانی، و عملکرد حوزه‌های متفاوت هوش (به تعبیر گاردنر هوش‌های چندگانه) درک و تصور ما را نسبت به آنچه افراد قادرند انجام دهند، گسترش می‌دهند اما ساخت سبک‌های تفکر، درک و تصور ما را نسبت به آنچه افراد ترجیح می‌دهند انجام دهند، بسط می‌دهد. بسته به اینکه نیم‌رخ سبک‌های تفکر فرد تا

چه اندازه و چگونه با انتظارات محیط تطابق یابد و چگونه فرد محیط را ارزیابی کند، عملکرد و موفقیت او شکل خواهد گرفت.

از این رو شاهد سوء تفاهم‌های فراوان در عرصه‌های گوناگون روابط اجتماعی میان والدین با یکدیگر و با فرزندان، میان معلمان و دانش‌آموزان، میان مسئولان و کارکنان و... هستیم. داشتن درک درست و مناسب از سبک‌های تفکر به افراد کمک می‌کند با شناخت بهتر خود و دیگران مانع بروز این سوء تفاهم‌ها یا لااقل کاهش آن‌ها شوند (استرنبرگ، ۱۳۸۰).

جریان‌های شناختی و ذهنی که شخص از آن‌ها آگاهی دارد، علت رفتار محسوب می‌شوند. بر این اساس انسان یک پردازشگر اطلاعات و حل‌کننده مسائل است (آزاد، ۱۳۷۹). رفتار دارای مؤلفه‌هایی است که حاصل فرایند گردآوری یا دریافت اطلاعات، پردازش و اندوختن اطلاعات و کسب شناخت است. این امر از طریق احساس، ادراک، حافظه و تفکر صورت می‌گیرد. تفکر مستلزم عملیات و فرایندهای ذهنی گوناگونی است که عبارت‌اند از: تصویرسازی، مفهوم‌سازی، خلاقیت، حل مسئله و زبان (هافمن، ۱۳۷۹).

سبک تفکر عبارت است از شیوه ترجیحی تفکر. به عبارت دیگر، سبک تفکر به شیوه ترجیحی افراد در استفاده از توانمندی‌های فردی‌شان اشاره دارد. این امکان وجود دارد که افراد توانایی‌های مشابهی داشته باشند اما سبک‌های تفکرشان متفاوت باشد. بر این اساس، افراد با سبک تفکر متفاوت مایل هستند، از توانایی‌های خود به شیوه‌های متفاوت استفاده کنند و متناسب با نوع تفکرشان واکنش‌های متفاوت نشان دهند (استرنبرگ، آلبرشت، ۱۳۸۰).

## دیدگاه‌های متفاوت درباره سبک تفکر

بر اساس «نظریه میندکس»، سبک تفکر شیوه منحصر به فردی است که هر شخص در پردازش اطلاعات، کسب دانش و معرفت، سازمان دادن به تفکرات خود، شکل دادن به نگرش‌ها و باورها، به کارگیری ارزش‌ها، حل مسائل و بیان مقصود خود برای دیگران به کار می‌گیرد (آلبرشت).

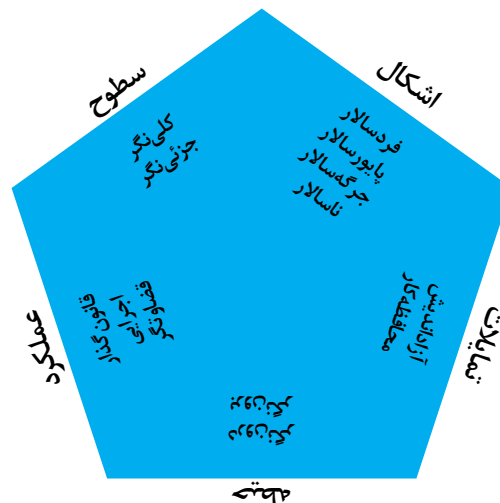
**مایکل کرتون** در نظریه سبک تفکر خود با عنوان «نظریه تطابق - نوآوری»، اشاره می‌کند که رویکرد ترجیحی فرد در حل مسئله را می‌توان روی طیفی از سازگاری یا تطابق بسیار تا نوآوری بسیار در نظر گرفت.

**کلی** اشاره می‌کند که هر فرد در اصل یک دانشمند است و در همه حال تلاش می‌کند تا بفهمد، درک کند، بیندیشد، تفسیر و کنترل کند و در نهایت دنیای خود را به منظور سازگار شدن مؤثر با آن پیش‌بینی کند (شاملو، ۱۳۸۲).

**آلبرت آلیس** نیز عقیده دارد: «رفتار بیشتر به نظام باورهای فرد و شیوه‌های تعبیر و تفسیر وی از رخدادها، پدیده‌ها، و شرایط و موقعیت‌ها بستگی دارد، نه وضعیت عینی داده‌ها» (آزاد، ۱۳۷۹).

این شیوه‌های تعبیر و تفسیر و نظام باورها و به تبع آن‌ها رفتارهای صادره از افراد، در اجتماع و بافت فرهنگی و از طریق نظام آموزش و پرورش رسمی [و غیر رسمی] شکل می‌گیرند. (سرکار آرنی و همکاران، ۱۳۹۱). نتایج تحقیقات، پژوهش‌ها و نظریه‌پردازی‌ها حاکی از آن است که رفتارهای اجتماعی مطلوب تأثیرات مثبت بسیاری بر عملکرد خود فرد دارند و سهم بسزایی در بهبود عملکرد جوامع دارند (بیرهوف، ۱۳۸۴).

نمودار سبک‌های تفکر از نظر استرنبرگ



**فلیبیس** خاطر نشان می‌سازد که داشتن مهارت‌های اجتماعی به معنی دانستن چگونه رفتار کردن در وضعیت‌های گوناگون است.

**اسلانگ و مکافان** (۱۹۸۵) بر این عقیده‌اند که مهارت اجتماعی عبارت است از: فرایندهای مرکبی که فرد را قادر می‌سازند به گونه‌ای رفتار کند که دیگران او را با کفایت تلقی کنند.

به زعم **مک‌گوایر و پریستلی** (۱۹۸۱)، مهارت‌های اجتماعی به رفتارهایی گفته می‌شود که شالوده ارتباطات موفق رودررو را تشکیل می‌دهند (بیرهوف، ۱۳۸۴).

مهارت‌های اجتماعی مهارت‌هایی هستند که در محیط و بافت فرهنگی خویش به آن‌ها نیاز داریم. مهم‌ترین متغیری که در تحول سبک‌های تفکر نقش دارد، «فرهنگ» است. فرهنگ‌های مختلف به برخی از انواع سبک‌های تفکر اهمیت بیشتری می‌دهند. برای مثال، برخی فرهنگ‌ها تفکر ابداعی، خلاق و آزاد اندیشانه را تشویق می‌کنند. برخی دیگر که بر هم‌نوایی و آداب و رسوم و سنن تأکید دارند، بیشتر سبک‌های تفکر اجرایی و محافظه کارانه تشویق می‌کنند. البته جنسیت، سن، سبک تفکر والدین، مدرسه و شغل از دیگر متغیرهای مؤثر بر سبک‌های تفکرند.

## نظریه استرنبرگ

مبحث سبک‌های تفکر بر «نظریه خودمدیریتی ذهنی» استرنبرگ استوار است. استرنبرگ ۱۳ سبک تفکر را مطرح می‌کند و آن‌ها را بر اساس عملکرد یا کارکرد، شکل، سطح، حیطة یا حوزه، و گرایش یا تمایل در پنج بعد از یکدیگر متمایز می‌کند. در ادامه به معرفی اجمالی چند مورد از این سبک‌ها می‌پردازیم.

**۱. سبک تفکر قانون‌گذار:** افراد دارای سبک تفکر قانون‌گذار تمایل دارند خود تصمیم بگیرند چه کاری را و چگونه انجام دهند، قوانین را خود وضع کنند و به مسائلی بپردازند که قبلاً برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی نشده باشند.

**۲. سبک تفکر اجرایی:** افراد دارای این سبک تفکر مایل به پیروی از مقررات و انجام امور از قبل برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی شده و ایفای نقش در ساختارهای موجود هستند.

**۳. سبک تفکر قضاوتگر:** این دسته از افراد مایل به ارزیابی قوانین و برنامه‌ها، تحلیل و ارزیابی وضعیت موجود و نگارش و طرح مطالب و عقاید انتقادآمیزند.

**۴. سبک تفکر فردسالار:** افراد دارای این سبک تفکر خود محورند و بیشتر تمایل دارند، خود به حل مسائل بپردازند و نمی‌خواهند دیگران در حل مسائل به آنان کمک کنند.

۵. و...

بر اساس «نظریه میندکس»، سبک تفکر شیوه منحصر به فردی است که هر شخص در پردازش اطلاعات، کسب دانش و معرفت، سازمان دادن به تفکرات خود، شکل دادن به نگرش‌ها و باورها، به کارگیری ارزش‌ها، حل مسائل و بیان مقصود خود برای دیگران به کار می‌گیرد

## نتیجه‌گیری

مانایی و پویایی هر نظام اجتماعی مستلزم وجود سامانه‌ای از روابط اجتماعی میان انسان‌هاست. جامعه دربارهٔ کسانی که توانایی‌های مشابه یا یکسان دارند، همیشه یکسان قضاوت نمی‌کند. افرادی که بر اساس سبک تفکرشان در موقعیت‌های خاص متناسب با انتظارات جامعه عمل می‌کنند، به‌عنوان کسانی که دارای سطوح بالای توانایی هستند، مورد توجه و اقبال قرار می‌گیرند.

به زعم استرنبرگ و بر اساس نظریهٔ خودگردانی ذهنی، نوع و شکل حکومتی که ما در جهان داریم تصادفی نیست بلکه بازتاب بیرونی افکاری است که در اذهان مردم وجود دارد. در این رابطه موازنه‌هایی بین سازمان فرد و ساختار جامعه وجود دارد. همان‌طور که جامعه به اداره کردن نیاز دارد، افراد نیز باید خودشان را اداره کنند، بر اساس اولویت‌ها تصمیم بگیرند و منابعی را اختصاص دهند، و نسبت به تغییرات پاسخ‌گو باشند. همچون جامعه که موانعی در سراسر راه تغییر و توسعهٔ آن وجود دارد، انسان‌ها نیز در مسیر رشد و تکامل با موانعی مواجه می‌شوند که برای برداشتن یا گذار از آن‌ها باید بکوشند و تدابیری بیندیشند.

اگر بپذیریم که تفاوت در شیوه و نحوهٔ اندیشه و رفتار افراد جامعه ریشه در چگونگی فرایند «اجتماعی شدن» و شکل و محتوای آن دارد، آن‌گاه نمی‌توان مدرسه را صرفاً مکانی برای آموزش و ارائهٔ دانش دانست. در مدرسه افراد شیوهٔ دسته‌بندی اطلاعات، تفسیر اطلاعات، نحوهٔ بیان مطالب به‌صورت مجاب‌کننده، نحوهٔ برخورد با کلمات و واژه‌های احساسی و... را می‌آموزند و از طریق تمرین در ذهن، آن‌ها را نهادینه می‌سازند.

شایان توجه بسیار اینکه در فرایند یاددهی-یادگیری در مدرسه، نه تنها سبک‌های تفکر دانش‌آموزان و معلم، بلکه تناسب بین تدریس و شیوهٔ تفکر دانش‌آموزان مورد مذاکره قرار می‌گیرد. برای مثال، درس نگارش را می‌توان با تأکید بر ارائهٔ مقالات انتقادی (سبک قضاوت‌گر)، مقالات خلاق (سبک قانون‌گذار) یا... تدریس کرد.

ما به‌عنوان معلم باید این نکته را در نظر داشته باشیم که در فعالیت‌های آموزشی ممکن است افراد توانا را از فرصت‌های لازم محروم کنیم یا در مقابل برای افرادی با توانایی‌های کمتر فرصت‌هایی به‌وجود آوریم. توجه داشته باشیم که اگر سبک‌های تفکر را در نظر نگیریم، با به‌کارگیری مفاهیمی نامرتب و گیج‌کننده و ندانستن سبکی مناسب، افراد توانمند و موفقیت‌های احتمالی آینده‌شان را مورد غفلت قرار داده‌ایم.

## فعالیت تکمیلی

معلم یکی از مدارس در پژوهشی ویژگی‌های همکاران خود را چنین یافت:

- هنگام تصمیم‌گیری به ایده‌ها و روش‌های خود در انجام کارها تکیه می‌کنم.
- مایل‌م نظرها یا ایده‌های مخالف را بررسی کنم.
- برای خودم و بدون شرکت در برنامه‌های سازمان‌یافته فعالیت می‌کنم.

● اگر کارهای مهم و متعددی باشند که باید انجام داد، من کاری را که برای خودم اهمیت دارد، انجام می‌دهم. تشخیص اینکه هر کدام از همکاران چه سبکی دارند با شما.

### منابع

۱. آزاد، حسین. آسیب‌شناسی روانی. تهران، بعثت ۱۳۷۹
۲. استرنبرگ، رابرت. جی. سبک‌های تفکر. ترجمهٔ خسروی و اعتمادی. نشر پژوهش دادار. ۱۳۸۰
۳. اون هارجی، کریستین ساندرز و دیوید دیکسون، مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی. ترجمهٔ مهرداد فیروز بخت و خشایار بیگی. انتشارات رشد. ۱۳۸۴
۴. بیرهوف، هانس ورنر، رفتارهای اجتماعی مطلوب از دیدگاه روانشناسی اجتماعی، ترجمه رضوان صدقی‌نژاد، نشر گل آذین، ۱۳۸۴
۵. سرکارآرانی، محمدرضا، و همکاران. پرورش هنر استدلال. منادی تربیت. ۱۳۹۱
۶. سلک، نرگس و سید حمید آتش‌پور. رابطهٔ سبک رهبری و سبک‌های تفکر در مدیران، مقالهٔ ارائه شده در چهارمین کنفرانس مدیریت.
۷. شاملو، سعید. مکتب‌ها و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت. تهران. انتشارات رشد. ۱۳۷۲
۸. شکری و همکاران نقش رگه‌های شخصیت و سبک‌های تفکر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ۱۳۸۵
۹. فرمینی فراهانی، محسن و فاطمه پیداد. مهارت‌های زندگی، ده مهارت کلیدی زندگی، نشر شباهنگ. ۱۳۹۱
۱۰. هافمن، کارل. روان‌شناسی عمومی. ترجمهٔ بحیرانی. تهران، نشر ارسباران. ۱۳۷۹

10. Albrecht, Karl. Mindex Theory: [www/karlAlbrecht.com/mindex/mindextheory.htm](http://www.karlAlbrecht.com/mindex/mindextheory.htm).

11. Kelly, J.A. and priestly. P. (1981) Life after school. Asocial skill curriculum. Pergamum. Oxford.

12. Kirton, Michael, Adaptation - Innovation Theory (KAI)

Cognitive style -wikipedia, en. [wikipedia.org/wiki/cognitive\\_style](http://wikipedia.org/wiki/cognitive_style)

13. Kelly, E.A. 1982, social skills training: A practical guide for intervention, Springer, New York

14. Schlundt, D. And Mcfall, R (1985) new direction in the assessment of social competence and social skill in L. Abate and M. Millan (eds). Handbook of social skillstraining and research. Wiley. New Yourk.

نگاهی به جامعه‌شناسی بورديو

# ورزش رزمی جامعه‌شناسی

حسین ضرامی

دانشجوی دکتری جمعیت‌شناسی دانشگاه تهران

## چکیده

پیر بورديو به‌عنوان یکی از جامعه‌شناسان بزرگ معاصر، دارای جایگاه ممتازی است. وی کتاب‌ها و مقالات متعددی را به رشتهٔ تحریر درآورد و مفاهیم جدیدی را در جامعه‌شناسی مطرح ساخت که بیش از پیش جای خود را بین علوم اجتماعی و به‌ویژه جامعه‌شناسی باز کرده است. وی با تأثیرپذیری از بسیاری دیگر از اندیشمندان علوم اجتماعی و فلسفه، همچون مارکس، سارتر، اشتراوس و... مفاهیم ماندگاری را در حوزهٔ جامعه‌شناسی مطرح ساخت. مفاهیمی همچون سرمایهٔ اجتماعی، سرمایهٔ نمادین، عادت‌واره، خشونت نمادین، جامعه‌شناسی بازتابی و... اکنون بیش از هر جامعه‌شناس دیگری با نام پیر بورديو گره خورده‌اند. کارهای نظری و تئوری‌های وی برخلاف بسیاری دیگر از جامعه‌شناسان، بر روش‌های تجربی و تحقیقی مبتنی هستند. مفاهیم جامعه‌شناختی او با یکدیگر ارتباط نزدیکی دارند و شناخت آن‌ها مستلزم آشنایی با همهٔ مفاهیم است. در بررسی حاضر، ابتدا نظری به زندگی‌نامهٔ بورديو به‌عنوان یک اندیشمند اجتماعی خواهیم داشت. سپس برخی از مفاهیم پرکاربرد او را بیشتر مورد تأمل قرار خواهیم داد.

**کلیدواژه‌ها:** عادت‌واره، سرمایهٔ اجتماعی و فرهنگی، سرمایهٔ نمادین، خشونت نمادین، بازاندیشی



## زندگی‌نامه

بعد از فراغت از تحصیل، به مدت یک سال به معلمی روی آورد و سپس برای خدمت سربازی عازم الجزایر شد. وی تجارب فراوانی در الجزایر کسب کرد و از همین جا به جامعه‌شناسی علاقه‌مند شد. بعد از سربازی دو سال دیگر در الجزایر ماند و تحقیقی قوم‌نگارانه انجام داد که اعتباری به وی در جامعه‌شناسی بخشید. پس از بازگشت به فرانسه، در سال ۱۹۶۴ به مقام ریاست مؤسسهٔ مطالعات عالی «اکول پراکتیک»<sup>۴</sup> در پاریس منصوب شد که زندگی حرفه‌ای او را به‌عنوان یک جامعه‌شناس در آینده شکل داد.

در سال ۱۹۶۸، «مرکز جامعه‌شناسی اروپایی» را بنیان نهاد و ریاست آن را برای یک دورهٔ طولانی در اختیار گرفت. در همین مرکز مجلهٔ مطالعات علوم اجتماعی را منتشر ساخت. پس از چندی در سال ۱۹۸۱ جانشین ریمون آرون<sup>۵</sup> در «کالج دو فرانس»<sup>۶</sup> شد. وی در مدت عمر علمی خود جوایز علمی زیادی دریافت کرد.

پیر بورديو بیش از همه به‌خاطر کتاب معروف خود، «تمایز؛ نقد اجتماعی قضاوت»<sup>۷</sup> شهرت یافته است. این کتاب در سال ۱۹۹۷ توسط «انجمن بین‌المللی جامعه‌شناسی»

پیر بورديو<sup>۱</sup> یکی از بزرگ‌ترین و پرکارترین محققان و نظریه‌پردازان علوم اجتماعی معاصر است. بخش اعظم کارهای وی در نیمهٔ دوم قرن بیستم صورت گرفته‌اند. وی بیش از ۳۵ کتاب و ۴۰۰ مقاله را به رشتهٔ تحریر درآورده که به چندین زبان دنیا ترجمه شده‌اند. بورديو مخالف زندگی‌نامه‌پردازی بود و تأکید بیشتر بر سرگذشت ملت‌ها داشت. به همین علت هم در مورد زندگی خود اطلاعات زیادی به دیگران نداد. با این همه در کتابی که بعد از مرگش منتشر شد، اطلاعاتی در مورد کودکی و خانواده‌اش ارائه شده است.

بورديو در سال ۱۹۳۰ در یک شهرک کوچک روستایی در منطقهٔ «بی‌آرن»<sup>۲</sup> در نواحی جنوب شرقی فرانسه و در نزدیکی دامنهٔ کوه‌های «پیرنه» در یک خانوادهٔ طبقهٔ متوسط رو به پایین متولد شد. در اوایل دههٔ ۱۹۵۰، در دانش‌سرای معتبر «اکول نرمال سوپریور»<sup>۳</sup> پاریس به خواندن فلسفه مشغول شد و با وجود اخذ درجهٔ دانشگاهی، از نوشتن پایان‌نامه خودداری کرد؛ چون به کیفیت آموزشی و ساختار اقتدارگرای آن اعتراض داشت.



معنی به‌دست آوردن موقعیت‌های اجتماعی و برخورداری از شبکه‌های کم و بیش گسترده‌ای از روابط، دوستان و آشنایان که می‌توانند در مواقع ضروری به نفع فرد وارد عمل شوند، و سوم سرمایه نمادین که به‌دلیل موقعیت‌های کاریزما تیک و یا با تکیه بر نمادها و قدرت‌های پیش‌زمینه‌ای همچون نهادها، سازمان‌ها، دین، قومیت و... برای فرد ایجاد می‌شود. به این ترتیب هر فرد و هر مجموعه‌ای از افراد در جامعه، دارای سرمایه‌ای کلی می‌شوند که خود ترکیبی است از سرمایه‌های نامبرده.

به‌نظر بوردیو، در جوامعی مثل فرانسه، در بالاترین رده اجتماعی که میدان قدرت است، کسانی قرار می‌گیرند که دارای بالاترین سرمایه کل نیز هستند؛ همچون سیاستمداران و مشاغل آزاد (پزشکان، وکلا، صاحبان بزرگ سرمایه...). در حالی که در پایین‌ترین رده کسانی قرار می‌گیرند که کمترین سرمایه کل را دارند؛ نظیر مزدگیران زراعی و کارگران صنعتی ساده. در این بین، ترکیب سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی می‌تواند گروه‌های اجتماعی متفاوتی را به‌وجود بیاورد. برای مثال، سرمایه فرهنگی نسبتاً پایین و سرمایه اقتصادی بالا را می‌توان در رؤسای صنایع و سرمایه‌داران متوسط مشاهده کرد، در حالی که سرمایه اقتصادی پایین و سرمایه فرهنگی نسبتاً بالا را می‌توان در مشاغل فرهنگی همچون معلمان و هنرمندان دید. سرمایه‌ها قابل تبدیل به یکدیگر و قابل مبادله با هم هستند و بنابراین، بازتولید قدرت صرفاً از خلال مدارهای خطی ساده، مثلاً در سیستم سیاسی یا فرهنگی انجام نمی‌گیرد، بلکه در مجموعه‌هایی مرکب از میدان‌های فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، و... انجام می‌گیرد که در مجموع گروه حاکمان را می‌سازند.

او بین سرمایه اقتصادی و سرمایه نمادین تفاوت اساسی قائل است. در سرمایه اقتصادی، ماهیت ابزاری و نفع شخصی مبادله بسیار آشکار است. مبادله تجاری ارزش ذاتی ندارد، بلکه همیشه وسیله‌ای است برای هدفی دیگر. بوردیو معتقد است، این حالت برای شکل‌های دیگر سرمایه هم صادق است، اما آن‌ها به روشی متفاوت و از طریق ادعای غیرانتفاعی بودن و ارزش ذاتی داشتن، ابزاری بودن خود را نفی می‌کنند. میدان‌های نمادین براساس اصول خاص خود ترجیحات تبعیض آمیزی را بنیاد می‌نهند (بعضی چیزها بهتر یا ارزشمندتر از دیگر چیزها هستند). بوردیو سرمایه نمادین (مثل پرستیژ، احترام، حق مورد توجه واقع شدن) را به‌عنوان یک منبع مهم قدرت در نظر می‌گیرد. سرمایه نمادین هر نوع سرمایه‌ای است که از طریق طرح‌های طبقه‌بندی از نظر اجتماعی القا شده دریافت می‌شود. هنگامی که کسی که دارنده سرمایه نمادین است، علیه عاملی

به‌عنوان ششمین کار پراهمیت علمی جامعه‌شناسی در قرن بیستم شناخته شد. کتاب‌های دیگر وی در این رتبه‌بندی جای گرفتند: «منطق عمل»<sup>۸</sup> به‌عنوان چهلیمین و «بازتولید در آموزش و پرورش، جامعه و فرهنگ»<sup>۹</sup> به‌عنوان چهل‌وهشتمین کتاب. کتاب اخیر جزو آثار کلاسیک معاصر در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش قرار دارد. وی آثار مهم دیگری هم داشت، از جمله: «وارثان»<sup>۱۰</sup> (با همکاری پاسرون<sup>۱۱</sup>)؛ «انسان‌دانشگاهی»<sup>۱۲</sup>؛ «شرافیت دولتی»<sup>۱۳</sup>؛ «قواعد هنر»<sup>۱۴</sup>؛ «دعوتی به جامعه‌شناسی بازتابی»<sup>۱۵</sup> (با همکاری واکووانت)<sup>۱۶</sup>؛ «سیه‌روزی جهان»<sup>۱۷</sup>؛ «ساختارهای اجتماعی اقتصاد»<sup>۱۸</sup>؛ و چند کتاب دیگر.

بوردیو در ۲۳ ژانویه ۲۰۰۳ دیده از جهان فرو بست. روزنامه «گاردین» در آگهی درگذشت او نوشت: «به دلایل بسیاری، بوردیو پیشرو روشن‌فکران حال حاضر فرانسه بود... متفکری هم‌رتبه با فوکو، بارت و لاکان. آثار بوردیو بر تمامی حوزه‌های علوم اجتماعی و انسانی تأثیر گذاشته است. بعضی از آثار او نه تنها در جامعه‌شناسی بلکه در مردم‌شناسی، آموزش و پرورش و مطالعات فرهنگی کلاسیک از ارزش فراوانی برخوردار است.» علاوه بر این، گاردین در سال ۲۰۰۳ فیلمی مستند درباره پیر بوردیو با عنوان «جامعه‌شناسی یک ورزش رزمی است»، در پاریس به نمایش گذاشت. از نظر بوردیو، جامعه‌شناسی نوعی تلاش رزمی برای نشان دادن ساختارهای نیندیشیده‌ای است که در سطوح زیرین کنش‌های شناختی و اشاره عاملان اجتماعی قرار دارد. در نظر او، جامعه‌شناسی همچون ابزار نبرد «خشونت نمادین»<sup>۱۹</sup> است و میدان‌های پنهانی را آشکار می‌کند که در آن افراد می‌توانند آزاد باشند. کارهای بوردیو همچنان اثربخش باقی مانده‌اند و جامعه‌شناسانی مثل لوئیس واکووانت اصرار دارند تا اصول نظری و روش شناختی بوردیو را در کارهایشان به کار برند و آنچه را که بوردیو «مشاهده مشارکتی» و واکووانت «جامعه‌شناسی جسمانی» می‌نامد، عملی سازد.

## سرمایه

در مفهوم سرمایه بوردیو، نفوذپذیری او از مارکس به روشنی دیده می‌شود، اما بوردیو در این مفهوم در حوزه اجتماعی بسیار بیشتر از مارکس پیش می‌رود؛ به‌گونه‌ای که سرمایه اقتصادی و انباشت آن و سازوکارهای این انباشت را محور تحلیل اجتماعی - تاریخی خود قرار می‌دهد. نزد بوردیو، سرمایه اقتصادی شامل سرمایه‌های مالی، میراث منقول و غیرمنقول، دارایی‌های گوناگون و غیره، تنها یکی از سرمایه‌های موجود در جامعه است و در کنار آن، لاقال سه نوع دیگر از سرمایه را نیز مطرح می‌سازد. نخست سرمایه فرهنگی شامل تحصیلات و به‌دست آوردن قابلیت‌های فرهنگی و هنری، بیانی و کلامی. دوم، سرمایه اجتماعی به

از نظر  
بوردیو،  
جامعه‌شناسی  
نوعی تلاش  
رزمی برای  
نشان دادن  
ساختارهای  
نیندیشیده‌ای  
است که در  
سطوح زیرین  
کنش‌های  
شناختی و  
اشاره  
عاملان  
اجتماعی  
قرار دارد.  
در نظر او،  
جامعه‌شناسی  
همچون  
ابزار نبرد  
«خشونت  
نمادین»  
است و  
میدان‌های  
پنهانی را  
آشکار  
می‌کند  
که در آن  
افراد  
می‌توانند  
آزاد  
باشند

فرزندان گروه‌های حاشیه‌ای در مدرسه از سرمایه فرهنگی و زبانی مناسب برای موفقیت بی‌بهره‌اند و در ورود به دانشگاه با مشکل بیشتری مواجه می‌شوند. این فرض که در مدرسه به روی همه باز است، معنای تلویحی‌اش آن است که عملکرد ضعیف افراد در مدرسه نشانه ضعف فردی است و به نظام آموزشی ربطی ندارد. قیلاً دولت مسئول بازماندن افراد از آموزش بود، اما وقتی مدرسه در دسترس همه واقع شد، افراد مسئول اند؛ در نتیجه، خانواده‌ها سرزنش می‌شوند



که سرمایه کمتری دارد آن را به کار می‌برد و در نتیجه آن و به دنبال تغییر کنش‌هایشان، خشونت نمادین تجربه می‌شود. بورديو مفهوم سرمایه فرهنگی را برای تبیین توانایی مدیران نخبه و متخصصان به منظور انتقال پایگاه برتر خود به فرزندان‌شان توسعه داده است؛ فرایندی که وی به عنوان بازتولید فرهنگی و اجتماعی از آن یاد می‌کند. از این طریق وی نه تنها به بازتولید بین‌نسلی پایگاه‌های خانوادگی اشاره می‌کند، بلکه همچنین به «نابرابری‌های اجتماعی بزرگ‌تر» و «نظام‌های سلسله مراتب فرهنگی» (مثل پرستیژ، انواع فرهنگ بالا چون موسیقی کلاسیک و باله در مقایسه با دسته‌های هم‌سرایي و هیپ‌هاپ) می‌پردازد.

بورديو سؤال می‌کند که چگونه افراد پایگاه بالا با ثروت شخصی نسبتاً کم، مثل مدیرانی که در نظر عموم مردم شرکت‌ها را پابرجا نگه می‌دارند و یا مشاغلی چون وکالت، پزشکی و استادی دانشگاه، قادرند موقعیت برتر خویش را به فرزندان‌شان منتقل کنند. قبل از ظهور شرکت‌های در دست مدیران، انتقال مزایا آسان بود. مالک یک تجارت به آسانی ماورث آن را به فرزندان‌ش (به ندرت دختر) می‌داد. از زمانی که تجارت به سمت شرکا و سهام‌داران تغییر یافت، انتقال مستقیم دیگر عملی نبود. در عوض، بورديو استدلال می‌کند خانواده‌ها سرمایه اقتصادی‌شان را به سرمایه فرهنگی تغییر دادند و این کار را به وسیله قرار دادن فرزندان‌شان در معرض فرهنگ دارای رتبه و مقام از همان ابتدای کودکی، از طریق گفت‌وگوهای خانوادگی، درس‌ها، بازدید موزه‌ها و وقایع هنری در حال اجرا انجام می‌دادند. بنابراین، فرزندان تربیت شده، صاحب آنچه بورديو «سرمایه فرهنگی عینی»<sup>۲۰</sup> می‌نامد، می‌شوند؛ سرمایه فرهنگی به صورتی دیده و ساخته که آن‌ها را هر کجا روند با خود حمل می‌کنند.

بورديو استدلال می‌کند که در جوامع سرمایه‌داری پیشرفته، سرمایه فرهنگی برای اعضای طبقه مسلط (مالکان سرمایه، مدیران رتبه بالا و مشاغل معتبر) با کمترین سرمایه اقتصادی، بیشترین ارزش را دارد. او استدلال می‌کند که فرزندان ثروتمندترین خانواده‌ها، می‌توانند از عهده جدی نبودن نگاهشان نسبت به مدرسه‌روی و تعلیم و فرهنگ برآیند. در مقابل، مشاغل کم‌درآمد (مثل دانش‌آموخته‌ها یا کتابداران) تقریباً به طور کامل بر توانایی خود در انتقال سرمایه فرهنگی (و همراه با آن موفقیت تحصیلی و سبک شخصیتی قابل پذیرش) به منظور تضمین موفقیت فرزندان‌شان متکی هستند. به این ترتیب، بورديو طبقه مسلط را به عنوان هرمی وارونه به تصویر می‌کشد: آن‌هایی که سرمایه اقتصادی بالایی دارند، سرمایه فرهنگی کمی دارند و برعکس. بر مبنای تفاوت‌ها در مقدار و ترکیب سرمایه، آن‌ها در ارزش، سبک زندگی و ذائقه‌ها

متفاوت‌اند. برای مثال، هنرمندان و روشن‌فکران خودشان را از مدیران شرکت‌ها به وسیله ارزشمند شمردن سبک هنری پیش‌رویی که آن قدر پیچیده یا رادیکال است که بتواند درک شود، تفکیک می‌کنند که شامل سادگی در پوشش، ثبات آرایش و منافع مالی محدودشان می‌شود.

سه نوع سرمایه فرهنگی وجود دارد: درونی شده، عینیت یافته و نهادینه شده. بورديو میان این سه نوع سرمایه فرهنگی تمایز می‌نهد:

**درونی شده:** این سرمایه فرهنگی در افراد درونی شده و ممکن است هم به صورت ارثی و هم به صورت اکتسابی حاصل شود.

**عینیت یافته:** این سرمایه فرهنگی شامل چیزهایی که در حاکمیت هستند، مثل وسایل علمی یا آثار هنری می‌شود. این ابزار فرهنگی می‌تواند به صورت فیزیکی (جامد) همچون استفاده کردن از سرمایه اقتصادی و یا به گونه نمادین، همچون سرمایه فرهنگی انتقال یابد.

**نهادینه شده:** این حالت به شکل نهادینه شده سرمایه فرهنگی که در اختیار افراد است و اغلب به شکل صلاحیت‌ها و مدارک دانشگاهی درک می‌شود، اشاره دارد و اساساً در ارتباط با بازار کار قرار دارد.

### عادت‌واره

مفهوم عادت‌واره در نظریات اجتماعی متفاوتی به کار رفته است. برای آنکه یک نفر بتواند بهترین معنای آن را بفهمد، باید بر جنبه‌هایی از رفتار انسانی و شناخت تأکید کند که روشن نیستند و کمتر به طور کامل آگاهانه‌اند. عادت‌واره کمتر به وسیله تصمیم‌گیری ظریف انجام می‌شود و مستلزم برخورد با دیگران و محیط است. اصل کلمه از فلسفه نشئت گرفته و توسط **هگل** و **هوسرل** به کار گرفته شده است. در معنای لاتین و اصلی خود به وضعیت کلی و عادت‌های بدن ارجاع می‌شود.

برای بورديو، عادت‌واره عنصری کلیدی در پروژه وی در مورد توسعه درک جامعه‌شناختی از اعمال انسان است که از تضاد مخرب بین اراده‌گرایی فردی و جبرگرایی ساختاری فراتر می‌رود. زمینه‌های این مفهوم در نظریات اساسی وی، یعنی نظریه عمل و منطق کنش توسعه یافته است. آنچه بورديو به صورت مختصر در عادت‌واره آورده، جنبه‌هایی از موجودات انسانی است که نه به طور کاملاً آگاهانه است و نه به طور کاملاً ناآگاهانه (یا شاید هر دو با هم هستند).

عادت‌واره به ساختارهای ذهنی یا شناختی اطلاق می‌شود که انسان‌ها از طریق آن با جهان اجتماعی برخورد می‌کنند. انسان‌ها مجبه به یک رشته طرح‌های ملکه ذهن مجهز شده‌اند که با آن‌ها جهان اجتماعی‌شان را ادراک، فهم

خشونت نمادین از برخی جهات نرم‌تر است، ولی انسانی‌تر نیست. در این نوع خشونت ریشه‌های درد از سوی اعضای جامعه ناشناخته می‌ماند و آن‌ها بنیاد تولید درد را درونی می‌سازند که این خود به دوام نظام سلطه کمک می‌کند. وی در اینجا برای جامعه‌شناسی نقش مهمی قائل می‌شود و مدعی است که جامعه‌شناسی باید در جست‌وجوی موقعیت‌هایی باشد که اشکال نامحسوس

خشونت که امیال مسلط را تولید و مصیبت را در اقصای محکوم، تحمل‌پذیر می‌سازد، آشکار سازد. به این ترتیب، ارزش اصلی جامعه‌شناسی به این است که می‌تواند وسیله‌ای برای آشکار ساختن خشونت نمادین باشد.

بورديو اشکال متفاوتی از خشونت نمادین را مشخص می‌سازد. او در مطالعه رنج در الجزایر، به القای تصور جهان متفاوت از سوی استعمار فرانسه به مستعمرات می‌پردازد. جهت‌گیری سنتی دهقانان الجزایری به خاطر تحولات اجتماعی و اقتصادی دستخوش صدمه شده بود تا تعاریف دیگری از مفهوم غیرممکن، ممکن و محتمل را بپذیرند. رنجی که در اینجا حادث می‌شود، از شکاف و ناسازی میان عادت‌واره ساخت یافته با ساختارهای عقلانی نظام سرمایه‌داری نشئت می‌گیرد. این خشونت نه در میدان اقتصاد و فیزیکی که در رابطه با مالکیت زمین، رابطه بین دو جنس و روابط درون خانواده وجود داشت؛ به‌گونه‌ای که اثر آن را می‌توان در تسلیم منفعلانه یا اعتراض‌های بدون هدف دید.

جای دیگری که بورديو از وجود خشونت نمادین بر آن تأکید می‌کند، نظام آموزش و پرورش است. بورديو معتقد است کارکرد آشکار مدارس، آموزش درس‌ها و کارکرد پنهان آن، جامعه‌پذیری دانش‌آموزان است. مدرسه به دانش‌آموزان چیزهای خاصی می‌آموزد و آن‌ها را برای اهداف خاصی جامعه‌پذیر می‌سازد که این خود مستلزم زبان خاص، ارزیابی خاص و... است. او عقیده دارد، همه اعمال مربوط به آموزش و پرورش تا آنجا که به تحمیل عناصر فرهنگی خاص از طریق نیروهای خودسر هستند، عین خشونت نمادین است. نظام مدرسه با فرایندهای خاص خود، اعضای طبقات را منصوب می‌کند و واسطه این فرایند، زبان است. فرهنگ‌های متفاوت حاکم بر مدرسه، درک خطر افزایش ناشی از دمکراتیزه شدن آموزش را برای والدین طبقات متوسط و مرفه فراهم می‌آورد که در نتیجه، آن‌ها در آموزش فرزندان بیشتر سرمایه‌گذاری می‌کنند و شکاف بیشتر می‌شود.

فرزندان گروه‌های حاشیه‌ای در مدرسه از سرمایه فرهنگی و زبانی مناسب برای موفقیت بی‌بهره‌اند و در ورود به دانشگاه

و ارزشگذاری می‌کنند. در واقع، عادت‌واره همان ساختارهای اجتماعی تجسم‌یافته و ملکه ذهن شده است و در نتیجه اشغال بلندمدت یک جایگاه در داخل جهان اجتماعی شکل می‌گیرد. این ساختارها، تقسیم‌بندی‌های عینی در ساختارهای طبقاتی مانند گروه‌های سنی، جنسیت و طبقات اجتماعی را منعکس می‌سازند. به این ترتیب، آن‌هایی که جایگاه واحدی در جهان اجتماعی دارند، از عادت‌واره مشابهی برخوردارند. عادت‌واره، معادل آمادگی‌ها و استعدادها کسب‌شده کنشگر است و باعث حرکت آن در جهت و هدف خاص می‌شود. عادت‌واره مشترکات رفتاری و سلیقه‌های افراد و طبقات است. به این ترتیب، مشخص‌کننده موضع‌گیری‌ها و عامل تمایز آن‌ها از دیگران محسوب می‌شود. عادت‌واره یک عامل تفاوت‌گذار میان چیزهای خوب و بد و نیز میان چیزهای ممتاز و معمولی است. عادت‌واره اصولی را فراهم می‌سازد که آدم‌ها بر پایه آن‌ها گزینش می‌کنند و تمهیداتی را که در جهان اجتماعی به کار می‌برند، انتخاب می‌کنند. به عبارت دیگر، انسان‌ها خرفت نیستند، ولی کاملاً هم آگاهانه عمل نمی‌کنند. آن‌ها به شیوه خردمندانه‌ای عمل می‌کنند و ادراکی عملی دارند. عادت‌واره زیر سطح آگاهی و زبان و فراسوی دسترس باریک‌بینی‌های درونگرایانه و نظارت اراده کارکرد دارد. ما به عادت‌واره و عملکرد آن آگاه نیستیم، اما همین عادت‌واره در بیشتر فعالیت‌های عملی ما، همچون شیوه خوردن، راه رفتن و صحبت کردن و حتی دماغ گرفتن، خود را نشان می‌دهد.

### خشونت نمادین و باز تولید جامعه

طبق نظر بورديو، سلسله مراتب یا اشکال گوناگون نابرابری‌های اجتماعی در جامعه امروز که موجبات رنج و محنت انسان را فراهم می‌آورند، بیش از آنکه ناشی از مناسبات مربوط به اعمال قدرت باشند، از اشکال و مناسبات نمادین سلطه نشئت می‌گیرند. حاصل این نوع سلطه، خشونت نمادین است. مضمون خشونت نمادین نتیجه فهم بورديو از زبان است. وی زبان را ابراز قدرت و کنش می‌داند. او معتقد است، سلسله مراتب به جهان نظم می‌بخشد و افراد را درون دسته‌ها جای می‌دهد و مرتب می‌سازد. کشمکش‌های سیاسی تلاشی برای مشروعیت بخشیدن به نظام طبقه‌بندی است. از این منظر، خشونت نمادین، حالت ناشناخته و نامحسوس خشونت در معنای کلی آن است. این خشونت کاراثر است، چون طبقه حاکم برای سلطه خود به کمترین انرژی نیاز دارد. به این ترتیب، طبقه حاکم تنها باید به کارهای روزمره‌اش بپردازد؛ یعنی قواعد نظام را رعایت کند. چنین سلسله مراتب تا زمانی که طبقات حاکم و محکوم آن را به رسمیت بشناسند، باز تولید خواهد شد.



بورديو معتقد است کارکرد آشکار مدارس، آموزش درس‌ها و کارکرد پنهان آن، جامعه‌پذیری دانش‌آموزان است. مدرسه به دانش‌آموزان چیزهای خاصی می‌آموزد و آن‌ها را برای اهداف خاصی جامعه‌پذیر می‌کند که این خود مستلزم زبان خاص، ارزیابی خاص و... است. او عقیده دارد، همهٔ اعمال مربوط به آموزش و پرورش تا آنجا که به تحمیل عناصر فرهنگی خاص از طریق نیروهای خودسر مربوط هستند، عین خشونت نمادین است



با مشکل بیشتری مواجه می‌شوند. این فرض که در مدرسه به روی همه باز است، در معنای تلویحی آن است که عملکرد ضعیف افراد در مدرسه نشانهٔ ضعف فردی است و به نظام آموزشی ربطی ندارد. قبلاً دولت مسئول بازماندن افراد از آموزش بود، اما وقتی مدرسه در دسترس همه واقع شد، افراد مسئول‌اند؛ در نتیجه، خانواده‌ها سرزنش می‌شوند. نبود تناسب میان عادت‌واره طبقه کارگر و میدان آموزش و سرزنش آن‌ها به خاطر عملکرد ضعیفشان، خود شکلی از خشونت نمادین است که طی سلسله‌مراتب طبقات اجتماعی بازتولید می‌شود. در دانشگاه و سطوح عالی نیز وضع همین‌گونه است. دانشگاه میدان است و محل کشمکش برای کسب مشروعیت عضویت یا پذیرش مشروعیت سلسله‌مراتب. بورديو معتقد است، رتبه‌بندی‌های علمی همه وجه تطهیر یافتهٔ سلسله‌مراتب اجتماعی‌اند که نهادینه شده‌اند. بنابراین عجیب نیست که صفت پرکار یا سختکوش، در میدان دانشگاه دارای بار منفی است. این اشتباه گرفتن برتری اجتماعی به جای برتری ذاتی، به سخت و سلب شدن آن‌ها می‌انجامد، فرایند خشونت نمادین علیه گروه‌های زیر سلطه را تشدید می‌کند و رنج اجتماعی به بار می‌آورد. یکی دیگر از فضاهایی که خشونت نمادین در آن وجود دارد، مصرف است. بورديو معتقد است، تمایزات طبقاتی و سلسله‌مراتب مبتنی بر آن از رفتار مصرفی ناشی می‌شود؛ هرچند، همسانی کارکردی و ساختاری در منطق تولید و مصرف وجود دارد. وی در کتاب «تمایز؛ نقد اجتماعی قضاوت» نشان می‌دهد، طبقه‌بندی‌های ذهنی خود پدیده‌های اجتماعی‌اند. هر جا ذائقه امری فردی به حساب آید، در واقع پدیده‌های اجتماعی است. افرادی که خرید می‌کنند، سلاطین موسیقی آنان و... در حال بیان تمایلات خود و ساختار یافته‌ای عادت‌واره‌اند. خشونت نمادین ممکن است در ظاهر کم‌اهمیت جلوه کند، مثل فردی که در یک رستوران نمی‌داند با کدام چنگال غذا بخورد. در اینجا نگرانی و خجالت ایجاد شده، جایگاه عاملان را در ساختارهای اجتماعی موجود بازتولید می‌کند و نظام حامی را مشروعیت می‌بخشد. مثلاً، همان فرد یادشده، از حضور مجدد در آن موقعیت اجتناب می‌ورزد و در نتیجه همان سلسله‌مراتب بازتولید می‌شود.

### بازاندیشی

بازاندیشی<sup>۲۱</sup> در مقام مفهومی روش‌شناختی، در تحول کارهای بورديو نقش مرکزی دارد. این مفهوم در کارهای درهم تنیده نظری و تجربی بورديو، نوعی بازنامایی سیال از یک موضوع از رهگذر بازتعریف و بازسازی مستمر آن در کاربرد و معنای آن است. بورديو بر اهمیت جامعه‌شناسی بازتابنده تأکید دارد که در آن جامعه‌شناسان باید همواره در تحقیقشان

تأثیرات موقعیت شخصی، مجموعهٔ ساختارهای درونی شده و اینکه چگونه این ساختارها به احتمال زیاد عینیت مسئله را تحریف و موجب پیشداوری می‌شوند، مد نظر داشته باشند. بنابراین، بازاندیشی روشی است که تولیدکنندگان دانش از طریق آن موقعیت عینی خود را در میدان فکری و دانشگاهی بازشناسی می‌کنند. به نظر بورديو، جامعه‌شناس باید به روش «جامعه‌شناسی جامعه‌شناسی» عمل کند و در عینیت مشاهده، ویژگی‌های ذهنی خودش را دخالت ندهد. جامعه‌شناس می‌باید از موقعیت‌های اجتماعی‌اش درون میدان آگاهی داشته باشد و شرایطی را که ساختارها، گفتمان‌ها، نظریه‌ها و مشاهدات را امکان‌پذیر می‌سازد، تشخیص دهد. از این رو، وی باید از منافع و علاقه‌هایش در رشتهٔ دانشگاهی یا جامعه‌شناختی آگاهی داشته باشد و شرایط آشکار و ساختارهای تهیمی را که تلویحاً بر کنش‌هایش درون میدان تأثیر می‌گذارند، به حساب آورد. با وجود این، مفهوم بازاندیشی بورديو منحصر به فرد و خودخواهانه نیست، بلکه سهمی از کل میدان جامعه‌شناختی را دربرمی‌گیرد. جامعه‌شناسی بازاندیشی تلاشی همه‌جانبه است که تمام این رشته و مشارکت‌کنندگان را در نظر می‌گیرد و هدفش افشای ساختارهای نیندیشیده‌از نظر اجتماعی مشروطی است که زیربنای سازوکار نظریه‌ها و ادراکات مربوط به جهان اجتماعی را تشکیل می‌دهد. جامعه‌شناسی پیر بورديو را به‌طور کلی می‌توان همچون تحقیقی دربارهٔ شرایط پیش‌بازتابنده‌ای دانست که اعتقادات و کنش‌های خاصی را تولید می‌کند که در نظام‌های سرمایه‌ای تولید شده‌اند. بازاندیشی در کارهای بورديو به دو قلمرو روش علمی (جامعه‌شناسی) و گفتمان انتقادی (فلسفه) مربوط می‌شود. بازاندیشی نه تنها موضوع تحقیق، بلکه ناظر بر پیچیدگی مسئله تحقیق و شرایطی است که ابهام مفهوم در آن روی داده است. بورديو عقیده دارد، نزدیکی بیش از حد به سوژهٔ مورد مطالعه در روش علمی، نوعی احساس «آشنایی تصنعی» و در روش فلسفی و انتقادی، «اعتماد بیش از حد به فهم استعلایی-انتزاعی» ایجاد می‌کند. برای غلبه بر این دوآلیسم، تأکید وی بر اهمیت معرفت‌شناختی و عینیت‌بخشی مشارکتی است. رویکرد بازاندیشی باید به عالمان اجتماعی امکان کنترل و کاهش اثر منابع مهم ناسازگاری را با توجه به مناسبات دانش بدهد. وی نشان می‌دهد که چگونه محقق در برخی حوزه‌ها، ضمن مشاهده و تحلیل، نگاه خود را از جهان هستی، بر فهم افراد مورد مطالعه از اعمال اجتماعی‌شان تحمیل می‌کند. بورديو از نگرش فلسفی که مدعی تبیین استعلایی از جهان بدون توجه به شرایط اجتماعی شکل‌گیری آن است، دوری می‌گزیند. جامعه‌شناسی یکی از رشته‌های در معرض آسیب است که تحقیقات آن در مظان اتهام آمیختگی با ذهنیات، آرزوها و امیال ناخودآگاه، تجربیات و... قرار دارد.

## نقدی بر جامعه‌شناسی بوردیو

کار بوردیو از جهاتی مورد نقد قرار گرفته است که در اینجا تنها چند انتقاد مطرح می‌شود.

۱. در زمینه تلفیق سطوح خرد و کلان اجتماعی، هر چند بوردیو در صدد نزدیک کردن ساخت‌گرایی (دیدگاه ذهن‌گرا) و ساختارگرایی (دیدگاه عین‌گرا) برمی‌آید و تا اندازه‌ای نیز در این کار موفق می‌شود، اما کارش بیشتر به ساختارگرایی تمایل پیدا می‌کند و لذا او را مابعد ساختارگرا نامیده‌اند. تعریف بوردیو در مورد عاملیت بر مبنای تحلیل ساختارگرا، درجه‌ای از خودمختاری را به کنشگر اعطا می‌کند که انتقادات زیادی را برمی‌انگیزاند. بسیاری می‌خواهند فرهنگ را مستقل‌تر از بنای ساختاری بوردیو در نظر بگیرند. اگر مفهوم میدان در یک معنای فایده‌گرایانه، رابط عبارات خام در مورد جبرگرایی حیات طبقه فرهنگی گردد، نوعی از جبرگرایی میدان در مورد اعمال کنشگران پدید می‌آید. بیان بوردیو در مورد فراتر رفتن از دوگانگی عینیت/ذهنیت، به سمت نهادینه شدن مجدد در جهت بسیار مخالفی که خود او معترض بوده گرایش می‌یابد، همان گونه که بسیاری از نظرات مخالف تقسیم‌بندی‌ها، به یک سمت چنین دوگانگی‌هایی تقلیل یافته‌اند.

۲. بوردیو یک نظریه‌پرداز بازتولید فرهنگی و اجتماعی خشک نیست، اما قدرت بوردیو به‌طور آشکاری در مشخص ساختن الگوهای تداوم و بازتولید است تا خلاقیت و یا تغییر ناگهانی. برخلاف پروژه اعلام شده وی، چیزی بیش از جبرگرایی در نظریه وی وجود دارد. ممکن است نظریه وی به ما کمک کند که بفهمیم چگونه وضعیت موجود بازتولید می‌شود ولی به‌ندرت برای خلاقیت و تغییر چیزی آرایه می‌کند. به عبارتی دیگر، در جامعه‌شناسی بوردیو تحلیل دگرگونی‌های اجتماعی وجود ندارد به همین دلیل جامعه‌شناسی او، یک جامعه‌شناسی ایستا است.

۳. اگر یکی از نقاط قوت کار بوردیو در تشخیص راه‌هایی است که کنش مورد علاقه است، او برای بی‌اعتبار ساختن قضاوت به‌وسیله رفتار جای کمی باقی می‌گذارد چون با همه کنش‌ها به‌عنوان استراتژی‌هایی که از اشتراک عادت‌واره‌ها با میدان‌ها نشئت می‌گیرد، رفتار می‌کند.

۴. مفهوم عادت‌واره علاوه بر آنکه مشکلات نظری بیشتری ایجاد می‌کند، استناد تجربی آن نیز برای بسیاری از افراد، فارغ از میزان دقت آن، مشکل می‌باشد. مفهوم‌سازی او در مورد عادت‌واره به‌عنوان منبع رفتار در بهترین حالت نامشخص و در بدترین حالت رمزآلود است.

۵. مفهوم میدان بینش کافی برای آنکه نهادها، خاصه دولت، واقعاً چگونه کار می‌کنند، آرایه نمی‌دهد. در کارهای وی از نهادها و چگونگی عملکرد آن‌ها غفلت شده است.

۶. ترندهای بیانی و گفتاری که بوردیو در گفتمان دانشگاهی منتقد آن است در نوشته‌های خودش نیز دیده می‌شود.

۷. او معتقد است که فرهنگ و ذوق و سلیقه بر ساخته‌های اجتماعی و فرهنگی اند در صورتی که گاهی آن‌ها فطری یا روان‌شناسی فردی‌اند.

در نهایت، برخی از انتقاداتی را که جفری الکساندر به بوردیو وارد می‌داند را ذکر می‌کنیم:

- نظر بوردیو مبنی بر اینکه یک کنش در عین حال هم می‌تواند غیرعقلانی و هم کاملاً عقلانی باشد متناقض و غیرعلمی است.

- در بطن اندیشه بوردیو پارادوکسی وجود دارد که جا را برای تناقضات باز می‌کند، وی از یک سو اهمیت فرهنگ را باز می‌شناسد و بر صورت نمادین در نظم و عمل تأکید می‌کند اما از سوی دیگر عملاً ماتریالیست و دترمینیست (جبرگرا) است. - نظریه بوردیو در تبیین پدیده‌های متعلق به جامعه مدرن توانمند است اما در تبیین پدیده‌های متعلق به جامعه سنتی ناتوان می‌باشد چرا که نظریه میدانی بوردیو در حقیقت معطوف به جوامع تمایز یافته است لکن در مورد پدیده‌های هنری جامعه سنتی چاره‌ای جز سکوت ندارد.

### پی‌نوشت‌ها

توجه: این مقاله عمدتاً بر مبنای گردآوری و ترجمه‌های چند بخش از کتاب‌هایی نگارش یافته است که در منابع آخر معرفی شده‌اند. به همین علت از ذکر مستقیم منابع در داخل متن خودداری شده است.

1. P. Bourdieu
2. Be'arn
3. École Normale Supérieure
4. L'École Pratique
5. Raymond Aron
6. Colle `ge de France
7. Distinction: A Social Critique of Judgement of Taste
8. The Logic of Practice
9. Reproduction: In Education, Society and Cultrure
10. The Inheritors
11. Jean - Claude Passeron
12. Homo Academicus
13. The State Nobility
14. The Rules of Art
15. An Invitation to Reflexive Sociology
16. Lol' c Wacquant
17. The Weight of the World
18. The Social Structures of the Economy
19. Symbolic Violence
20. Objectified Cultural Capital
21. Reflexivity

### منابع

۱. ریتزر، جورج (۱۳۷۴). **نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر**. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران. چاپ دوازدهم.
۲. گرنفل، مایکل (۱۳۸۸). **مفاهیم کلیدی پیر بوردیو**. ترجمه محمد مهدی لیبی. انتشارات نقد افکار. تهران.
3. Dimaggio, paul (2005) **Cultural Capital**, in Encyclopedia of Social Theory, Vol 2. Edited by George Ritzer, Sage Publication.
4. Jenkins, Richard (2005). **Bourdieu, Pierre**, in Encyclopedia of Social Theory, Vol 2. Edited by George Ritzer, Sage Publication.
5. Jenkins, Richard (2005) **Habitus**. in Encyclopedia of Social Theory, Vo 2. Edited by George Ritzer, Sage Publication.
6. Scott, John (2007), **Fifty Key Sociologists: The Contemporary Sociologists**, Rutledge Publication.
7. <http://sociologyofiran.com/index.php?opti>.





خاستگاه و کارکردهای طنز در جامعه

# خنده برزشتی‌ها

شهین شهبازی  
دبیر دبیرستان ناحیه سه کرمانشاه

می‌شود. این احساس اعم است از تأسف و رنجش و نفرت یا خشم و کینه، و آنجا که واکنش جدی و معمولی برای بیان احساس ما کافی نباشد یا ابزار این واکنش به‌طور طبیعی مقدور نباشد، احساس خود را اغلب از مجرای طنز بیان می‌کنیم. طنز فریادی است که در اوج انفجار به پوزخند و قهقهه تبدیل می‌شود و گریه‌ای است که به‌صورت خنده در می‌آید» (عنایت، ۱۳۶۹: ۱۹). انرژی‌های جمع شده ناشی از خشم و نفرت در درون آدمی، می‌تواند سلامت فرد را به خطر بیندازد و آزاد شدن این انرژی‌ها، راهی برای حفظ سلامت است. «هربرت اسپنسر» در اشاره بر خنده ناشی از طنز، خنده را نشان کوششی می‌داند که ناگاه به خلاص می‌انجامد و منظور از خلاص شدن در اینجا، آزاد شدن انرژی جمع شده در وجود انسان در نتیجه یک احساس هیجان درونی است» (اصلاتی، ۱۳۸۷: ۱۴۱).

فروید و پیروانش از طنز و مطایبه در تحلیل روان و شخصیت آدمی استفاده می‌کردند و با ارائه نظرات روان‌شناسی در این خصوص، طنز را نتیجه عقده‌های روانی سرکوب شده دانسته‌اند: «از نظر فروید، طنز و مطایبه، سازوکاری است که می‌توان به کمک آن عقده‌های سرکوفته را دوباره بیدار و با آزاد شدن انرژی ذهنی، مخاطب را اقناع کرد. فروید معتقد است ضمیر آنچه را در قالب عمل ممنوع و تابو در خود به‌صورت سرکوفته و عقده‌های روانی انباشته کرده است، با مبتذل و عامیانه کردن، به‌صورت مطایبه و طنز ارائه می‌کند و با آزادسازی این انرژی نهفته، تنش درونی را به‌صورت موقت هم که شده، تشقی می‌بخشد» (اخوت، ۱۳۷۱: ۲۹).

فروید تحقیقات خود را درباره تأثیرات خنده و شوخی بر روان انسان، در کتابی به‌نام «شوخی و رابطه آن با ناخودآگاه» منتشر کرد. هسته اصلی نظریات او این بود که «به تأثیر از ارسطو، شوخی را روان‌پالا و رهایی‌بخش می‌دانست» (مرچنت، ۱۳۸۴: ۲۶). او معتقد بود «با شوخی انگاشتن یک موضوع جدی، اثر آن

## اشاره

طنز نوعی نگرش اصلاح‌گرایانه را نسبت به زندگی اجتماعی بازتاب می‌دهد و وضع موجود نامطلوب را به روشی مسالمت‌آمیز و توأم با شوخی مطایبه به‌سخره می‌گیرد. روش و تکنیک طنزپردازی برای تحقق این هدف به کارگیری توأم دو عنصر متضاد «تیش‌ونوش» است. در بخش نخست این بحث عوامل پیدایش طنز در جامعه مورد بررسی قرار گرفت، اکنون و در ادامه کارکردهای طنز در جامعه مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

## ب) ارزش‌های طنز برای جامعه

با استناد به چند دلیل مهم، طنز بهترین ابزار برای رفع معایب فرد و جامعه و بهبود اوضاع برای رسیدن به شرایط بهتر است. بعضی از این دلایل به شرح زیرند.

### ۱. کاهش فشارهای روانی

طنز و طنزپردازی همواره کلید گشایش عقده‌ها و تحمل رنج‌های طبقات مختلف اجتماعی بوده که در دست اندیشمندان دلسوز و درآشنا قرار داشته است. بیان و شرح هر موضوعی به روش طنزآمیز، باعث می‌شود که خوانندگان، خواص و عوام، با علاقه و عشق فراوانی بحث را دنبال کنند. «اگر ملتی، به‌خصوص ملت ما، دوره‌های دشوار تاریخی را تاب آورده و از سر گذرانده است، شاید اغراق نباشد که بگوییم یکی هم به یاری همین سلاح طنز بوده است. هنرمندان بی‌نام و نشان، داستان‌ها یا لطیفه‌های طنزآمیز می‌ساختند و مردمی که خوشبختانه همیشه از حس درک طنز برخوردارند، آن‌ها را می‌گرفتند و بازگو می‌کردند و رواج می‌دادند و ملت ما با این نفس زدن‌های کوتاه، خفگی را پشت سر می‌گذاشت.» (تنکابنی، ۱۳۵۷: ۷۲)

از منظر روان‌شناسی: «طنز واکنشی است که از احساس نامساعد و ناموافق ما نسبت به شخص یا واقعه خاصی ناشی





۵۵

ششمین  
آموزش  
علوم  
اجتماعی  
دوره ۱۶  
شماره ۳  
پیاپی  
۱۳۹۳



دادن به آن‌ها و نمایاندن راه درست به امواج عظیم مردمی که از نیروی نهفته در آن، می‌توان برای دست یافتن به آرمان‌های متعالی کمک گرفت. طنزپرداز تعهد اجتماعی و مسئولیت انسانی خود را با توضیح آنچه کشف کرده است و دیگران از آن بی‌خبرند، به انجام می‌رساند. «طنزپردازان نشان می‌دهند که دید و تجربه اجتماعی خود را از میان تناقض‌ها، پیچیدگی‌ها و بی‌رسمی‌های پیدا و پنهان جامعه کسب کرده‌اند و از این رو، آنان صالح‌ترین کاشفان واقعیت‌های تباهی آفرین جوامع خویش‌اند» (همان: ۶۱).

فریاد پر از درد **نیمایوشیخ** بیانگر همین آرزوی اوست: نیست یک دم شکند خواب به چشم کس ولیک/ غم این خفته چند/ خواب در چشم ترم می‌شکند... شاملو نیز گفته است: ای کاش می‌توانستم/ یک لحظه می‌توانستم ای کاش/ بر شانه‌های خود بنشانم/ این خلق بی‌شمار را/ گرد حباب خاک بگردانم/ تا با دو چشم خویش ببینند که خورشیدشان کجاست/ او لورم کنند.

**جانانان سوئیفت**<sup>۱</sup>، نویسنده بزرگ انگلیسی، توصیف معروفی درباره طنز دارد: «آینه‌ای است که بینندگان آن عموماً چهره کسی جز خودش را در آن کشف می‌کنند و این علت عمده استقبال است که نسبت به طنز در دنیا وجود دارد و باز به همین خاطر کمتر کسی از آن می‌رنجد» (اصلانی، ۱۳۸۷: ۱۴۱). طنز با آگاهی دادن به گروه‌ها و طبقات مختلف مردم و آگاه کردن آن‌ها از وقایعی که در اطرافشان می‌گذرد، حس تعهد و مسئولیت اجتماعی آنان را افزایش می‌دهد و با ایجاد شوق و امید در دل‌ها که اصلاح وضعیت نامطلوب موجود در سایه اتحاد و همدلی ممکن خواهد بود، راه را برای رسیدن به یک زندگی مطلوب و دور از تنش‌ها و ناآرامی‌های مخرب فراهم می‌کند. طنز، خصوصاً طنز جامعه‌گرا، هنگامی بروز می‌کند که بین گروه‌های فکری جامعه شکاف عمیق ایجاد شده باشد؛ شکافی که اگر بدان بی‌توجهی شود، آرامش جامعه را خواهد بلعید.

از بین می‌رود، فشار روانی نامطلوب ناپدید می‌شود و فقهیه ایجاد شده، بیانگر آرامش درونی انسان است. این امر می‌تواند نقش ارزشمند یک سوپاپ اطمینان را در سال‌های سخت کودکی و در تمام روزهای عمر بازی کند» (میشل، ۱۳۷۷: ۲۵۳).

با سلاح خنده و لطیفه از گروهی که متنفریم، انتقام می‌گیریم، آن‌ها را تحقیر می‌کنیم و برای لحظاتی، هر چند اندک، با نیروی خنده جای حاکم و محکوم را عوض می‌کنیم» (اخوت، ۱۳۷۱: ۳۰). داستانی که درباره قهوه‌چی اصفهانی نقل کرده‌اند، مثال روشنی برای این تعریف از طنز است و نشان می‌دهد که به کار گرفتن طنز، سبب تخلیه شدن خشم و نفرت افراد می‌شود. «روزی، **حاجی محمدحسین خان نظام‌الدوله**، معروف به **صدر اصفهانی**، در بیرون شهر اصفهان به قهوه‌خانه‌ای رفت. صحبتش با قهوه‌چی گرم شد و از کار و بار قهوه‌چی پرسید. قهوه‌چی اصفهانی در جواب گفت: می‌گذرد، تعریفی هم ندارد. محمدحسین خان گفت: چرا نمی‌روی گدایی کنی؟ سودش بیشتر است! قهوه‌چی فوراً در جواب گفت: البته شما دستتان در کار است و بهتر می‌دانید.» (نوربخش، ۱۳۷۹: ۴۷)

## ۲. افزایش بیش و آگاهی مردم برای ساختن دنیای بهتر

استاد **عبدالحسین زرین کوب** می‌گوید: «ظرافت خاص و جان کلام طنز در همین نکته نهفته است که طنزپرداز بتواند از دیدگاه مناسب به دنیا و مافی‌ها بنگرد و پوچی دردانگیزی، اما غالباً خنده‌داری را که در آن نهفته است، کشف و بیان کند» (بهزادی‌اندوهجودی، ۱۳۷۸: ۱۲۴).

پدیدآورندگان آثار طنزآمیز معمولاً از طبقه روشن فکر و پیشرو جامعه هستند. طنز برای این گروه، عرصه نمایش و بزرگ‌نمایی تضاد عمیق میان واقعیت موجود، با چیزی است که باید باشد. آرزوی مصلح اجتماعی که به طنز رو می‌آورد نیز ادامه همین راه است؛ بیدار کردن مردم از خواب غفلت، آگاهی





برعکس آنچه عده‌ای تصور می‌کنند، ماهیت طنز در هر دوره‌ای برخاسته از نگاه ایده‌آلیستی است و نه بدبینی. طنزپرداز در پی رسیدن به اهدافی است که جز با خوش‌بینی نمی‌توان به تحقق آن‌ها امیدوار بود. طنزپرداز متعهد برای ساختن جامعه خود تفکری واقع‌گرا دارد، نه خیال‌پردازانه و غیرواقعی. به همین دلیل به دنبال «مدینه فاضله»<sup>۱۲</sup> نیست، بلکه خواست او ریشه در واقعیت دارد.

### ۳. مبارزه آشتی طلبانه با زشتی‌ها و دفاع از حقیقت

طنز سلاح مبارزه است ولی نه سلاحی کشنده و ویرانگر، بلکه شاید بهتر باشد که آن را تفنگ بدون گلوله‌ای بدانیم در دست مردی مبارز که از آن برای تهدید جنایتکاران و تسلیم شدن آنان به خواسته‌های مردم استفاده می‌کند.

«فلسفه پیدایی این نوع بیان، به‌طور عمده ریشه در انتقاد از خواص و بیان نقاط ضعف اخلاقی و رفتاری ارباب قدرت دارد که دارای مقام عالی سیاسی و اجتماعی هستند و مردمانی سرشناس، منتقد و صاحب اقتدارند و گفتار صریح و بی‌پرده درباره آنان، ممکن است بازتاب منفی داشته و تأثیر مطلوب نداشته باشد و یا با تحریک آنان جهت‌گیری‌هایی صورت گیرد و فاجعه آفریده شود.» (سید علوی، ۱۳۸۱: ۶۴)

بعضی‌ها طنز را به دلیل ماهیت انتقادی و تمسخر نیروهای مخالف، و از طرف دیگر، دادن آگاهی به مردم بی‌خبر از وقایع، نوعی دشمن‌تراشی و فروپاشی آرامش جامعه می‌دانند و معتقدند که طنز چه به زبان صریح و چه در پرده و مبهم، در نهایت رازهای ناگفته‌ای را برملا می‌کند که نادانستن آن‌ها به صلاح کلی جامعه نزدیک‌تر است. در پاسخ باید گفت که طنزپرداز هرگز برای خود طنز آفرینی نمی‌کند، هدف او قدرت یافتن از طریق جست‌وجو و کشف دوستان و همراهانی است که در نبردی نابرابر او را تشویق می‌کنند. «طنز که نیرو و توان خود را در خلأ قدرت جست‌وجو می‌کند، همواره با قدرت سیاسی و یا به عبارت دیگر، با نظام حاکم در ستیز پیدا و پنهان است. طنزپرداز اگر چه خود در اقلیت یا در موضع ضعف قدرت است، اندیشه‌اش از اکثریت و محبوبیت برخوردار است» (کرمی و ...، ۱۳۸۸: ۱۳).

فریود نیز در تبیین نظریه‌های خود درباره طنز و نقش و تأثیر آن می‌گوید: «طنز اجتماعی‌ترین فعالیت روانی است. این نوع ادبی همیشه محتاج وجود شخص سوم است تا آن را درک کند؛ چون هیچ کس آن را برای خود به‌وجود نمی‌آورد. طنز باید معترض نیز باشد و فقط در صورتی به نتیجه می‌رسد که با تمایلات مخالف تصادف کند.» (اصلائی، ۱۳۸۷: ۱۴۲)

برای مصون ماندن از این عواقب شوم تنها دو راه حل وجود دارد: چشم فرو بستن بر زشتی‌ها، کاستی‌ها و اوضاع نامطلوب و پذیرفتن «به من چه ربطی دارد؟» «چرا من بگویم؟» «مگر با

گفتن من درست می‌شود؟» و ... که صد البته برای انسان آگاه و متعهد به وظایف انسانی خود که روحی حساس و زخم‌خورده دارد و همچون دریایی است که همه عمر خوابی آشفته دارد<sup>۱۳</sup>، امکان‌پذیر نیست. راه دوم کمک گرفتن از وسیله‌ای است که ضمن فراهم ساختن شرایط سخن گفتن از آن ناگفتنی‌ها، تا حد ممکن مرز روابط میان گوینده و مخاطب انتقاد را از خطر آسیب و شکست محفوظ نگه دارد. این وسیله چیزی جز همان زبان طنزآمیز نیست. از اینجاست که گفته‌اند: طنز داروی شفا بخشی است که اگر طبیب متخصص و داروشناس آن را بجا و به‌موقع تجویز کند، نه فقط یک نفر بلکه درد بسیاری را با یک نسخه درمان می‌کند؛ ضمن اینکه شادی، امیدواری و بهبودی مریض را به دنبال دارد. «خنده را نباید امری سرسری و بی‌ارزش دانست، بلکه برعکس، یکی از دقیق‌ترین روش‌های بشر در مبارزه با مشکلات بوده است.» (جباری، ۱۳۸۶: ۸۴)

بررسی تاریخ سیاسی ایران به‌ویژه در قرن هشتم و عصر مشروطه که طلایی‌ترین دوران طنزپردازی در ایران بوده، گواه این مدعاست که طنزپردازان ما نواهی بی‌ظنیری بوده‌اند که به دور از تندروی‌های افراط‌گران که گاهی اوضاع را بدتر از آنچه هست می‌کنند و نیز به دور از سهل‌انگاری‌های به قول **جلال آل احمد**، آدم‌های بلغمی مزاج این نیز بگذرد.

«ارج آن را کسانی می‌دانند که آن روزها خوانده‌اند و تکانی را که در خواننده پدید می‌آورد، به یاد می‌دارند. انبوه ایرانیان که در آن روزها به این آلودگی‌ها و بدی‌ها خو کرده بودند و جز از زندگانی بد خود به زندگانی دیگر گمان نمی‌بردند، از خواندن این کتاب تو گفتمی از خواب بیدار می‌شدند و تکانی سخت می‌خورند. بسیار کسان را می‌توان پیدا کرد که از خواب بیدار شده و برای کوشیدن به نیکی کوشور آماده گردیده و به کوشندگان دیگر پیوسته‌اند.» (کسروی، ۱۳۴۰: ۴۵)

یکی از دلایل اینکه آدمی رنج‌های زندگی را تحمل می‌کند و با وجود دشواری‌های بسیار و ناتوانی‌های موجود خود، به مبارزه برای رسیدن به مقصد ادامه می‌دهد، حفظ روحیه امیدواری است و امید بخشیدن به مردم مسئولیت دیگر طنزپرداز متعهد است. «ایجاد تصور درباره یک زندگی متعالی و زیبا از راه به تصویر کشیدن جهات پست و ناشایست زندگی موجود و بیدار کردن شوق کمال مطلوب در خواننده، از وظایف و هدف‌های مهم طنز رئالیستی است.» (بهزادی‌اندوه‌جودی، ۱۳۷۸: ۴۲)

متعادل‌ترین و معقولانه‌ترین راه مبارزه را در آفرینش «طنز» یافته‌اند. به یقین خیلی سخت است که آدمی بتواند در برابر آنچه او را به خشم آورده است و برایش نفرت‌انگیز می‌نماید، بر خشم خود - حتی اگر به ظاهر - غلبه کند تا بتواند معقولانه‌ترین راه ممکن را بیابد ولی طنزپرداز متعهد از عهده این مهم برمی‌آید؛ چرا که ترجیح می‌دهد دنیا را کم‌دی ببیند تا تراژدی. **هوراس**







۵۷

رشد  
آموزش  
علوم  
اجتماعی  
دوره ۱۶  
شماره ۳  
بهار  
۱۳۹۳

مستبدانه‌ای در زمین نبوده است که به وسیلهٔ طنز صدمه ندیده باشد. هیچ آزادمرد و هیچ تفکر آزادی‌خواهانه‌ای قد نیفراشته است، مگر اینکه طنز حمایتش کرده باشد» (کالن، ۱۹۱۴: ۱۳).

حکایاتی از عقلای مجنون مثل **بهلول** در برابر **هارون الرشید** و یا دلک‌هایی همچون **کریم شیرهای** در برابر **ناصرالدین شاه**، نقل شده‌اند که از تأثیر پذیرفتن این حکام خودکامه و مستبد از سخنان و گفته‌های حکیمانه در پوششی از شوخی و طنز دارند.<sup>۱۸</sup> اینان دریچهٔ

اطمینانی برای مردم بوده‌اند و افراد ستم دیده از شاه و دربار، از آن‌ها برای خلاصی خود کمک می‌گرفته‌اند. گفته‌اند که دلک **سلطان محمود**، زبان تند و تیزی داشت و آن چنان حاضر جواب بود که همگان را به تعجب وا می‌داشت:

«... سلطان محمود از دلک خود پرسید: شنیده‌ام که زنت فرزندی زاییده است. بگو بدانیم نوزاد از چه جنس است؟

**طلحک** تعظیمی کرد و گفت: قربان! از چه جنس می‌خواهید باشد؟ از فقیر بیچاره‌ها غیر از پسر یا دختر چه آید؟ سلطان محمود متعجبانه پرسید: مردک می‌گویی از فقیران پسری یا دختری می‌آید؛ مگر از بزرگان چه می‌آید؟

طلحک گفت: ظالمی، ناسازگاری، بدفعلی، خانه‌براندازی، فاسقی، بدکرداری، پلیدی، شقاوت آثاری ...» (نوربخش، ۱۳۷۱: ۵۵).

عبدالحسین زرین کوب می‌گوید: «زبان نیش‌آلود طنز، در تمام ادوار حیات یک ملت، حکم یک ضرورت را پیدا می‌کند تا مسئولان سرنوشت مردم، جهان اطراف خویش را از یاد نبرند و بدانند جز آنان که فرمان می‌رانند، اکثریتی هستند که فرمان می‌برند» (آرین پور، ۱۳۷۲: ۳۶). اگر بتوان انگیزهٔ انسان از تلاش و زندگی را جست‌وجوی خوش‌بختی معنی کرد و باور داشت که طنز یکی از راه‌های جست‌وجوی این خوش‌بختی است، باید گفت طنز هنری است که «با جادوی بیان و رنگ‌آمیزی تصاویر و قدرت خیال، اوج حساس و ادراک انسان‌ها را از دردهای اجتماعی و میزان و کیفیت آن‌ها، ضبط می‌کند و یکی از دقیق‌ترین وسایل آشنایی صاحب‌دلان با بی‌رسمی‌های اجتماعی و شیوهٔ افشای آن‌ها به‌شمار می‌آید.» (بهزادی‌اندوهجردی، ۱۳۷۸: ۱۶)

#### ۵. حفظ و زنده نگه داشتن ارزش‌های متعالی جامعه

دستاوردهای فکری هر ملتی، به‌طور معمول در نوشته‌های مختلف آنان دربارهٔ اتفاقات حقیقی آورده و به‌وسیلهٔ نویسندگان عرضه می‌شوند. بدون شک این نوشته‌ها که بیانگر گرایش‌های هر ملت هستند، با یکدیگر متفاوت‌اند. زیرا هر گروه یا جامعه‌ای گرایش خاص خود را دارد. **بالزاک** که از پیروان مکتب «رومانتیسیم» بود،

**والپول**<sup>۱۴</sup> (۱۷۱۷-۱۷۹۷)، شاعر و ادیب انگلیسی می‌گوید: «جهان برای آنان که می‌اندیشند، کم‌دی است و برای آنان که احساس می‌کنند، تراژدی.» (مرچنت، ۱۳۸۴: ۱۴)

آیا این شعر طنزآمیز **انوری** در اوضاع خفقان‌بار و آشفتهٔ جامعهٔ عصر او، بهترین شیوهٔ مبارزه با کسانی نبوده است که به قیمت ظلم به محرومان جامعه مال‌اندوزی می‌کنند؟

آن شنیدستی که روزی زیرکی با ابله‌ی

گفت کاین والی شهر ما گدایی بی‌حیاست

گفت چون باشد گدا آن کز کلاهش تکمه‌ای

صد چو ما را روزها بل سال‌ها برگ و نواست

گفتش ای مسکین غلط اینک از اینجا کرده‌ای

آن همه برگ و نوا دانی که آنجا از کجاست

در و مروارید طوقش اشک اطفال من است

لعل و یاقوت ستامش خون اینام شماست

او که تا آب سبو پیوسته از ما خواسته است

گر بجویی تا به مغز استخوانش زان ماست

خواستن کدیده است، خواهی عشرخوان خواهی خراج

زان که گر ده نام باشد یک حقیقت را رواست

چون گدایی چیز دیگر نیست جز خوانندگی

هر که خواهد گر **سلیمان** است و گر **قارون** گداست

**برگسون** می‌گوید: «هر قدر اجتماع رو به کمال می‌رود،

توقعش از اعضای خودش بیشتر می‌شود و می‌خواهد که آن‌ها

پیوسته هوشیارتر و قابل انعطاف‌تر باشند. خنده همراه با نشاطی

که در دیگران برمی‌انگیزد، نسبت به آنکه موضوع خنده است،

تحقیر خفیفی نیز ایجاد می‌کند و تنها از همین راه است که

جامعه می‌تواند از گنج‌ها، کودن‌ها و احمق‌ها انتقام بگیرد»

(صوفی‌مقدم، ۱۳۸۷: ۱۰).

**الکساندر پوپ**<sup>۱۶</sup> که از طنزپردازان نام‌آور عصر خود است،

در مؤخره‌ای بر طنز (۱۷۳۸)، قدرت و شکوه آن را این چنین مورد

ستایش قرار می‌دهد:

آه ای سلاح مقدس! که برای دفاع از حقیقت در ما به ودیعه

گذاشته شده‌ای!

تو ای یگانه شور و هیجان، در برابر کوتاه‌اندیشی و پلیدی

و گستاخی

تو علیه هر چیز آلا ملکوت-دستان زور، تو را انکار می‌کنند

قدرت این‌ها را به تو می‌دهد. باشد که خدایان راهنمای

تو باشند

چنین بزرگ می‌پندارمت!

#### ۴. تنبّه و بیداری مقصران

**گیلبرت کانن**<sup>۱۷</sup> در توصیف ارزش طنز در محکوم کردن

ظالم و حمایت از مظلوم می‌گوید: «هیچ ستمگری و هیچ تفکر



مخاطب ایجاد کند؛ تردیدی در فراسوی هنجارها تا به او بفهماند حتی هنجار نیز می‌تواند به ناهنجار تبدیل شود. باختین می‌گوید: «خنده و جنبش‌های مردمی گستاخی ابداع را بر می‌انگیزد، به رهایی از دیدگاه مسلط در باب جهان، به رهایی از همهٔ رسوم، حقایق جاری، تمام چیزهای مبتذل، عادی و پذیرفتهٔ همگان یاری می‌رساند و سرانجام امکان می‌دهد که نگاهی تازه به جهان بیفکنیم و دریابیم هر آنچه وجود دارد، تا چه حد نسبی است و یک نظم جهانی سراپا متفاوت امکان‌پذیر است» (پوینده، ۱۳۸۱: ۱۵).

طنز گردگیری از حقیقتی است که فراموش کرده‌ایم و از آن غافل مانده‌ایم. نفس گرمی است که بر آینه‌ی غبار گرفته می‌دمیم تا تصویر واقعی خود را در آن بنگریم. تصویری که دیدن آن برای هر انسان کمال طلب و حقیقت‌نگر لازم است. «طنز فرصتی فراهم می‌کند تا وجوهی از فرهنگ و جامعهٔ خود را بازنگری کنیم. در پشت خنده‌های گاه‌کش‌دار و گاه تلخ و کوتاه طنز، همواره اندیشه و ژرف‌نگری به کمین نشسته است. قدرت شگفت‌انگیز طنز در آن است که ما را از زوایای پنهان به خودمان نشان می‌دهد. از منظری که شاید در نگاه اول وحشتناک و باورناپذیر به نظر آید اما پس از فروکش کردن خنده و لحظاتی تأمل و تفکر، سسوزه‌های طنز خود را به‌صورت حقایقی تلخ نمایان می‌سازند. روح انتقادی طنز این امکان را برای مخاطبان خود فراهم می‌سازد که جنبه‌های نادرست اندیشه، کردار و فرهنگ جمعی را بازنگری و سرانجام اصلاح و دگرگون کنند.» (کریمی و ...، ۱۳۸۸: ۱۱)

نویسندهٔ کتاب «آنانومی طنز» گیلبرت هایت<sup>۱۶</sup> در شعری زیبا، طنز را چنین توصیف می‌کند:

«زنده‌باد طنز!  
 زنده باد ای چشمان باز و بینا!  
 زبانی رسا و گرمی‌بخش!  
 ای نیروی جادویی اصلاحگر!  
 الههٔ اسرارآمیز مطلوب ما  
 ای مادر کمدی، خواهر تراژدی  
 و ای مدافع نقد فلسفی!

منابع در دفتر مجله موجود است



عقیده داشت کار رمان‌نویس در این دوره چیز دیگری است. او باید جامعهٔ خود را تشریح کند و تیپ‌های موجود در این جامعه را نشان دهد. کار نویسندگی از یک لحاظ شباهت زیادی به کار مورخ دارد. در حقیقت نویسنده مورخ عادات و اخلاق مردم و اجتماع خویش است.» (سید حسینی، ۱۳۸۱: ۲۷۱)

یکی از ویژگی‌های طنز اصیل وقایع‌نگاری است و از اینجاست که گفته‌اند: طنز پرداز مورخ راستین روزگار خویش است. «گر بخواهیم بدانیم که قوم و ملتی چگونه فکر می‌کنند و به چه چیز فکر می‌کند، و آرزوهایش کدام‌اند و در طلب چیست و چه می‌گوید، یکی از بهترین راه‌ها بررسی و تحقیق دربارهٔ تصنیف‌ها، ترانه‌ها و اشعار، داستان‌های فکاهی و خصوصاً طنز آن ملت خواهد بود» (بهزادی‌اندوهجردی، ۱۳۷۸: ۴۵).

آنچه اثر ادبی را از چنان اهمیتی برخوردار می‌کند که بتواند به‌عنوان اثری ماندگار معرفی شود، ارتباطی است که خالق اثر میان درون و بیرون جهان خود به‌وجود می‌آورد. به عبارت دیگر، خالق اثر ادبی بنا به شرایط اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جامعه و جهان، درک و معناهای مختلفی را در ذهنش به ثبت می‌رساند که با عینیت بخشیدن به این معانی، به اعتلای فکر و وجدان بشر در سطح جامعهٔ خود کمک می‌کند.

بهترین منتقدان هر جامعه‌ای مردم هستند. آن‌ها خوب تشخیص می‌دهند که چه اثری را بخوانند و حتی چند بار بخوانند و یا کدام اثر را فقط تورق کنند. در نتیجه، آثاری که بدون در نظر گرفتن شرایط جامعه به‌وجود می‌آیند، شاید برای مدت محدودی بتوانند گروهی را سرگرم کنند اما بی‌شک محبوبیت آن‌ها چند صباحی به طول نخواهد انجامید و خیلی زود به بوتهٔ فراموشی سپرده خواهند شد. برعکس، آثاری که با توجه به شرایط جامعه و اوضاع و احوال مردم روزگار خود پدید آمده‌اند، نه تنها در روزگار خود بلکه برای همیشه خواننده خواهند داشت و به‌عنوان درسی برای تعالی مردم و جامعه بدان‌ها توجه خواهد شد. «هنر و اندیشه در بستر رویدادها شکل می‌گیرد و هنرمند راستین، بازگویندهٔ مهم‌ترین مسائل بشری روزگار خویش است» (اصیل، ۱۳۸۲: ۱۰).

آیا طنزهای شاعران کلاسیک ما چون سنایی، عطار، خیام، مولوی، عبید، حافظ، سعدی و... تا نویسندگان معاصر چون نسیم شمال، دهخدا، ملک‌الشعرا بهار، پروین اعتصامی، ایرج میرزا، شهریار و... پس از آن‌ها عمران صلاحی، کیومرث صابری، ابوالقاسم حالت، حسن توفیق، محمدپورثانی، ایرج پزشک‌زاد، محمدعلی افراشته، منوچهر احترامی و... هدفی جز بازگو کردن مسائل روزگار و درس گرفتن از آن‌ها را دنبال کرده‌اند؟

طنز ضمن رد قطعیت اعتقاد دارد که هر چیزی با شرایط تغییر می‌کند. طنز پرداز همواره می‌کوشد تردیدی را در ذهن





# ابن خلدون و علوم اجتماعی\*

وضعیت علوم اجتماعی در تمدن اسلامی

جعفر ربانی



۵۹

ژشن  
آموزش  
علوم  
اجتماعی  
دوره ۱۶  
شماره ۳  
بهار  
۱۳۹۳

جایگاهی در این موضوع می‌تواند داشته باشد، همان است که مؤلف به اجمال آن را در پیش‌گفتار کتاب آورده و آن، جایگاه ابن خلدون در تاریخ تمدن اسلامی به‌عنوان کسی است که سنت را مورد پرسش، و بهتر بگوییم مورد چالش، قرار داده است. لذا «کوشش او در طرح مشکل اندیشه و عقلانیت و بحران آن در دوره اسلامی متأخر، کوششی اساسی است.» دکتر طباطبایی قبل از این در دو کتاب خود «زوال اندیشه سیاسی در ایران» و «درآمدی فلسفی بر تاریخ اندیشه در ایران»، مباحثی را در همین زمینه مطرح کرده بود و اینک در واقع در ادامه همان مباحث به مورد خاص ابن خلدون پرداخته است.

وی معتقد است: «با سپری شدن عصر زرین فرهنگ ایران، یعنی با چیرگی ترکان سلجوقی بر ایران زمین که اندیشه ایرانی‌شهری-یونانی دستخوش کسوف جدی و به‌ویژه با یورش تمدن برانداز مغولان از بنیاد دچار تزلزل شد، بقایای اندیشه عقلانی به باد فنا رفت و دوره‌ای در تاریخ و عمل ایرانی آغاز شد» که نویسندگان از آن به «دوره بن‌بست در عمل و امتناع در اندیشه» تعبیر می‌کند. طباطبایی عقیده دارد که برای این وضع تا فراهم آمدن مقدمات جنبش مشروطه‌خواهی و حتی پس از آن راه برون‌رفتی پیدا نشد. بدین ترتیب به اعتقاد او، ما از عصر سلجوقی تا امروز دوره‌هایی متوالی از انحطاط و رکود را تجربه کرده‌ایم؛ طوری که حتی ارتباط با غرب و ظهور عصر تجدد یا مدرنیته نتوانسته است ما را از این وضعیت خارج کند و ما، یعنی کلیت جهان اسلام، در بزخ بین تجدد و سنت گرفتار آمده‌ایم بدون اینکه تکلیف خود را با آن یا این روشن کنیم. به نظر نویسنده کتاب، بحران تجدد در ایران و به عبارت دیگر، کامیاب نشدن ایرانیان در ایجاد تعادل بین خود و دنیای غرب (جهان متجدد) در چند قرن اخیر ناشی از «بحران در بنیاد عقلانیت» است که به‌ویژه عواملی چون «نداشتن رویکردی

«مقدمه ابن خلدون»، اگر نگوییم بی‌نظیر، بی‌تردید یکی از کتاب‌های کم‌نظیری است که در عرصه فرهنگ و تمدن اسلامی در حوزه مطالعات علوم انسانی، در قرن هشتم هجری قمری نگارش یافته است. این کتاب تا اوایل قرن نوزدهم میلادی، به‌جز در کشور عثمانی و آن هم در میان رجال درباری، در دیگر کشورهای اسلامی و نیز در جهان غرب شناخته شده نبود.

آنچه به نام مقدمه ابن خلدون شهرت دارد عبارت است از مقدمه و کتاب اول از مجموعه عظیم «کتاب العبر و دیوان المبتدأ و الخبر فی ایام العرب و العجم و البربر و من عاصرهم من ذوی السلطان الاکبر»، نوشته عبدالرحمن ابن خلدون (۸۰۸-۷۳۲ ه.ق) دانشمند تونس. مقدمه، از همان آغاز بسیار درخشید و به‌زودی ذی‌المقدمه یا همان مجموعه «العبر...» را تحت‌الشعاع قرار داد و تا امروز به‌عنوان اثری مستقل و بدیع در حوزه تاریخ و علوم اجتماعی نام‌بردار شده است.

در ایران نیز مقدمه ابن خلدون از زمان ترجمه به زبان فارسی مورد استقبال واقع شده و تا امروز مقالات و کتاب‌هایی چند پیرامون آن به رشته تحریر درآمده است. یکی از کتاب‌های مهمی که در دو دهه اخیر در این زمینه منتشر شده، **ابن خلدون و علوم اجتماعی**، اثر سیدجواد طباطبایی است که مورد توجه و استقبال اهل فکر قرار گرفته است.

## چرا ابن خلدون؟

دغدغه‌ای که دکتر جواد طباطبایی را به تألیف این کتاب واداشته، سنت و تجدد است که یکی از مهم‌ترین چالش‌های جوامع اسلامی معاصر و از جمله ایران در دو قرن گذشته بوده و هنوز هم به‌عنوان یک «مسئله» مورد بحث و علاقه متفکران و صاحبان اندیشه است. اینکه ابن خلدون چه

انتقادی به سنت»، و نیز «ایدئولوژی‌های جامعه‌شناسانه»، در پدید آمدن و حتی تشدید آن مؤثر بوده‌اند.

## گفتار در روش

روش بررسی دکتر طباطبایی در این بحث، «روش فلسفی» است. می‌گوید: «در وضعیت کنونی، در پژوهش در تاریخ اندیشه در ایران... مشکل روش‌شناختی مشکلی اساسی است و برای یافتن راه برون‌رفت از بن‌بست کنونی باید تدبیری جدی و مبتنی بر تأمل فلسفی اندیشیده شود.» در همین مسیر وی انحطاط تمدن‌های آسیایی در سده‌های اخیر را، نه ناشی از نفوذ خارجی و به‌ویژه سیطره تمدن غربی یا همان استعمار بلکه معلول رکود اندیشه در درون این تمدن‌ها می‌داند: «از نظر تاریخی، تردیدی نیست که انحطاط این تمدن‌ها پیش از سیطره مغرب‌زمین و به‌دنبال زوال مقاومت‌ناپذیر اندیشه، وضعیتی تثبیت شده بود. حال چرا اغلب نویسندگان - یا بگوییم روشن‌فکران و متفکران - سده اخیر غرب را در این قضیه مقصر می‌شمارند؟ طباطبایی این را ناشی از «درک احساسی» و دقیق‌تر «تعارض میان عقل و احساس» و بی‌توجهی بنیادین این نویسندگان به وضعیتی می‌داند که در دوره اسلامی متأخر در قلمرو اندیشه ایجاد شده است.»

نکته قابل توجه دیگری که نویسنده در این بخش به آن اشاره می‌کند، اولاً «تکرار بی‌تذکر سنت» و ثانیاً «بازسازی آن‌ها بر مبنای ایدئولوژی‌های جامعه‌شناسانه» است. به عبارت دیگر، به عقیده ما سنت را همان‌طور که بوده است دوست داریم. آن عده از نویسندگان یا متفکران ما هم که خواسته‌اند آن را احیا کنند، برای این کار به روش‌هایی عمدتاً جزمی، اعم از جزمیت ملی، عقیدتی، تاریخی و...، متوسل شده‌اند؛ در حالی که بازسازی سنت را باید از طریق بررسی و نقد اندیشه جدید، از سقوط در «چاه ویل تتبعات ادبی» نجات داد.

برای اینکه چنین مفهومی برای خواننده ملموس‌تر شود، می‌توان با طرح سؤالی مقدر پاسخ را از نویسنده دریافت کرد. سؤال این است که چرا غربیان با فلاسفه و حکمای یونانی که به دوهزار سال پیش و بیشتر تعلق دارند - مثلاً سقراط، ارسطو، افلاطون و ده‌ها تن دیگر - به راحتی ارتباط برقرار می‌کنند و آثار آن‌ها را به‌وفور می‌خوانند و بررسی و نقد می‌کنند ولی ما از برقراری چنین ارتباطی حتی با متفکران قدیم خود عاجزیم و عموماً آثار آن‌ها را به‌عنوان کتاب‌های فاخر و نثرهای

ادبی و تاریخی و... می‌خوانیم؛ نه آثاری از سنخ اندیشه و تعقل؟

نویسنده کتاب ابن‌خلدون و علوم اجتماعی این موضوع را ناشی از شکافی می‌داند که «میان دو دوران قدیم و جدید» ایجاد شده است و آن را امری محتوم می‌داند. وی می‌نویسد: «مجموعه تاریخ اندیشه در ایران تا فراهم شدن مقدمات جنبش مشروطه‌خواهی در ایران، یعنی از **فارابی** تا **ملاهادی سبزواری**، به دوران قدیم تعلق دارد و جزئی از سنت به‌شمار می‌رود. دریافت ما از سنت در صورتی می‌توانست زنده و زاینده باشد که اندیشه دوران جدید تأسیس می‌شد» که نشد، و لذا امروز «تفسیر نوشته‌های اندیشمندان بزرگ دوره اسلامی به امری محال تبدیل شده است.»

## ابن‌خلدون و سنت

همان‌طور که اشاره کردیم، نویسنده از این نظر برای طرح مسئله سنت و تجدد سراغ ابن‌خلدون رفته که او را از نادر متفکران عصر تمدن اسلامی می‌داند که در سنت تشکیک کرده و در صدد پی افکندن جهانی نو برآمده است و این خود - اگر چه به کمال نرسید و آن جهان نو در تمدن اسلامی پدید نیامد - امر کم‌اهمیتی نیست. حال، چرا این امر رخ نداد؟ اینجاست که باید به الگوی گذر از سنت به تجدد در غرب نگاهی داشته باشیم: «بحث درباره سنت در تاریخ اندیشه غربی زمانی امکان‌پذیر شد که در فاصله زمانی سده‌های شانزده تا هیجده میلادی، اندیشمندان مغرب زمین اندیشه خود را در مسیری نو هدایت کردند و از **ماکیاولی** و **دکارت** تا **آدام اسمیت** طرح‌هایی نو در سیاست، فلسفه و اقتصاد و اندیشه‌های اجتماعی در افکنده شد که از آن به تجدد یا مدرنیته تعبیر شده است.»

اما در جوامع اسلامی - به‌ویژه دنیای اهل سنت - چنین کاری همواره دشواری‌های خاص خود را داشته است و همچنان دارد؛ زیرا «اعتقاد به برتری و مرجعیت متقدمان (گذشتگان) از اصل‌های بنیادین اندیشه سنتی بوده است.» باری، آنچه از بحث «ابن‌خلدون و سنت» برمی‌آید و در نتیجه‌گیری طباطبایی نیز مندرج است، اینکه ابن‌خلدون استثناهای بزرگی در تاریخ تمدن اسلامی است که در عین پایبند بودن به سنت، باید آن را از منظری بیرونی نگاه کرد و روزنه‌ای به تفکر نوین گشود. او اگر چه، بنا به تأکید و تکرار نویسنده، در نهایت نتوانست سنت را پشت سر بگذارد و

دو مدینه با جامعه‌های که موضوع جامعه‌شناسی است، نسیتی نمی‌تواند داشته باشد.»

بنابراین، طباطبایی به‌درستی می‌گوید که نمی‌توان به این اعتبار فارابی را با **پارسونز** (جامعه‌شناس معاصر) و علم مدنی او را با جامعه‌شناسی **اسپنسر** مقایسه کرد؛ اما جایگاه ابن‌خلدون در این میانه کجاست؟ آیا او هم از سنخ فیلسوفانی مثل

**افلاطون، فارابی، خواجه‌نصیر** و امثال آن‌هاست یا از نوعی دیگر؟ بدیهی است که پاسخ این سؤال منفی است؛ چراکه «ابن‌خلدون، در مبانی علم مدنی فارابی دچار تردید شد و تأسیس علم عمران را به‌عنوان راه برون‌رفتی از این بن‌بست و جهه همت قرار داد. شاید بتوان گفت دلیل آن هم نگاه غیرفلسفی و غیرکلامی ابن‌خلدون به تاریخ یا آن‌طور که خود می‌گوید، «علم عمران» است. این نکته را نویسنده کتاب «ابن‌خلدون و علوم اجتماعی» هم بیان می‌کند: «ابن‌خلدون... به سیاست‌نامه‌نویسان (مثل خواجه نظام‌الملک...)، شاید به دلیل اینکه آنان واقعیت‌های اجتماعی و سیاسی را مورد توجه قرار می‌دهند و به این واقعیت‌ها می‌پردازند، نزدیک‌تر است تا به فیلسوفان.»

و بدین‌سان است که او می‌تواند «علم عمران نو بنیاد خود را به‌عنوان ضابطه سنجش اخبار تاریخی، یا به عبارت دیگر، همچون اصول علم تاریخ...» تعریف کند و این کاری است که از زمان افلاطون تا ابن‌خلدون کسی به آن اقدام نکرده بود.

### نظریه اجتماعی ابن‌خلدون

پنجمین فصل کتاب به «نظریه اجتماعی ابن‌خلدون» اختصاص دارد. نظریه اجتماعی ابن‌خلدون چگونه بود که وی توانست از خلال آن اثری بدیع همچون «مقدمه» را به‌وجود آورد؟ این سؤالی است که دکتر طباطبایی در این فصل می‌کوشد بدان پاسخ دهد و لاجرم خواننده را در این میان با دیدگاه‌های فلاسفه، از افلاطون و ارسطو تا فارابی، دیدگاه‌های سیاست‌نامه‌نویسان مسلمان، و دیدگاه‌های اروپائیان متقدم چون **آگوست کنت، منتسکیو و دورکایم**، و نیز اروپاییان متأخر مثل **رمون آرون، فوکو، پارسونز** و... آشنا می‌سازد.

نخستین نکته در این باب توجه دادن خواننده به این امر است که «مدینه»، که عمدتاً در آثار فیلسوفان مسلمان - به‌ویژه فارابی تحت تأثیر فلاسفه یونان مطرح شده، با

طرحی نو افکند، به هر حال «کوشید تا به نوعی تجدید مبانی اندیشه سنتی دست یازد».

### مبانی کلامی اندیشه اجتماعی ابن‌خلدون

از آنجا که دکتر طباطبایی به اندیشه پربها می‌دهد، روشن است که باید در بررسی اثر ابن‌خلدون هم به ریشه‌های فکری و فلسفی او بپردازد. عصاره سخن او در این بخش این است که ابن‌خلدون اولاً، «شعری» است و رابطه خوبی با «معتزله» ندارد و آن‌ها را «اهل بدعت» می‌داند و ثانیاً، و به همین دلیل «فقدان نظریه فلسفی» در مقدمه او مشهود است. ثالثاً ابن‌خلدون حتی به کلام هم چندان بها نمی‌دهد و در مقدمه می‌نویسد: «سزاست بدانیم که این دانش معروف به کلام در این روزگار بر طالبان علم ضروری نیست؛ زیرا ملاحظه و بدعت‌گذاران منقرض شده‌اند و کار اهل سنت در آنچه نوشته و تدوین کرده‌اند، برای ما کافی است...»

طباطبایی از این سخن «ابن‌اندیشمند خردگرا که با فرارفتن از روش‌های عقلی فیلسوفان اسلامی به تأسیس علم عمران پرداخت»، سخت اظهار شگفتی می‌کند و اینکه: «این مخالفت با به‌کارگیری عقل در مباحث کلامی از یک سو، با تأکید او بر کاربرد عقل در فهم حوادث تاریخی و توضیح پدیده‌های اجتماعی [که شاهکار ابن‌خلدون است] از دیگر سو، به ظاهر متعارض می‌نماید.» حاصل کلام اینکه ابن‌خلدون بی‌آنکه به وادی اندیشه‌های عمیق فلسفی و کلامی درغلند، در مقابل عقل جانب شرع را نگه داشته و در عین حال کوشیده است تصویری واقع‌گرا و عقلی از سیر تمدن انسانی رسم کند، و این به حق مایه شگفتی است.

### درباره جامعه‌شناسی فیلسوفان اسلامی

این فصل یکی از جذاب‌ترین فصل‌های کتاب است؛ زیرا هم بخش عمده‌ای از آن به **فارابی** اختصاص دارد، وهم نویسنده به نحو هشدارآمیزی نویسندگان حوزه علوم اجتماعی را از خلط مباحث علم‌الاجتماع قدیم، از جمله بحث مدینه فاضله فارابی که نگاهی فیلسوفانه و اغلب انتزاعی به جامعه بشری داشته‌اند، و جامعه‌شناسی جدید که موضوعی علمی و واقع‌گراست، بر حذر می‌دارد. وی می‌نویسد: «فارابی مدینه فاضله را قائم به رئیس مدینه می‌داند... از سویی در اندیشه فارابی مدینه‌ای وجود دارد که در عالم مجردات عقلی تحقق یافته است و بدیهی است که این مدینه نسبت به انسان استقلال دارد و قائم به او نیست اما از سوی دیگر، مدینه فاضله بایستی در این عالم تحقق پیدا کند و این مدینه وابسته به وجود رئیس مدینه است... هیچ یک از این

«جامعه» به معنای علمی کلمه متفاوت است. ابن خلدون، کسی است که برای نخستین بار به این موضوع توجه کرد و در واقع یکی از نظرگاه‌های اجتماعی ابن خلدون همین است. در عین حال، ابن خلدون از فلاسفه غافل نیست؛ اگرچه اقتدای او به «فیلسوفان از حد ظاهر فراتر نمی‌رود. زیرا دریافت او از مدنی الطبع بودن انسان، بیشتر از آنکه به معنای ضرورت ورود انسان به حیات «مدینه» فهمیده شده باشد، با توجه به توضیح او، «زندگی اجتماعی» است. از همین روست که وی سرانجام، به رغم فلاسفه‌ای مثل فارابی و دیگر حکیمان مسلمان، با تحلیل «امر اجتماعی»، علم عمران و به عبارتی علم تاریخ را - به عنوان یک علم عقلی واقع‌گرا - تأسیس می‌کند.

نکته مهمی که در اینجا رخ می‌نماید، آن است که اگر این حرف محسن مهدی، پژوهشگر آثار ابن خلدون را بپذیریم که ابن خلدون یکسره تابع فلسفه دوره اسلامی بود، چگونه می‌توان تعارض میان عقلانیت اندیشه فلسفی دوره اسلامی را با عقلانیتی که مؤدی به تأسیس علم عمران شد، در کنار یکدیگر قرار داد؛ پاسخ به این سؤال را طباطبایی این‌گونه می‌دهد: «سرشت گفتار (گفتمان) فیلسوفان دوره اسلامی و منطق درونی آن چنان بود که در نهایت به چیزی جز طرح مدینه فاضله منجر نمی‌شد و این منطق بنا به ضرورت، با تأسیس علم عمران تعارض داشت» و بهتر بگوییم، از اینکه بتواند وارد چنین مقوله‌ای شود و علم نوین مثل جامعه‌شناسی را متولد سازد، ناتوان بود. این نکته را ابن خلدون، با غور در فلسفه اسلامی دریافته بود. بنابراین راهی جز این نداشت که با فاصله گرفتن از فیلسوفان، خود را به سیاست‌نامه‌نویسان نزدیک کند تا با استفاده از منطق آنان که بیشتر واقع‌گرا و عینی بود، کار خود را به انجام رساند که رساند.

### بنیان‌گذار جامعه‌شناسی کیست؟

گفتیم که از ابن خلدون اغلب به عنوان پیشاهنگ یا بنیان‌گذار علم جامعه‌شناسی نوین نام می‌برند. این مطلبی است که نویسنده در فصل حاضر درباره آن سخن گفته و ابعاد و زوایای آن را کاویده است. به نظر می‌رسد غربی‌ها، که خود صاحب چهره‌های بزرگ جامعه‌شناسی هستند، با وجود ارج و اعتباری که برای ابن خلدون قائل‌اند، در انتساب عنوان فوق به وی هم‌داستان نیستند.

از مجموع نظرات نویسنده «ابن خلدون و علوم اجتماعی» نیز برمی‌آید که او هم ابن خلدون را پدر جامعه‌شناسی

نمی‌داند و در واقع، از نظر او، در این باره اغراق شده است. حاصل کلام اینکه راهی که ابن خلدون گشود، پس از وی بی‌رهر و ماند؛ چنان که حتی «خلف بلاواسطه او، ابن ازرق نیز توجهی به نوآوری ابن خلدون پیدا نکرد.» لذا ابن خلدون، به جز در بخشی از اسلام اهل سنت، تا قرن‌ها ناشناخته ماند تا اینکه غربی‌ها او را کشف کردند و به این ترتیب، به نحوی احیا شد. از این روست که جواد طباطبایی با عنایت به نکته فوق، می‌نویسد: «مقایسه ابن خلدون و به عنوان مثال، آگوست کنت و تأسیس جامعه‌شناسی در غرب، قیاسی مع‌الفارق است؛ زیرا اگر این فیلسوف فرانسوی را پدر جامعه‌شناسی می‌دانیم نه ابن خلدون را، به این علت است که جامعه‌شناسی بر پایه اندیشه آغازین او، ولی در تحول و تداوم آن اندیشه، تدوین شد. اگر پیروان آگوست کنت اندیشه او را بسط نداده و بارور نکرده بودند، جامعه‌شناسی به عنوان علمی مستقل قابل تصور نمی‌توانست باشد.»

در این زمینه جان کلام این است که: «تأسیس و تدوین علوم اجتماعی جدید بر پایه یک تحول بنیادین در علم و انقلاب در فلسفه امکان‌پذیر شد؛ تحول و انقلابی که در دوره اسلامی متأخر غیرممکن است و ابن خلدون به ناچار دریافت آغازین خود را در ضرورت تأسیس علم عمران، در دستگاه مقولات و مفاهیم ارسطویی طرح کرد؛ زیرا نظام ارسطویی، به صورتی که فیلسوفان دوره اسلامی آن را بسط داده بودند، یگانه نظام عقلانی تمدن اسلامی بود.»

پایان سخن اینکه کتاب ابن خلدون و علوم اجتماعی، اثر انتقادی و پر نکته‌ای است که دغدغه‌های بسیاری را در ذهن خواننده ایجاد می‌کند؛ صرف نظر از اینکه با نظرات نویسنده موافق باشیم یا نباشیم.

#### پی‌نوشت

۱. دکتر جواد طباطبایی، چاپ اول، ۱۳۷۴، تهران، طرح نو، ۴۰۰ صفحه

#### منابع

۱. مقدمه ابن خلدون (۲ جلد)، عبدالرحمن ابن خلدون. ترجمه محمد پروین گنابادی. انتشارات علمی و فرهنگی. ۱۳۶۱.
۲. شناخت انواع اجتماعات از دیدگاه‌های فارابی و ابن خلدون. غلامعلی خوشرو. انتشارات اطلاعات. ۱۳۷۱.
۳. شمه‌ای از تاریخ غرب‌زدگی ما یا وضع کنونی تفکر در ایران. رضا داوری. سروش. تهران. ۱۳۵۸.
۴. درآمدی بر تاریخ اندیشه سیاسی در ایران. جواد طباطبایی. کویر. تهران. ۱۳۷۱.
۵. جهان‌بینی ابن خلدون. ترجمه مهدی مظفری. انتشارات دانشگاه تهران. ۱۳۵۴.

# نقدی بر کتاب ابن خلدون و علوم اجتماعی دیالکتیک منفی طباطبایی

مسعود تویسرکانی

قبل از هر چیز دلیل توجه طباطبایی به ابن خلدون و اندیشه اجتماعی او مهم است چرا که به نظر می‌رسد ابن خلدون یک مورد نقض آشکار برای «مسئله اصلی» اندیشه طباطبایی یعنی «امتناع اندیشه» و علوم اجتماعی است و از همین رو وی تلاش می‌کند با ارائه تفسیری از آنچه جرقه‌هایی از اندیشه و تفکر جامعه‌شناختی ابن خلدون می‌نامند و ناکام نشان دادن او در پایه‌گذاری جامعه‌شناسی این مورد نقض را کم‌رنگ و بی‌اهمیت جلوه دهد و بر دیدگاه خود تأکید نماید. از چنین منظری ابن خلدون لحظاتی به اجتماع فکر کرده ولی این با علم جامعه‌شناسی به‌عنوان یک مفهوم جدید متفاوت است.

این در حالی است که از دیدگاه گروه قابل توجهی از صاحب‌نظران علوم اجتماعی ایران از جمله قانع‌راد رئیس انجمن جامعه‌شناسی ایران، بسیاری از جامعه‌شناسان صاحب‌نام دنیا از جمله جرج ریتر در کتاب نظریه‌های جامعه‌شناسی خود ابن خلدون را در ردیف جامعه‌شناسانی چون کنت، وبر و دور کیم و مارکس می‌داند که ۶۰۰ سال قبل اهمیت پدیده‌ها، نهادهای اجتماعی و همچنین ضرورت توجه به تحولات تاریخی و اجتماعی را یادآوری کرده است.

در واقع به نظر می‌رسد که ابن خلدون در چنان شرایط تاریخی به افقی از اندیشه رسیده که دانش جدیدی را با عنوان «علم عمران» پایه‌ریزی کند و به همین دلیل تا حد زیادی توانسته از آنچه طباطبایی امتناع اندیشه اجتماعی می‌نامد عبور کرده و به شرایط امکان نزدیک شود، اما طباطبایی به سادگی از کنار این تحول می‌گذرد.

یکی از انتقاداتی که از سوی طباطبایی مطرح شده اعتقاد به طبیعت و نوعی رئالیسم در دیدگاه ابن خلدون است. طباطبایی که متأثر از ایده آلیسم آلمانی هگل نگاه سوپزکتیو دارد، معتقد است ما برای قضاوت و شناخت حیات پیرامون و پدیده‌ها نیاز به مفهوم داریم. اما ابن خلدون به جای مفهوم‌سازی و نگاه سوپزکتیو از طبیعت و طبایع عمران بحث می‌کند. ابن خلدون معتقد است نهادهای اجتماعی به‌نحوی دارای سرشت و طبیعت خاصی هستند که برای پیشروی در علم عمران باید آن‌ها را شناخت. طباطبایی ابن خلدون را به دلیل چنین اندیشه‌ای طبیعت‌گرا می‌داند و معتقد است او براساس مفهوم ارسطویی از طبیعت به واقعیت بیرونی می‌پردازد، در حالی که علم از مفهوم و موضعی سوپزکتیو ایجاد می‌شود تا فرد بتواند از واقعیت‌ها فراتر رود و با ساختن مفاهیم آن را به چنگ آورد. رئیس انجمن جامعه‌شناسی



## با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

### مجله‌های دانش آموزی

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

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

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

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

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

### مجله‌های بزرگسال عمومی

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

رشد آموزش ابتدایی • رشد آموزش متوسطه • رشد تکنولوژی آموزشی

رشد مدرسه فردا • رشد مدیریت مدرسه • رشد معلم

### مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

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

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

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

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

تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸





## برگ اشتراک مجله‌های رشد

### نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهراب 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](http://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:

.....

.....

.....

◆ نام و نام خانوادگی: .....

◆ تاریخ تولد: .....

◆ میزان تحصیلات: .....

◆ تلفن: .....

◆ نشانی کامل پستی: .....

استان: ..... شهرستان: ..... خیابان: .....

شماره فیش بانکی: ..... مبلغ پرداختی: .....

پلاک: ..... شماره پستی: .....

◆ اگر قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید: .....

.....

امضا:

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

◆ وبگاه مجلات رشد: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)

◆ اشتراک مجله: ۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶ / ۷۷۳۳۵۱۱۰ / ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

◆ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

◆ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

ایران در پاسخ به چنین نقدی از سوی طباطبایی بر اندیشه ابن‌خلدون، سؤال می‌کند اگر استنادات ابن‌خلدون را با نظریات دورکیم که واقعیت اجتماعی را دارای خاصیت شیء گونه می‌داند، مقایسه کنیم آیا می‌توانیم از اندیشه رئالیستی در کارهای او ایراد بگیریم؟ در واقع بخش بزرگی از جامعه‌شناسی پوزیتیویستی و اثباتی رویکردی رئالیستی نسبت به پدیده‌های اجتماعی دارد و به واسطه همین نگاه آن‌ها را «واقعیت» می‌داند. طباطبایی در جای دیگری می‌گوید برای اینکه ما به علوم اجتماعی برسیم باید مفهوم جامعه (Society) ایجاد شود در حالی که چنین مفهومی نزد بسیاری از علمای یونانی و نیز نزد ابن‌خلدون اصلاً شکل نگرفته است. اما قانعی‌راد در نقطه مقابل نشان می‌دهد که اتفاقاً مفهوم «علم عمران» نزد ابن‌خلدون کاملاً در برابر و با نقد وی بر مفهوم شهر (Polis) نزد فارابی شکل گرفته است. ابن‌خلدون در تعریف خود از علم عمران می‌گوید که دانش او جدید و متفاوت است از آنچه افلاطون و فارابی و... تحت عنوان «علم مدنی» یا علم تدبیر منزل و شهر مطرح کرده‌اند.

او معتقد است که ارسطو در بخش‌هایی از کتاب سیاست تاحدی به این مفهوم نزدیک شده ولی نتوانسته آن را کاملاً شکل دهد. بنابراین می‌توان گفت ابن‌خلدون توانسته است مفهوم جامعه و علم عمران را بفهمد و بر تفاوت آن با مفهوم علم مدنی تأکید کند، کاری که فارابی، ارسطو و بسیاری از مورخان موفق به انجام آن نشده‌اند و طباطبایی نیز به دلیل نقض آشکاری که این اندیشه ابن‌خلدون به نظریه‌اش وارد می‌کند ترجیح می‌دهد آن را نادیده بگیرد یا کم‌اهمیت، نارسا و ناقص جلوه دهد.

جدای از انتقادات مذکور رویکرد کلان طباطبایی در این کتاب و آثار مشابه‌اش نیز از سوی بسیاری مورد نقد قرار گرفته است. تأکید طباطبایی بر مسئله «امتناع» در مقابل امکان رابرحی حاکی از نوعی «دیالکتیک منفی و سلبی» دانسته‌اند که راه به جایی نمی‌برد و هیچ راه‌حل و سنتزی ارائه نمی‌کند. گوروچ از این شکل از تفکر با عنوان دیالکتیک نومیدانه و یأس‌آور یاد می‌کند که به‌طور مستقیم به هیچ راه‌حل تسلی‌دهنده و عافیت‌بخشی منتهی می‌شود. طباطبایی در دیالکتیک منفی خود همه‌کس و همه‌چیز را نفی می‌کند و تحت عناوینی چون جزمی، تاریخی، ملی، ایدئولوژی جامعه‌شناسانه و یا غرب‌گرایانه تمامی راه‌حل‌های ارائه شده از سوی متفکرین اجتماعی را به تندترین شکل نقد می‌کند، اما خود نیز راه‌حلی ارائه نمی‌دهد و اسیر همان چیزی می‌شود که بر آن می‌تازد یعنی «ایدئولوژی جزمی دیالکتیک منفی» بقول مولانا:

فلسفی مر دیو را منکر شود

در همان دم سخره دیوی بود

منبع

<http://www.isa.org.ir/node/2417>