

# رشد آموزش علوم اجتماعی

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی  
دوره هجدهم / شماره ۱ / پاییز ۱۳۹۴

بسم الله الرحمن الرحيم



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

## سرمقاله

غفلت از معلمان / فریبرز بیات ۲

## برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

تربیت آسیب‌زا / گفت‌وگو با دکتر عبدالعظیم کریمی / سمیه صیادی فر ۴

آموزش چند فرهنگی در برنامه درسی / رضا وفايي، حسن نجفی ۱۰

برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی سنگاپور / دکتر زهره عابدی کرجی‌بان، غلامرضا حمیدزاده ۱۶

رویارویی مؤلفین و منتقدین کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی / میزگردی با شرکت دکتر پارسا نیا،

دکتر قانع‌راد، دکتر افروغ و حبیبه صالح‌نژاد ۳۴

## دانش نوین اجتماعی

تحلیل اجتماعی روشمند / رحیم زابرعبه ۲۶

شبکه‌های اجتماعی و کارکردهای آموزشی / فرهاد کریمی ۳۰

فرهنگ از منظر جامعه‌شناسی / رضا طالبی لیوان ۴۰

جامعه‌شناسی شهر / حسام مناهجی ۶۲

## دانش اجتماعی بومی

نقش ورزش در تربیت اخلاقی / دکتر وحید نقدی ۲۲

جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان / سعید خداوردویی ۴۸

تجربه دو زبان‌ها در آموزش رسمی / فاطمه جلالی ۵۲

افزایش علاقه دانش‌آموزان به جامعه‌شناسی / علی رضایی، فرهاد پروانه ۵۸

## قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

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



معلم عنصر اصلی تعلیم و تربیت است. بنابر این هر تحولی در آموزش و پرورش باید از معلم و با مشارکت او آغاز شود. اما واقعیات چند دهه گذشته کمتر این موضوع را نشان می‌دهند. طی این مدت، نظام آموزشی تغییر و تحولات مختلفی را به خود دیده است؛ از تغییر دوره‌های تحصیلی، رشته‌ها و دروس گرفته تا تغییر محتوا و حجم کتاب‌ها، نحوه ارزشیابی و آزمون، نحوه اداره مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان، ساختار سازمانی وزارتخانه و مدیریت مدارس. در تمام این تغییر و تحولات متفاوت و گاه متعارض، معلمان کمتر به شکل جدی و فعال به مشارکت گرفته شده‌اند. شاید به همین دلیل نیز برخی از این تغییر و تحولات ابرممانده و به سرانجام نرسیده‌اند، و با بعضی شکست خورده و به بایگانی سپرده شده‌اند. عناصر و اجزای یک نظام اجتماعی تا به درک مشترکی از یک موضوع، طرح، برنامه و یا مسئله و مشکلی نرسند، آمادگی ذهنی و عینی لازم را برای عمل، اجرا، همکاری و مشارکت نخواهند داشت. به نظر می‌رسد علت توفیق نیافتن و یا بی‌سرانجامی بسیاری از طرح‌ها و برنامه‌های فرهنگی، اجتماعی و آموزشی، با وجود هزینه‌های هنگفت، غفلت از این آموزه جامعه‌شناختی باشد که عناصر و عوامل درگیر موضوع و یا جامعه هدف و مردم را در تعریف مسئله و موضوع کمتر دخالت داده و تنها از منظر نظام اجتماعی؛ حکومت و دولت به صورت یکطرفه موضوعی را به‌عنوان مسئله یا مشکل تعریف کرده‌ایم. سپس برای حل مسئله به برنامه‌ریزی دست زده‌ایم که عموماً هم موفق به این کار نشده و حتی در مواردی به تشدید مشکل، پنهان شدن و تغییر شکل یا سرایت آن به عرصه‌های دیگر کمک کرده‌ایم.

اما غفلت از عنصر معلم و نادیده گرفتن نقش او در برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌های آموزشی و تربیتی تنها یک بعد مسئله است، این موضوع تجلیات و ابعاد دیگری نیز دارد. آشفتگی و نابسامانی در سیاست‌های آموزشی، جذب، نگهداشت و ارتقای معلمان، فروکاستن از اعتبار و منزلت این حرفه، تضعیف کرامت معلمان با

# غفلت

تشدید وخامت وضع معیشت آنان و دردناک‌تر از همه، تبعیض و تفاوت با سایر مشاغل، از جمله دیگر مصادیق غفلت و بی‌توجهی نسبت به اهمیت جایگاه و نقش معلمان است.

غفلت و بی‌توجهی نسبت به مسائل معلمان اگرچه عمومی و فراگیر است، اما در این میان معلمان و دبیران علوم اجتماعی رنجی مضاعف می‌برند و فشار بیشتری را متحمل می‌شوند. چرا که به دلیل نوع رشته تحصیلی و آبشخور فکری، نسبت به این قبیل مسائل و مشکلات حساسیت و دغدغه بیشتری دارند. در همان حال، از آنجاکه درس و رشته تحصیلی علوم اجتماعی کم‌اهمیت و درجه دوم تلقی می‌شود، معلمان آن نیز از اعتبار و منزلت کمتری در نظام آموزشی برخوردارند.

اکنون پرسش این است که: چه باید کرد و چگونه می‌توان از وضع موجود عبور کرد؟ و یا چه سیاست‌هایی را باید در پیش گرفت تا معلمان اعتبار و منزلت از دست‌رفته خود را تا حدودی باز یابند؟ به نظر می‌رسد با اتخاذ سیاست‌های زیر بتوان گام‌های مؤثری در جهت تعدیل و تخفیف این مشکل برداشت:

• تغییر نگرش و نوع نگاه برنامه‌ریزان کلان نظام تعلیم و تربیت، از رویکرد تجویزی و یکطرفه به رویکرد مشارکتی و جلب مشارکت و همکاری فعال معلمان در برنامه‌ریزی آموزشی، تولید منابع و کتاب‌ها، ارزیابی و نقد برنامه‌ها و منابع و تغییر و تحول آن‌ها؛

• بازنگری جدی در سیاست‌های جذب و نگهداشت و ارتقای معلمان بر مبنای شاخص‌ها و معیارهای روشن علمی و فرهنگی؛

• بازنگری در برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان و مراکز تربیت معلم متناسب با نیازها، مقتضیات و چالش‌های امروز و فردای نظام آموزشی؛

• تغییر سیاست‌های جذب دانشجو در دانشگاه فرهنگیان و مراکز تربیت معلم با عنایت به علاقه، انگیزه، توانایی‌ها و مهارت‌های لازم برای این حرفه؛

• تغییر و دگرگونی روش آموزش ضمن خدمت معلمان از شکل ناکارآمد، نمایشی و بی‌تأثیر فعلی، از طریق هماهنگی با دانشگاه فرهنگیان، معاونت‌های آموزش عمومی، متوسطه و پرورشی، و نیز سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی؛

• افزایش منزلت و اعتبار حرفه معلمی با ارتقای دانش و بینش معلمان از یک‌سو، و میدان دادن به ابتکارات و خلاقیت‌های آن‌ها در طرح درس و شیوه تدریس از سوی دیگر، و نیز حفظ کرامت معلمان با رفع تبعیضات و تفاوت‌ها و توجه جدی به وضع اقتصادی و معیشتی آن‌ها.

در پیش گرفتن چنین سیاست‌هایی انگیزه و انرژی مضاعفی را در جامعه معلمان کشور پدید خواهد آورد که حاصل آن اثربخشی و کارآمدی نظام آموزشی و نهایتاً پرورش نسلی آگاه، خلاق، پرتلاش، امیدوار و با هویت خواهد بود.

سردبیر

از معلمان

گفت و گو با دکتر عبدالعظیم کریمی

# تربیت آسیب‌ها

سمیه صیادی فر

## اشاره

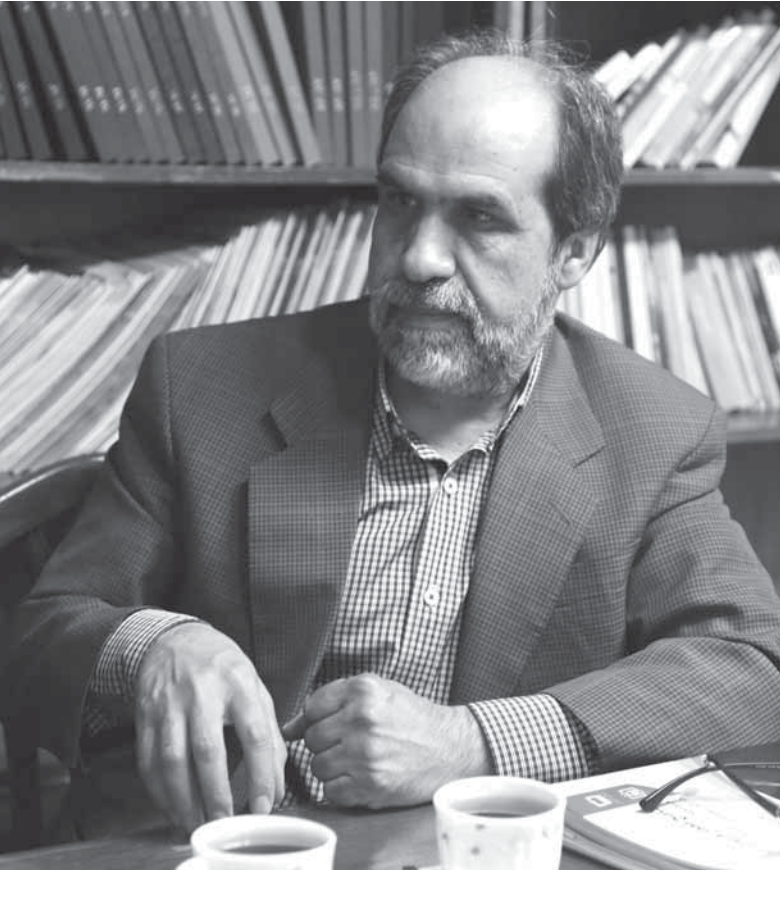
تربیت اجتماعی

در نظام مدرسه‌ای ما چگونه رخ می‌دهد؟ چرا وضع موجود رضایت‌بخش نیست؟ مشکل تربیت اجتماعی در نظام تعلیم و تربیت ما از کجا ریشه می‌گیرد: اهداف و برنامه‌ها، منابع و محتوا، یا بینش و نگرش مسئولان و مربیان؟ این سؤالات را در گفت‌وگویی با دکتر عبدالعظیم کریمی روان‌شناس تعلیم و تربیت و استادیار دانشگاه، عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و مدیر پروژه‌های بین‌المللی پرلز و تیمز که سوابقی نیز در امور تربیتی و پرورشی و مشاوره این وزارت‌خانه دارند، در میان گذاشته‌ایم.

تربیت اجتماعی و آسیب‌شناسی آن سال‌هاست که دغدغه اول دکتر کریمی را تشکیل می‌دهد. گواه این موضوع نقدهای او بر نظام تربیتی موجود است که در بیش از ۴۰ کتاب و صدها مقاله با عنوان‌ها و موضوع‌هایی چون: آسیب‌شناسی تربیت اجتماعی (اجتماعی کردن، مانع اجتماعی شدن است)، اثرات پنهان، تربیت آسیب‌ها، تعلیم و تربیت به کجا می‌رود؟ نیمه پنهان آموزش و پرورش رسمی، فضیلت نایادگیری (چگونه یادگیریم)، تربیت چه چیز نیست؟ (چگونه تربیت نکنیم!) آسیب‌شناسی آموزش خلاق پروری نکنیم! مدیریت چه چیز نیست (چگونه مدیریت نکنیم) خوشبختی چه چیز نیست (چگونه خوشبخت نباشیم!) و... مطرح شده‌اند.

چنین دغدغه و نگرانی‌هایی نسبت به نظام تربیتی در جای‌جای این گفت‌وگو نیز به چشم می‌خورد. اما از آنجا که کمتر گوش شنوایی یافته، چند سالی است استاد چنین مباحثی را در دانشگاه‌ها کرده است و فقط به تدریس آمار و روش تحقیق می‌پردازد. خودش می‌گوید: «مباحث تربیتی و روان‌شناسی با تاروپود من گره خورده‌اند، اما این‌ها را نمی‌توان صرفاً برای درس و مشق و نمره عرضه کرد. شنونده باید تشنه باشد تا شاهد شیرین علم به کامش بنشیند و الا آب در هاون کوبیدن است. درس دادنی که برای نمره باشد، با روحیات من سازگار نیست. خوش‌بختانه تدریس آمار این‌گونه نیست. یک سلسله فن و فرمول است که با جان من درگیر نیست و برای نمره هم می‌شود درس خواند و درس داد.» مجله رشد آموزش علوم اجتماعی مستقل از دیدگاه‌های متفاوت در زمینه آسیب‌شناسی نظام تعلیم و تربیت، همه صاحب‌نظران و استادان و معلمان را به مشارکت در این بحث دعوت می‌کند و در جهت تحقق تحول در نظام آموزش و پرورش امیدوار است گفت‌وگوهایی از این دست تلنگری باشد برای مسئولان و برنامه‌ریزان و نیز استادان دانشگاه و دانشجویان که به چنین دل‌نگرانی‌ها و دغدغه‌هایی در مورد نظام تربیتی جدی‌تر و مسئولانه‌تر ببینند.





**تربیت به معنای رایج در مدارس ما اتفاق نمی‌افتد. بچه‌ها با روحی کنجکاو و مشتاق دانستن وارد مدرسه می‌شوند، اما با نفرت از دانستن، از مدرسه خارج می‌شوند. بچه‌ها با نشاط وارد مدرسه می‌شوند، اما بعضاً هنگام خارج شدن از مدرسه افسرده هستند**

شما برخلاف بسیاری، به روش «تربیت نکردن» در تعلیم و تربیت اعتقاد دارید. از چنین منظری جامعه‌پذیری و ضرورت آن را چگونه می‌بینید و توصیف می‌کنید؟

در مورد جامعه‌پذیری تعریف‌های زیادی وجود دارند و اگر ما بخواهیم همان‌ها را باز تعریف کنیم، حاصلی ندارد. جامعه‌پذیر بودن ممکن است در ذات خود و در وهله نخست، کنشی انفعالی یا فعل‌پذیری منفی را تداعی کند. اما مسئله این است که آیا ما باید جامعه‌پذیر باشیم یا جامعه‌ساز؟ هنجارپذیر باشیم یا هنجارساز، دانش‌پذیر باشیم یا دانش‌ساز، ارزش‌پذیر باشیم یا ارزش‌ساز. فرآیند جامعه‌پذیری برایش دو مکانیزم مهم حاصل می‌شود: فرایند برون‌سازی یا همسازی (Accommodation)، و فرایند درون‌سازی یا همانند‌گردی (Assimilation) در درون‌سازی فرد شرایط و محیط را طوری تغییر می‌دهد که مطابق با طرح‌واره‌های ذهنی او باشد در حالیکه در فرایند برون‌سازی، فرد سعی می‌کند طرح‌واره‌های خود را با جهان بیرون سازگار کند. در حقیقت کودک با درون‌سازی، واقعیت بیرونی را تابع جهان درون خود می‌کند و در برون‌سازی ذهن خود را تابع جهان بیرون می‌کند.

این‌گونه است که در نهایت باید به ساختن‌گرایی یا یادگیری سازنده و رویکرد «بناشدنی‌نگری» پایبند باشیم. یعنی هر کس باید دانش خود را خود بسازد. در این صورت جامعه‌پذیر بودن ماهیتی خلاقانه پیدا می‌کند که ما باید از نو هنجارها، ارزش‌ها و آنچه را که در قالب فرهنگ در جامعه مطرح می‌شود، باز آفرینی کنیم. اگر نقشی مداخله‌جویانه و فعال داشته باشیم، آن موقع جامعه‌پذیری بعد از خود‌پذیری شکل می‌گیرد. انسان تا خودش را نپذیرد، دیگری را اگر هم بپذیرد، به دروغ پذیرفته است. لذا مقدمه جامعه‌پذیری، خود‌پذیری است. مقدمه دگردوستی، خوددوستی و مقدمه حرمت به دیگران حرمت به خود است. لذا گذار از خود‌پذیری به جامعه‌پذیری روندی است که امروزه جای آن خالی است. در مورد ارزش‌های اخلاقی نیز همین حکم صادق است زیرا ارزش‌ها باید از درون کشف بشوند نه آنکه از بیرون کسب شوند!

به همین دلیل من مخالف درونی کردن ارزش‌ها هستم. ارزش‌ها امری بیرونی نیستند که آن‌ها را درونی کنیم. آن‌هایی که می‌گویند دین را درونی کنیم، دین را بیرونی می‌بینند. آنان که می‌گویند دین را نهادینه کنیم، دین را غیرنهادینه می‌بینند. امروزه حتی در روان‌شناسی نوین گفته می‌شود: ارزش‌ها غیرقابل آموزش هستند. زیرا ارزش‌ها درون‌مایه‌هایی فطری هستند که

باید کشف شوند نه کسب. ولی ما به خطا در حال آموزش ارزش‌ها هستیم و به جای کشف، آن‌ها را کسب می‌کنیم. در واقع، ما نگاهی ضدارزشی به ارزش‌ها و نگاهی سودمدارانه به ارزش‌های ضد سودمداری داریم. این نوعی پارادوکس و فاجعه است که به نام ارزش‌ها، جامعه از ارزش‌ها تهی می‌شود. در حال حاضر ما نگاهی ابزاری به ارزش‌ها داریم و به همین دلیل ارزش‌ها در جامعه ما بی‌ارزش شده‌اند. ما به نام تقویت ارزش‌های اخلاقی، ناخواسته به نابودی آن‌ها می‌پردازیم و به نام جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان آن‌ها را جامعه‌ستیز بار می‌آوریم.

**وضعیت موجود جامعه‌پذیری در عمل با اهداف ترسیم شده از سوی آموزش و پرورش خیلی فاصله دارد. به نظر شما علت آن چیست؟**

سؤال پیچیده‌ای است و پاسخ به آن علت‌یابی دقیق، همه‌جانبه و چند رشته‌ای را می‌طلبد. پاسخ علمی به این سؤال تن به پژوهش عینی نمی‌دهد، یعنی در دام روش‌شناسی (متدولوژی) نمی‌افتد. ولی به صورت شهودی می‌توان گفت آنچه که ما در اهداف می‌نویسیم، متاسفانه غالباً مفروضاتی موهوم بیش نیستند که با واقعیت‌های موجود جامعه فاصله‌ای بس عظیم دارند. برای مثال، بین ظرف و مظهر و یا بین پیچ و مهره یا بین آنچه قصد شده است با آنچه اجرا و کسب می‌شود تناسبی وجود ندارد. در این مثال، واقعیت مهره است و پیچ موهومات ذهنی ماست. ساختن پیچ به تنهایی بی‌فایده است. به عبارتی می‌توان گفت جامعه‌پذیری نه اجتماعی کردن و نه اجتماعی شدن بلکه اجتماعی بودن است! وقتی سعی می‌کنیم اجتماعی باشیم اجتماعی بودن را از دست می‌دهیم. زیرا داریم سعی می‌کنیم! ما باید از خود آغاز کنیم؛ هیچ تحولی بدون تحول در خویش‌انسان‌ها به نتیجه نمی‌رسد بلکه مانع تحول می‌شود. یعنی ایجاد تحول از بیرون، مانع تحول از درون می‌شود.

گفت:

کرده‌ای تأویل حرف بکر را  
خویش را تأویل کن، نی ذکر را

دائم حرف‌های قشنگ و اهداف والا و شعارهای زیبا می‌دهی و  
دائرةالمعارف کلمات و جملات آرمانی می‌نویسی و در کاغذهای  
گلاسسه چاپ می‌کنی و قباب می‌کنی! اما به جای تأویل این  
حرف‌های بکر، خویش را تأویل کن. زمینه و ظرفیت پذیرش را  
فراهم کن. دائم بذره‌های ناب می‌خری اما زمین ناب برای کشت  
این حرف ناب کجاست؟

ما همواره در حال تأویل ذکر هستیم و حرف‌های نو، بکر و خوب  
می‌زیم. غافل از اینکه خویش باید متحول نشود نه اسناد، کلمات  
و عبارات. با کلمات تحول ایجاد نمی‌شود. با دمیدن روح انسانی  
در این کلمات از جانب انسان‌هایی که این کلمات باید درون آن‌ها  
محقق شود، تحول ایجاد می‌شود. حالا هر قدر مکرر حرف‌های نو  
زده شود، نظریه‌های نو مطرح شوند، اسناد نو و تحول آفرین نوشته  
شوند، این‌ها همان پیچ‌های بدون مهره‌اند. همان حرف بکر بدون  
خویش است، همان صفرهای بدون یک است. همان بذره‌های بدون  
زمین مستعد است. (نور خواهی؟ مستعد نور شو!)

### با این وصف شما چه راهکاری برای تحقق و عملیاتی کردن اسناد بالادستی پیشنهاد می‌کنید؟

راهکارهای تربیتی برای عملیاتی کردن در میدان عمل زاده  
می‌شوند. ما نمی‌توانیم برای امور دینامیک (انسان و تربیت)  
راهکارهای مکانیکی بدهیم. اما متأسفانه برخی به نام استخراج  
راهکار مشغول کاسبی هستند. صدها یا میلیون‌ها تومان برای  
استخراج باصطلاح راهکارها هزینه می‌شوند که به مانند همان  
پیچ‌های بدون مهره هستند و نهایتاً برای نگهداری در کتابخانه‌ها و  
بایگانی‌ها مفید است. برای عده‌ای ممکن است این موضوع آب و نان  
شود، اما من کلاً مخالف راهکارهای مکانیکی از پیش تعیین شده  
هستم. راهکارهای تربیتی در تعامل میان دو قطب سیال مرئی و  
مترئی در لحظات آنی کشف و یا خلق می‌شوند نه اینکه در حالت  
ایستا و خارج از فضای سیال تربیتی از قبل تدوین و ارائه شوند.

### پس به نظر شما راهکار این است که مربیان را کارآمد کنیم؟

دوا از دل درد زاده می‌شود. راهکارها، دستورالعمل‌های آشپزی  
نیستند. در مورد تهیه غذا و آشپزی هم روی کتاب آن نوشته شده  
است: «هنر آشپزی» و به آن «راهکار آشپزی» نمی‌گویند. وقتی  
برای آشپزی راهکار نمی‌دهند، چه‌طور برای تربیت راهکار بدهیم؟!  
همین حرف را به روسو نیز می‌زدند و می‌گفتند یک راهکار عملی  
هم برای ما ارائه بده. روسو در جواب گفت شما دنبال راهکار نیستید.  
مقصود حقیقی شما این است که من یک راه حل و راهکاری بدهم  
که با آنچه شما انجام می‌دهید و باور دارید همراه و همخوان شود!  
برای حل مشکل نمی‌توان از همان تفکر و سیستمی آغاز کرد که  
خود تولید کننده و بسط دهنده مشکل است! راهکارها در خلال  
اجرای سیال و پویا و در تعامل با شرایط زمان و مکان، و مطابق با

نیازها، و کنش و واکنش‌ها و کنش‌ها پدیدار می‌گردند. در واقع ما  
باید نگاهی پدیدار شونده به راهکارها داشته باشیم و نه پدیدار شده!

### شما جامعه‌پذیری را چه می‌دانید و آنچه اکنون تحت این عنوان در جامعه جریان دارد، با اهداف مکتوب اسناد بالادستی چه نسبتی دارد؟

ممکن است تعاریف من با آنچه که در سند آمده معارض هم  
باشد. لزوماً نمی‌شود بین آنچه که در سند گفته شده است و آنچه  
که من با ذهن ناقص و بعضاً نامعقول و نامانوس خود می‌گویم،  
پیوندی مستقیم برقرار کرد. ممکن است شما بپرسید سند در مورد  
جامعه‌پذیری این چنین گفته است، حالا برای اینکه قضیه محقق  
شود شما چه نظری دارید؟ من نمی‌خواهم در مورد سند اظهار نظر  
کنم، اما می‌دانم جامعه‌پذیری امری مکانیکی نیست. جامعه‌پذیری  
از طریق خودپذیری محقق می‌شود. خودپذیری نیز هنگامی رخ  
می‌دهد که من در ابتدا خود را به‌عنوان یک فردیت بشناسم و بپذیرم  
تا بعد بتوانم دیگری را بپذیرم. بدون پذیرش خود و یگانگی با خود  
اگر جامعه‌پذیری رخ دهد به جامعه سستی‌زی و یا از خودبیگانگی  
تبدیل می‌شود، البته باید گفت این فرایند که بسیار پیچیده است،  
بیشتر یک نوع فرایند تاریخی، اجتماعی و فرهنگی است تا فرایندی  
روان‌شناختی، خطابه‌ای، آموزشی و مدرسه‌ای. مانند سبک زندگی  
که فرایندی زیستی، روانی، اجتماعی، تاریخی و اسطوره‌ای است که  
بخش عظیم آن ریشه در ضمیر ناخودآگاه فردی و جمعی ما دارد  
لذا آنچه در ناخودآگاه رخ می‌دهد نمی‌توان آن را در سطح خودآگاه  
متحول کرد! این گونه نیست که چهار تا پاراگراف در مورد سبک  
زندگی در کتاب‌های درسی بنویسیم و با خواندن و حفظ کردن  
آن‌ها توسط دانش‌آموزان، بگوییم ما سبک زندگی را به دانش‌آموزان  
آموخیم. سبک زندگی یک تجربه زندگی و یک زندگی تجربه شده  
است (تجربه زیسته و زیستن تجربه شده!).

تجربه یعنی آمیخته با هویت و سازه‌های زیستی روانی ما، نه  
آمخته از دانش‌های ذهنی، یادگیری حفظی و اطلاعات سطحی.  
من اعتقادی به جامعه‌پذیری به این سبک‌های رایج ندارم. چون هر  
کسی خود باید هنجارها را بسازد تا بپذیرد. بدون ساختن ارزش‌ها  
و هنجارها، پذیرفتن صرف آن‌ها نوعی ناپیروی (Anomy) ایجاد  
می‌کند. چون شخص خودش آن‌ها را نیافریده است، یا به او  
تحمیل شده یا به صورت طوطی‌وار آن‌ها را حفظ کرده‌است و یا به  
تبع سازوکارهای تنبیه و تشویق بیرونی از آن‌ها به‌صورت قراردادی  
و موقت و عارضی پیروی می‌کند، پس آن‌ها را به‌عنوان نوعی ارزش  
خودی از آن خود نمی‌داند. ارزش خودی ارزش کشف شده است،  
نه ارزش کسب شده. در آن صورت است که فرد از ناپیروی به دیگر  
پیروی heteronomy و سپس به خودپیروی autonomy نایل  
می‌آید. این همان اخلاق درون یابی شده است و نه اخلاق درونی  
شده!

### شما معتقد هستید هنجارها را باید خود انسان بسازد؛ در صورتی که هنجار قاعده رفتار است.

هنجارهایی که قبلاً ساخته شده‌اند، از نو توسط فرد باز یابی و



ساخته می‌شوند. یعنی باز آفرینی می‌شوند. در نظام روان‌شناسی اخلاق همچنین مفهومی را داریم. کلبرگ، یکی از روان‌شناسان اخلاق، می‌گوید: اخلاق زمانی به خود پیروی می‌رسد که فرد همان ارزش‌های اخلاقی بزرگسالانه را که تا دیروز به تبع قوانین و سازوکارهای پاداش و تنبیه اطاعت می‌کرد، امروز از صافی ساختارهای شناختی و عقلانی خود عبور دهد و شخصاً آن‌ها را خلق کند و بپذیرد. این معنای ارزش است. برای مثال، وقتی برای رد شدن از چراغ قرمز جریمه وجود دارد و من اطاعت می‌کنم و اگر جریمه نباشد عبور می‌کنم، این یعنی ارزش از آن خودم نیست. قانون زمانی رعایت می‌شود که «دیگری» باشد. مثل اخلاقی است که دور کیم می‌گوید. او می‌گوید: اخلاق وقتی معنی می‌یابد که «دیگری» وجود داشته باشد. ما اخلاقی می‌خواهیم که حتی اگر «دیگری» نباشد، رعایت شود. دقت کرده‌اید، دیگران به محض آنکه «دیگری» می‌آید، از یگانگی خارج و بیگانه می‌شوند و ریا می‌کنند. البته دقت کنیم که این بحث‌ها باید به صورت ارگانیک درک شوند. برای مثال، تکه‌های مکانیکی اگر از یک بدن جدا شود، می‌شود لاشه و جنازه. اما اگر همین تکه‌ها اتصال ارگانیک پیدا کنند، معنی‌دار می‌شوند و روحی در آن‌ها دمیده می‌شود. حرف‌های ما در این مصاحبه نیز این چنین است که باید در یک ارگان زنده و یکپارچه درک شود در غیر این صورت سوء تفاهم و کژفهمی ایجاد می‌کند. اگر کلام بنده که با چنین غلظت عاطفی، تفکیک، مکث، وقفه و فراز و نشیب گفته می‌شود، در نوشتار هم چنین باشد، آن‌گاه بستری که این گفت‌وگو توسط آن انتشار پیدا می‌کند، روح کلام را انتقال خواهد داد.

### ع با توجه به این دیدگاه وضعیت مدرسه و عناصر مدرسه را از منظر جامعه‌شناسی چه طور می‌بینید و چگونه آن را تحلیل و تبیین می‌کنید؟ مدرسه، مدیر، معلم، کتاب آموزشی، وسایل کمک آموزشی، و گروه‌های هم‌سال چه نقشی در جامعه‌پذیری دارند؟

ع مدارس ما به‌عنوان یک ارگان، زنده نیستند. مدارس امروز از فضا شدگی به مکان‌شدگی تقلیل یافته‌اند و کارکرد آن‌ها در حد ماشین انتقال دانش محدود شده است. مدارس ما معمولاً مکان‌های انباشت دستورالعمل‌ها، خطابه‌ها، بخش‌نامه‌های اداری، هستند. عناصر داخل مدرسه هم بعضاً افرادی هستند که مناسبات ارگانیک و زنده بین آن‌ها برقرار نیست. ارتباطات، اداری و کالبدی‌اند و فضای روحی و عاطفی کمتر حاکم است. باید توجه داشت میان خانه و خانواده تفاوت وجود دارد. خانه جایی است مسقف برای گردهمایی افراد که غذای بخورند، لباسی بپوشند و... اما خانواده روح خانه است. می‌خواهم بگویم مدارس ما به خاطر گسیختگی و خروج لولای تعلیم و تربیت از جای خود و عدم احساس تعلق کادر مدرسه به مجموعه، دیگران، فضای آموزشی و مدیریتی، بعضاً به مکانی کالبدی تبدیل شده‌اند تا فضایی روانی. در بحث مکان‌شدگی و فضا‌شدگی، مدارس ما دچار مکان‌شدگی هستند. فضا یک روح گشتالتی، کیهانی، معنوی، روحانی و انسانی است. اما مکان یک

کالبد فیزیکی برای اینکه افرادی را در خودش جای دهد و آن‌ها نیز به وظایف مکانیکی خودشان در حد بخش‌نامه‌ها و وظایف تحمیلی، صوری و فاقد تعلق عاطفی عمل کنند. این دیدگاه شاید تلخ و بدبینانه باشد، اما گفته شد بعضاً و انشاء... که چنین دیدگاهی عمومیت نداشته باشد.

### ع در این مکان آموزشی آیا تربیت اتفاق می‌افتد؟

ع شوریخانه در این مکان، تربیتی آسیب‌زا به طور کامل و فراگیر و جامع در حال اتفاق افتادن است. بچه‌ها با روحی کنجکاو و مشتاق دانستن وارد مدرسه می‌شوند، اما بعد از اتمام این دوران با نفرت از دانستن، از مدرسه خارج می‌شوند. بچه‌ها عموماً با نشاط و شادی بی‌دلیل و بی‌بدیل وارد مدرسه می‌شوند، اما بعضاً هنگام خارج شدن از مدرسه وازده و افسرده هستند. آنها تا قبل از مدرسه بی‌پاداش عاشق دانستن بودند اما بعد از مدرسه هر کاری که بخواهند انجام دهند، منتظر دریافت پاداش و محرک خوشایند هستند تا شاد شوند! به آن‌ها می‌گوییم این مطلب را یاد بگیر، می‌گویند چه می‌دهی که آن را یاد بگیرم. می‌گوییم این مطلب را بخوان، می‌گویند چه عاید می‌شود که آن را بخوانم. یعنی تشویق بیرونی مانع شوق درونی شده است. همچنین، تنبیه بیرونی مانع خوف درونی، و یاددهی مانع یادگیری شده است. ولی همین بچه تا قبل از مدرسه حتی تنبیه می‌شد که کنجکاو و به اصطلاح فضولی نکند، اما این کار را انجام می‌داد. برای همین می‌گویم اگر در مدارس ما تعلیم و تربیتی به شکل رایج وجود نداشت، بچه‌های ما بسیار باتربیت و بسیار کنجکاو بودند، چرا که حداقل به آن‌ها آسیبی زده نشده بود. به همین دلیل است که می‌گوییم «تربیت سفید» که همان تربیت فطری و حنیف است غنی‌ترین نوع تربیت است. یک کارگردان بزرگ سینما (گمانم ایتالیایی باشد) گفته بود، یکی از آرزوهای بزرگ من این است که چنان فیلمی بسازم که در آن هیچ اتفاقی نیفتد و آنگاه مطمئنم که این بزرگ‌ترین اتفاق در آن فیلم خواهد بود که همگان را تکان خواهد داد. با اقتباس از این کارگردان من نیز بزرگ‌ترین آرزویم این است که زمانی برسد که ما به این هوشمندی و بصیرت دست یابیم که هیچ تعلیم و تربیتی به معنای جاری در مدارس ما رخ ندهد و مطمئنم که آن موقع عمیق‌ترین، غنی‌ترین و فطری‌ترین تعلیم و تربیت در آن مدارس رخ خواهد داد. آن موقع است که در مدارس، سراسر شادایی، کنجکاو، صداقت و حتی دیانت و ایمان قلبی، - نه دیانت نمره‌ای و ایمان کسبی - رخ خواهد داد؛ اتفاقی که آرزوی ماست. به چنین مدرسی فطری، طبیعی و ارتجالی می‌گویند. البته این بدان معنا نیست که اگر تعلیم و تربیت رخ ندهد همه بیکار می‌شوند و درب مدارس بسته می‌شود اتفاقاً برعکس، در تعلیم و تربیت فطری (مبتنی بر تزکیه و نه تدسیه) دهها برابر تعلیم و تربیت اکتسابی زحمت و مهارت می‌خواهد. باید دانست که تحقق این رویکرد، خیلی حکمت، برنامه‌ریزی دقیق و صدها برابر انرژی می‌خواهد تا کاری کنیم که کاری رخ ندهد. برای همین است که تقوا و تهذیب و تزکیه و تطهیر و تسویه و تسبیح و... در دین ما اصول بنیادی تعلیم



و تربیت هستند و وجه مشترک همه این واژگان کلیدی ماهیت سلبی آن‌ها است! سکوت نیز بانی از ابواب حکمت است. و این فقدان و سلب همه چیز، موجب وجدان و جلب همه چیز می‌شود! البته این صحبت‌های نامانوس برای اذهان مانوس قطعاً خرد آشوب، هنگامه‌ساز و بیم‌آور است، چون به یک‌باره متوجه می‌شویم که باخته‌ایم، ما دچار معنا باختگی در تربیت شده ایم. شاید بتوان گفت نظام آموزش و پرورش ما بهترین الگوی علمی و عملی برای جهان خواهد بود اگر با یک مهندسی معکوس باز سازی شود! (إِلَّا مَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ عَمَلًا صَالِحًا فَأُولَئِكَ يُبَدِّلُ اللَّهُ سَيِّئَاتِهِمْ حَسَنَاتٍ)

من چندی پیش در دانشگاه فرهنگیان در همایشی برای کارشناسان و مسئولان مراکز فرهنگی هنری پردیس‌ها سخنرانی داشتم. عنوان بحثم در این همایش «جشن بیهودگی» بود. اما چرا می‌گوییم جشن؟ باید گفت عزای بیهودگی! چون اگر از بیهودگی و آسیب‌های خودآگاه شویم، باید جشن بگیریم. اگر بفهمیم راهی که در آن گام برمی‌داریم بیراهه‌ای است که با نشاط و افتخار در حال گام برداشتن در آن هستیم، باید جشن بگیریم. این بیداری را باید جشن گرفت چرا که راه را پیدا کرده‌ایم. در قرآن نیز خداوند می‌فرماید: «فأولئك يبدل الله سيئاتهم حسنات». یعنی اگر ما به عمل صالح روی بیاوریم و از خطاهای گذشته توبه کنیم (جشن بیهودگی بگیریم)، همه سیئات ما به حسنات تبدیل می‌شود. همه کارهای اشتباهمان - به قول ادیسون ۲۵۰۰ راه خطا - آگاهی، ثروت و سرمایه ما می‌شود که از این پس آن راه‌های خطا را نرویم. امروزه می‌گویند یادگیری یعنی تجربه خطا: Learning is defined as experience of error. یادگیری یعنی من بفهمم خطا کرده‌ام پس دیگر آن خطا را دوباره انجام نمی‌دهم. در حال حاضر ما باید در تعلیم و تربیت با افتخار تمام و نه با ذلت و با مباحثات، نه با سرافکنده‌گی، جشن بیهودگی بگیریم و از طرح‌ها و برنامه‌ها و اقداماتی که میلیاردها تومان هزینه می‌شوند اما بی اثر و ناکارآمد هستند و مغایر با تعلیم و تربیت فطری دست برداریم.

### پس برای اجتماعی شدن دانش‌آموزان در مدرسه به نظر شما نباید هیچ کاری انجام دهیم؟

همانگونه که گفته شد روش‌های سلبی (اقدام نکردن) نسبت به اقدامی را انجام دادن صدها برابر بیشتر انرژی، دقت، مراقبت، حکمت، بینش و دانش می‌خواهد. اقدام نکردن به این سادگی نیست، خیلی زحمت دارد. تربیت نکردن خیلی کوشش می‌طلبد. در مورد «اجتماعی شدن» سه اصطلاح داریم: اجتماعی کردن، اجتماعی شدن و اجتماعی بودن. من کلاً با «اجتماعی کردن» مخالف هستم. «اجتماعی شدن» یک درجه از اجتماعی کردن بهتر است، ولی «اجتماعی بودن» مناسب است. به عقیده من «اجتماعی کردن» مانع از «اجتماعی شدن» است و در ادامه، اجتماعی شدن مانع از اجتماعی بودن است. اجتماعی بودن یعنی در مدار فطری خود قرار گرفتن، و اگر شما بتوانید اجتماعی باشید، اجتماعی می‌شوید. نه اینکه چون شما را اجتماعی بکنند، اجتماعی

می‌شوید. کما اینکه امروزه ما مهارت‌هایی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهیم که این مهارت‌دهی مانع مهارت‌یابی است. هر قدر بیشتر مهارت‌های اجتماعی را به کودکان بیاموزید، آن‌ها کمتر به صورت خودانگیخته و خود رهبرانه به مهارت‌ها دست پیدا می‌کنند. شما می‌بینید، با اینکه امروزه صدها کلاس، درس و کتاب در مورد اجتماعی کردن و مهارت‌های اجتماعی کودکان وجود دارد، اما نسبت به گذشته مهارت زندگی کودکان کمتر است و آن‌ها از این لحاظ فقیرتر هستند. به این علت که در گذشته مهارت‌ها در دل زندگی و در متن طبیعت زندگی کشف می‌شدند. اما در حال حاضر مهارت‌ها نه در متن زندگی، بلکه در متن درس‌ها و کتاب‌های درسی برای به‌دست آوردن نمره کسب می‌شوند. بنابراین فاقد روح معنای زندگی و فاقد مهارت طبیعی زندگی هستند. به همین دلیل من مخالف اجتماعی کردن و اجتماعی شدن کودکان، بلکه موافق اجتماعی بودن آن‌ها هستم. شاید بتوان گفت:

همه زمین و آسمان، کلاس درس است جز احتمالاً کلاس درس!  
تمام زندگی با همه فراز و نشیبش مهارت است جز احتمالاً کلاس مهارت‌های زندگی!

تمام کائنات و آیات هستی تعلیمات دینی است جز احتمالاً کلاس تعلیمات دینی!

در گذشته کودکان در طبیعت، و در متن زندگی فی‌البداهه تعلیم می‌دیدند و اجتماعی بودند، نه اینکه با درس و مشق و یادگیری‌های نمره مدار و ترفند و تکنیک‌های آموزشی ما اجتماعی شوند. آموزش و پرورش از زمانی که به صورت یک نظام اجباری فرآیند تعلیم و تربیت را به فرآورده‌های از پیش ساخته شده تبدیل کرد خاصیت اثر بخشی درونی خود را از دست داد و یادگیری به صورت کالا و شیء گونگی درآمد. منظور این است که هرگاه دانش و تفکر از ساحت حضوری و انفسی به ساحت تحصیلی و تحمیلی فروکاسته شود؛ یابایی و خلاقیت که ویژگی اصلی تعلیم و تربیت است از بین می‌رود. بگذاریم طبیعت و فطرت در تعامل باهم کار خودشان را بکنند. اما ما متأسفانه بر طرح نوشت‌های فطری و سرشتی، طرح‌های تصنعی و عاریه‌ای می‌افکنیم و آن را کور می‌کنیم. به قول مولوی:

بر نوشته هیچ بنویسد کسی یا نهاله کارد اندر مغرسی  
تو برادر موضع ناکشته باش کاغذ اسپید نابنوشته باش  
پس می‌توان گفت تربیت کردن، اجتماعی کردن و حتی دینی کردن نیز مانع از اجتماعی و دینی شدن کودکان است. دین‌دهی، مانع از دین‌یابی کودکان است. ما به جای اینکه اجازه دهیم کودکان دین را با فطرت خود بیابند، دین را با کتابت به آن‌ها ارائه می‌دهیم. ما به جای آنکه آب از چاه استخراج کنیم، آب به چاه می‌ریزیم! این آب وارداتی (دین‌دهی) حجاب آب استخراجی (دین‌یابی) از چاه فطرت می‌شود! آب از چاه کشیدن همان تزکیه است (قداً فح من زکیها) و آب به چاه ریختن همان تدسیه است (قد خاب من دسیها). گویا ما در حال





دسیسه هستیم و نه تزکیه! برای همین است که همواره خسران می‌بینیم و درون داده‌های ما با برون داده‌ها نه تنها همخوانی ندارد بلکه بعضاً در تضاد است!

### آیا شما مخالف نهاد آموزش و پرورش هستید؟

من مخالف نهاد آموزش و پرورش عاریه‌ای هستم که انسان‌های فطری را به انسان‌های غیر فطری تبدیل می‌کند (و باید دعا کنیم که ما در این دام قرار نگیریم) به فرموده امام موسی کاظم (ع): اللهم لا تجعلني من المعارين: معتقدم تربیت یعنی میراندن آنچه آدمی تا به حال تصنعاً شده است و زنده شدن به آنچه که فطر تا بوده است. این یک زایش و میرایش دردناک اما طربناک است. این همان حیات طیبه است که سند تحول مدعی تحقق مراتبی از آن است.

اما فاجعه اینجاست که ما به درک این حیات طیبه پی نبرده‌ایم  
به این ترتیب به نظر می‌رسد شما به آموزش و پرورش امیدوار نیستید.

امید زمانی آغاز می‌شود که ما به ناکارآمدی روش‌های خود نومیدشویم. به عبارت دیگر، امید زمانی در ما تمامیت می‌یابد که به روش‌های نومیدانه خود آگاه شویم. من به آموزش و پرورش امیدوارترینم و از فرط امیدواری چنین حرف‌هایی نومیدکننده ای را بیان می‌کنم!

### با توجه به چنین رویکردی از دیدگاه شما کتاب‌های درسی، به‌ویژه کتاب‌های علوم اجتماعی چه جایگاهی در جامعه پذیری دارند؟

کتاب درسی باید از تراکم سنگین و حجیم مطالب نازا و بی‌ارتباط با نیازهای ارتجالی (و نه نیازهای اکتسابی) دانش‌آموزان خارج شود و در نهایت به یک ابزار توسعه تفکر و نه تراکم دانش تغییر یابد. کتاب درسی در نظام خلاق و زایا باید در حد فرم محض برای اندیشگی و اندیشه‌ورزی (و نه اندیشه آموزی) تدوین شود به اصطلاح نوعی فرمالسیم و مینی مالسیم (کمینه گرایی). فرمی که خود زاینده محتواسست اما اگر محتوا داده شود، معنای زاینده‌گی آن محو می‌شود. برای توضیح فرم محض می‌توان به این شعر مولوی اشاره کرد که می‌گوید:

ای مطرب خوش قافا تو قی قی و من قوقو

تو دق دق و من حق حق تو هی هی و من هو هو

این نهایت فرم در شعر مولاناست. او نشان می‌دهد که در فرم، محتوا خلق می‌شود مشروط به آنکه مخاطب مستعد این زایش معنا باشد.

در سطح کودکان همین شعر اتل متل توتوله یکی از بهترین مصداق‌های فرم و محتواسست. این شعر فولکوریک دقیقاً فرم محض است و ذهن کودک را به جای «چه آموزی» با «چگونه آموزی» به جای پیام دهی، پیام زایی، به جای اندیشه‌آموزی، اندیشه‌سازی آشنا می‌کند. تعجب نکنید! در این شعر به ظاهر بی‌معنی و بی‌سر و ته، کلی معنی با سر و ته نهفته است. ساختار این شعر با شالوده‌شکنی و ساختار شکنی از زمان و مکان و مضمون همراه است و مخاطب را

در گشودگی محض قرار می‌دهد. (اگر شعر را به طور کامل بخوانید در عین بیهوده‌گویی متوجه راز معنی دار آن خواهید شد!)

در این روش همه چیز باید از جانب مخاطب زاده شود و ما نباید چیزی را به‌عنوان بسته‌های دانش در نظام آموزشی یا تحت عنوان دوره‌های آموزشی دانش‌افزایی ارائه کنیم. اصلاً من با این عبارت «دانش‌افزایی» خیلی مشکل دارم! گویی یک عده به‌عنوان مخزن نشسته‌اند و یک عده هم به‌وسیله لوله‌های دیجیتالی به آن‌ها وصل هستند و از مخزن، دانش توسط لوله‌ها به آن‌ها انتقال می‌یابد و آن‌ها مملو از دانش می‌شوند؛ حال آنکه به جای دانش‌افزایی باید به بینش زایی (و نه حتی بیش‌افزایی) اقدام نمود. باید دانست هیچ‌کدام از این فرایندها به بینش نمی‌انجامند. اتفاقاً با دانش‌زدایی (و نه دانش‌افزایی) است که بینش‌یابی رخ می‌دهد. ما باید دانش بیرونی را بزدا کنیم تا دانش درونی زاده شود. تزکیه هم به همین معناست. خداوند می‌فرماید: «یزکیهم و یعلمهم الكتاب والحکمه»: تعلیم همان تزکیه است. کتاب در این آیه یعنی کتاب فطرت و معرفت‌النفس، خود را گشودن و شناختن، خود تزکیه و تعلیم است، نه اینکه اول تزکیه بعد تعلیم. خداوند می‌فرماید: «ان تتقوا الله يجعل لکم فرقاناً» یعنی همین که تقوا پیشه کنید، صاحب بینش می‌شوید. نه اینکه من ابتدا تقوا پیشه کنم و بعد به سراغ کتاب و دانش‌افزایی بروم تا بینش بیابم!

مولانا می‌گوید:

خویش را صافی کن از اوصاف خود

تا ببینی ذات پاک صاف خود

بینی اندر دل علوم انبیا

بی کتاب و بی معید و اوستا

البته برای خودشناسی نیازی به گوشه‌ عزلت و غار تنهایی نشینی نیست. خودشناسی یعنی خداشناسی و کشف تمامیت کائنات در کتاب خود. (به تعبیر قرآن کریم: لَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ كِتَابًا فِيهِ ذِكْرُكُمْ أَفَلَا تَعْقِلُونَ) کتابا فیه ذکر کم یعنی در این کتاب، شناخت نامه شما ثبت شده است!

چکیده کلام را می‌توان به این شکل بیان کرد:

تربیت کردن مانع تربیت شدن است

دینی کردن مانع دینی شدن است

تشویق بیرونی مانع شوق درونی است؛

تنبیه بیرونی مانع خوف درونی است؛

امنیت دهی مانع امنیت‌یابی است؛

یاددهی مانع یادگیری است؛

دین دهی مانع دین‌یابی است؛

لذت‌دهی مانع از لذت‌یابی است.

ایجاد انگیزه از بیرون مانع احیای انگیزه از درون است.

بنده برای حسن ختام این گفت‌وگو و خوف از گمراه شدن مخاطبان از سخنان و اظهار نظرهایم، تنها خوانندگان محترم را به مطالعه کتاب تعلیم و تربیت در اسلام از استاد شهید مطهری و همچنین مبحث «فرق بین تربیت و صنعت» در این کتاب دعوت می‌کنم.



تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

# آموزش چندفرهنگی

## در برنامه درسی

رضا وفایی، حسن نجفی - کارشناسان ارشد مطالعات برنامه درسی

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف

تبیین مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی و تحلیل آن

در محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی انجام شد.

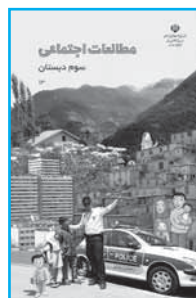
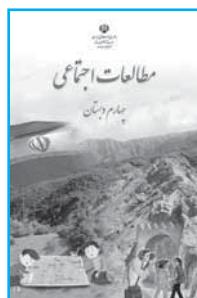
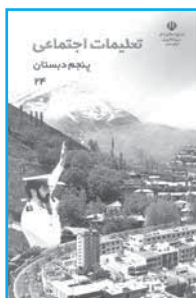
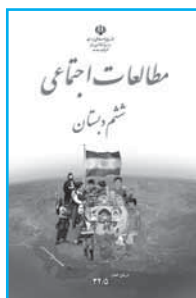
روش پژوهش تحلیل اسنادی و تحلیل محتوا بود. جامعه پژوهشی شامل دو بخش متون مرتبط با آموزش چندفرهنگی و نیز کتاب‌های چهارگانه مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود. در بخش اول منابع در دسترس و در بخش دوم نیز با توجه به ماهیت موضوع و محدودیت جامعه پژوهشی، کتاب‌های مذکور به‌طور کامل بررسی شدند. ابزار پژوهش در بخش تحلیل اسنادی، فرم فیش‌برداری و در بخش تحلیل محتوا، فهرست واری (چک‌لیست) تحلیل محتوای محقق ساخته بود. نتایج پژوهش در بخش اول به روش کیفی و در بخش دوم با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش از این قرارند:

۱ پس از بررسی مدارک و مستندات مرتبط، ۲۴ مؤلفه مفهومی در حوزه برنامه درسی برای آموزش چندفرهنگی احصا شده.

۲ در مجموع ۳۲۰ مرتبه به مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی توجه شده که میزان فراوانی آن در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم به ترتیب ۴۳، ۸۶، ۹۳ و ۹۸ است.

۳ مؤلفه معرفتی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان با ۹۸ فراوانی بیشترین توجه را به خود اختصاص داده است.

**کلیدواژه‌ها:** دوره ابتدایی، کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی، آموزش چندفرهنگی، معرفی فرهنگ‌ها



## مقدمه

در عصر حاضر به دلیل تعاملات گسترده فیزیکی و مجازی افراد و فرهنگ‌ها و از میان رفتن مرزهای قراردادی سنتی، پیوندهای گریزناپذیری بین افراد و فرهنگ‌ها به وجود آمده است حضور فرهنگ‌ها در کنار یکدیگر و تلاقی آن‌ها احتمال ایجاد چالش و تنش در میان افراد و فرهنگ‌ها را افزایش داده است. بدین دلیل به سازوکاری مناسب به منظور نزدیکی فرهنگ‌ها و ایجاد تفاهم و تعامل میان آن‌ها در جهت هم‌زیستی نیاز است [شکاری و همکاران، ۱۳۹۲: ۳۸۲].

اصطلاح «چندفرهنگی» مفهومی است که در سال‌های اخیر مورد تأکید تعلیم و تربیت و به خصوص جامعه‌شناسی آموزش و پرورش قرار گرفته است. منظور از چندفرهنگی این است که به رغم گسترش ارتباطات بین کشورها و حرکت آن‌ها به سوی نظامی جهانی یا حداقل منطقه‌ای، مسئله اقوام و ملیت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی بین آن‌ها همچنان اهمیت خاصی دارد. بدون تردید تنوع و تکثر فرهنگی، نژادی، قومی، دینی و زبانی یکی از بارزترین ابعاد و مشخصه‌های غالب در جوامع بشری امروزی است که به موازات فرصت‌ها و ظرفیت‌هایی که طبعاً برای هر جامعه ایجاد می‌کند، می‌تواند در صورت بی‌توجهی و مغفول ماندن بسترساز بسیاری از مشکلات و چالش‌های اجتماعی شود [امینی، ۱۳۹۱: ۱۲].

در ادبیات مرسوم علوم اجتماعی و مطالعات فرهنگی برای توصیف این تنوع و تعدد که ساحت‌های مختلفی نظیر فرهنگ، دین، نژاد، قومیت، جنسیت و زبان را در برمی‌گیرد، غالباً از واژه چندفرهنگی یا کثرت‌گرایی فرهنگی استفاده می‌شود. این مفهوم در سال‌های اخیر مورد تأکید تعلیم و تربیت و به خصوص جامعه‌شناسی آموزش و پرورش قرار گرفته و به این معنی است که به رغم گسترش ارتباطات بین کشورها و حرکت آن‌ها به سوی نظامی جهانی و یا حداقل منطقه‌ای، مسئله اقوام و ملیت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی بین آن‌ها همچنان اهمیت خاصی دارد [جواد، ۱۳۷۹: ۱۲].

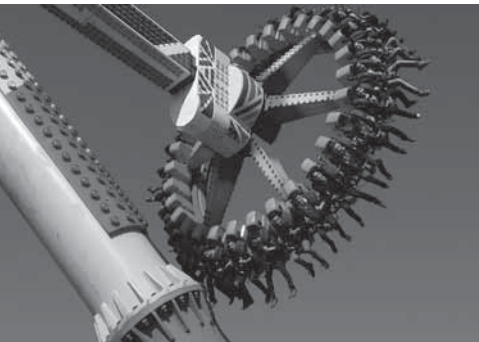
گوناگونی فرهنگ‌ها به قاره‌ها و کشورها محدود نمی‌شود و در درون هر کشور نیز می‌توان اقوام و ملیت‌های گوناگونی را مشاهده کرد. جمعیت ایران از گروه‌های فرهنگی، قومی و زبانی متنوعی شکل گرفته است. هر کدام در فرهنگ، آداب و رسوم، زبان، دین و مذهب دارای تفاوت‌هایی با یکدیگر هستند. این گروه‌های گوناگون فرهنگی و قومی برای آنکه بتوانند به طور مسالمت‌آمیز در کنار یکدیگر زندگی کنند، باید از تعصب و قوم‌مداری دوری و به سمت نسبی‌گرایی فرهنگی حرکت کنند. لذا باید تفاوت‌ها و شباهت‌های یکدیگر را بشناسند و در جهت رشد روابط بین فرهنگی و بین قومی تلاش کنند [وفایی، ۱۳۹۳: ۲].

تنوع و تکثر جامعه ایران در ابعاد مختلف قومی، نژادی و فرهنگی مستلزم آن است که به نحوی شایسته و مقتضی در برنامه‌های درسی و آموزشی مورد توجه قرار بگیرد. از این رو، وجود یک برنامه درسی چند فرهنگی حساس و پاسخ‌گو نسبت به تفاوت‌های فرهنگی و قومیتی در نظام آموزشی ایران می‌تواند عالم مهم کنترل بسیاری از شکاف‌ها و بحران‌های اجتماعی، فرهنگی و هویتی در کشور شود [امینی، ۱۳۹۱: ۱۲].

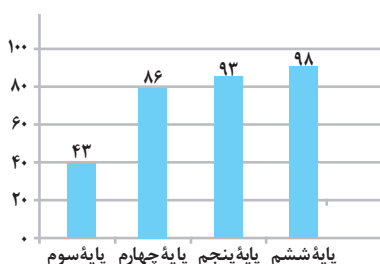
با توجه به اینکه کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از بهترین مراجعی هستند که می‌توان مفاهیم آموزش چندفرهنگی را توسط آن‌ها به دانش‌آموزان منتقل کرد، این پژوهش تلاش کرده است تا از طریق تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مذکور، وضعیت میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی را بررسی و مستندسازی کند.



امیرمحمد دلیلیان - آستانه اشرفیه  
هفتمین جشنواره عکس رشد



حمیدرضا گردان - تهران  
هفتمین جشنواره عکس رشد





نیما نجفی - چارمحال بختیاری  
هفتمین جشنواره عکس رشد



اصغر صامتی - اصفهان  
هفتمین جشنواره عکس رشد

## پیشینه تحقیقات داخلی

**عراقیه، فتحی و اجارگاه، فروغی ابری و فاضلی** (۱۳۸۸) در مقاله خود با عنوان «تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی» با ذکر این نکته که بسیاری از کشورها مانند ایران، به طور مستقیم درگیر تنوع اقوام و فرهنگ‌های مختلف هستند، وظیفه نظام آموزشی را فراهم کردن بسترهای مناسب برای آشنایی با فرهنگ‌های گوناگون دانسته‌اند.

**صادقی** (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی سند برنامه درسی ملی ایران براساس رویکرد آموزش چند فرهنگی»، به این نتیجه رسید که سند توجهی نسبی به مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی دارد.

**امینی** (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای با عنوان «تبیین برنامه درسی چندفرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران» تلاش کرده است نقش و جایگاه یک برنامه درسی چندفرهنگی در جامعه ایران و ابعاد و کارکردهای متفاوت آن را روشن سازد و بر مبنای آن، تلفیق و امتزاج عناصر، مفاهیم، مطالب و محتواهای چندفرهنگی را با برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مورد تأکید قرار دهد.

## پیشینه تحقیقات خارجی

**جنگز**<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) در گزارش پژوهش خود با عنوان «ویکردهای آموزش چندفرهنگی در تربیت معلمان پیش از خدمت» اظهار داشته است: برنامه‌های تربیت معلمان پیش از خدمت باید روی موضوعاتی مانند انگیزه دانش‌آموزان برای آموختن، آگاهی درباره تنوع و گوناگونی‌ها، تفاوت دانش‌آموزان از نظر سبک یادگیری و تفاوت دانش‌آموزان از نظر ارزش‌های فرهنگی و طبقه اجتماعی حساس باشند.

**اسمیت**<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) در بررسی خود با عنوان «اثرات زمینه‌های قبلی معلمان بر شمایل آموزش چندفرهنگی»، به این نتیجه رسید که تجارب زمینه‌ای معلمان ارزش تبیینی در قوه درک معلمان درباره دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای تدریس چندفرهنگی دارد.

**بیفاه**<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) در بررسی خود با عنوان «گسترش ارزش کثرت‌گرایی فرهنگی در معلمان پیش از خدمت از طریق تغییر شکل برنامه درسی کثرت‌گرایی» به این نتیجه رسید که سازمان‌ها و مؤسسات در آماده‌سازی معلمان مسئولیت دارند تا معلمان آینده را با مهارت‌های ضروری برای انطباق با نیازهای عقلانی، اجتماعی و شخصی یادگیرندگان مختلف آماده کنند.

**گرسگی**<sup>۶</sup> (۲۰۰۸) در پژوهش خود با عنوان «تحلیل تئوری‌ها و فلسفه‌های اساسی در طراحی دوره‌های تربیت معلمان چندفرهنگی» آشکار کرد که بیشتر دوره‌هایی که برای مهارت‌های علمی و آگاهی‌های

شخصی طراحی شده بودند، معلمان را برای مطابقت با اصول اساسی آموزش چند فرهنگی مانند آگاهی انتقادی و تعهد نسبت به تساوی و برابری آموزشی آماده نمی‌کنند. از جمله نتایج غیرمنتظره این مطالعه یک سنخ‌شناسی پنج لایه برای تربیت معلمان چندفرهنگی بود.

از دیدگاه **چیتوم**<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) برنامه درسی چندفرهنگی در صدد است تا زمینه‌ای را برای ورود فرهنگ‌های دیگر به صحنه زندگی واقعی دانش‌آموزان فراهم کند. این نوع برنامه درسی دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی متفاوت را درگیر فهم و شناخت فرهنگ‌های دیگر می‌کند و باعث می‌شود آنان غالباً از طریق یک تجربه چندحسی یاد بگیرند. علاوه بر این، برنامه درسی چندفرهنگی باید اطلاعات گوناگونی را در مورد موسیقی، هنر، ساختارهای دانش، ابعاد عاطفی، تاریخ و پیشینه، و نقاط اشتراک و افتراق فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان ارائه بدهد.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه تحلیل اسنادی و نیز «تحلیل محتوا»<sup>۸</sup> انجام شد. بدین صورت که ابتدا مؤلفه‌های مفهومی آموزش چندفرهنگی به کمک روش تحلیل اسنادی از متون نظری و سوابق پژوهشی احصا و سپس میزان توجه به این مؤلفه‌ها در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران، تحلیل محتوا شد.

جامعه پژوهشی شامل دو بخش متون مرتبط با آموزش چندفرهنگی و نیز کتاب‌های چهارگانه مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود. در بخش اول منابع در دسترس و در بخش دوم نیز با توجه به ماهیت موضوع و محدودیت جامعه پژوهشی، کتاب‌های مذکور به طور کامل بررسی شدند.

ابزار پژوهش در بخش تحلیل اسنادی، فرم فیش برداری و در بخش تحلیل محتوا، فهرست واریس تحلیل محتوای محقق ساخته بود که به منظور تدوین آن، تعداد قابل توجهی از منابع نظری و پژوهشی مرتبط با آموزش چندفرهنگی بررسی و مؤلفه‌های مرتبط از آن‌ها به شکل جدول استخراج شدند.

برای حصول اطمینان از «روایی»<sup>۹</sup> صوری و محتوایی از نظر متخصصان استفاده شد. به این ترتیب که فرم اولیه تحلیل محتوا که شامل کلیه مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی بود، در اختیار تعدادی از صاحب‌نظران برای تغییر و اصلاح قرار گرفت که پس از اعمال نظرات آن‌ها، فهرست واریس تحلیل محتوا با ۲۴ مؤلفه تهیه شد. همچنین به منظور تأمین «پایایی»<sup>۱۰</sup> از روش **ویلیام اسکات**<sup>۱۱</sup> (۱۳۹۱) استفاده شد. بدین صورت که فرم تحلیل محتوا در

اختیار پنج نفر از صاحب‌نظران علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی قرار گرفت و ضریب توافق آن‌ها ۹۶/۶ درصد به‌دست آمد.

$$CR = \frac{\text{مقوله‌های مورد توافق}}{\text{کل مقوله‌ها}} \times 100$$

$$CR = \frac{۲۴+۲۳+۲۲+۲۴+۲۳}{۱۲۰} \times 100 = ۹۶/۶$$

نتایج پژوهش در بخش اول به روش کیفی و در بخش دوم با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند.

### یافته‌های پژوهش

**سؤال پژوهش:** در محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران، به چه میزان به مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی توجه شده است؟  
براساس نتایج جدول ۲ و نمودار ۱، مجموع فراوانی مؤلفه‌های تحلیل‌شده درخصوص میزان توجه به آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی ۳۲۰ مورد است.

جدول ۱. مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی در حوزه برنامه درسی

۱. معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان
۲. توجه به وقایع گوناگون تاریخی
۳. ایجاد زمینه درک متقابل از سیر تحول فرهنگ‌های مختلف
۴. توجه به تفاوت‌های فرهنگی اقوام در محتوای کتاب‌های درسی
۵. کمک به درک و بهبود ارتباط‌های بین فرهنگی
۶. گنجاندن نوعی از تجارب و نظرات گروه‌های قومی و فرهنگی
۷. کمک به درک و تحمل آرای متفاوت از فرهنگ‌های دیگر
۸. ارائه مطالبی درخصوص روابط بین فرهنگی
۹. توجه به ایجاد زمینه درک نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن و تولید دانش
۱۰. کمک به درک و احترام به ادیان و مذاهب گوناگون
۱۱. آشنایی کلی با آموزه‌های ادیان و مذاهب توحیدی
۱۲. انعکاس اعیاد، مناسک، جشن‌ها و آداب و رسوم مرتبط با اقلیت‌های فرهنگی
۱۳. کمک به اطلاع از مکان جغرافیایی زندگی پیروان ادیان و مذاهب مختلف
۱۴. انعکاس نواحی جغرافیایی مربوط به اقوام مختلف
۱۵. احترام به حق متفاوت بودن در راستای فرهنگ خاص خود
۱۶. شرح نحوه هم‌زیستی مسالمت‌آمیز با گروه‌های دیگر
۱۷. ارائه مباحثی در مورد حقوق بشر در برنامه درسی
۱۸. کمک به رفع نگرش‌های نژادی در دانش‌آموزان
۱۹. توجه به مفهوم صلح و دوستی
۲۰. احترام به حق حفظ زبان قومی برای اقلیت‌ها
۲۱. توجه به آموزش زبان‌های قومی و محلی
۲۲. پیش‌داوری نکردن درباره افراد، قومیت‌ها و فرهنگ‌های خاص
۲۳. کمک به پذیرش تنوع، تکثر و قبول آن به‌عنوان واقعیتی طبیعی
۲۴. تعریف تکالیف چندفرهنگی برای دانش‌آموزان



سکینه رضانیور - خراسان رضوی  
هفتمین جشنواره عکس رشد

جابر غلامی - مرکزی - هفتمین جشنواره عکس رشد



جدول ۲. میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی در محتوای هر یک از کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

مؤلفه‌ها	پایه‌ها	سوم	چهارم	پنجم	ششم	مجموع	
						فراوانی	درصد
معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان	۱۳	۲۷	۱۴	۴۴	۹۸	۳۰/۶	
توجه به وقایع گوناگون تاریخی	۰	۸	۵	۰	۱۳	۴/۱	
ایجاد زمینه درک متقابل از سیر تحول فرهنگ‌های مختلف	۰	۰	۰	۱	۱	-/۳	
توجه به تفاوت‌های فرهنگی اقوام	۳	۱۰	۴	۰	۱۷	۵/۳	
کمک به درک و بهبود ارتباط‌های بین فرهنگی	۲	۳	۲	۰	۷	۲/۲	
گنجاندن تنوعی از تجارب و نظرات گروه‌های قومی و فرهنگی	۰	۲	۰	۰	۲	-/۶	
کمک به درک و تحمل آرای متفاوت از فرهنگ‌های دیگر	۰	۰	۲	۱	۳	-/۹	
وجود مطالبی درخصوص روابط بین فرهنگی	۱	۱	۲	۰	۴	۱/۳	
توجه به ایجاد زمینه درک نقش همه فرهنگ‌ها در شکل‌گیری تمدن و تولید دانش	۰	۰	۲	۲۱	۲۳	۷/۲	
کمک به درک و احترام به ادیان و مذاهب گوناگون	۴	۱۲	۱۸	۵	۳۹	۱۲/۲	
آشنایی کلی با آموزه‌های ادیان و مذاهب توحیدی	۳	۸	۹	۰	۲۰	۶/۳	
انعکاس اعیاد، مناسک، جشن‌ها و آداب و رسوم مرتبط با اقلیت‌های فرهنگی	۰	۰	۶	۶	۱۲	۳/۸	
کمک به اطلاع از مکان جغرافیایی زندگی پیروان ادیان و مذاهب مختلف	۰	۶	۱۰	۰	۱۶	۵	
انعکاس نواحی جغرافیایی مربوط به اقوام مختلف	۳	۴	۱	۵	۱۳	۴/۱	
احترام به حق متفاوت بودن در راستای فرهنگ خاص خود	۰	۰	۴	۰	۴	۱/۳	
شرح نحوه هم‌زیستی مسالمت‌آمیز با گروه‌های دیگر	۱	۰	۳	۲	۶	۱/۹	
ارائه مباحثی در مورد حقوق بشر	۰	۰	۲	۰	۲	-/۶	
کمک به رفع نگرش‌های نژادی در دانش‌آموزان	۱	۲	۴	۰	۷	۲/۲	
توجه به مفهوم صلح و دوستی	۳	۰	۲	۴	۹	۲/۸	
احترام به حق حفظ زبان قومی برای اقلیت‌ها	۰	۰	۰	۲	۲	-/۶	
توجه به آموزش زبان‌های قومی و محلی	۱	۱	۲	۱	۵	۱/۶	
پیش‌داوری نکردن درباره افراد، قومیت‌ها و فرهنگ‌های خاص	۰	۰	۰	۰	۰	۰	
کمک به پذیرش تنوع، تکرر و قبول آن به‌عنوان واقعیتی طبیعی	۷	۰	۰	۰	۷	۲/۲	
تعریف تکالیف چندفرهنگی برای دانش‌آموزان	۱	۲	۱	۶	۱۰	۳/۱	
مجموع	۴۳	۸۶	۹۳	۹۸	۳۲۰	۱۰۰	





داود شیخ‌الاسلامی  
آذربایجان شرقی  
تبریز  
هشتمین  
جشنواره  
عکس رشد

با توجه به اینکه ائمه اطهار الگوی مناسبی برای دانش‌آموزان هستند، پیشنهاد می‌شود از احادیث و داستان‌های مرتبط با آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی بیشتر استفاده شود.

گنجاندن مراسم، جشن‌ها، باورها و عناصر فرهنگی و هنری اقلیت‌های گوناگون در متون درسی گامی در راستای ارج نهادن به اقلیت‌هاست.

از نمایندگان قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف در تعیین سیاست‌های برنامه درسی چندفرهنگی دعوت شود.

از بخش جغرافیا برای شناساندن محل‌های جغرافیایی زندگی اقوام مختلف می‌توان استفاده کرد.

#### پی‌نوشت‌ها

1. Multiculturalism 2. Race 3. Jenks 4. Smitt 5. Bifuh 6. Gorski 7. Chittom 8. Content Analysis 9. Validit 10. Reliability 11. William Scott 12. Effectiveness 13. Efficiency

#### منابع

1. اسکات، ویلیام (۱۳۹۱). *تئوری حسابداری مالی*. ترجمه عالی پارسائیان. ترمه. تهران.
2. امینی، محمد (۱۳۹۱). «تبیین برنامه درسی چندفرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران». *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی ایران*. سال هفتم. شماره ۲۶.
3. جوادی، محمدجعفر (۱۳۷۹). «آموزش چند فرهنگی به مثابه رویکردی در آموزش». *فصل‌نامه تعلیم و تربیت*. سال شانزدهم. شماره ۳.
4. شکاری، عباس؛ موسوی، سمیه؛ صالحی، معصومه (۱۳۹۲). *تحلیل اثرگذاری فلسفه برنامه درسی چندفرهنگی بر خط‌مشی‌های نظام آموزش و پرورش ایران و نحوه رویارویی با مسائل و رویدادهای آن*. چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. دانشگاه فردوسی. مشهد.
5. صادقی، علیرضا (۱۳۸۹). «بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران براساس رویکرد آموزش چندفرهنگی». *فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی ایران*. شماره ۱۸.
6. عراقیه، علیرضا؛ فتحی‌واجارگاه، کورش؛ فروغی ابری، احمدعلی؛ فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۸). «تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی». *فصل‌نامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*. شماره ۱.
7. وفایی، رضا (۱۳۹۳). *بررسی مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی در کتب درسی دوره متوسطه نظری در سال ۹۳-۱۳۹۲*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد. تهران.
8. Bifuh-Ambé, E. B (2006). Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education, An International Journal of Research and Studies, Cardiff, UK* 2 (6) 690- 699.
9. Chittom, Lynn-nore (2011). *Teachers tips for creating a multicultural curriculum*. Available at: <http://www.Brighthub.com>.
10. Gorski, p (2008). *what we are teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi*. Virginia: George Mason University press.
11. Jenks, C. Et al. (2001) *approaches to multicultural education in pre-service teacher education: philosophical frameworks and models for teaching*. Human sciences press, Inc.
12. Smitt, R. (2000) the influence of teacher background on the inclusion of multicultural education: A Case Study Contrasts. *The Urban Review*, 32 (2): 155- 176.

از بین کتاب‌های درسی تحلیل شده بیشترین توجه به مؤلفه‌های مفهومی را کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم با ۹۸ مورد فراوانی و کمترین توجه را کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم با ۴۳ مورد فراوانی داشتند. همچنین در میان مؤلفه‌های مفهومی تحلیل شده، مؤلفه معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان با ۹۸ مورد فراوانی و ۳۰/۶ درصد بیشترین توجه را به خود اختصاص داد. این در حالی است که متأسفانه در هیچ یک از کتاب‌ها به مؤلفه پیش‌داوری نکردن درباره افراد، قومیت‌ها و فرهنگ‌های خاص توجهی نشده است.

#### بحث و نتیجه‌گیری

هم‌خوانی و همراهی نظام‌های آموزش و پرورش با واقعیات اجتماعی و فرهنگی جامعه یکی از مهم‌ترین شاخص‌های «اثربخشی»<sup>۱۲</sup> و «کارایی»<sup>۱۳</sup> مدارس و مراکز آموزشی مختلف است. در واقع، انتظار آن است که نهادهای آموزشی با توجه به اهداف مهم مدرسه که آماده‌سازی کودکان و نوجوانان برای زندگی در جامعه است، بیش از پیش با تغییرات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی در سطوح ملی و بین‌المللی هم‌سو باشند [تافلر، ۱۳۷۷ به نقل از امینی، ۱۳۹۱: ۲۹].

از این منظر، اگر بپذیریم که لازم است برنامه‌های درسی و آموزشی در هر کشوری منعکس‌کننده ویژگی‌ها، اقتضات و واقعیات اجتماعی و فرهنگی آن کشور باشد، در آن صورت باید بر این نکته تأکید کنیم که جامعه ایران به‌عنوان یک جامعه چندفرهنگی از شرایط، مختصات و ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی خاصی برخوردار است که باید به نحو مقتضی در برنامه‌های درسی نظام آموزشی مورد توجه جدی و عملی قرار بگیرد. با عنایت به مطالب فوق، این مقاله تلاش کرد تا ضمن معرفی مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی، به تحلیل جایگاه آن در محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران بپردازد.

در ادامه به برخی از پیشنهادهای عملی به‌منظور کاربست یافته‌های پژوهش اشاره می‌شود:

با توجه به اقتضات آموزش و پرورش در عصر جدید، اهمیت برنامه درسی و آموزش چندفرهنگی و لزوم هم‌خوانی بیشتر کتاب‌های درسی با موضوع چندفرهنگی، گروه‌های تألیف کتب درسی سعی کنند مفاهیم آموزش چندفرهنگی را به‌صورت تلفیقی در خلال برنامه‌های درسی ارائه دهند.

در بخش تاریخ کتاب مطالعات اجتماعی، می‌توان به ریشه‌های تاریخی فرهنگ‌ها و سیر تحول آن‌ها پرداخت.

می‌توان به مؤلفه‌های مربوط به آشنایی با ادیان و مذاهب گوناگون و اصول اعتقادی آن‌ها در کتاب‌های هدیه‌های آسمانی پرداخت.

از روش‌های یاددهی - یادگیری متناسب با آموزش چندفرهنگی، مانند بحث گروهی، تدریس توسط خود دانش‌آموزان و دیگر روش‌های تدریس که بیشتر به روابط میان دانش‌آموزان توجه دارد، بهره گرفته شود.

## مقدمه

در سال ۲۰۰۳، وزارت آموزش و پرورش کشور سنگاپور برنامه‌دستی «مطالعات اجتماعی» پیش از دبستان و دبستان را مورد بازنگری قرار داد. هدف از بازنگری در این برنامه به روزرسانی مطالب و اطمینان از توسعه برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی در ارتباط با نیاز دانش‌آموزان و کشور بوده است. مؤلفه‌های برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی عبارت‌اند از: دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌ها، و درک و فهم جامع مطالعات اجتماعی.

برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به منظور آماده‌سازی دانش‌آموزان برای درک و فهم تاریخ پایه، جغرافیا، اقتصاد، و دانش جامعه‌شناختی در سطح دوره ابتدایی تدوین شده است. همچنین هدف از طرح‌های آموزش ملی وزارت آموزش و پرورش در برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی توجه به مهارت تفکر، فن‌آوری اطلاعات، سواد اقتصادی، و سواد مالی در برنامه‌دستی است. علاوه بر این، در راستای نوآوری و کم کردن آموزش مستقیم بیشتر محتوای برنامه‌دستی براساس آزادی زمان و مکان آموزش بنا شده است. در نتیجه نه تنها معلمان فرصت اتخاذ روش‌های تدریس ابتکاری و تعاملی را به دست می‌آورند بلکه دانش‌آموزان نیز در یادگیری توانمند می‌شوند.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی، سنگاپور

## اهداف و مقاصد آموزشی

اهداف برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی عبارت‌اند از:

- انتقال دانش، مهارت، نگرش‌ها و ارزش‌ها به دانش‌آموزان و ایجاد مهارت‌های تصمیم‌گیری آگاهانه در آنان؛
- ایجاد توانایی در دانش‌آموزان جهت برقراری ارتباط با

یکدیگر و انجام کار گروهی در یک جامعه چندفرهنگی و دنیای به هم وابسته.

برای دستیابی به این اهداف دانش‌آموزان می‌باید سه جزء اساسی مؤلفه‌ها (دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌ها) را کسب کنند. مقاصد آموزشی در هر یک از این مؤلفه‌ها به شکل زیر توسعه می‌یابند:

### ۱. دانش

- درک و فهم نحوه تعامل مردم با مکان‌ها، و ارتباط بین مردم، مکان‌ها و محیط؛
- درک اینکه کسب دانش در گذشته چگونه بود و چگونه تغییر و توسعه می‌یابد؛
- درک اهمیت استفاده از منابع؛
- درک جهان چند فرهنگی.

### ۲. مهارت‌ها

- کسب اطلاعات و ایده‌ها از منابع گوناگون؛ استفاده از آن‌ها و نیز ارزیابی آن‌ها؛
- بیان و ارائه اطلاعات و ایده‌ها به شکل‌های کلامی، مجازی، و نوشتاری؛
- حضور مؤثر در گروه؛
- به کار گرفتن مهارت‌های تصمیم‌گیری.

### ۳. نگرش‌ها و ارزش‌ها

- توسعه احترام و نگرش مثبت به خود، و فرهنگ اشخاص دیگر؛
- توسعه حس مسئولیت‌پذیری در محیط؛
- توسعه نگرش مثبت نسبت به یادگیری مادام‌العمر؛
- پرورش حس تعلق به سرزمین مادری.

## زمان برنامه

درس مطالعات اجتماعی در همه پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی اجباری است. زمان اختصاص یافته به این درس در پایه‌های تحصیلی دوره ابتدایی به قرار زیر است:



# سنگاپور برنامه‌دستی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

ترجمه دکتر زهره عابدی کرجی‌بان

عضو هیئت علمی مراکز تربیت معلم

غلامرضا حمیدزاده

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی



پایه‌های تحصیلی اول تا سوم هر کدام یک ساعت، پایه چهارم ۲ ساعت و پایه پنجم ۳ ساعت است.

## چارچوب برنامه

توالی و ترتیب عنوان‌های درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد توسعه محیط است. در این رویکرد، عنوان‌های درسی ابتدا با موضوعات آشنا شروع می‌شوند و کم‌کم با موضوعات ناآشنا ادامه می‌یابند. شروع برنامه درسی مطالعات اجتماعی در پایه اول تحصیلی مطالعه محیط پیرامون خود، خانواده، همسایه، جامعه، کشور، و پایان آن در پایه تحصیلی ششم مطالعه همسایگان جنوب شرقی آسیا، سنگاپور و کشورهای دیگر است.

آموزش مفاهیم در برنامه درسی مطالعات اجتماعی با استفاده از رویکرد مارپیچی است. در هر سال تحصیلی مفاهیم و مهارت‌ها در سطح بالاتر ارائه می‌شوند. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا کاربرد مفاهیم تازه را بفهمند و دریابند که ایده جدید در ارتباط با آموخته پیشین آنان است. همچنین، این برنامه درسی دانش و احساس دانش‌آموزان را در مورد سرزمینشان تقویت می‌کند و به آن عمق و وسعت می‌بخشد.

چهار موضوع یا «تم» درسی عبارت‌اند از: «مردم، مکان و محیط‌زیست»، «زمان، تغییر و تداوم»، «کمبود، انتخاب و منابع»، «هویت، فرهنگ و جامعه». این موضوعات تلفیقی از تاریخ، جغرافیا، اقتصاد و جامعه‌شناسی در چارچوب برنامه درسی مطالعات اجتماعی محسوب می‌شوند. همچنین موضوعات آموزش مهارت از یک سطح به سطح دیگر متفاوت است. سال اول به موضوع مدرسه ما، سال دوم همسایه ما، سال سوم نیازهای ما، سال چهارم آغاز ما و میراث ما، سال پنجم سنگاپور تحت قانون خارجی و ساختن کشور واحد و سال ششم به موضوع پیشرفت ما و ارتباط سنگاپور با جنوب شرقی آسیا پرداخته شده است.

## سال اول ابتدایی

«مقاصد آموزشی دانش» عبارت‌اند از:

- **مردم، مکان‌ها و محیط‌زیست:** دانش‌آموزان قادر به درک ویژگی‌ها و عملکرد مدرسه و توصیف نقش‌ها و مسئولیت مردم در مدرسه می‌شوند.
- **زمان، تغییر و تداوم:** دانش‌آموزان قادر به درک این امر می‌شوند که در گذشته مدرسه به چه چیزی شبیه بوده و امروز مدرسه چگونه است.
- **کمبود، انتخاب و منابع:** دانش‌آموزان قادر به درک کمبود منابع و انتخاب منابع مورد نیاز اشخاص هنگام تصمیم‌گیری می‌شوند.
- **هویت، فرهنگ و ارتباطات:** دانش‌آموزان قادر به درک اهمیت سودمندی «جشن روز ویژه» در مدرسه می‌شوند.

«مقاصد آموزشی مهارت‌ها» عبارت‌اند از:

- **پردازش اطلاعات:** دانش‌آموزان قادر به تفسیر مواردی چون عکس‌ها، نمودارها و نقشه‌ها می‌شوند.
- **ارتباطات:** دانش‌آموزان قادر به بیان ایده‌ها را به صورت شفاهی براساس دانش، مشاهده و تجربه می‌شوند.
- **مشارکت:** دانش‌آموزان قادر به کار گروهی و انجام تکالیف در گروه می‌شوند.
- **تفکر انتقادی و خلاق:** دانش‌آموزان قادر به استفاده از مهارت مقایسه طی گفت‌وگو در مورد شباهت‌ها و تفاوت‌ها می‌شوند.
- «مقاصد آموزشی نگرش‌ها و ارزش‌ها» عبارت‌اند از:
- دانش‌آموزان قادر به اعمال مسئولیت شخصی، و مراقبت از مدرسه می‌شوند.
- دانش‌آموزان قادر به توسعه حس تعلق و وفاداری به مدرسه می‌شوند.

جدول ۱. محتوای رئوس مطالب درسی مطالعات اجتماعی سال اول ابتدایی

مفاهیم	محتوا	موضوع	
● مشارکت ● همکاری ● انجمن	● دوستان در کلاس ما/ مدرسه	دانش‌آموز در مدرسه	مدرسه ما
● محل‌ها ● استفاده از فضا ● نیازها و تقاضاها	● سالن مدرسه، حیاط مدرسه، اتاق معلم، و اتاق‌های ویژه دیگر	محل/ مکان مدرسه	
● جشن ● افتخار	● روزهای یادبود، روز ورزش‌ها، روز معلم، روز دانش‌آموزان، روز جایزه	روزهای ویژه در تقویم مدرسه	

## سال دوم ابتدایی

«مقاصد آموزشی دانش» عبارت‌اند از:

- **مردم، مکان‌ها و محیط‌زیست:** دانش‌آموزان قادر به توسعه دانش خود درباره نقش مردم در محله و استفاده از فضا در محله می‌شوند.
- **زمان، تغییر و تداوم:** دانش‌آموزان قادر به درک مردم، مکان‌ها و تغییرات آن‌ها در طول زمان می‌شوند.
- **کمبود، انتخاب و منابع:** دانش‌آموزان قادر به درک وابستگی مردم به منابع محدود می‌شوند.
- **هویت، فرهنگ و ارتباطات:** دانش‌آموزان قادر به درک فرهنگ اقوام گوناگون در جامعه می‌شوند.

«مقاصد آموزشی مهارت‌ها» عبارت‌اند از:

- **پردازش اطلاعات:** دانش‌آموزان قادر به دسته‌بندی اطلاعات با توجه به معیارهای داده شده می‌شوند.
  - **ارتباطات:** دانش‌آموزان قادر به گوش دادن فعالانه به دیگران برای درک دیدگاه آن‌ها و خود می‌شوند.
  - **مشارکت:** دانش‌آموزان قادر به اشتراک گذاشتن اطلاعات و افکار برای انجام کار و تکلیف گروهی می‌شوند.
  - **تفکر انتقادی و خلاق:** دانش‌آموزان قادر به ارائه راه‌حل‌های خلاقانه برای حل مسئله می‌شوند.
- «مقاصد آموزشی نگرش‌ها و ارزش‌ها» عبارت‌اند از:
- دانش‌آموزان قادر به ارزیابی ماهیت چندفرهنگی جامعه می‌شوند.
  - دانش‌آموزان قادر به ارزیابی زندگی مسالمت‌آمیز در هماهنگی‌های محله می‌شوند.
  - دانش‌آموزان قادر به ارزیابی نیاز به همکاری در میان جامعه چندفرهنگی می‌شوند.

- دانش‌آموزان قادر به تمرین رفتار مسئولانه اجتماعی می‌شوند.

## سال سوم ابتدایی

«مقاصد آموزشی دانش» عبارت‌اند از:

- **مردم، مکان‌ها و محیط‌زیست:** دانش‌آموزان قادر به درک چگونگی انطباق مردم با محیط‌زیست و استفاده از آن می‌شوند.
- **زمان، تغییر و تداوم:** دانش‌آموزان قادر به درک چگونگی آشنایی مردم با نیازهای اساسی‌شان در گذشته و حال می‌شوند.
- **کمبود، انتخاب و منابع:** دانش‌آموزان قادر به درک محدودیت‌ها در تخصیص منابع می‌شوند.
- **هویت، فرهنگ و ارتباطات:** دانش‌آموزان قادر به درک نقش خود به‌عنوان عضو جامعه می‌شوند.

«مقاصد آموزشی مهارت‌ها» عبارت‌اند از:

- **اطلاعات پردازش:** دانش‌آموزان قادر به جمع‌آوری و ثبت اطلاعات از منابع چاپی و غیرچاپی می‌شوند.
- **ارتباطات:** دانش‌آموزان قادر به ارائه ایده‌ها و اطلاعات از طریق ابزارهای گوناگون می‌شوند.
- **مشارکت:** دانش‌آموزان قادر به سازمان‌دهی خود در کار گروهی و حفظ سوابق می‌شوند.
- **تفکر انتقادی و خلاق:** دانش‌آموزان قادر به بررسی مزایا و معایب راه‌حل مسئله می‌شوند.

«مقاصد آموزشی نگرش‌ها و ارزش‌ها» عبارت‌اند از:

- دانش‌آموزان قادر به محافظت از محیط‌زیست می‌شوند.
- دانش‌آموزان قادر به ارزیابی نیاز به راه‌حل‌های خلاقانه در غلبه بر محدودیت‌ها می‌شوند.

## جدول ۲. محتوای رئوس مطالب درسی مطالعات اجتماعی سال دوم ابتدایی

مفاهیم	محتوا	موضوع	همسایگان ما
● محصولات و خدمات ● سهم/مشارکت	● زندگی مردم در محله ● کار مردم در محله	مردم در محله	
● محل سکونت ● محله ● انجمن ● کمبود زمین	● استفاده از زمین برای: مدیریت عمومی، کسب و کار، مسکن، تفریح و سرگرمی، و حمل و نقل	مکان‌ها و استفاده از زمین در محله	
● آداب و رسوم و شیوه‌ها ● جشنواره ● هماهنگی بین نژادها	● سال نو چینی‌ها ● جشن عید فطر مسلمان‌ها ● روز کریسمس ● دیپاولی (یک جشن ملی در سنگاپور)	جشنواره مردم در محله	

### جدول ۳. محتوای رئوس مطالب درسی مطالعات اجتماعی سال سوم ابتدایی

مفاهیم	محتوا	موضوع	نیازهای ما
<ul style="list-style-type: none"> <li>• محل سکونت</li> <li>• مساحت</li> <li>• حفاظت</li> <li>• کمبود</li> <li>• نیازها و تقاضاها</li> <li>• استفاده از زمین</li> <li>• دفاع</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• کشور ما، سنگاپور</li> <li>• مساحت، جمعیت و موقعیت سنگاپور</li> <li>• تأمین نیازهای ما:</li> <li>- غذا</li> <li>- آب</li> <li>- مسکن</li> <li>- سوخت</li> <li>- دفاع</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>نشست گروهی</li> <li>نیازهای ما</li> </ul>	

### سال چهارم ابتدایی

«مقاصد آموزشی دانش» عبارت‌اند از:

- **مردم، مکان‌ها و محیط‌زیست:** دانش‌آموزان قادر به درک این امر می‌شوند که چگونه فعالیت‌های انسان بر توسعه جامعه تأثیر گذار است.
  - **زمان، تغییر و تداوم:** دانش‌آموزان قادر به درک تأثیر و عواقب ناشی از تصمیم‌گیری برای محیط‌زیست در طول زمان می‌شوند.
  - **کمبود، انتخاب و منابع:** دانش‌آموزان قادر به درک نتایج توزیع نابرابر منابع در تبادل کالا و خدمات می‌شوند.
  - **هویت، فرهنگ و ارتباطات:** دانش‌آموزان قادر به درک چگونگی حس هویتشان در سنت‌ها، باورها، نمادها و میراث مشترک می‌شوند.
- «مقاصد آموزشی مهارت‌ها» عبارت‌اند از:
- **پردازش اطلاعات و بررسی کردن:** دانش‌آموزان قادر به سازمان‌دهی اطلاعات با روش‌های گوناگون می‌شوند.
  - **ارتباطات:** دانش‌آموزان قادر به انتقال اطلاعات برای یک هدف خاص به مخاطب می‌شوند.
  - **مشارکت:** دانش‌آموزان قادر به تصمیم‌گیری در مورد همکاری با دیگران می‌شوند.
  - **تفکر انتقادی و خلاق:** دانش‌آموزان قادر به شناسایی مسئله و ارائه برنامه‌های خلاق برای حل مسئله می‌شوند.
- «مقاصد آموزشی نگرش‌ها و ارزش‌ها» عبارت‌اند از:
- دانش‌آموزان قادر به ارزیابی تنوع فرهنگی در جامعه چندفرهنگی سنگاپور می‌شوند.
  - دانش‌آموزان قادر به ارزیابی اهمیت گروه‌ها و افراد در جامعه می‌شوند.

### جدول ۴. محتوای رئوس مطالب درسی مطالعات اجتماعی سال چهارم ابتدایی

مفاهیم	محتوا	موضوع	۴. الف آغاز ما
<ul style="list-style-type: none"> <li>• تبار/ نژاد</li> <li>• مهاجرت</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• چکیده‌ای از تاریخچه سنگاپور قبل از ۱۸۱۹</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>سنگاپور قبل از ۱۸۱۹</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• محل سکونت</li> <li>• تجارت آزاد</li> <li>• مهاجرت</li> <li>• برنامه‌ریزی</li> <li>• چشم‌انداز/ مأموریت</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ورود ساکنان اولیه</li> <li>• طراحی شهر</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>تأسیس سنگاپور مدرن</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• مشارکت</li> <li>• مشارکت از اوایل مهاجرت</li> <li>• تنگنا/ سختی‌ها</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• مشارکت ساکنان اولیه</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ورود ساکنان اولیه و مشارکت آنان</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• میراث ما</li> <li>• حفاظت</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• کامپونگ گلام</li> <li>• محله چینی‌ها</li> <li>• هند کوچک</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>میراث مناطق ما</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• هویت</li> <li>• فرهنگ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• آداب‌ورسوم، لباس، غذا و بازی، فرهنگ و هویت نژادهای گوناگون در سنگاپور</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>جامعه چندنژادی ما</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>۴. ب میراث ما</li> </ul>

## سال پنجم ابتدایی

«مقاصد آموزشی دانش» عبارت‌اند از:

- **مردم، مکان‌ها و محیط‌زیست:** دانش‌آموزان قادر به درک این امر می‌شوند که چگونه حوادث روی مردم و مکان‌ها تأثیرگذار است.
- **زمان، تغییر و تداوم:** دانش‌آموزان قادر به درک این امر می‌شوند که چگونه حوادث گذشته در شکل دادن امروز جامعه تأثیرگذار است.
- **کمبود، انتخاب و منابع:** دانش‌آموزان قادر به درک کمبود منابع و تأمین آن از طریق سازوکارهای گوناگون می‌شوند.
- **هویت، فرهنگ و ارتباطات:** دانش‌آموزان قادر به توسعه آگاهی از جنبه‌های گوناگون هویت سنگاپور می‌شوند.

## ارتباطات: دانش‌آموزان قادر به ارائه نقطه‌نظرات خود

مبتنی بر مدارک و شواهد می‌شوند.

- **مشارکت:** دانش‌آموزان قادر به اختصاص دادن نقش‌ها و انتظارات به افراد برای انجام تکالیف در گروه می‌شوند.
- **تفکر انتقادی و خلاق:** دانش‌آموزان قادر به ارائه دیدگاه‌های گوناگون، عمومیت دادن راه‌های تازه و توسعه استقلال می‌شوند.

«مقاصد آموزشی نگرش‌ها و ارزش‌ها» عبارت‌اند از:

- دانش‌آموزان قادر به ارزیابی مشارکت رهبران سنگاپور در دهه ۱۹۵۰ می‌شوند.
- دانش‌آموزان قادر به ارزیابی سودمندی استقلال می‌شوند.
- دانش‌آموزان قادر به توسعه احساس تعلق نسبت به فرهنگ و هویت سنگاپور می‌شوند.

## سال ششم ابتدایی

«مقاصد آموزشی دانش» عبارت‌اند از:

- **مردم، مکان‌ها و محیط‌زیست:** دانش‌آموزان قادر به درک

«مقاصد آموزشی مهارت‌ها» عبارت‌اند از:

- **پردازش اطلاعات و بررسی کردن:** دانش‌آموزان قادر به نتیجه‌گیری با استفاده از داده‌های تاریخی می‌شوند.

### جدول ۵. محتوای رئوس مطالب درسی مطالعات اجتماعی سال پنجم ابتدایی

مفاهیم	محتوا	موضوع	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● دفاع</li> <li>● چالش‌ها</li> <li>● آزادی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● سقوط سنگاپور</li> <li>● سنگاپور تحت حکومت ژاپن</li> <li>● محاصره ژاپن و بازگشت بریتانیا</li> <li>● قهرمانان جنگ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● سنگاپور در طول جنگ جهانی دوم</li> </ul>	<b>۵. الف</b> <b>سنگاپور تحت قانون خارجی</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● زندگی پس از جنگ</li> <li>● نرخ بی‌کاری</li> <li>● فقر / کمبود</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● بی‌کاری</li> <li>● کمبود مواد غذایی و آب</li> <li>● مسکن ناکافی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● زندگی پس از جنگ</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● رهبری</li> <li>● انتخابات</li> <li>● دولت</li> <li>● چشم‌انداز</li> <li>● مأموریت</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● دلایل دولت مستقل</li> <li>● رهبران سنگاپور در دهه ۱۹۵۰</li> <li>● دیوید مارشال</li> <li>● لیم یو هوک</li> <li>● لی کوان یو</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● تلاش سنگاپور برای استقلال</li> </ul>	<b>۵. ب</b> <b>ساخت کشور</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● ادغام</li> <li>● جدایی</li> <li>● استقلال</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ادغام و جدایی</li> <li>● استقلال</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● استقلال ملی</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● هویت ملی</li> <li>● نمادهای ملت</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● سودمندی نمادهای ملی</li> <li>● پرچم ملی، تاج ملی، سرود ملی، گل ملی</li> <li>● ایجاد هویت ملی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● به سوی تعیین هویت سنگاپور</li> </ul>	

- این امر می‌شوند که مردم چگونه خود را انطباق و یا محیطشان را تغییر می‌دهند.
- زمان، تغییر و تداوم:** دانش‌آموزان قادر به آگاهی از پیشرفت سنگاپور و کشورهای دیگر می‌شوند.
- کمبود، انتخاب و منابع:** دانش‌آموزان قادر به تشخیص ارکان وابستگی متقابل بین سنگاپور و کشورهای دیگر می‌شوند.
- هویت، فرهنگ و ارتباطات:** دانش‌آموزان قادر به آگاهی از فرهنگ مردم جنوب شرقی آسیا می‌شوند.
- «مقاصد آموزشی مهارت‌ها» عبارت‌اند از:
  - پردازش اطلاعات و بررسی کردن:** دانش‌آموزان قادر به طراحی و ارزیابی راه‌حل‌ها و قضایا می‌شوند.
  - ارتباطات:** دانش‌آموزان قادر به استدلال، ارائه راه‌حل یا تصمیم‌گیری و متقاعد کردن دیگران نسبت به دیدگاهشان می‌شوند.
  - مشارکت:** دانش‌آموزان قادر به نشان دادن احترام به عقاید دیگران می‌شوند.

مرجع

Copyright 2005 Curriculum Planning and Development Division. This publication is not for sale. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced without the prior permission of the Ministry of Education, Singapore. Year of Implementation From 2006 (Updated 2008).

جدول ۶. محتوای رئوس مطالب درسی مطالعات اجتماعی سال ششم ابتدایی

مفاهیم	محتوا	موضوع	
<ul style="list-style-type: none"> <li>محل سکونت</li> <li>مساحت</li> <li>آب‌وهوا</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>موقعیت و مساحت سنگاپور در ارتباط با جهان</li> <li>ویژگی‌های فیزیکی آن</li> </ul>	نگاهی به جغرافیای سنگاپور	۶. الف پیشرفت ما
<ul style="list-style-type: none"> <li>پیشرفت</li> <li>جهانی‌سازی</li> <li>صنعت</li> <li>کارآفرینی</li> <li>نوآوری</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>حمل‌ونقل/ارتباطات</li> <li>صنایع</li> <li>آموزش</li> <li>مسکن</li> </ul>	پیشرفت سنگاپور	
<ul style="list-style-type: none"> <li>فعالیت‌های اقتصادی</li> <li>منابع</li> <li>فرهنگ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>نگاهی به جغرافیا</li> <li>مردم و زندگی آنان</li> <li>فعالیت‌های اصلی اقتصاد</li> </ul>	کشورهای جنوب شرقی آسیا	۶. ب ارتباط ما با کشورهای جنوب شرقی آسیا و جهان
<ul style="list-style-type: none"> <li>وابستگی متقابل</li> <li>جهانی‌سازی</li> <li>مشارکت</li> <li>همکاری</li> <li>منطقه</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ارتباط سنگاپور با کشورهای دیگر</li> <li>از طریق: تجارت، دفاع، بهداشت و آموزش</li> <li>همکاری سنگاپور در آسیا</li> <li>همکاری سنگاپور با سازمان‌های بین‌المللی از قبیل: سازمان ملل متحد، سازمان تجارت جهانی</li> </ul>	ارتباط ما با سایر جهان	

## چکیده

ورزش و تربیت‌بدنی و محیط‌های مربوط به آن شرایط غیرمستقیم تربیت اخلاقی را می‌گسترانند. این مهم، وقتی تشدید می‌شود که مربیان مستقیماً پرورش اخلاقی شاگردان خود را در دستور کار قرار می‌دهند. همین موضوع، موجب شده است که امروزه در جوامع پیشرفته آموزش ورزش‌های رزمی از خشونت و اعمال قدرت تا اندازه قابل توجهی فاصله بگیرد و به وجه هنری و پرورش اخلاقی بسیار نزدیک شود. به همین دلیل، امروزه در جوامع پیشرفته از هنرهای رزمی در سطح آموزش مدرسه‌ای به‌عنوان ابزاری مناسب برای پرورش اخلاقی استفاده می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت اخلاقی، شایسته‌سالاری، سخت‌کوشی، هنرهای رزمی

آموزش و پرورش است [چلی، ۱۳۷۵؛ Tuana, ۲۰۰۷؛ Mouffe, ۲۰۰۴]. زیرا در محیط‌های وسیع‌تری مانند مدرسه است که کودکان و نوجوانان در فضای خنثا و عاری از جهت‌گیری‌های متعصبانه می‌توانند تربیت شوند تا ویرای گروه‌های اولیه (مانند خانواده و گروه‌های دوستی) قواعد اخلاقی را در مورد هم‌نوعان خود رعایت کنند [نقدی، ۱۳۹۱].

حدود ۴۰ سال است که نقش تربیت اخلاقی در پیشرفت تحصیلی نوجوانان کاملاً آشکار شده است. همچنین، افرادی که دغدغه پیشرفت تحصیلی نوجوانان را داشته‌اند نیز، به اهمیت اخلاق و شرایط پرورش آن پی‌برده‌اند. در واقع، مطالعات موثق و متناوب تأکید دارند که با پرورش اخلاقی نوجوانان و جوانان، رشد علمی و آموزشی آنان نیز افزایش می‌یابد [استیگر و همکار، ۱۳۸۴؛ بوربا، ۱۳۹۰؛ Barrow, ۲۰۰۷]. لذا، در جوامع دارای آموزش و پرورش پیشرفته و پویا، شرایطی که موجب پرورش اخلاق می‌شود، توسط متخصصان امر تربیت مورد رصد قرار گرفته است.

به زعم متخصصان تعلیم و تربیت، به غیر از محیط اجتماعی مدارس، دیگر محیط‌هایی که می‌توانند برای پرورش اخلاقی مناسب باشند و نوجوانان را در یک ارزیابی خنثا و فارغ از جانب‌داری‌های قومی، قبیله‌ای و گروهی قرار دهند، محیط‌ها و باشگاه‌های ورزشی‌اند. مشارکت فعال در مراکز ورزشی، تحت مدیریت مربیان زبده، دارای کارکردهای متنوعی است که در ادامه به آن‌ها پرداخته می‌شود.

## شرایط تربیت اخلاقی در محیط‌های ورزشی

حضور فعال نوجوانان در مکان‌های ورزشی، تحت نظارت مربیان ورزیده و کارکشته، دارای دو کارکرد مهم است: ۱. نوجوانان آموزش می‌بینند که به حس رقابت‌جویی خود پاسخ گویند و انرژی خود را به‌شکل سازنده تخلیه کنند. ۲. به‌طور غیرمستقیم تربیت می‌شوند تا شعاع احساس مسئولیت و تعهد خود را وسعت دهند و هنجارهای اخلاقی را فارغ از تعلقات قومی، قبیله‌ای و گروهی خود به اجرا گذارند.

به همین دلیل، جوامعی که دارای برنامه‌های مدون و صریح هستند- مانند سوئد، کانادا، ژاپن، کره جنوبی، و...- هم به لحاظ کمی و هم به لحاظ کیفی توجهات ویژه‌ای به تربیت بدنی مدارس مبدول داشته‌اند. آموزش و پرورش برخی از این جوامع تا حدی بر تربیت بدنی و حضور جوانان در مراکز تربیت بدنی تأکید می‌کنند، که گویی باشگاه‌های ورزشی را به مدارس منتقل کرده‌اند [MEXT, 2012a; 2012b; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d].

اما سازوکار و نحوه اثرگذاری حضور در باشگاه‌ها و مکان‌های ورزشی بر تقویت اخلاقی نوجوانان حائز نکات ظریفی است که به شرح زیرند: متخصصان تعلیم و تربیت، با توجه به تکثرگرایی فرهنگی،

## جامعه‌شناسی ورزش در جوامع شرقی

## نقش ورزش در تربیت اخلاقی

دکتر وحید نقدی

جامعه‌شناس، مدرس مدعو دانشگاه شهید بهشتی و عضو بنیاد ملی نخبگان

## مقدمه

تربیت اخلاقی نونهالان، نوجوانان و جوانان، شاخه‌های گوناگون علوم اجتماعی و علوم رفتاری را به خود معطوف داشته است. بسیاری از اندیشمندان جامعه‌شناسی ورزش و روان‌شناسی ورزش در ۳۰ سال اخیر به این مهم دقت نظر خاصی مبدول داشته‌اند و باعث رشد هرچه بیشتر این علوم شده‌اند. برخی از این متفکران بر اثر مسائلی که در جامعه خود احساس کرده‌اند، و برخی دیگر بنا بر اهمیت امر تربیت، به موشکافی و بررسی مدقانه در این زمینه پرداخته‌اند.

ما نیز با توجه به زمینه اجتماعی و فرهنگی خاص جامعه خود، به پژوهش‌های فراوان و واکاوی نظریات، و روش‌های تربیتی و اخلاقی نیاز مبرم داریم. اندیشمندان معتقدند که بهترین نهادی که می‌تواند متولی تربیت اخلاقی جامعه باشد، نهاد

که بر بسیاری از فضاهای زندگی تأثیر بگذارد. یعنی، برخی تمایلات که در زمینه تمرینات داده شده، فضیلت هستند، ممکن است در زمینه زندگی اجتماعی وسیع تر خطا و حتی گناه محسوب شوند. برای مثال، فوتبال آمریکایی و بوکس از این نوع هستند. البته مدافعان فوتبال آمریکایی ادعا می کنند که این ورزش خصوصیات منشی مبتنی بر همکاری اجتماعی را رشد می دهد، در حالی که مخالفان آن معتقدند که این ورزش دارای کژکارکردهای آشکار است و عادات بدی همچون وحشیگری و تملق نسبت به اقتدار را به شدت تقویت می کند [Strike, 2005: 239].

این نگاه تردیدآمیز، به ویژه در جوامع غربی نسبت به ورزش های رزمی شرقی، همچون کاراته، کانگ فو، و تکواندو نیز تا ۴۰ سال پیش حاکم بوده است. متخصصان غربی امر تعلیم و تربیت همواره نگران کژکارکردهای ورزش های رزمی

ضرورت حضور جوانان را در اجتماع بزرگ تر متذکر می شوند و در تأکید بر اهمیت هنجارهای اخلاقی همکاری، انصاف و روش الگوسازی، فضاهای ورزشی و بازی های مدرسه ای را پیشنهاد می کنند. آنان با اصرار بر ورزش ها و بازی های جمعی و گروهی، بر قاعده «بازی منصفانه»<sup>۱</sup> تأکید می کنند. در واقع در ورزش ها و بازی های گروهی، می توان در پرتوی همکاری با یکدیگر به پیروزی دست یافت. این بازی ها و ورزش ها، الگوهای مناسب تری از گفتگوهای توافقی را بین افراد فراهم می آورند [Kenet, 2005: 119]. برخی دیگر از متخصصان تعلیم و تربیت تأکید می کنند که در پرتوی فردگرایی و «اجتماع گرایی»<sup>۲</sup>، فضای ورزشی با ضروریات تلاش های فردی و همکاری های جمعی شکل می گیرد و بازی منصفانه عملی می شود. تبعاً چنین شرایطی به ارتقای «مهارت های اجتماعی»<sup>۳</sup> مشارکت کنندگان می انجامد [Vidoni et al, 2009; McName, 1998].

**دو**ن معتقد است که در فضاهای اخلاقی در رقابت های ورزشی، فقط با همکاری با دیگران می توان به بُرد دست یافت. این فضاها، الگوهای مناسب تری را در مقایسه با گفت و گوهای توافقی در کلاس درس، بین افراد فراهم می آورند. او می گوید، با توجه به فعالیت ها و رقابت های ورزشی طراحی شده، مهم ترین نگرانی مشارکت کنندگان عبارت اند از:

۱. برابری،
۲. انصاف،
۳. ادخال.

این سه موضوع، با دو مفهوم اساسی تداعی می شوند: تفاوت و عدالت. موضوعات مزبور شیوه های مخصوصی هستند که در آن ها توجه به تفاوت و عدالت درک می شود. درک مفاهیم تفاوت و انصاف برای مبتدی ها دشوار تر است [Dawn, 2002].

**لانگ** نیز از جنبه کاملاً اجتماعی به فضاهای رقابت ورزشی می نگرد. او می گوید که در چنین فضاهایی، ارزش های محوری و فضایل غالب، اعتماد و ارتباط دوطرفه را تقویت می کنند. فضایل و ارزش های محوری عبارت اند از: بازی منصفانه، روح تیمی،<sup>۴</sup> احترام<sup>۵</sup> و انضباط<sup>۶</sup> [Long, 2008: 223].

برخی متخصصان مانند **لیکر**، اصرار می ورزند که در رقابت های ورزشی سالم، هنجارهای اخلاقی به طور غیرمستقیم آموزش داده می شوند و مشارکت کنندگان به طور داوطلبانه، مشتاقانه و خودبه خود به آن ها تن می دهند. لیکر می گوید تربیت بدنی و ورزش های مدرسه ای نه تنها فعالیت ها و مهارت های بدنی را آموزش می دهند، بلکه وسیله ای مناسب برای ارتقای منش های فردی و اجتماعی هستند. او تأکید می کند که مهم ترین این منش های اخلاقی عبارت اند از: «انصاف»<sup>۱</sup>، «همکاری»<sup>۲</sup>، «وابستگی متقابل»<sup>۳</sup>، و «کار تیمی»<sup>۴</sup> [Laker, 2002].

در عین حال، تضادهای موجود در این نوع فضاها نیز مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت بوده است. **استرایک** می گوید تمرین ها را می توان براساس آثارشان بر منش های افرادی که آن ها را دنبال می کنند، ارزیابی کرد. فضایل به دست آمده از طریق برتری یک تمرین، ممکن است منشی را شکل دهد



در تربیت اخلاقی جوانانشان بوده اند. تأکید می شود که عمده نگرانی آنان پرورش خشونت در میان جوانان بوده است. این در حالی است که جوانان شرقی که به طور سنتی در زمینه آموزش هنرهای رزمی فعالیت کرده اند، از این آسیب ها در امان بوده اند. حدود ۳۰ سال است که تحقیقات وسیع و همه جانبه ای به ویژه در زمینه جامعه شناسی ورزش و روان شناسی ورزش، این نوع نگرانی ها را مورد بررسی قرار داده اند [Moran, 2009: 18-29; Gould et al, 2009: 53-73; Carron et al, 2009: 97-112; Wiese-Bjornstal et al, 2009: 64-74]. با تکیه بر چنین مطالعاتی، امروزه در جوامع پیشرفته از هنرهای رزمی شرقی برای تربیت اخلاقی نونهالان، نوجوانان و جوانان استفاده فراوانی به عمل می آید. به علاوه، به علت پاسخ متناسب با حس هیجان جویی از جانب هنرهای رزمی، شاهد گرایش نسبتاً

زیادی از جانب قشر جمعیتی جوانان به هنرهای رزمی نیز هستیم [Wiese-Bjornstal et al, 2009: 64-65].

### مبانی تربیت اخلاقی در هنرهای رزمی شرقی

تحقیقات مبتنی بر جامعه‌شناسی ورزش تصریح می‌کند که هنرهای رزمی شرقی محصول نظام فرهنگی این جوامع، به‌ویژه سرزمین مادری، یعنی چین است. این نظام فرهنگی، با محوریت آموزه‌های **کنفوسیوس**، صراحتاً بر عدالت و هنجارهای اخلاقی آن، همچون سخت‌کوشی، شایسته‌سالاری، و محترم شمردن سلسله مراتب در هر سطحی، اعم از خانواده و نظام حکومتی تأکید می‌کند [Akio, 2010; Seth, 2011; Rho et al, 2010; kim, 2009].

ورزش و تربیت‌بدنی، خصوصاً انواع سنتی آن، در مناطق مشرق‌زمین با اخلاق مبتنی بر نقش عجیب شده و دارای ویژگی منحصر به فرد شرقی است. ورزشکار سنتی شرقی که مشغول تعلیم هنرهای رزمی است، با نظم و انضباط، و سخت‌کوشی بسیار سعی می‌کند از عهده تمرینات و وظایف محوله برآید و انتظار مربیان و معلمان خود را که معمولاً شین فو، «شین‌فو»<sup>۴</sup>، یا «سن‌سی»<sup>۵</sup> نامیده می‌شود، برآورده کند. شین‌فو یا سن‌سی به معنای استادی است که قبل از دیگران متولد شده است و فضای مفهومی آن، حاوی احترام و قدردانی نسبت به فردی است که در سطح بالایی از اخلاق و مهارت قرار دارد و تجارب زیادی را در تمام شئون زندگی کسب کرده است. این استاد، با وسواس زیاد، هنر و مهارت‌های شرقی را آموزش می‌دهد و مدام شاگردان خود را به احترام متقابل، کنترل نفس، خودداری از خشم، و آرامش دعوت می‌کند. در هنرهای رزمی شرقی، حریف و مبارز قابل احترام است. ورزشکاران موظف هستند که قبل و بعد از مبارزه با حریف، بدون ظاهرسازی به‌طور کاملاً عینی و آشکار به او احترام بگذارند [Akio, 2010; Rho et al, 2010; Seth, 2011].

در نظام تربیتی شرقی، ورزش و مخصوصاً هنر رزمی یکی از لوازم مناسب برای تربیت اخلاقی محسوب می‌شود. در محیط ورزشی و شرایط بازی منصفانه است که شایستگی افراد به‌طور کاملاً عینی ظاهر می‌شود. در چنین شرایطی مشارکت‌کنندگان به دور از تقلب و فریب، می‌توانند رقابت را توأم با همکاری و رفاقت، تحت اصول اخلاقی و با رعایت احترام متقابل برای حریفان، تجربه کنند. در حقیقت، نقش ورزشکار، انتظارات اخلاقی را افزایش می‌دهد و این ویژگی در تمام ورزش‌ها نهفته است. از این‌رو، در مدارس شرقی، به‌ویژه ژاپن، چین، کره جنوبی، و تایوان، مطابق علاقه‌های دانش‌آموزان به همه نوع ورزش، به‌ویژه هنرهای رزمی پرداخته می‌شود [Thompson et al, 2005; Akio, 2010; MEXT, 2011a].

به این ترتیب، ورزش‌های رزمی شرقی دارای سه ویژگی متمایزند:

۱. تمرین بدنی و رقابت؛
۲. نظم و انضباط شخصی و گروهی؛
۳. اخلاق که در سخت‌کوشی، محترم شمردن سلسله مراتب،

و شایسته‌سالاری در احراز درجات که به‌طور عینی نمایان می‌شود.

ورزش و رقابت مبتنی بر تمرینات سخت و جدی، باعث ارتقای صبر و تحمل هنرجویان می‌شود. تأکید بر حضور به موقع هنرجو در محیط ورزش و استفاده از لباس فرم با کمر بند مشخص که نشان‌دهنده جایگاه و مرتبه او در میان دیگر هنرجویان است، موجب افزایش انضباط گروهی هنرجو می‌شود.

همچنین، نظم و انضباط شخصی و گروهی، در قالب هنر، ظرافت، و دقت، در اجرای فنون و مهارت‌های رزمی به منصفانه ظهور می‌رسد. هنرجویان جوان، تحت نظارت مربیان کارگشته، آموزش می‌بینند تا توانایی‌های خود را در اجرای دقیق و موشکافانه فنون ارتقا دهند و شایستگی خود را برای کسب مراتب بالاتر اثبات کنند. از طرف دیگر، مربیان می‌کوشند توأم با آموزش فنون خشن و خردکننده، نرم‌خویی و کنترل خشم را نیز در هنرجویان خود تقویت کنند. در واقع، زمینه‌ای فراهم می‌شود تا شایسته‌سالاری در پرتوی جدیت و خوش‌حلی بازتولید شود [Anderson, 2009; Wiese-Bjornstal, 2009].

برجستگی وجوه دوم و سوم که پیش‌تر ذکر شد، باعث شده است که، تا امروزه این‌گونه فعالیت‌های بدنی به‌عنوان «هنرهای رزمی» شناخته شوند، نه صرفاً ورزش‌های رزمی. با این دیدگاه، امروزه رشته‌هایی ترکیبی تدوین شده‌اند تا نقاط متفاوت شیوه‌های کلاسیک هم‌چون تکواندو، جوجیتسو، کانگ‌فو، و کاراته را با یکدیگر تلفیق کنند. استادان این رشته‌های تلفیقی مجموعه‌ای وسیع از ظرافت و هنر را با قدرت تفکر درهم آمیخته و شیوه‌های نوینی از هنرهای رزمی را پدید آورده‌اند. این موضوعی است که در کنفرانس بین‌المللی هنرهای رزمی در سئول نیز مورد تأکید قرار گرفته است [قلی‌زاده، ۱۳۹۴: ۳].

ویژگی‌های مزبور موجب شده است، متولیان تربیتی جوامع پیشرفته، با تکیه بر پژوهش‌های موثق، از ظرفیت‌های اخلاقی موجود در هنرهای رزمی استفاده وافر کنند. زیرا امروزه مشخص شده است، باشگاه‌های هنرهای رزمی که توسط مربیان زبده اداره می‌شوند، ظرفیت افزایش «عام‌گرایی تعاملی»<sup>۶</sup> و تکثرگرایی مبتنی بر احترام متقابل را دارا هستند [Berkowitz, 1997; Blake, et al, 2005: 302]. از این‌رو، متولیان تربیتی سعی دارند میان مراکز آموزشی و مراکز تربیت بدنی، خصوصاً هنرهای رزمی، ارتباط متقابل برقرار کنند [Anderson, 2009; Wiese-Bjornstal, 2009].

### نتیجه‌گیری

مطالعات تطبیقی در زمینه تعلیم و تربیت نشان می‌دهند که متولیان آموزش و پرورش در جوامع پیشرفته، ظرفیت‌های موجود در مراکز تربیت بدنی را بسیار جدی قلمداد کرده‌اند. آنان به پشتوانه پژوهش‌های موثق دریافته‌اند که آموزش هنرهای رزمی نه تنها موجبات تخلیه انرژی را در جوانان به‌طور





10. Hanton Sheldon and Owen Thomas and Stephen D. Mellalieu (2009) "Management of competitive stress in elite sport", in Britton W. Brewer, Sport Psychology: Handbook of Sports Medicine and Science, Blackwell Publishing: 30-42.

11. Kent, Bonnie (2005) "Moral Growth and Unity of The Virtues", in Carr, David and Jan Steutel. Virtue Ethics and Moral Education, Published in Taylor&Francis: 113-128.

12. Laker, Anthony (2002) "Culture, Education and Sport", in Laker, Anthony, The Sociology of Sport and Physical Education, An Introductory Reader, Published in Talor&Francis e-Library: 1-14.

13. Long, Jonathan (2008) "Sport's Ambiguous Relationship with Social Capital: The Contribution of National Governing", in Nicholson Matthew and Russell Hove, Sport and Social Capital, Published by Elsevier Ltd: 207-232.

14. McName, Mike (1998) "Contractualism and Methodological Individualism and Communitarianism; Situating Understandings of Moral Trust in the Context of Sport and Social Theory", Sport Education and Society, Vol. 3: 161-179.

15. MEXT (2012a) "Measures to be implemented comprehensively and systematically for the next five years", <http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1303482.htm>.

16. MEXT (2012b) "Research Personnel", <http://www.mext.go.jp/english/whitepaper/1302692.htm>.

17. MEXT (2011a) "Basic Act on Education; Act No. 120 of December 22, 2006". <http://www.mext.go.jp/component/english/icsFiles/afidfile/2011/03/07/1303013.02.pdf>.

18. MEXT (2011b) "Mission of education", <http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1303469.htm>.

19. MEXT (2011c) "For realizing "an education-based nation"", <http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1303469.htm>.

20. MEXT (2011d) "Basics of Education Provision; Teachers", <http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1303463.htm>.

21. Moran, Adian P (2009) "Attention, concentration and thought management", in Britton W. Brewer, Sport Psychology: Handbook of Sports Medicine and Science, Blackwell Publishing: 18-29.

22. Rho, Seung-Yong and Seung Jong Lee (2010) "History and Context of Public Administration in South Korea", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi, Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan, Taylor & Francis Group, LLC, pp. 329-354.

23. Seth, Michael J. (2011) A History of Korea; From Antiquity to the Present, Published by Roman& Littlefield publisher, Inc.

24. Strike, Kenneth A. (2005) "Trust, Traditions and Pluralism; human Flourishing and liberal polity". in Carr, David and Jan Steutel Virtue Ethics and Moral Education. Published in Taylor&Francis: 231-244.

25. Thompson, Theresa and Anwar Shah (2005) "Transparency International's Corruption Perceptions Index: Whose Perceptions Are They Anyway?", <http://www.asiarisk.com/lib10.html>.

26. Tuana, Nancy (2007) "Conceptualizing moral literacy", Journal of Educational Administration. Vol. 45 No. 4: 364-378.

27. Vealey, Robin S (2009) "Confidence in sport", in Britton W. Brewer, Sport Psychology: Handbook of Sports Medicine and Science, Blackwell Publishing: 43-52.

28. Vindoni, Carla and Philip Ward (2009) "Effects of Fair Play Instruction on Student Social Skills During a Middle School Sport Education Unit", Physical Education and Sport Pedagogy, Vol. 14, No. 3, pp. 285-310.

29. Wiese-Bjornstal, Diane M. and Nicole M. LaVoi and Jens Omlil (2009) "Child and adolescent development and sport participation", in Britton W. Brewer, Sport Psychology: Handbook of Sports Medicine and Science, Blackwell Publishing: 97-120.

مناسب فراهم می‌آورد، و حس هیجان‌جویی آنان را برآورد می‌سازد، بلکه زمینه‌مناسبی برای پرورش اخلاقی می‌گستراند. مطالعات نشان می‌دهند که نقش مربی در نائل آمدن به این مهم بسیار کلیدی است. مربیان آگاه و کارکنسته تمرینات هنرجویان را طوری تنظیم می‌کنند که از آسیب‌های جدی پرهیز شود. مضافاً اینکه تلاش می‌کنند تا روحیه‌ی شاگردانشان را جدی، سخت‌کوش، و در عین حال نرم‌خو و عاری از پرخاش‌جویی پرورش دهند.

بنابراین پیشنهاد می‌شود که متولیان آگاه و دلسوز تربیت اخلاقی در جامعه ایران، به‌ویژه آموزش و پرورش رسمی، توجه ویژه‌ای به ورزش و ظرفیت‌های آن در سطح مدارس مبدول دارند. در این راستا انتظار می‌رود تربیت مربیان ورزشی با روش‌های پیشرفته مطمح نظر قرار گیرد و امکانات ورزش همگانی را متناسب با آن گسترش دهند.

پرواضح است که اهدافی همچون تربیت اخلاقی فقط در پرتوی پژوهش‌های موثق قابل دستیابی است و شایسته است که از حرکت‌های شتابان و غیرعلمی جدا پرهیز شود.

#### پی‌نوشت‌ها

1. fair play 2. communitarianism 3. social skills 4. equality
5. equity 6. inclusion 7. team spirit 8. respect 9. discipline
10. fairness 11. cooperation 12. interdependence
13. teamwork 14. sin fu 15. sensi 16. interactive universalism

#### منابع

۱. جلی، مسعود (۱۳۷۵). جامعه‌شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی. نشرنی. تهران. چاپ اول.
۲. قلیزاده، ارسلان (۱۳۹۴). فرزند دفاع شخصی جهان در کنفرانس بین‌المللی شین مو هاپکیدو در کره جنوبی. هفته‌نامه ورزشی جسم و جان. شماره ۴۹۲.
۳. نقدی، وحید (۱۳۹۱). «بررسی جامعه‌شناختی تربیت اخلاقی در آموزش و پرورش ایران: با تأکید بر هنجارهای اخلاقی انصاف و صداقت». رساله دکترا. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی. تهران.
4. Akio, Kamiko (2010) "Public Service Ethics and Corruption in Japan" in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi, Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan, Taylor & Francis Group, LLC: 251- 272.
5. Andersen, Mark B. (2009) "Sport psychology in practice", in Britton W. Brewer, Sport Psychology: Handbook of Sports Medicine and Science, Blackwell Publishing: 121-132.
6. Barrow, Robin (2007) An Introduction to Moral Philosophy and Moral Education, First published by Routledge.
7. Brewer, Britton W (2009) "Injury prevention and rehabilitation", in Britton W. Brewer, Sport Psychology: Handbook of Sports Medicine and Science, Blackwell Publishing: 75- 86.
8. Carron, Albert and Shauna M. Burke and Kim M. Shapcott (2009) "Enhancing team effectiveness", in Britton W. Brewer, Sport Psychology: Handbook of Sports Medicine and Science, Blackwell Publishing: 64-74.
9. Gould, Daniel and M. Ryan Flett and Eric Bean (2009) "Mental preparation for training and competition", in Britton W. Brewer, Sport Psychology: Handbook of Sports Medicine and Science, Blackwell Publishing: 53-63.





### مقدمه و طرح مسئله

در کلاس‌های درس علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی، گاه برخی مباحث درسی موجب ایجاد سؤالاتی در ذهن دانش‌آموزان می‌شوند. این گونه سؤالات فراتر از مبحث درسی‌اند و جوابشان به‌طور مستقیم در کتاب درسی ذکر نشده است. در نتیجه، معلم کلاس خود باید جوابی علمی و مستدل برای آن سؤالات ارائه کند؛ سؤالاتی چون:

- چرا نابرابری‌ها در جامعه علمی و مستدل وجود دارند؟
- آزادی مهم است یا عدالت؟
- فرهنگ جامعه چگونه به‌وجود می‌آید؟ و...

این گونه سؤالات که ناشی از علاقه و عطش کنجکاوی دانش‌آموزان هستند، باید از سوی معلم کلاس مورد تجزیه و تحلیل علمی قرار گیرند و جوابی علمی و مستدل به آن‌ها داده شود تا به این وسیله دانش‌آموزان بتوانند به جوابی که به دنبال آن بوده‌اند و مدت‌ها دغدغه خاطر آنان بوده است، دست یابند اما متأسفانه برخی معلمان نمی‌توانند جوابی علمی و مستدل به این گونه سؤالات دانش‌آموزان بدهند. در نتیجه، با دادن جواب‌های سطحی، پیش‌پا افتاده و عامیانه، یا نمی‌توانند دانش‌آموزان را قانع سازند و یا با دادن جواب‌های پراکنده، نامنظم و بدون چارچوب، موجب می‌شوند آنان نتوانند به جواب واحد و جمع‌بندی منسجمی دست یابند. در هر دو صورت، حس کنجکاوی دانش‌آموزان به جواب فروکش می‌کند، به این ترتیب نهال سؤال در ذهن دانش‌آموزان می‌خشکد. یکی از مهم‌ترین علل ناتوانی برخی از معلمان در ارائه جواب‌های علمی و مستدل به سؤالات فراتر از مبحث درسی را باید در بی‌اطلاعی آنان از مراحل و شیوه‌های تحلیل اجتماعی روشمند و علمی دانست.

**کلیدواژه‌ها:** تحلیل اجتماعی روشمند، منطق کلاسیک، منطق فازی، متغیر، تحلیل چندمتغیره.

# تحلیل اجتماعی روشمند

رحیم زایر کعبه

دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی دانشگاه تبریز



## ۱. طرح درست سؤال و تعیین نوع متغیرهای آن

سؤالات قابل طرح در علم را در حالت کلی می‌توان به دو نوع اصلی «سؤالات توصیفی» (چستی و چگونگی) و «سؤالات تبیینی» (چرایی) تقسیم‌بندی کرد که مورد دوم خود به دو بخش تقسیم می‌شود: «سؤالات علی» (بیانگر قانون کلی در سطح نظری) و «سؤالات هم‌بستگی» (بیانگر هم‌تغییری منظم در سطح تجربی)؛ (ساعی، ۱۳۸۷: ۷۲). سؤالاتی که قابلیت تحلیل علمی دارند، بیشتر از دو نوع اخیر هستند. بنابراین، اولین نکته‌ای که در تحلیل اجتماعی روشن‌مند باید مورد توجه معلمان قرار گیرد، متن سؤال یا مسئله‌ای است که دانش‌آموزان آن را مطرح می‌کنند. زیرا طرح سؤال یا مسئله، نقطه شروع تحقیق و تحلیل است. اما در بسیاری از مواقع، سؤالی که مطرح می‌شود فاقد ویژگی‌های سؤال علمی است و در نتیجه نمی‌توان به آن جواب علمی داد. **کیوی** و **کامپنهود** برای طرح سؤال علمی سه شاخص روشن بودن، عملی بودن و مناسب و به‌جا بودن را ضروری می‌دانند.

● **روشن بودن:** یعنی سؤال باید دقیق، کوتاه و بدون ابهام باشد. سؤال زمانی روشن است که دیگر به توضیح دادن نیازی نباشد. برای مثال، این سؤال که «آیا نابرابری‌های موجود در جامعه قابل رفع هستند؟» مبهم است؛ زیرا مشخص نیست که منظور از نابرابری‌ها کدام نوع نابرابری‌هاست. همچنین منظور از جامعه، کدام نوع جامعه است.

● **عملی بودن:** یعنی سؤال باید عملاً امکان بررسی و ارائه جواب علمی و درست را داشته باشد. به عبارت دیگر، سؤال نباید بسیار کلان، وقت‌گیر و نیازمند تحقیق گسترده علمی باشد؛ به طوری که نتوان از عهده تجزیه و تحلیل آن در وقت کم و با امکانات محدود برآمد. برای مثال، این سؤال که «تراکم ثروت در جوامع لیبرالیستی و سوسیالیستی در دهه ۱۹۷۰ دارای چه پیامدهایی بود؟» سؤالی است بسیار کلان، وقت‌گیر و نیازمند تحقیق گسترده علمی.

● **مناسب و به‌جا بودن:** یعنی سؤال باید حقیقی باشد نه کاذب. مثلاً این سؤال که «آیا کارخانه‌داران، کارگران را استثمار می‌کنند؟» کاذب است نه حقیقی. زیرا در واقع تأییدی است که در

قالب

سؤال استتار شده است.

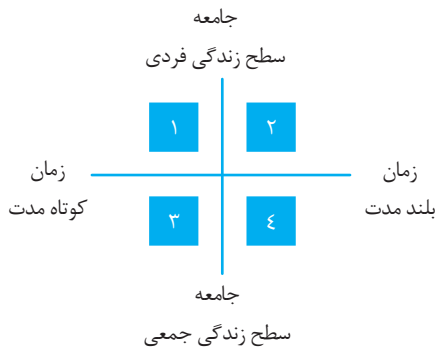
به عبارت دیگر، جواب این سؤال پیشاپیش در ذهن طراح آن به صورت «آری» یا «نه» وجود دارد. (کیوی و کامپنهود، ۱۳۷۵: ۲۸)

بعد از طرح روشن، عملی و مناسب سؤال باید متغیرهای مهم موجود در آن مشخص شود. منظور از متغیر «کمیتی» است که از واحدی به واحد دیگر یا از یک شرایط مشاهده به شرایط دیگر، مقادیر متفاوتی می‌پذیرد. (سرمد و همکاران، ۱۳۸۳: ۳۹) به عبارت دیگر، «متغیر از نظر قلمرو معنایی بعد تجربی مفهوم است که ارزش‌ها و حالت‌های متفاوت به خود می‌گیرد». (ساعی، ۱۳۸۷: ۷۹) در سؤال مورد نظر این نوشته، یعنی «آیا فرد به تنهایی می‌تواند در جامعه دگرگونی ایجاد کند؟» دو متغیر کلیدی یعنی «فرد» و «دگرگونی» وجود دارد. این دو متغیر با یکدیگر رابطه تأثیرگذاری و تأثیرپذیری دارند و به همین دلیل این سؤال از نوع سؤالات تبیینی به‌شمار می‌رود؛ یعنی فرد به‌عنوان متغیری که تأثیرگذار و به اصطلاح «متغیر مستقل» است و دگرگونی به‌عنوان متغیری که از فرد تأثیر می‌پذیرد و به اصطلاح «متغیر وابسته» است.

## ۲. تعریف متغیرها در دو منطق کلاسیک و فازی

بعد از مشخص کردن متغیرهای موجود در سؤال و تعیین مستقل یا وابسته بودن آن‌ها، باید متغیرهای مذکور تعریف شوند تا حوزه مفهومی آن‌ها مشخص گردد. تعریف متغیرها موجب مشخص شدن حوزه مفهومی متغیرها می‌شود و به این وسیله، هم در ذهن جواب‌دهنده (معلم تحلیلی‌گر) و هم در ذهن سؤال‌کننده (دانش‌آموز) تصور واحد و مشترکی از متغیر به‌وجود می‌آید. تعریف متغیر از سردرگمی هر دوی آن‌ها جلوگیری می‌کند و باعث می‌شود آن‌ها منظور یکدیگر را بفهمند. چراکه «مفاهیم همچون بلوک‌هایی هستند که ساختمان تحلیل به‌وسیله آن‌ها ساخته می‌شود». (دلاور، ۱۳۸۴: ۵۳)

بنابراین در مثال مورد نظر، متغیر دگرگونی را به‌عنوان متغیر



شکل ۱. چهارچوب مفهومی دگرگونی

۶ حالت شماره ۲ بیانگر دگرگونی بلندمدت در سطح فردی است. مثل فردی که از طریق دست یافتن به درجهٔ استادی در رشتهٔ خود، زندگی فردی خود را دگرگون می‌سازد.

۶ حالت شماره ۳ مبین دگرگونی کوتاه‌مدت در سطح جمعی است. مثلاً **لنین** با طرح سیاست اقتصادی «نپ» توانست شرایط اقتصادی جامعهٔ شوروی را در دورهٔ زمانی ۱۹۲۱ بهبود بخشد.

۶ حالت شماره ۴ شامل دگرگونی بلندمدت در سطح جمعی می‌شود. باز مثل **لنین** که با انقلاب بلشویکی ۱۹۱۷ در روسیه، خاندان تزارها را از قدرت ساقط کرد و موجب استقرار نظام کمونیستی در شوروی به مدت چند دهه شد.

با توجه به چارچوب مفهومی فوق، منظور از «دگرگونی» در سؤال مورد بحث این نوشته، صرفاً حالت شمارهٔ چهار، یعنی دگرگونی بلندمدت در سطح جمعی است. بنابراین، این حالت را «دگرگونی اجتماعی» نام‌گذاری می‌کنیم.

تعریفی که از یک متغیر ارائه می‌شود، مبتنی بر نوعی منطق معرفتی است. علم امروزی در رابطه با شناسایی و تعریف متغیرها دو نوع منطق معرفتی را به رسمیت شناخته است: **الف) منطق کلاسیک:** این همان منطق ارسطویی است که بر اساس آن، در تعریف حالات یک متغیر به دوارزشی بودن اعتقاد دارد. یعنی بر عضویت یا عدم عضویت آن متغیر در یک مجموعه استوار است؛ لذا عضویت را امری قطعی می‌داند.

(کاسکو، ۱۳۸۶) مثلاً بر اساس این منطق، دگرگونی به‌عنوان یک متغیر در جامعه یا وجود دارد یا وجود ندارد یا اینکه یک سخن از نظر اخلاقی یا درست است یا غلط. این منطق در تعریف رابطهٔ تقابل بین دو متغیر نیز به اصل «یا این... یا آن»<sup>۲</sup> معتقد است. برای مثال، در مورد این سؤال که «افراد قهرمان، تاریخ را می‌سازند یا تاریخ قهرمانان را؟» معتقد است که فقط یکی از متغیرها می‌تواند جواب درست باشد؛ یعنی یا قهرمانان یا تاریخ.

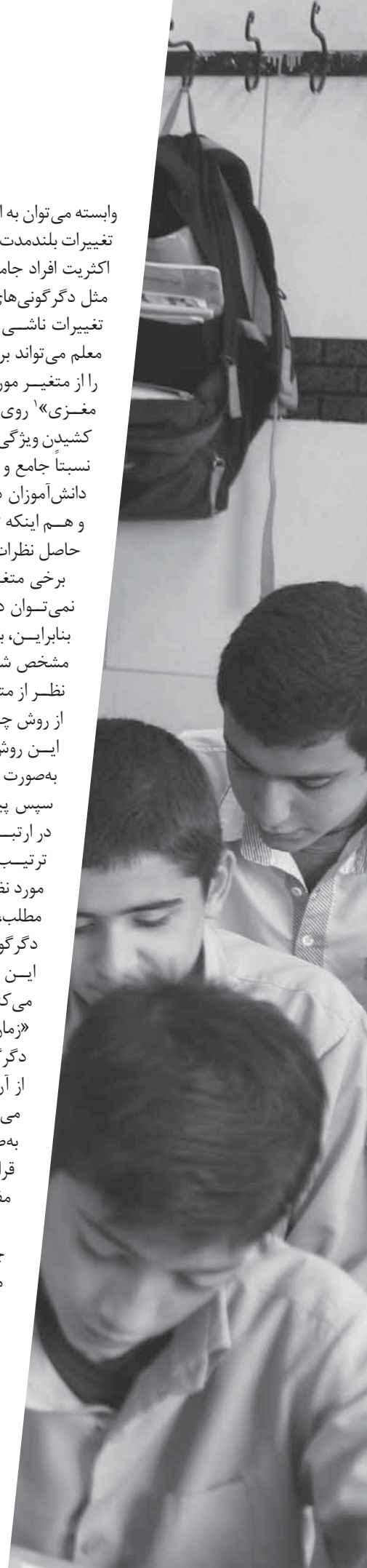
**ب) منطق فازی:** این منطق که در سال ۱۹۶۵ به رسمیت شناخته شد، در زمینهٔ تعریف حالات یک متغیر، به چندارزشی بودن اعتقاد دارد. معرفت‌شناسی فازی تقسیم‌بندی گزاره‌های

وابسته می‌توان به این صورت تعریف کرد: «به مجموعه تغییرات بلندمدت در جامعه اطلاق می‌شود که زندگی اکثریت افراد جامعه را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد؛ مثل دگرگونی‌های حاصل از یک انقلاب سیاسی یا تغییرات ناشی از کشف یک قانون علمی». البته معلم می‌تواند برداشت‌های مختلف دانش‌آموزان را از متغیر مورد نظر با استفاده از «شیوهٔ بارش مغزی»<sup>۱</sup> روی تخته بنویسد و نهایتاً با بیرون کشیدن ویژگی‌های مشترک برداشت‌ها، به تعریفی نسبتاً جامع و مانع دست یابد. در این صورت، هم دانش‌آموزان در روند تحلیل مشارکت می‌کنند و هم اینکه تعریفی به‌دست می‌آید که جامع و حاصل نظرات اکثر دانش‌آموزان است.

برخی متغیرها را به علت داشتن ابعاد چندگانه نمی‌توان در یک تعریف ساده خلاصه کرد. بنابراین، باید ابعاد چندگانهٔ این‌گونه متغیرها مشخص شود تا تعریفی متناسب با بُعد مورد نظر از متغیر ارائه گردد. برای این کار می‌توان از روش چارچوب مفهومی بهره گرفت. در این روش، هر یک از ابعاد متغیر مورد نظر به‌صورت پیوستارهایی مشخص می‌شود. سپس پیوستارهای مذکور به‌صورت متقاطع در ارتباط با یکدیگر قرار می‌گیرند. به این ترتیب، چهار نوع حوزهٔ مفهومی از متغیر مورد نظر به‌وجود می‌آید. برای روشن شدن مطلب، چارچوب مفهومی مربوط به مفهوم دگرگونی ترسیم شده است (شکل ۱). به این صورت که ابتدا ابعاد آن را مشخص می‌کنیم. این ابعاد شامل دو بُعد مهم «زمان» و «جامعه» می‌شوند که در تعریف دگرگونی وجود دارند. سپس هر یک از آن‌ها را به‌صورت پیوستارهایی رسم می‌کنیم. در مرحلهٔ نهایی، پیوستارها را به‌صورت متقاطع در ارتباط با یکدیگر قرار می‌دهیم که حاصل آن، چارچوب مفهومی شکل ۱ است.

بر اساس چارچوب مفهومی فوق به چهار حالت دربارهٔ دگرگونی دست می‌یابیم:

۶ حالت شماره ۱ که بیانگر دگرگونی کوتاه‌مدت در سطح فردی است. مثل فردی که از طریق خرید یک ماشین شخصی، زندگی فردی خود را تغییر می‌دهد.



منطق کلاسیک	منطق فازی
منطق ارسطو	منطق بودا
دو ارزشی مثل ۰ و ۱	چند ارزشی مثل ۰، ۵، ۱ و
منطق یا این... یا آن	منطق هم این... هم آن
مفهوم مورد سنجش به مثابه یک متغیر	مفهوم مورد سنجش به مثابه یک مجموعه
«اندازه‌گیری» <sup>۶</sup> متغیر مثل اندازه دموکراسی در کشورها	درجه‌بندی میزان عضویت در یک مجموعه مثل مجموعه کشورهای دموکراتیک با درجات متفاوت دموکراسی
عضویت یا عدم عضویت قطعی در یک مجموعه (همه یا هیچ)	عضویت درجه‌بندی شده نسبی در یک مجموعه (تا مقداری)

جدول ۱. مقایسه منطق کلاسیک با منطق فازی (جدول با الهام از نوشته‌های بارت کاسکو و علی ساعی تنظیم شده است.)

می‌گذارد یا از آن تأثیر می‌پذیرد. به عبارت دیگر، متغیرها قرینه و همانند هم بوده‌اند و به اصطلاح «متقارن»<sup>۷</sup> هستند. به عنوان یک مثال ساده می‌توان گفت بین میزان تحصیلات بالا و داشتن فرزند کم رابطه هم‌بستگی وجود دارد، ولی این به آن معنا نیست که هر فرد تحصیل کرده حتماً دارای فرزند کمتر است. لازم به ذکر است که رابطه علی به معنایی که در مباحث علوم پایه وجود دارد، در علوم اجتماعی به ندرت قابل مشاهده است؛ در حالی که روابط دیالکتیکی و هم‌بستگی در مباحث علوم اجتماعی به‌طور فراوان یافت می‌شوند.

حال سه رابطه فوق را در مثال مورد نظر این نوشته، یعنی بین دو متغیر فرد و دگرگونی اجتماعی بررسی می‌کنیم. چنان‌که ذکر شد، رابطه علی در مباحث علوم اجتماعی به ندرت قابل مشاهده است. رابطه هم‌بستگی بین دو متغیر فرد و دگرگونی اجتماعی نمی‌تواند جواب قابل قبول و قانع‌کننده‌ای به ما ارائه دهد، زیرا در رابطه هم‌بستگی، متغیر مستقل و متغیر وابسته وجود ندارند (بلکه متغیر پیش‌بین و متغیر ملاک داریم) و متغیرها متقارن هستند. در نتیجه امکان پیش‌بینی مقدار متغیر وابسته از روی متغیر مستقل وجود ندارد. اما رابطه دیالکتیکی جواب علمی و قانع‌کننده‌ای در مورد رابطه بین دو متغیر فرد و دگرگونی اجتماعی برای ما فراهم می‌سازد. زیرا بر اساس این رابطه، فرد در جامعه دگرگونی ایجاد می‌کند، ولی در عین حال خود نیز تحت تأثیر تغییرات، شرایط و روندهای جامعه قرار می‌گیرد و با بهره گرفتن از آن شرایط و روندها می‌تواند دگرگونی‌های اجتماعی پدید آورد. تحلیل دیالکتیکی در واقع مبتنی بر منطق فازی است که بر اساس آن، رابطه تقابلی بین دو متغیر بر اصل «هم این... هم آن» مبتنی است. یعنی فرد در عین حال که موجب دگرگونی اجتماعی می‌شود، در همان حال نیز تحت تأثیر شرایط و روندهای اجتماعی قرار می‌گیرد و خود از آن‌ها متأثر می‌شود. به عبارت دیگر، هم فرد دگرگونی اجتماعی به‌وجود می‌آورد و هم دگرگونی‌های اجتماعی موجب دگرگونی و شهرت فرد قهرمان می‌شوند. ادامه دارد

معرفتی را بر مبنای عضویت یا عدم عضویت می‌پذیرد و در عین حال میزان عضویت و عدم عضویت در مجموعه‌ها را «درجه‌بندی»<sup>۸</sup> می‌کند. (ساعی، ۱۳۸۸) مثلاً بر اساس این منطق، دگرگونی می‌تواند درجاتی از دگرگونی کم، متوسط و زیاد را شامل شود یا اینکه یک سخن از نظر اخلاقی می‌تواند درجاتی از درستی کم، متوسط و زیاد داشته باشد. این منطق در تعریف رابطه تقابل بین دو متغیر نیز بر اصل «هم این... هم آن»<sup>۹</sup> معتقد است. برای مثال، در تحلیل این سؤال که «قهرمانان تاریخ را می‌سازند یا تاریخ قهرمانان را می‌سازد؟» معتقد است که هر دو متغیر به‌صورت مکمل می‌توانند جواب درست باشند. یعنی اینکه هم قهرمانان تاریخ را می‌سازند و هم تاریخ قهرمانان را می‌سازد. به عبارت دیگر، قهرمانان در عین حال که تاریخ را می‌سازند، در همان حال نیز توسط تاریخ ساخته و معروف می‌شوند.

### ۳. نوع رابطه بین متغیرها

چنان‌که قبلاً ذکر شد، در یک تقسیم‌بندی رایج، متغیرها را به دو نوع مستقل و وابسته تقسیم می‌کنند. می‌دانیم که علم به‌دنبال تحلیل رابطه متغیرهای مستقل و وابسته است، زیرا «تحلیل یا تبیین اساساً هرگز با عناصر یا واحدهای خاص سروکار ندارد، بلکه بیانگر رابطه میان عناصر است». (سیلورمن، ۱۳۸۱: ۵۰) در حالت کلی رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته از سه حالت خارج نیست:

- الف) رابطه یک‌سویه یا علی، مثل تأثیر فرد بر ایجاد دگرگونی در جامعه؛
  - ب) رابطه دوسویه یا دیالکتیکی، مثل تأثیر فرد بر ایجاد دگرگونی در جامعه و در مقابل، تأثیر دگرگونی‌های جامعه روی فرد؛
  - ج) رابطه هم‌تغییری یا هم‌بستگی، مثل رابطه هم‌تغییری بین فرد با دگرگونی در جامعه.
- در رابطه اخیر معلوم نیست که کدام متغیر بر دیگری تأثیر

## اشاره

طبق همین تعاریف، می‌توان فلسفه وجودی شبکه‌های اجتماعی را تشکیل گروه‌های اجتماعی و ایجاد پیوند و ارتباط میان این گروه‌ها دانست. در سایه این ارتباطات، شکل جدیدی نیز از تعاملات اجتماعی ظهور می‌کند، زیرا این شبکه‌ها سازگار و انعطاف‌پذیر هستند و مخاطبان فرصت انتخاب‌های بیشتری پیدا می‌کنند، در نتیجه به بهبود و تسهیل روابط میان افراد، سازمان‌ها و مؤسسات دارای دیدگاه‌های گوناگون کمک می‌کنند. به اشتراک گذاشتن علاقه‌مندی‌ها در شبکه‌های اجتماعی، از چنان اهمیتی برخوردار است که می‌توان گفت بدون آن شبکه‌های اجتماعی معنا پیدا نخواهند کرد [سلیمانی‌پور، ۱۳۸۹]. بسیاری بر این باورند که شبکه‌های اجتماعی فرصت‌های جدیدی را برای خلاقیت و یادگیری فعال کودکان فراهم می‌آورد [prenskey, 2001].

## شبکه‌های اجتماعی و جامعه‌پذیری

در شبکه‌های اجتماعی همه افراد عضو، به صورت مستقیم و غیرمستقیم در فعالیت‌ها و برنامه‌های اجتماعی شرکت داده می‌شوند و تا حدود زیادی میزان مشارکت اجتماعی مردم جامعه را در همه زمینه‌های اقتصادی، سیاسی، تبلیغاتی و... بالا می‌برند. تأثیرگذاری قابل توجه شبکه‌های اجتماعی بر میزان

یکی از پرمخاطب‌ترین سرویس‌های ارتباطی اینترنتی، شبکه‌های اجتماعی هستند. اینترنت با قابلیت‌ها و کاربردهای متنوع و متعدد خود، بخش‌های متفاوت زندگی انسان را تحت تأثیر قرار داده است. در واقع اینترنت فاصله‌های جغرافیایی بین انسان‌ها را برداشته و تحول عظیمی در عرصه گسترش اطلاعات و ارتباطات ایجاد کرده است. تغییر و تحولات نظام اجتماعی بر اساس اینترنت در عرصه‌ها و سطوح متفاوتی صورت پذیرفته است؛ از روابط دوستانه گرفته تا ارتباط شاگرد و استاد و همچنین روش‌های تدریس و سطوح گوناگون علمی و دانشگاهی. این تغییر و تحولات، حتی فرایند آموزش و یادگیری را نیز به خارج از کلاس می‌برد و دانش‌آموزان و دانشجویان می‌توانند از طریق شبکه‌های اجتماعی علمی، اتاق‌های گفت‌وگو و نشست‌های اینترنتی فرایند آموزشی خود را پیگیری و دنبال کنند. انسان‌ها امروزه خواه‌ناخواه درگیر انواع شبکه‌های اجتماعی هستند و آشنایی با این شبکه‌ها لازم و ضروری است. در این مقاله به اهداف و کارکردهای شبکه‌های اجتماعی در عرصه جامعه‌پذیری و آموزش پرداخته شده است.

کلید واژه‌ها: شبکه‌های اجتماعی، نظام اجتماعی، آموزش و یادگیری، جامعه‌پذیری

# شبکه‌های اجتماعی و کارکردهای آموزشی

فرهاد کریمی، کارشناس علوم تربیتی

و کیفیت مشارکت‌های اجتماعی در جوامع مختلف به حدی بوده است که اخیراً تعداد قابل توجهی از شبکه‌های اجتماعی، دقیقاً با هدف توسعه مشارکت اجتماعی مردم در زمینه‌های خاص ایجاد شده‌اند [سلیمانی‌پور، ۱۳۸۹]. شبکه‌های اجتماعی شبکه‌هایی فرامرزی هستند و افراد به راحتی می‌توانند آداب، رسوم و فرهنگ خود را در معرض دید و قضاوت عموم بگذارند. آنچه در این شبکه‌ها اهمیت پیدا می‌کند، این است که ایده‌های جدید جوامع در دسترس همه قرار می‌گیرند و به راحتی گسترش پیدا می‌کنند. به بیانی دیگر می‌توان گفت، انتقال فرهنگی و تبادل فرهنگی، امکان ارائه ایده‌های جدید اجتماعی و تفکرات نوین جامعه‌پذیری را در شبکه‌های اجتماعی فراهم ساخته است.

سامان‌دهی مردم با اهداف مختلف اجتماعی در شبکه‌های اجتماعی کاربرد فراوانی دارد. برای مثال می‌توان به کاربرد این شبکه‌ها در ایجاد یک تفکر شهروندی، یا حضور در یک مشارکت سیاسی مانند انتخابات، راهپیمایی‌ها و... اشاره کرد.

## اهداف شبکه‌های اجتماعی

امروزه با توجه به حجم وسیع کاربران اینترنتی در عرصه‌های مختلف، شکل‌های جدیدی از نظام‌های اجتماعی به وجود آمده‌اند. لارسن و ورما (۱۹۹۹) در بررسی‌های خود بیان کرده‌اند که انسان‌ها با دنیایی روبه‌رو هستند که در آن، اشکال روزمره زندگی اجتماعی در حال تغییرند و اثرات مستقیمی بر زندگی آن‌ها می‌گذارند. شبکه‌های اجتماعی را گونه‌ای از رسانه‌های اجتماعی می‌دانند که امکان دستیابی به شکل جدیدی از برقراری ارتباط و به اشتراک‌گذاری محتوا را در اینترنت فراهم آورده‌اند [سلیمانی‌پور، ۱۳۸۹]. این شبکه‌ها با اینکه عمر زیادی ندارند، اما توانسته‌اند در زندگی مردم تأثیرگذار باشند. شبکه‌های اجتماعی، نسل جدیدی از پایگاه‌هایی هستند که این روزها در کانون توجه کاربران شبکه‌های جهانی اینترنت قرار گرفته‌اند [همان]. مفهوم شبکه اجتماعی بر مبنای تغییرات اجتماعی بسیاری قرار دارد که از طریق فناوری ایجاد شده‌اند [خلیلی‌آذر، ۱۳۹۲].

**ولمن (۲۰۰۱)** معتقد است در گذشته تعاملات اجتماعی مردم به خانواده، محله و در نهایت محل کار محدود می‌شد و وابستگی‌های اجتماعی محدودی وجود داشت. اما امروزه به واسطه وجود شبکه‌های گسترده اجتماعی، مفهوم «جهانی شدن» تحقق پیدا کرده است و مرزها نفوذپذیر و در دسترس شده‌اند. روند تغییرات آینده حاکی از آن است که شبکه‌ای شدن و جهانی شدن این پدیده باعث برجسته شدن بسیاری از انواع خاص‌گرایی‌های فرهنگی و از جمله تأثیر بر حوزه هویت و ابعاد آن خواهد شد (بصیریان جهرمی، ۱۳۹۲).

### شبکه‌های اجتماعی و آموزش

با افزایش نسل تحصیل کرده در جوامع و شکل‌گیری طبقات جدید اجتماعی، این گروه برای دسترسی به اطلاعات و منابع اطلاعاتی دیگر منتظر رسانه‌های سنتی مانند تلویزیون، رادیو، مطبوعات و... نمی‌مانند و با استفاده از رسانه‌های نوین و ایجاد پایگاه‌ها و شبکه‌های گوناگون، به تبادل اطلاعات دست می‌زنند. ظهور نیازهای جدید افراد و تغییرات سریع جوامع در سایه حضور گسترده فناوری‌ها باعث شده است در شیوه‌های آموزشی نیز تغییرات چشم‌گیری به وجود آید. شبکه‌های اجتماعی در انتقال دانش و اطلاعات نقش مهمی دارند، به گونه‌ای که به

خود در داخل و خارج از نظام آموزشی پیدا می‌کنند. فرایند آموزش در شبکه‌های اجتماعی مقطعی و موقتی نیست، اطلاعات به اشتراک گذاشته شده همیشه در دسترس هستند و این باعث می‌شود دامنه و عمق یادگیری افزایش پیدا کند. چرا که تکرار و با رجوع دوباره به منابع اطلاعاتی (بازیابی) برای جلوگیری از فراموشی به راحتی امکان‌پذیر است.

### نتیجه‌گیری

با گسترش حضور فناوری‌ها، به طور طبیعی ابعاد گوناگون زندگی انسان‌ها دچار تغییر و دگرگونی شده است. در سایه اینترنت، شبکه‌های اجتماعی متعددی با اهداف گوناگون ظهور کرده‌اند. این شبکه‌ها نسل جدیدی از پایگاه‌هایی هستند که شکل جدیدی از تعاملات اجتماعی را به وجود آورده‌اند. کمک به تسهیل و بهبود روابط میان افراد و به اشتراک‌گذاری ایده‌ها و تفکرات از جمله مهم‌ترین اهداف این شبکه‌ها هستند. از سوی دیگر همه افراد عضو این شبکه‌ها به صورت مستقیم و غیرمستقیم در فعالیت‌ها و برنامه‌های اجتماعی شرکت داده می‌شوند و بر میزان جامعه‌پذیری افراد در جوامع مختلف تأثیر می‌گذارند. شبکه‌های اجتماعی نظام‌های آموزشی را نیز دچار تغییر و تحول کرده‌اند، به نحوی که اشتراک‌گذاری اطلاعات



در سطح جهانی و به صورت گسترده، فرصت آموزش و یادگیری را در هر مکان و هر زمان مهیا و تا حدودی شخصی‌سازی کرده است.

#### منابع

۱. بصیریان جهرمی، حسین (۱۳۹۲). **رسانه‌های اجتماعی - ابعاد و ظرفیت‌ها**، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، تهران، چاپ اول.
۲. خلیلی آذر، هایده (۱۳۹۲). «شناخت ویژگی‌های شبکه‌های اجتماعی و اثرات آن‌ها بر روابط بین فردی نوجوانان»، فصل‌نامه پژوهش‌های ارتباطی، شماره ۳، ۱۸۲.
۳. سلیمانی پور، روح‌الله (۱۳۸۹). «شبکه‌های اجتماعی، فرصت‌ها و تهدیدها»، مجله راه‌آورد نور، شماره ۳۱.
۴. صائمی، دکترحسن (۱۳۹۳). «شبکه‌های اجتماعی»، مجله رشد مدرسه فردا، دوره یازدهم، شماره ۶، اسفند ماه.
5. Larsin,R.W.&Verma,S. (1999). How children and Adolescents Spend Time Across the world: work, play, and Developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125,pp. 701- 736.
6. Prensky,M.(2001). Digital natives, digital immigrants.On the Horizen,Vol. 9, pp. 1-6.

اشتراک‌گذاری اطلاعات در سطح جهانی و به صورت گسترده، آموزش و یادگیری را در هر مکان و هر زمان مهیا و تا حدودی شخصی‌سازی کرده است. این شبکه‌ها کلاس‌های درس و یادگیری را به خانه‌ها نیز انتقال داده‌اند و امروزه دانشگاه‌هایی مانند دانشگاه پیام نور بسیاری از کلاس‌های درس خود را از طریق فضاهای مجازی و شبکه‌های اجتماعی برگزار می‌کنند. شرکت در بحث‌های عمومی و میزگردهای مجازی، فرایند یادگیری - یاددهی مشارکتی و گروهی را دامن زده است. از طرف دیگر، این شبکه‌ها به واسطه برخط و همیشه در دسترس بودن، هزینه‌های یادگیری را، هم از لحاظ مادی و هم از لحاظ وقت و زمان بسیار پایین آورده‌اند. اینکه فردی بخواهد چه چیزی را در چه زمانی و در چه مکانی یاد بگیرد، موضوع مهمی است که شبکه‌های اجتماعی با انعطاف‌پذیری خود امکان آن را فراهم آورده‌اند.

قطعاً دانش‌آموزان و دانشجویان در شبکه‌های اجتماعی، فرصت برقراری ارتباط و تبادل فکر و اندیشه را با سایر هم‌تایان



بهمن شهبازی - کردستان - مریوان - هشتمین جشنواره عکس رشد



ابراهیم علی پور - کردستان - بانه - هشتمین جشنواره عکس رشد



احمد رضا اعتمادی - فارس - داراب - هشتمین



محمود میربزرگ - سیستان و بلوچستان - زاهدان - هشتمین جشنواره عکس رشد



## اشاره

میزگرد نقد و بررسی کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی با حضور حجت‌الاسلام دکتر حمید پارسانیا از مؤلفین کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی، دکتر محمدامین قانعی‌راد، رئیس «انجمن جامعه‌شناسی ایران»، دکتر عماد افروغ، جامعه‌شناس و خانم حبیبه صالح‌نژاد، از دبیران با سابقه علوم اجتماعی کشور، بهار امسال از سوی «انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» و «انجمن اسلامی دانشجویان دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران» در «سالن شهید مطهری» دانشکده علوم اجتماعی برگزار شد. در این میزگرد که برخی از اعضای دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتاب‌های علوم اجتماعی از جمله دکتر لطیف عیوضی مسئول فعلی گروه محمد مهدی ناصری مسئول قبلی گروه و نیز جمعی از دبیران، دانشجویان، و محققان و نیز استادان و علاقه‌مندان به علوم اجتماعی حضور داشتند، ابتدا مجری برنامه با اشاره به آمارهای سازمان سنجش از شرکت‌کنندگان در کنکور رشته‌های علوم انسانی و جمعیت دانش‌آموزی که کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی را مطالعه می‌کنند، از اهمیت و تأثیر این کتاب‌ها در جامعه سخن گفت. وی از استادان و دانشجویان علوم اجتماعی خواست نسبت به این کتاب‌ها دغدغه‌مند باشند و اظهار تأسف کرد از اینکه کتاب‌های مزبور با وجود شمار قابل توجه مخاطبان و گستره وسیع انتشار و نیز نقشی که در شکل‌گیری بنیادهای اندیشه جامعه‌شناسی می‌توانند ایفا کنند، کمتر از سوی محافل علمی و دانشگاهی مورد توجه و نقد و بررسی قرار گرفته است. وی انگیزه برگزاری این میزگرد را نیز دامن زدن به چنین دغدغه‌هایی عنوان کرد.

سپس دکتر حمیدرضا پارسانیا، مؤلف کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی دوره متوسطه، به‌عنوان آغازگر بحث به تشریح نحوه تغییر و تدوین کتاب‌ها و نیز اندیشه‌هایی که به تألیف کتاب‌های درسی جدید جامعه‌شناسی در دوره متوسطه منجر شده‌اند، پرداخت. پس از ایشان نیز سایر استادان حاضر سخن گفتند که مشروح آن‌ها در ادامه آمده است:



کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی در ترازوی نقد

# رویارویی مؤلفین و منتقدین

میزگردی با شرکت دکتر پارسانیا، دکتر قانعی‌راد، دکتر افروغ و حبیبه صالح‌نژاد

**پارسانیا:** ما برای تألیف کتاب‌های جدید جامعه‌شناسی تمام تألیفاتی را که در سال‌های گذشته در حوزه علوم اجتماعی شکل گرفته بود و برنامه‌هایی را که قبلاً وجود داشت، با دوستان جمع‌آوری و مرور کردیم.

کتاب‌های اولیه بیشتر نوعی اجتماعیات بودند، اما کتاب‌هایی که بعد از انقلاب توسط دکتر **رجب‌زاده** و همکارانشان تألیف و تدوین شده بودند و بیش از ده سال بود که تدریس می‌شدند، برخلاف اجتماعیات قبل، جامعه‌شناسی محض بودند که با رویکردی پارسونزی و **کارکردگرایی ساختی** شکل گرفته بود. البته این موضوع با توجه به رویکرد غالب در حوزه علوم اجتماعی ایران طبیعی بود.

تألیف کتاب‌های جدید که باید براساس راهنمای برنامه درسی شکل می‌گرفت، یک سال طول کشید. در تألیف این کتاب‌ها افرادی از همان گروه قبلی نیز بودند، حتی از آقای افروز نیز دعوت شد. تا اینکه بالاخره این کتاب‌ها شکل گرفتند. نکاتی در این کتاب‌ها رعایت شده‌اند که آقای دکتر **عیوضی** اشراف بیشتری بر آن‌ها دارند. به‌رحال خروجی کتاب‌ها، علوم اجتماعی است و نه فقط جامعه‌شناسی.

البته این کتاب‌ها به بازنویسی مستمر نیاز دارند. دلیل آن هم تحول مداومی است که در این حوزه دانش وجود دارد و نیز تحولاتی است که در جامعه ایران مشاهده می‌کنیم. به این سبب این کتاب‌ها باید پیوسته بازنویسی شوند. اصولی که در تدوین کتاب‌ها باید رعایت می‌شد، از این قرار بودند:

- رویکرد تربیتی داشته باشند، یعنی ناظر بر مسائل تربیتی و ترسیم‌گر افق‌ها در این زمینه باشند.
- به ابعاد فرهنگی و تاریخی ایران اسلامی توجه داشته باشند.
- پیشینه تاریخی و تمدنی دانش اجتماعی را مدنظر قرار دهند و منزلت‌بخش دانش اجتماعی باشند.
- برخوردی فعال و انتقادی با این حوزه داشته باشند و تشویق‌کننده نظریه‌پردازی، خلاقیت و نوآوری علمی باشند.
- با موضوع خود ضدیت نداشته و امیدبخش باشند.
- ناظر بر برخی از اسناد بالادستی آموزش و پرورش باشند.

این‌ها اصولی بودند که باید در تدوین کتاب‌ها رعایت می‌شد. در تدوین محتوای این سه جلد کتاب، برای سال چهارم بیشتر جنبه جهانی علوم اجتماعی، سال سوم مفاهیم و رویکردهای اساسی و بنیادی و سال دوم فرهنگ و حوزه‌های علوم اجتماعی مدنظر بوده است. بین کتاب‌های درسی تألیف شده شاید کتاب‌هایی با این وسعت و حجم از مشارکت مؤلفان وجود نداشته باشد. دو گروه همکار داشتیم؛ گروهی از استادان و دانشجویان دکترا در تهران تشکیل شد و گروه دیگری از دوستان نیز در قم حضور داشتند. ابتدا کارهای دو گروه جدا از یکدیگر تألیف می‌شدند و بعد آن‌ها را جمع‌آوری و ویرایش می‌کردیم و تحویل گروهی در آموزش و پرورش می‌دادیم که دبیران مجری بودند. بنده نیز در برخی از آن جلسات

شرکت داشتیم. برخی از عزیزان و بزرگان آن گروه در اینجا حضور دارند. خانم‌ها و آقایانی بودند که به موضوع می‌پرداختند، اظهار نظر می‌کردند و اصلاحاتی انجام می‌دادند و مسیر تدوین کتاب را به جلو می‌بردند.

در این کتاب‌ها ما کوشیده‌ایم اصولی را رعایت کنیم. از جمله اینکه محتوا ناظر بر حوزه عمومی علوم اجتماعی باشد و نگاهی کلان به علوم اجتماعی و دانش اجتماعی به دانش آموز داده شود، تا با فرایند تحولات معرفتی آشنا شود و فکر نکند که تنها یک نظریه غالب وجود دارد و اول و آخر همین است. کتاب‌های سابق این اشکال را داشتند و به همین دلیل هم دچار دشواری مفاهیم بودند. دبیران علوم اجتماعی هم در انتقال مفاهیم پارسونزی به دانش‌آموز مشکل داشتند.

البته شاید ما هم در حل مشکل دشواری مفاهیم زیاد موفق نبوده‌ایم. ما در این کتاب‌ها رویکرد خاص را دنبال کرده‌ایم.

در کتاب جامعه‌شناسی ۱ تلاش شده است درباره علوم اجتماعی به‌طور عام و جامعه‌شناسی به‌طور خاص بحث شود و رویکردهای تبیینی، تفسیری و انتقادی برای دانش‌آموزان بیان شوند. همچنین در این کتاب رویکردهایی که در مطالعات اجتماعی جهان اسلام وجود داشته، مانند دیدگاه‌های **فارابی**، **ابن خلدون**، یا **علامه طباطبایی** مورد توجه قرار گرفته است.

در کتاب جامعه‌شناسی ۲ بحث هویت و فرهنگ بیشتر برجسته شده است. در دوره پیش‌دانشگاهی هم رویکرد جهانی به‌عنوان یکی از مسائل مورد نظر بوده است. نگاه تاریخی به موضوع هم یکی از مسائل مورد توجه ما در این کتاب‌ها بوده است. ما تاریخ متکثری داریم. سؤال این بود که با چه ملاکی سراغ تاریخ و بررسی تاریخی برویم ما سعی کردیم رویکردی عقلانی نسبت به موضوع را در مقابل جریان‌های نقلی مورد توجه قرار دهیم.

علاوه بر این، ما در کتاب‌های جدید جامعه‌شناسی سعی کردیم اهمیت دانش تجربی را به‌رغم رویکردهای انتقادی و تفسیری مطرح کنیم. البته نگاه پوزیتیویستی در علوم اجتماعی دانش تجربی را مطلق و تعریف علم را به گزاره‌های آزمون‌پذیر محدود و منحصر می‌کند.

ما با این دیدگاه همراهی نکردیم، اما این را هم نپذیرفتیم که جنبه تجربی و آزمون‌پذیری علم اجتماعی حذف شود. کوشیدیم که اهمیت دانش تجربی اجتماعی حفظ شود و بحث رئالیسم و واقع‌گرایی لحاظ شود. به‌گونه‌ای که جهت و نگاه مدارای اجتماعی با یک منطق دینی و فرهنگی بماند و رشد حقیقت به‌عنوان یک الزام تاریخی برجسته باشد.

از طرف دیگر، بازبینی مستمر کتاب‌های درسی مورد توجه حوزه بود. در حوزه علمیه روی دو مورد حساس بودند و مراجع مرتب در مورد علوم اجتماعی و روان‌شناسی تذکر می‌دادند. به همین دلیل جمعی در حوزه تشکیل شد که از این زاویه به‌صورت مستمر کتاب‌ها را بررسی می‌کند. توصیه‌ام این است که چنین مجموعه‌ای

## دکتر پارسانیا:

این کتاب‌ها با توجه به اسناد بالادستی بر مبنای اصول زیر تدوین شده است، تاکید بر رویکرد تربیتی، آشنایی با ابعاد فرهنگی و تاریخی ایران اسلامی، توجه به پیشینه تاریخی و تمدنی دانش اجتماعی، برخورد فعال و انتقادی با علوم اجتماعی و تاکید بر خلاقیت و نوآوری



بوده است؟» دانش‌آموزان این سؤالات را درآورده‌اند تا حفظ کنند. متأسفانه کتاب سراغ طرح مسائلی می‌رود که برای خود من هم ابهام‌آمیز است و نویسندگان از جملاتی استفاده می‌کند که خیلی پیچیده است و ابهاماتی دارد که بعداً به آن‌ها مراجعه خواهیم کرد. سؤال این است که آیا طرح این مباحث ما را به هدف می‌رساند؟ آیا جاذبه‌ای ایجاد می‌کند تا جوانان به سراغ علوم اجتماعی بیایند و در عین حال خلاق و فعال باشند؟

شاید لازمه تحقق آن هدف این بود که مسیر متفاوت‌تری طی می‌شد. برخی از این کتاب‌ها، از جمله این کتاب (جامعه‌شناسی نظام جهانی - پیش‌دانشگاهی) به‌نظر من بیشتر اصول عقاید و کمتر علوم اجتماعی است. به‌صورت یکجانبه روایت خاصی از رویارویی جهان اسلام و غرب را مطرح می‌کند. بخش آخر هم با بیداری اسلامی تمام می‌شود. کتاب در تشریح شکل‌گیری تمدن غرب تصویری می‌دهد مبنی بر اینکه رنسانس و دنیاهایی غرب موجب نادیده گرفتن خدا و لامذهبی و مادی‌زدگی آنان شد. یعنی کل جهان غرب و دستاوردهای آن، مانند روشنگری رنسانس و موارد دیگر را به محک روایت‌های دینی می‌زند زود هم وارد ارزیابی می‌شود که مثلاً: هنر رنسانس چیست؟ این است که انسان را لخت می‌کند. پس به درد نمی‌خورد.

ادبیاتش چیست؟ رمان است و خدا را حذف می‌کند، پس به درد نمی‌خورد.

حقوقش چیست؟ حاوی خواسته‌های نفسانی بشر است. در حالی که حقوق الهی مبتنی بر فطرت بشر است، حقوق غرب نفسانیات و خواسته‌های انسانی را مطرح می‌کند.

البته نه اینکه نقدی بر تمدن غرب وارد نباشد و این‌ها قابل تأمل نباشد، اما در جاهایی احساس می‌شود، کتاب بیش از حد دچار تقلیل‌گرایی و سطحی‌نگری شده است. در کل دستاوردهای غرب و کلاً روشنگری را نمی‌شود با مباحث ساده و سطحی نقد کرد. جالب‌تر اینکه کتاب در نقد روشنگری و رنسانس، در دام پذیرش قرون وسطا و دفاع از مسیحیت کاتولیک می‌افتد. جاهایی هم که به مذهب پروتستان حمله می‌کند، در کنارش از مسیحیت کاتولیک دفاع می‌کند.

مثلاً کتاب می‌گوید: «در رنسانس به‌جای بازگشت به سوی حقوق الهی انسان، این‌ها از حقوق معنوی روی گردان شدند. ربوبیت و شریعت الهی را انکار کردند و به‌جای حقوق فطری الهی انسان، حقوق طبیعی بشر شکل گرفت. محقق و جامعه‌شناس می‌داند که اساساً بازگشت به حقوق الهی که کلیسا می‌گفت و متولیش بود، ممکن نبود. چون مردم از این برداشت از حقوق الهی و تعبیری که کلیسا از آن داشت، فرار می‌کردند و روی گردان بودند.

حالا شما می‌توانید این بحث را با دیدگاه شهید مطهری در کتاب «علل گرایش به مادگرایی» تطبیق بدهید که تحلیل جامعه‌شناختی خوبی است. شهید مطهری می‌گوید: بله آمدند و مادی شدند، اما دلائلشان تفتیش عقاید، بهشت‌فروشی و ستم‌گری کلیسا بود و نهضت پروتستان و رنسانس برای فرار از این ستم پدید آمدند.

در دانشگاه نیز تشکیل شود و بازنویسی مستمری نیز در کتاب‌های آموزش و پرورش داشته باشند.

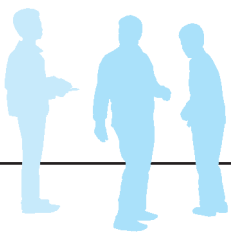
کتاب‌های جدیدالتألیف جامعه‌شناسی در خارج از ایران بازخوردهای مثبتی داشت. مثلاً در کشور کانادا به‌عنوان متن درسی پذیرفته شد. اما در داخل کشور کتاب‌ها بیش از حد بحث‌برانگیز ارزیابی شده‌اند. گامی را بعد از ۱۵ سال وقفه در تغییر سرفصل‌ها و عنوان‌ها برداشته‌ایم. این تحول انجام شده است و از اینکه مورد بحث و گفت‌وگو قرار می‌گیرد، خوش‌حال هستیم.

به‌نظر من اصول رعایت‌شده در کتاب‌ها اصول محترمی هستند و از آن‌ها دفاع می‌کنم، اما قاعدتاً این تجربه باید تداوم داشته باشد.

**قانعی‌راد:** جناب پارسانیا فرمودند که براساس اسناد بالادستی، فضای کلی که در جامعه وجود داشته و نیز با توجه به حساسیت‌های دینی و سیاسی که در مقوله علوم انسانی به‌طور کلی وجود دارد، به تألیف و تدوین کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی مدارس اقدام کرده‌اند و از این نظر تلاششان قابل درک است. ما اگر بخواهیم با توجه به روش تفهیمی جامعه‌شناسی به این تلاش‌ها نگاه کنیم و توجه داشته باشیم که چه شرایط اجتماعی برای تولید و تألیف این کتاب‌ها وجود داشته است، می‌توانیم با نویسندگان و مجموعه‌ای که این کار را انجام داده‌اند، تا حدی همدلی داشته باشیم. آقای پارسانیا می‌گویند از اصولی که در تألیف این کتاب‌ها مورد توجه بوده‌اند، دفاع می‌کنند. و شاید آن اصول برای همه ما قابل دفاع باشند.

اما باید ببینیم آیا اصولی که دنبال آن‌ها بوده‌ایم، به ما کمک کرده‌اند که بین دانش‌آموزان و جوانان خودمان همدلی با فرهنگ ایرانی - اسلامی ایجاد کنیم؟ آیا این کتاب‌ها زمینه رفتارهای خلاقانه، نوآورانه و در عین حال انتقادی را فراهم می‌آورند تا دانش‌آموزان و جوانان به شیوه خلاقانه وارد مصرف علوم اجتماعی شوند؟ یعنی هم علوم اجتماعی را مصرف کنند و هم مصرفشان خلاق باشد؟ یا اینکه برعکس، دل‌زدگی ایجاد کرده‌ایم.

من به سوابق مراجعه نکرده‌ام، اما یکی دو جلد از این کتاب‌ها را که دانش‌آموزان برای امتحان خوانده‌اند و زیر مطالب آن‌ها خط کشیده‌اند تا حفظ کنند و سؤال در بیاورند، ملاحظه کرده‌ام. مثلاً این سؤال‌ها که: «اقتصاد قرون وسطا بر چه اساسی استوار بوده است؟» یا: «رفتارهای دنیوی نظام فتووالی قرون وسطا چگونه



باز کتاب درسی در جای دیگری به این مضمون می‌گوید که غربی‌ها در سیاست مسیر سکولاریزم، اومانسیسم و روشنگری را رفتند و این موضوع راه را برای شناخت حقیقت الهی انسان فرو می‌بست. نظام سیاسی که از این پس شکل می‌گرفت، سکولار، دنیایی و این جهانی بود. این حرفی بود که محافظه‌کارها و کسانی که ضدانقلاب فرانسه بودند، در آن دوره به خاطر دفاع از نظام استبدادی مطرح می‌کردند.

حتماً نویسندهٔ محترم کتاب این قصد را نداشته است، اما من دارم تحلیل می‌کنم. شما باید به این نوع پیام‌ها هم نگاه کنید. وقتی که از استبداد کلیسایی دفاع می‌کنید و می‌گویید با تحول ایجاد شده مردم حقوق الهی را رها کردند و رفتند سراغ حقوق بشر، دانش‌آموزی که این مطالب را می‌خواند از خود می‌پرسد: این مردم در آستانهٔ دورهٔ مدرن چرا طرفدار فرمیسم مذهبی و اصلاح دینی بودند؟ چرا انقلاب‌های سیاسی صورت گرفتند؟

در پاسخ باید گفت این حرکت واکنشی بود نسبت به نوعی دین و روایت مذهبی مسلط که وجود داشت. از طرف دیگر، سلطنت و استبداد حاکم نیز آزادی‌های اجتماعی و جمهوریت را به رسمیت نمی‌شناخت. چرا ما در کتاب درسی باید خود را در موقعیتی قرار دهیم که از سلطنت و استبداد کلیسا در غرب دفاع و به مردم حمله کنیم که چرا دین‌فروشی کلیسا و استبداد را رها کردند و سکولار شدند؟! در این کتاب سکولار بیشتر به یک برچسب تبدیل شده است، اما هیچ‌جا در کتاب سکولار به خوبی تعریف نشده است.

تعریف «سکولاریزم» لزوماً «لامذهبی» نیست. فرایند اجتماعی عرفی شدن است که در ایران هم در حال اتفاق افتادن است، اما در اینجا به نوعی خط‌کشی می‌شود که از آن طرف سکولار و دنیاگرایی و مادی‌گرایی است و اینجا همه چیز معنوی، خدایی و قدسی است. این نگاهی است که بچه‌ها را در موقعیت تناقض‌آمیز و بدی قرار می‌دهد. آن‌ها پیرامون خودشان را می‌بینند و مسائل و مشکلات جوان‌های ۱۶-۱۵ ساله را ملاحظه می‌کنند.

گاهی ممکن است دانش‌آموز احساس کند کتاب دارد قطبی‌سازی می‌کند. این نوع قطبی‌سازی ممکن است در عرصهٔ مبارزهٔ سیاسی یا رسانه‌ای خوب باشد، ولی در عرصهٔ کتاب درسی مقداری زیاده‌روی شده است. ما انتظار داریم وقتی دانش‌آموز به سراغ کتاب جامعه‌شناسی می‌آید، چه چیزهایی یاد بگیرد؟ بالاخره باید نظریه‌های جامعه‌شناسی را بداند. فیزیک و ریاضی راحت هستند، چون تک‌الگوی و تک‌پارادایمی‌اند. اما مشکل ما این است که در علوم اجتماعی پارادایم‌های متعددی داریم. دانش‌آموز باید یاد بگیرد که مسئلهٔ اجتماعی چیست و چگونه می‌توان آن را شناخت و چگونه می‌توان با ابزار موجود مسائل محیط پیرامون را مطالعه کرد. روش‌ها و ابزارهای این مطالعه و بررسی کدام‌اند؟ سامان‌دهی یک مصاحبه چگونه است و چگونه می‌توان یک مشاوره را شکل داد؟ مشاهده همراه مشارکت یعنی چه؟ چه‌طور می‌شود در تحقیق اجتماعی حتی‌المقدور بی‌طرفی را رعایت کنیم؟

کتاب باید به چنین مباحثی می‌پرداخت تا با نشان دادن کاربرد

و فایدهٔ علوم اجتماعی، دانش‌آموزان را به آن علاقه‌مند کند. اما موضوع اصلی کتاب این است که در علوم اجتماعی اصلاً بی‌طرفی وجود ندارد، زیرا علم؛ فلسفه؛ مذهب و ایدئولوژی پوشش‌اند برای عقاید و ارزش‌های بنیادی. عقاید و ارزش‌های بنیادی غرب هم سکولاریستی و اومانستی است. این پایه‌ها باعث شده‌اند آنچه که زیر عنوان علم مطرح می‌کند، انتهایش علم سکولار باشد. آخر فلسفه‌شان هم سکولاریسم است. در حالی که اگر جایی سکولاریسم وجود داشته باشد، بیشتر در فیزیک، شیمی، پزشکی و مهندسی است تا در علوم اجتماعی.

علوم اجتماعی اتفاقاً در مقابل این جریان است «وبر» بسیار اندوهگین بود، زیرا باور داشت که سکولاریزم قفس آهنینی برای بشر ایجاد می‌کند که رهایی و آزادی از آن دشوار است و رهایی از آن آرمان جامعه‌شناسانی چون وبر است. همچنان که گفتیم، این نوع سکولار در شیمی و فیزیک وجود دارد.

یکی از دانشجویان کارشناسی ارشد به جامعه‌شناسی وارد شده بود. از او پرسیدیم: از چه رشته‌ای آمده‌ای؟ گفت: از مهندسی مکانیک. گفتیم: برای چه آمده‌ای؟ گفت: علوم اجتماعی بومی نیست، سکولار است. من آمده‌ام بومی‌اش کنم. گفتیم: آنگاه! گفت: برای چه آنگاه آنگاه؟ گفتیم: تمام داد علوم اجتماعی از ابزارزدگی و مکانیزم‌زدگی مهندسی‌ن‌بوده است، حالا مهندسی‌ن‌می‌خواهند ما را بومی کنند!

از سوی دیگر، عرصهٔ علوم اجتماعی عرصهٔ زنده‌سازی و احیای جامعه و فرهنگ است، بزرگترین جامعه‌شناسان ما کسانی بودند که آمدند نقش مذهب را بازتعریف کردند؛ از وبر، دورکیم و فردی مثل زبمل که خیلی مذهبی بود، تا پارسونز. علاوه‌بر این، شیوه‌ای که کتاب امر اجتماعی و موضوع جامعه‌شناسی را مطرح می‌کند، در دانش‌آموز ایجاد علاقه نمی‌کند که بخواهد ببیند جامعه‌شناسی چیست. از منظر جامعه‌شناسی چیزی به نام امر فردی وجود ندارد و هر چیزی که هست، تحت تأثیر بنیادها و شالوده‌های اجتماعی است. ولی در این کتاب درسی جامعه‌شناسی می‌خوانیم که ابعاد اخلاقی، ذهنی و روانی انسان بخش فردی اوست. اینکه ذهن انسان‌ها را فردی بدانیم، برخلاف آموزه‌های جامعه‌شناسی معرفت و فلسفهٔ ذهن است. آیا اخلاق امری فردی است؟ کجا و چه کسی گفته که اخلاق امری فردی است؟ اگر من اهل چین بودم، اخلاق کنفوسیوسی داشتم، اخلاق من اخلاقی است که از جامعه و فرهنگ گرفته‌ام. روان من کجا فردی است؟ ما چیزی به نام روان فردی نداریم. جامعه‌شناسی آمد تا حوزهٔ امر فردی را تا حد زیادی کم کند.

اما علیرغم تمام این مباحث در کتاب، امر اجتماعی و امر فرهنگی به امر فردی تقلیل داده شده است و وقتی تعریفی از فرهنگ ارائه می‌دهد، می‌گوید فرهنگ حاصل آگاهی آدمیان است، در حالی که فرهنگ حاصل آگاهی انسانی نیست. فرهنگ گویا امری انتخاب شده است که آدمیان می‌توانند انتخاب کنند و بر مبنایش حرکت کنند. این چیزی است که باب من تحت عنوان ایدئولوژی فرهنگ

## دکتر قانعی راد:

**باید ببینیم آیا اصولی که دنبال آن‌ها بوده‌ایم، به ما کمک کرده‌اند که بین دانش‌آموزان و جوانان خودمان همدلی با فرهنگ ایرانی - اسلامی ایجاد کنیم؟ آیا این کتاب‌ها زمینه رفتارهای خلاقانه، نوآورانه و در عین حال انتقادی را فراهم می‌آورند**



جامعه‌شناسی ما می‌خواهیم به دانش‌آموز بگوییم، شما صرف نظر از باورهایی که دارید، اگر می‌خواهید جامعه‌ای توسعه‌یافته داشته باشید به این عوامل توجه کنید. شما اینجا و در کتاب درسی جامعه‌شناسی به جوانان پیامی می‌دهید که فقط یک روحانی حق دارد بدهد. روحانی می‌گوید: ای مردم، اگر می‌خواهید جامعه‌ی شما توسعه داشته باشد در آن برکات الهی زیاد شود، اخلاق و فرهنگ درست و ایمان داشته باشید. با این پیام، ما جوان را دچار مشکل می‌کنیم. او با خود فکر می‌کند، همه چیز اعم از رفاه، علم، ثروت و فناوری در آن طرف و در غرب است. در حالی که به گفته‌ی کتاب دین و ایمان درست حسابی هم ندارند.

این بحث حداقل یک نظریه‌ی توسعه‌ی دینی است که با نظریه‌ی جامعه‌شناسی توسعه متفاوت است. اگر قرار باشد به دانش‌آموز از توسعه بگوییم، باید بگوییم چگونه افزایش سرمایه اجتماعی و اعتماد اجتماعی در جامعه به بهبود مناسبات و تعاملات اجتماعی کمک می‌کند.

چند جای دیگر کتاب هم برای من محل سؤال است. در جایی کتاب عنوان می‌کند که در فرهنگ دینی و در کشورهای مذهبی، اگر افرادی هدفشان دنیا باشند، آن را در پوشش معنوی دنبال می‌کنند. یعنی اگر دنبال دنیا هستند برایش توجیه معنوی می‌سازند، ولی در غرب این کار را نمی‌کنند. این مطلب در صفحه‌های ۸، ۳۴، ۳۶ و ۴۸ گفته شده است. کتاب می‌گوید غربی‌ها پوشش معنوی ندارند می‌گویند ما دنیا را می‌خواهیم. در همین زمینه جایی دیگر از فرعون مثال می‌زند که فرعون به دنبال خواسته‌های نفسانی‌اش بوده اما خودش را در زمره پروردگار قرار می‌داد. در حالی که انسان مدرن خواسته‌های دنیوی خود را بدون توجیه الهی به رسمیت می‌شناسد. بنابراین او می‌تواند تفرعن عریان یا فرعونیت آشکار است. نحوه بیان کتاب طوری است که گویا فرعونیت پنهان خوب است. عذر می‌خواهم که بدون رودربایستی مطالب را بگویم. این به دلیل شناختی است که روی نگرش جناب پارسانیا داریم و اینکه ایشان از نقد استقبال می‌کنند.

در این سه جلد کتابی که من دیدم، در جاهای متفاوت از «نظریه سه جهان» پویر استفاده شده است. البته قدری هم آن را تغییر داده‌اند، اما بدون اینکه اسمی از پویر ببرند. همچنین، از نظریه سه نوع دانش اثباتی یا علوم تجربی، هرمنوتیک و تفسیری و دانش‌هایی بخش یا انتقادی هابرماس را استفاده کرده است، بدون اینکه نامی از وی ببرد. ولی از فارابی خیلی اسم برده است. من موافقم که فارابی آثار ارزشمندی در علوم اجتماعی از خود به یادگار گذاشته است، اما براساس تعریفی که من از علوم اجتماعی دارم، فارابی فیلسوف اجتماعی است. یعنی او در مورد انواع جوامع انسانی مفهوم‌سازی منطقی و فلسفی کرده است که جاییش در فلسفه اجتماعی است. پس معرفی کردن فارابی به عنوان الگوی علوم اجتماعی جای بحث دارد. می‌گویم کاش این خلدون معرفی می‌شد. البته این موضوع شاید به گرایش آقای دکتر به عنوان مؤلف کتاب برمی‌گردد.

آن را نقد می‌کند. از فضا رویکرد روشنگری و او می‌تواند این گونه زاینده شده‌اند. فوکو به همین دلیل با او می‌تواند مخالف است، چون او می‌تواند معتقد است سوژه مؤلفی داریم که فرهنگ‌ها را ایجاد می‌کند. ببینید شما از یک طرف می‌خواهید با او می‌تواند و با روشنگری مقابله کنید و از طرف دیگر، مهم‌ترین اصول روشنگری و او می‌تواند را پذیرفته‌اید، آن هم اینکه سوژه مؤلف به این جهان شکل می‌دهد و آن را می‌سازد.

ما در جامعه‌شناسی فرهنگ را زاینده آگاهی انسان نمی‌دانیم، فرهنگ لایه‌های مختلفی دارد. ساختارگرایی مثل لویی اشتراوس می‌گوید: ساختارهای ذهن و زبان هستند که فرهنگ ما را می‌سازند. اصلاً چه بسا اسطوره‌های یک ملت است که به فرهنگش شکل می‌دهد. چنین نیست که ما انسان‌ها خودمان آگاهانه فرهنگمان را انتخاب کنیم و بسازیم. آنچه که در کتاب آمده، با اصلی‌ترین یافته‌های جامعه‌شناسی در تعارض است. در کتابی که اسمش جامعه‌شناسی است، شما اصلاً مفهوم ساختار را به دانشجویها منتقل نمی‌کنید.

قرآن کریم برای جامعه و فرهنگ جایگاه ویژه‌ای قائل است و جهان فردی اشخاص را هم نادیده نمی‌گیرد. خوب اینجا بحث «ساختار» و «عاملیت» مطرح است. بحث این است که شما می‌خواهید کلام آموزش بدهید یا جامعه‌شناسی؟ این بحث کلام است و در معارف و کلام دینی، این مسئله زیرعنوان «جبر و اختیار» وجود دارد، اما وقتی به جامعه‌شناسی می‌آید، می‌شود ساختار عاملیت چرا ما از به رسمیت شناختن علوم اجتماعی به عنوان یک علم قابل اعتماد استنکاف داریم؟

ما داریم درس علوم اجتماعی می‌دهیم. بحث کلامی جبر و اختیار در علوم اجتماعی ما تحول پیدا کرده و به بحث‌های ساختار در عاملیت تبدیل شده است. دانش‌آموز دبیرستانی باید بداند که جامعه‌شناسی منطق دیگری دارد که لزوماً با منطق فلسفی تعارض ندارد، اما سطح بحث متفاوت است. آنجا مباحث دینی یا فلسفی است، ولی اینجا جامعه‌شناسی است. اگر این جامعه‌شناسی در کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی به رسمیت شناخته نشود، کجا باید به رسمیت شناخته شود؟

در جای دیگری کتاب می‌گوید هر جامعه‌ای که اخلاق الهی و فرهنگ توحیدی داشته باشد، درهای برکات خدا به رویش باز می‌شود. این امری اعتقادی است. در حالی که در درس

امیدوارم این کتاب‌ها به صورت مستمر نقد شوند، چون برای جوانان ما نوشته شده‌اند و ما دوست داریم جوانان به شیوه‌ای پرورش پیدا کنند که از دانش اجتماعی به‌طور خلاق استفاده کنند. ما مشکلات ترافیک، محیط‌زیست، درمان، دادگاه، و اعتیاد داریم، خوب است دانش‌آموز بداند با این گونه مشکلات چگونه مواجه شود و اینکه از نظریه‌های جامعه‌شناسی چگونه می‌تواند برای حل این مسئله استفاده کند.

**صالح نژاد:** با توجه به سابقه ۲۶ ساله‌ای که در آموزش و پرورش دارم، باید بگویم که من کتاب‌هایی را که دکتر حداد عادل و دکتر رجب‌زاده نوشته بودند، تدریس کرده‌ام. آن کتاب‌ها به مصادیق می‌پرداختند، در مورد مباحث مثال‌هایی داشتند و دبیرانی که حتی رشته آن‌ها جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی نبود نیز به راحتی می‌توانستند، تدریس این درس را به عهده بگیرند.

بنده صحبت‌هایم را در چند محور عرض خواهم کرد. البته مجموعه این نقدها را قبلاً خدمت مسئولان دفتر تألیف عرض کرده‌ام، اما متأسفانه هیچ ترتیب اثری داده نشده است. به همین خاطر خواستم در حضور استادان دانشگاه هم مطرح کنم، چون ظاهراً شورای تألیف کتاب فکر می‌کند که تمام دبیران بی‌سواد هستند و حق اظهار نظر ندارند. یا اگر نظری داشتند نباید در کتاب‌های درسی تأثیرگذار باشد.

یکی از مزیت‌های کتاب‌های مزبور این است که قدرت تحلیل دانش‌آموزان و معلمان را تقویت می‌کند که از این بابت ما دبیران ممنون هستیم. موضوعی را که از ابتدا انتظار داشتم گفته شود، بومی کردن و اسلامی کردن کتاب‌های درسی است. بومی کردن چه فرایندی را باید طی کند و چه مراحمی دارد؟ مگر تولید علوم اسلامی و اسلامی کردن علوم از مدارس شروع می‌شود؟! تولید علم در فرایند زمان شکل می‌گیرد و از بالا به پایین نیست و به‌ویژه از کتاب‌های درسی شروع نمی‌شود. علم در طول زمان تولید می‌شود و بعد از تثبیت و تأیید مراجع علمی و دانشگاهی در فصل‌هایی از کتاب‌های درسی آورده می‌شود.

تولید علم به فضای باز علمی و نقد نیاز دارد. اگر محصولات علمی ما به بوته نقد سپرده نشود، اگر فضا باز نشود، و افکار ارائه و جرح و تعدیل نشوند، هیچ‌گاه تولید علم اتفاق نخواهد افتاد. چند سال پیش به مؤلف کتاب گفتم این روش تولید علم نیست. اتفاقاً این‌ها نتیجه معکوس داشته است. ما به‌عنوان دبیر، وقتی می‌خواهیم درسی را تدریس کنیم، چند کتاب مطالعه می‌کنیم. اما وقتی می‌فهمیم در کتاب مفاهیمی مطرح شده‌اند که تعریف دقیق و معتبری برایشان نیامده است، چه باید بکنیم. چه کسی گفته «لیبرالیسم» یعنی هر کس هر کاری می‌خواهد بکند، این را از کجا آورده‌اید؟! آیا واقعا در جوامع غربی این‌طور است؟ یا وقتی کتاب بحث «سکولاریزم» را مطرح می‌کند، این مفهوم را به دو نوع پنهان و آشکار دسته‌بندی می‌کند. در حالی که ما انواع سکولاریزم داریم؛ اعم از اعتقادی، اخلاقی، سیاسی، علمی و معیشتی. سکولاریسم را معادل هوی و هوس،

خواسته‌های نفسانی گرفتن، چه قدر دقیق و درست است؟ در جامعه‌های زندگی می‌کنیم که بچه‌ها به‌صورت غیررسمی و از کانال‌های دیگر هم آموزش می‌بینند و نمی‌توانند این تعاریف را بپذیرند. بچه‌ها وقتی تعاریف و مصادیق سکولاریزم، لیبرالیسم و روشنگری را در کتاب می‌خوانند، می‌گویند کتاب‌ها یک‌طرفه و یکسویه هستند. دستاوردهای انقلاب فرانسه و روشنگری این‌ها نیستند. این‌ها را بچه‌هایی که در رشته علوم انسانی تحصیل می‌کنند و مطالعاتی در این زمینه دارند، نمی‌پذیرند و می‌گویند کتاب‌ها براساس تعصبات نوشته شده‌اند.

باید انصاف علمی داشت، یک جمله از لیبرالیسم، یک جمله از دموکراسی و یک جمله از سکولاریزم آورده‌اید که هیچ انسجام منطقی بین مطالب وجود ندارد. در چنین شرایطی معلم برای تدریس تحت فشار است. من برای هر درس سه ساعت مطالعه می‌کنم. مشکل کتاب در تعاریف مفاهیم به‌صورت غیردقیق و یک‌سویه، باری است که به من معلم و دانش‌آموز تحمیل می‌شود. موضوع دیگری که در این کتاب‌ها موج می‌زند، این است که در همه جا، ما شده‌ایم حق و غرب به‌طور کامل باطل شده است. چه کسی گفته که در آنجا رگه‌هایی از حق وجود ندارد؟ رشته الهیات، دینی و اخلاقی بیشتر در غرب رشد کرده است یا در کشورهای اسلامی؟ آیا این همه علوم و فنون مختلف که در آنجا رشد می‌کند، سراسر ناشی از هوی و هوس و اباحه‌گیری است؟

بحث دیگر اینکه به‌نظم این یک کتاب کلامی و اعتقادی است و جامعه‌شناسی نیست. اگر یک کم پایین‌تر بیاییم، فلسفه علوم اجتماعی است و جامعه‌شناسی نیست. فلسفه علوم اجتماعی هم اگر در نظر دارید، باید در سال چهارم مطرح شود، نه در سال دوم. علاوه بر این شما از دبیرانی که لیسانس علوم اجتماعی هستند و در دانشگاه فلسفه علوم اجتماعی را نگذرانده‌اند، چه‌طور انتظار دارید بتوانند این کتاب را تدریس کنند؟ به‌همین خاطر برخی از معلمان با دیدن این کتاب‌ها تقاضای بازنگشتگی پیش از موعد کردند.

از سویی دیگر حتی، در مدارس ویژه رشته علوم انسانی ۹۰ درصد بچه‌ها به دلیل مواجهه با این مسائل انگیزه درس خواندن ندارند و رانده و مانده هستند. دانش‌آموز وقتی با این مسائل مواجه می‌شود، اول از من معلم زده می‌شود و به درس توجهی نمی‌کند، فقط سؤال می‌کند کجا مهم‌تر است برای اینکه بتواند نمره بگیرد. آیا واقعا هدف مؤلفان رسیدن به اینجا بوده است؟ موضوع دیگر این است که در تألیف کتاب‌های درسی باید گروه‌های مختلف جامعه‌شناسی حضور داشته باشند؛ اعم از دبیران، دانشگاهیان، انجمن‌های علمی و صاحب‌نظران شاخص این رشته اما در هیئت مؤلفین کمتر افراد شاخص این گروه را می‌بینیم.

بحث دیگر این است که در کتاب، جامعه‌شناسی انتقادی به عقل عرفی تقلیل داده شده است که درست به نظر نمی‌رسد.

ادامه دارد



رضا طالبی لیوان

کارشناس ارشد رشته جامعه‌شناسی و دبیر منطقه طارم  
سفلی از توابع استان قزوین

## از منظر جامعه‌شناسی

# فرهنگ



# گ

داود کهن‌ترابی - البرز  
هفتمین جشنواره عکس رشد

## چکیده

«فرهنگ» از گسترده‌ترین مفاهیمی است که در علوم اجتماعی وجود دارد و تعریف کردن آن کار آسانی نیست. مفهوم فرهنگ در علوم اجتماعی و به‌ویژه در جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی با مفاهیم غیر تخصصی آن تفاوت دارد. کاربرد عامیانه فرهنگ، گرایش به مشخص کردن پدیده‌ها و اموری دارد که «برتر و هنرمندانه‌تر» هستند؛ پدیده‌هایی مانند ادبیات، تئاتر و غیره. گاهی کسانی با فرهنگ به‌شمار می‌روند که دارای تحصیلات و اطلاعات وسیع‌تری هستند. همچنین، در اصلاح توده مردم افرادی هم ممکن است بی‌فرهنگ تلقی شوند.

فرهنگ مقوله یا قلمرویی است که با تأثیر پذیری از جهان بینی، مذهب، تاریخ، علوم، محیط جامعه و انسان، و تعامل با فرهنگ سایر تمدن‌ها و ملل، جهت حرکات و رفتارها، و آداب و سنن و روش زیست انسان را شکل می‌دهد و تعریف می‌کند.

فرهنگ بستر، فضا و محملی است که با اطلاعات و آموزشی که مستمراً به انسان القا می‌کند، در شکل‌دهی شخصیت او بسیار مؤثر است. انسان به وسیله فرهنگ جامعه خود، موجودی اجتماعی می‌شود، با مردم پیرامون خود از هزاران جهت هماهنگی می‌یابد و از مردم جامعه‌های دیگر از صدها جهت متفاوت می‌شود. فرهنگ «عصاره زندگی اجتماعی» است و در تمام افکار، امیال، الفاظ و فعالیت‌های ما منعکس می‌شود.

فرهنگ فقط مجموعه‌ای انباشته از آداب و رسوم و شیوه‌های مختلف زندگی نیست، بلکه نظامی سازمان‌یافته از رفتارها و یا شیوه عمومی زندگی گروه یا گروه‌هایی از مردم است. عناصر فرهنگی، از قبیل عادات، سنت‌ها، اعتقادات، ارزش‌ها و نظرات مشترک، انسان‌ها را با یکدیگر پیوند می‌دهند. بنابراین افراد جامعه با یکدیگر احساس یگانگی می‌کنند و از درون، خود را به رعایت الگوهای عمل (هنجارهای) آن جامعه ملزم می‌دانند و به این ترتیب «هویت اجتماعی» به‌وجود می‌آید.

**کلیدواژه‌ها:** زندگی اجتماعی، فرهنگ جامعه، فرهنگ مادی و غیرمادی، کارکردهای فرهنگ





## مقدمه

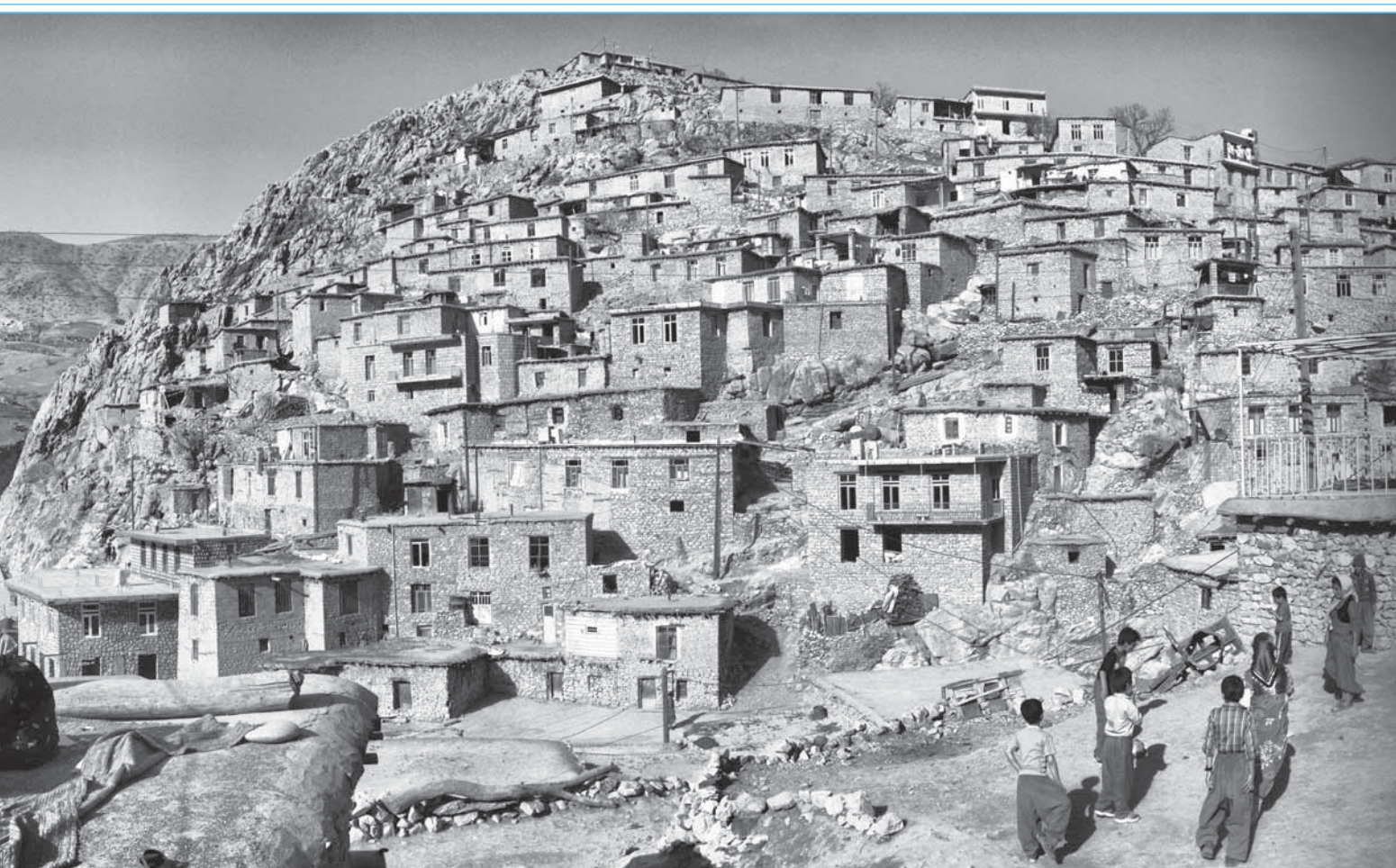
نشست، اما امروزه گزارش‌های هر روزه مطبوعات، تصویرهای تلویزیونی و به‌طور کلی رسانه‌های گروهی، ضرورت اندیشیدن نه بین فرهنگ‌ها، بلکه در درون هر یک از فرهنگ‌ها را به ما آموخته‌اند» [توانا، ۱۳۸۳: ۸۱]. و اما فرهنگ دقیقاً به چه معناست؟ چگونه می‌توان این مفهوم را به درستی طبقه‌بندی کرد؟ چه چیزی انسان را از حیوان متمایز می‌کند؟ ویژگی‌های مشخصاً انسانی ما از کجا می‌آیند؟ آیا می‌توان فرهنگ را به لحاظ مفهومی از جامعه متمایز ساخت؟ چه رابطه‌ای میان ساخت اجتماعی و فرهنگ وجود دارد؟ آیا می‌توان جامعه‌ای را پیدا کرد که فاقد فرهنگ باشد؟ آیا فرهنگ به وجود آورنده جامعه است یا جامعه مسبب اصلی پیدایش فرهنگ؟ مقاله، حاضر در صدد است، تأثیر فرهنگ را بر همه ابعاد زندگی انسان‌ها در جوامع گوناگون، شرح دهد و به نقد و ارزیابی از فرهنگ و نتیجه‌گیری از آن بپردازد.

## اهمیت و ضرورت پژوهش

بسیاری از متفکران علوم اجتماعی، وجه تمایز زندگی اجتماعی انسان و حیوان را «فرهنگ» می‌دانند. بعضی از مردم‌شناسان، «انسانی بودن» را به معنی داشتن «فرهنگ» تلقی می‌کنند. فرهنگ به ما می‌آموزد که یک تجربه زندگی را نمی‌توان از شبکه وسیعی که سایر تجربه‌های زندگی را شکل می‌دهد، جدا کرد. «فرهنگ برای جامعه، همچون حافظه برای انسان‌هاست» [تری یان‌دیس، ۱۳۷۸: ۲۶] که در فرایند جامعه‌پذیری آموخته می‌شود و به اجرا در می‌آید.

هر جا که بشر جامعه تشکیل داده است، فرهنگ‌ها به‌وجود آمده‌اند. تعریف دقیق «فرهنگ» با توجه به چندوجهی بودن آن، ممکن نیست. فرهنگ از مرزهای ایدئولوژی فراتر می‌رود و به جوهر هویت افراد جامعه مربوط می‌شود. فرهنگ‌ها ممکن است در سطح روستا، شهر و خانواده یا گروه‌های قومی شکل بگیرند. شکل گسترده هویت فرهنگی، «تمدن» است که در آن مردم با سنت‌های منسجم فلسفی، تاریخی و اجتماعی شناخته می‌شوند. «هنگامی که واژه فرهنگ را در گفت‌وگوهای معمولی هر روزه به‌کار می‌بریم، غالباً فراورده‌های متعالی «ذهن - هنر»، ادبیات، موسیقی و نقاشی را در نظر داریم. مفهوم فرهنگ آن‌گونه که جامعه‌شناسان آن را به‌کار می‌برند، شامل این قبیل فعالیت‌ها و امور بسیار دیگری است» [گیدنز، ۱۳۷۷: ۳۶].

فرهنگ تمام جنبه‌های زندگی انسان را در بر می‌گیرد و انسان از آغاز تولد از طریق خانواده و جامعه، هنجارها و ارزش‌های اجتماعی را می‌آموزد و بدین ترتیب با جامعه سازگار می‌شود. چون این آموزش‌ها به تدریج انجام می‌گیرند، اگر چه به فرد فشار وارد می‌آورد و به مثابه امری اجباری تلقی می‌شود ولی برای او غیر قابل تحمل نیست و فرد به میل خود آن‌ها را می‌پذیرد و اجرا می‌کند. «فرهنگ به‌عنوان موتور محرکه جوامع انسانی، بازتابی از اسرار درونی و اندیشه‌های انسان است. شاید سی تا پنجاه سال پیش چنین پنداشته می‌شد که باید نسبت به واحدهای گوناگون شکل‌یافته فرهنگی - تمدنی در سرزمین‌های دور دست به تفکر



به معنای شناخت پویایی‌های درونی و سازمان‌ها و ... و نیز آگاهی از برخورد‌های گوناگون آن با دیگر جوامع است.

### معنا و مفهوم فرهنگ

فرهنگ از جمله گسترده‌ترین و در عین حال نادقیق‌ترین مفاهیمی است که در علوم اجتماعی وجود دارند. مفهوم فرهنگ در علوم اجتماعی و به‌ویژه جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی با مفاهیم غیرتخصصی آن تفاوت دارد. در این بخش از مقاله، ابتدا معنای فرهنگ را در ادبیات فارسی و «فرهنگ فارسی عمید»، و همچنین دایرةالمعارف علوم اجتماعی جست‌وجو می‌کنیم و در پایان به مفهوم فرهنگ در فرهنگ غرب و به پیدایش و شکل‌گیری آن اشاره می‌کنیم.

فرهنگ واژه‌ای فارسی و مرکب از دو جز «فر» و «هنگ» است. «فر» به معنی جلو، بالا، پیش آمده، شکوه، درخشندگی و بزرگی، و «هنگ» از ریشه اوستایی تنگا و به معنی «کشیدن» و «سنگینی» است.

در ادبیات فارسی، اصطلاح فرهنگ بر حسب زمان با مفاهیم مختلف به کار رفته است: مانند دانش و خرد، فنون و ورزش‌ها، آموختن و به کار بستن [روح الامینی، ۱۳۶۸: ۱۳-۱۲].

در فرهنگ فارسی عمید (۱۳۷۵: ۹۵۳)، زیر واژه «فرهنگ» چنین آمده است: «فرهنگ: علم، دانش، ادب، معرفت، تعلیم و تربیت. آثار علمی و ادبی یک قوم یا ملت. و نیز به معنی کتاب لغت، کتابی که شامل لغات یک زبان و شرح آن‌ها باشد.»  
در دایرةالمعارف علوم اجتماعی استاد فاضل و اندیشمند

فرهنگ در باورها و در پندار، کردار و گفتار مردمان خودنمایی می‌کند و ریشه در «وجدان جمعی» دارد که در جریان تربیت، در وجدان فردی تجلی می‌یابد. شاید بتوان چنین ادعا کرد که منظور دورکیم نیز از وجدان جمعی، همان فرهنگ یا مفهومی شبیه آن باشد که کلیت جامعه را در بر گرفته است. فرهنگ شاخه اصلی زندگی انسان و تمایز جامعه انسانی از سایر موجودات اجتماعی است و بدون در نظر گرفتن آن، انسان در ردیف حیوانات قرار می‌گیرد؛ پدیده‌ای که در فرایندی نسبتاً طولانی شکل می‌گیرد و در قالب نظامی از نمادها و معانی آن‌ها در می‌آید. بدون «نظام فرهنگی»، انسان و جامعه انسانی، موجودی بی‌ریخت و قیافه و ناموزون جلوه می‌کند.

به معنای دیگر، فرهنگ روح اقوام و ملت‌هاست و دگرگونی و نابودی آن بسیار بطئی و کند است. هویت اقوام و ملل از فرهنگ و خرده‌فرهنگ آنان برمی‌خیزد و به همین سبب، هستی فرهنگ در هویت ملل نهفته است و هستی هویت ملی نیز از فرهنگ کلان ملی نشئت می‌گیرد. [شیخاوندی، ۱۳۸۲: ۸].

چون فرهنگ‌پذیری افراد جامعه هم «خودبه‌خود» و هم «آگاهانه» است، پس در هر دو حالت نوعی مطالعه و پژوهش را زمینه‌سازی کرده است که جنبه «خودشناسی» دارد. اما نباید فراموش کرد که چون فرهنگ در ارتباط با انسان و محیط جغرافیایی و در برخورد با مجموعه‌های فرهنگی دیگر جماعت‌ها و جامعه‌ها شکل گرفته و رشد و توسعه پیدا کرده است، بنابراین شناخت فرهنگ در گرو بازشناسی محیط زیست و جغرافیایی آن اجتماع و شناخت اجتماع



جامعه‌شناسی، دکتر **باقر ساروخانی** (۱۳۷۵:۱۷۵)، فرهنگ این‌گونه معنا شده است: «مفهومی گسترده که تمام الگوهایی را که در جامعه آموخته می‌شوند، در آن غنا می‌یابند و از طریق نمادها منتقل می‌شوند، در برمی‌گیرد. معنای علمی آن از کاربرد عامیانه‌اش متمایز است. در دانش هر آنچه را که از طریق ارتباط متقابل آموخته می‌شود، در برمی‌گیرد. معنای آن در مورد فرد و جامعه نیز متفاوت است. هنگامی که در مورد فرد به کار می‌رود، معنای فرهیخته یا پرورش‌یافته را می‌رساند. و زمانی که در مورد جامعه به کار می‌آید، همهٔ آموخته‌ها و آموختنی‌ها را شامل می‌شود.»

«مفهوم فرهنگ در فرهنگ غرب مثل بسیاری از مفاهیم دیگر، ریشه‌ای مذهبی دارد و از واژه **Culte** به معنای پرستش گرفته شده و پس از آن معادل **Culture** از مصدر **Cultiver** به معنای کاشتن به کار رفته است. تا قرن هجدهم در همان معنای اصلی آن، یعنی کاشتن و پرورش دادن به کار می‌رفت و کم‌کم به پرورش فکر اختصاص یافت. از اواسط قرن هجدهم در برابر **طبیعت** به کار رفت و در عصر روشنگری به عنوان وجه ممیزهٔ انسان از حیوان و طبیعت، کاربستی وسیع در ادبیات این دوره پیدا کرد. به‌ویژه آنکه معنای پرورشی آن با یکی از اصول مدرنیته، یعنی **پیشرفت** هم‌سوئی داشت. در فرانسه فرهنگ مترادف واژه دیگری قرار گرفت که در نهضت روشنگری فرانسه جایگاه رفیعی داشت و آن تمدن<sup>۱</sup> بود. در عین حال فرهنگ بیشتر جنبهٔ فردی داشت و تمدن جنبهٔ جمعی» [نقیب‌زاده، ۱۳۸۰: ۷۲].

### فرهنگ چیست؟

فرهنگ از جمله مفاهیمی است که بشر ابداع کرده و همان‌گونه که فرهنگ‌های بشری از گوناگونی بسیاری برخوردارند، تعریف فرهنگ نیز دارای تعابیر متکثر و مختلفی است. اما در سال‌های اخیر تعاریفی که بتوانند علاوه بر آگاهی از پیشینهٔ فرهنگ،



علی حامد حق دوست، آذربایجان شرقی (تبریز)، هشتمین جشنوارهٔ عکس رشد

ماهیت‌یابی‌های جدیدی را که فرهنگ در دوره‌های اخیر یافته است در نظر گیرد، زیاد نیستند.

در علوم اجتماعی به‌طور کلی و در انسان‌شناسی به‌طور خاص هیچ مفهومی را نمی‌توان یافت که تعاریفی چنین بی‌شمار و چنین متفاوت و گاه حتی متضاد از آن عرضه شده باشد. در این بخش از مقاله به چند تعریف از سوی چند صاحب نظر می‌پردازیم:

«اولین تعریف علمی از فرهنگ توسط **تایلور** در سال ۱۸۷۱ در کتاب **فرهنگ ابتدایی** ارائه شده است. نظر تایلور این بود که فرهنگ مجموعهٔ پیچیده‌ای است که دانش، اعتقادات، قوانین، آداب، رسوم و هر آموختهٔ دیگر انسان را شامل می‌شود. تایلور در اثرش، فرهنگ یا تمدن را کلی پیچیده می‌داند که شامل باورها، هنرها، اخلاق، عادات و هر توانایی که انسان به‌عنوان عضو جامعه کسب می‌کند، می‌شود» [محسنی، ۱۳۷۷: ۲۰۳].

جوئل شارون در تعریف فرهنگ می‌نویسد: «فرهنگ مجموعه‌ای از اندیشه‌ها، ارزش‌ها و هنجارها (شیوه‌های کار، آداب و رسوم، قوانین و اخلاق) است که مردم به‌عنوان راهنمایی برای درک و تسلط بر خود به کار می‌برند» [شارون، ۱۳۷۹: ۶۶].

«در دیدگاه **هوسرل**، فرهنگ ترکیب ذهنیت‌های متعالی است از تجربیاتی که همهٔ افراد بشر فهمیده‌اند» [توسلی، ۱۳۷۶: ۳۵۷].

فرهنگ از نظر **پیر بوردیو** دستاویز مبارزات میان گروه‌هاست. بوردیو معتقد است که فرهنگ یک نظام معانی متدرج و سلسله‌مراتبی است و از طریق آن کسانی که زیر سلطه هستند، در پذیرش و استمرار سلطه مشارکت می‌کنند و این جز با ارجاع به منطق پراتیک فرهنگی و رابطهٔ آن با فرهنگ سلطه قابل فهم نیست. در حقیقت، فرهنگ یک سرمایهٔ نمادین است که در عرصهٔ خاص اجتماعی تولید شده است» [توسلی، ۱۳۸۳: ۱۶].

فرهنگ به مجموعه شیوه‌های زندگی اعضای جامعه (نحوهٔ لباس پوشیدن، غذا خوردن، حرف زدن، خوابیدن، احوال‌پرسی کردن و ...)، الگوهای رفتاری، آداب و سنن، باورها و اعتقادات، و هر نوع توانایی که انسان‌ها در جامعهٔ ما می‌آموزند تا با جامعه سازگار شوند، گفته می‌شود [وٹوقی، ۱۳۷۶: ۱۲۶].

**کلاید کلاکهن**، انسان‌شناس آمریکایی، تعریف دیگری از فرهنگ به این صورت ارائه داده است: «فرهنگ میراثی اجتماعی است که فرد از گروه خود دریافت می‌کند... فرهنگ راهی برای اندیشیدن، احساس کردن و رفتار کردن است... نظامی از جهت‌گیری‌های استانداردشده برای گره‌گشایی از مشکلات» [فکوهی، ۱۳۸۱: ۲۴۶].

همان‌طور که گفته شد، برای فرهنگ تعاریف بسیاری ارائه شده است، «لکن هیچ‌کدام جوابگوی معنی حقیقی این کلمه نیستند. زیرا هر کدام دارای مسائلی هستند که یا از جامعیت آن می‌کاهند و یا به آن اهمیت بیش از اندازه می‌دهند» [محسنی، ۱۳۷۷: ۲۰۴].

### گونه‌شناسی فرهنگ

از آنجا که فرهنگ در جوامع مختلف ویژگی‌های متفاوتی دارد،

«در خلال زمان انباشتگی می‌یابد. پس قابل اعتلا و تکامل است» [ساروخانی، ۱۳۷۵: ۱۷۶].

«نسبی است و هیچ فرهنگی را پست و کوچک نمی‌توان شمرد» [همان، ص ۱۷۶].

«قابل انتقال و آموختنی است. فرهنگ به مفهوم وسیع کلمه، عبارت است از یک سلسله فعالیت‌های انسان که غیرغریزی و آموختنی است و از نسلی به نسل دیگر از طریق فرایندهای آموزشی انتقال می‌یابد» [ستوده، ۱۳۸۴: ۲۶].

«موجب انسجام اجتماعی می‌شود و نوعی هم‌گرایی و یکپارچگی فرهنگی را پدید می‌آورد» [همان، ص ۲۶].

«ماهیتی پیچیده دارد» [محسنی، ۱۳۷۶: ۸۲].

«متغیر، ولی ثابت است. تمام پدیده‌های اجتماعی در معرض دگرگونی قرار دارند؛ مانند شکل لباس، پوشیدن آن، نحوه غذا خوردن، شیوه تولید، آداب و تشریفات، میهمان‌نوازی و ... اما تغییرات فرهنگی کند هستند و در دراز مدت صورت می‌گیرند و در زمان کوتاه محسوس نیستند» [اکبریان، ۱۳۸۲: ۱۸].

فرهنگ همانند جامعه‌ای که از فرهنگ بهره‌برداری می‌کند، پاسخ‌گوی نیازهای گوناگون انسانی است و همچنان که نیازهای انسانی با یکدیگر ارتباط و تناسب دارند، فرهنگ و جامعه نیز در عین کثرت، از وحدت برخوردارند.

### کارکرد فرهنگ

فرهنگ پیونددهنده ساختار و کارکرد اجتماعی است و به‌عنوان ارزش‌ها، باورها، هنجارها، رفتارها و اشیای مادی که شیوه‌های زندگی مردم را تشکیل می‌دهند، تعریف می‌شود. از آنجا که فرهنگ، قوام‌دهنده و نظام‌بخش کارکردها و ساختارهای اجتماعی است و رفتار هر یک از افراد جامعه از آن تأثیر می‌پذیرد، بنابراین باید با دقت مورد بررسی قرار گیرد تا از راه آن بتوان به کالبدشکافی و رفتار فردی و گروهی در جامعه پرداخت» [ستوده، ۱۳۸۴: ۲۵].

بسیاری از جامعه‌شناسان و یا مردم‌شناسان سعی در طبقه‌بندی فرهنگ به چند نوع و ارائه مشخصات هر یک از این انواع کرده‌اند. آنچه که به‌طور کلی میان این افراد متفاوت است، ملاکی است که برای طبقه‌بندی خود تعیین کرده‌اند. این ملاک‌ها گاه به مسائل رفتاری گرایش دارند و گاه مبتنی بر ماهیت اشیا و پدیده‌ها هستند. «برخی از جامعه‌شناسان فرهنگ را به دو نوع مادی و غیرمادی تقسیم می‌کنند. فرهنگ غیرمادی یا فرهنگ معنوی شامل افکار، عقاید، نحوه تفکر و استدلال، مذهب، زبان، ادبیات، قوانین، علوم و سایر جنبه‌هایی است که غالباً از طریق خط و زبان منتقل می‌شوند و جنبه ذهنی و فکری دارند. همچنین فاقد تظاهر مادی هستند. در مقابل، فرهنگ مادی شامل همه اشیایی است که قابل لمس و عینی هستند؛ مانند مسکن، لباس، وسایل زندگی، کتاب، خودرو و دیگر عناصری که حالت شیئی دارند» [آریان‌پور، ۱۳۵۶: ۱۲۵].

رات بنه دیکت، مردم‌شناس آمریکایی، براساس مطالعات خود و از دیدگاه رفتار گرایانه در جوامع اولیه، فرهنگ‌ها را به دو گونه فلسفی و پهلوانی تقسیم می‌کند. اساس گونه‌شناسی او مبتنی بر این فرض است که هر فرهنگ از میان امکانات گوناگون رفتاری برخی از انواع رفتارها را برمی‌گزیند. در فرهنگ فلسفی حالاتی مانند قناعت، صلح دوستی، میانه‌روی، تعادل و گرایش به زندگی اشتراکی غلبه آشکار دارد، و حال آنکه در فرهنگ پهلوانی رفتارها متکی بر مبارزه‌جویی، پرخاشگری، رقابت، استقلال‌طلبی و جاه‌طلبی هستند» [محسنی، ۱۳۷۶: ۸۷].

«با توجه به دیدگاه رفتار گرایانه، دیوید ریزمن سه گونه متفاوت فرهنگ را تشخیص می‌دهد:

نوع اول فرهنگی است که افراد در آن دارای ابتکار عمل هستند و برای رسیدن به هدف‌های خاصی می‌کوشند. در نوع دوم از فرهنگ، رفتار افراد جامعه متأثر از منابع بسیار گوناگونی است و آنان دارای قابلیت تطابق زیاد با دگرگونی در محیط هستند (مانند جوامع صنعتی)، و خلاصه شخصیت افراد حالت التقاطی دارد. در سومین نوع از فرهنگ، تبعیت بی‌چون و چرا از آداب و رسوم و سنت‌ها حاکم است. گذشتگان عملاً بر جامعه حکمرانی دارند، و به‌طور خلاصه سنت عامل اصلی نظارت اجتماعی محسوب می‌شود» [محسنی، ۱۳۷۷: ۲۰۷].

گونه‌شناسی فرهنگ به آنچه که آمد محدود نمی‌شود و جامعه‌شناسان همواره با بهره‌جویی از ضابطه‌های مختلف، گونه‌های متفاوتی را ارائه کرده‌اند که به‌علت تفاوت اساسی در دیدگاه‌ها پذیرش یکی و طرد دیگری نه تنها دشوار، بلکه غیر عملی می‌نماید.

### ویژگی‌های فرهنگ

انسان زمانی انسان شد که فرهنگ آفرید. فرهنگ مجموعه پاسخ‌های انسان است به پرسش‌ها و نیازهای گوناگون ناشی از ضروریات زندگی در جامعه و طبیعت. در واقع، فرهنگ حاصل رفتار و کردار انسانی است که در جامعه زندگی می‌کنند. فرهنگ دارای ویژگی‌های خاصی است که در ادامه به‌شماری از آن‌ها اشاره می‌شود:



نریمان خلیلی - ایلام - هفتمین جشنواره عکس رشد

بر همین اساس، **گی روشه** جامعه‌شناس مشهور فرانسوی، سه کار ویژه برای یک نظام فرهنگی برمی‌شمارد که عبارت‌اند از:

۱. **جامعه‌سازی:** فرهنگ به وجود آورنده جامعه است، زیرا تمام عوامل عینی و مادی پیوندهای اجتماعی به وسیله نظام فرهنگی در عبارات نمادین (سمبلیک) باز تولید و باز تفسیر می‌شوند و معنا، قوام و انسجام می‌یابند.

۲. **شکل‌دهی به رفتار اجتماعی:** دومین کار ویژه فرهنگ بعدی، بعد روانی - اجتماعی متمرکز است. فرهنگ به شخصیت فرد شکل می‌دهد و قواعد رفتار اجتماعی را در اختیار او می‌گذارد.

۳. **انسان‌شناسی:** فرهنگ فضای زندگی انسان را انسانی می‌کند و از فضای زندگی حیوانات متمایز می‌سازد [نقیب زاده، ۱۳۸۰: ۷۳].

فرهنگ از طریق دیگر انسان‌ها آموخته می‌شود و نحوه آموزش آن براساس روابط متقابل میان انسان‌ها صورت می‌گیرد. فرهنگ محصول میراث اجتماعی است و در ترکیب آن عواملی مانند: اطلاعات و دانش‌های موجود در جامعه، تحولات و تغییرات اجتماعی، و روابط اجتماعی و وسایل ارتباط جمعی مداخله دارند. فرهنگ مشخص می‌دارد که خانواده چه ساختنی باید داشته باشد و مثلاً یک مرد چند زن می‌تواند بگیرد. همچنین، فرهنگ ضابطه‌هایی در جهت اجتماعی کردن و مراقبت از فرزندان برقرار می‌کند: چه وقت کودکان را باید از شیر گرفت، چگونه باید آن‌ها را پرورش داد و تا چه حد باید به آن‌ها استقلال بخشید، و نیز مشخص می‌کند که کودک چه باید بداند و چه باید انجام دهد. [محسنی، ۱۳۷۶: ۸۲].

با توجه به مطالب فوق، می‌توانیم نتیجه بگیریم که فرهنگ دارای کارکردهای ویژه‌ای است و به این اعتبار است که آن را «خلاق انسان» نامیده‌اند، نهایت اینکه حیطة کارکردهای فرهنگ بسیار گسترده است و علاوه بر آنچه ذکر شد، مواردی مانند مشخص کردن نیازهای اقتصادی، برقراری وسایل نظارت اجتماعی و تنظیم رابطه میان انسان و عوامل فوق طبیعی را نیز شامل می‌شود.

## نقدی بر فرهنگ

با توجه به تنوع و تعدد تعریف فرهنگ از سوی جامعه‌شناسان، مردم‌شناسان و پژوهشگران دیگر رشته‌ها و بهره‌گیری آن‌ها از منابع گوناگون و الگوهایی که از منابع متفاوت به عاریت گرفته شده‌اند، هنوز دست یافتن به تعریف واحد و منسجمی که بتواند چارچوب مورد نظر را به‌صورت یکپارچه ارائه کند، در اختیار نیست. بنابراین

نقد یکپارچه و جامع از فرهنگ تا حدودی دشوار به نظر می‌آید. چرا که تعریف‌های ارائه‌شده یا از جامعیت فرهنگ می‌کاهند و یا به آن اهمیت بیش از اندازه می‌دهند. با این حال، نگارنده با توجه به ظرفیت موجود و مطالب ارائه شده در مقاله، نکاتی چند را به‌عنوان نقد جامعه‌شناختی فرهنگ ارائه می‌کند.

**نکته اول:** با توجه به تعریف **تایلور** از فرهنگ می‌توان نظر او را این‌گونه ارزیابی کرد: دیدگاه تایلور در مورد فرهنگ کلی است. مرادش از انسان، نوع انسان است و منظور وی از مجموعه پیچیده یا فرهنگ، همه عادت‌ها و توانایی‌های نوع انسان است. او به فرهنگی خاص و جامعه‌های مخصوص اشاره‌ای ندارد و دو موضوع اساسی محور اندیشه‌های تایلورند:

۱. ذهن انسان در همه زمان‌ها و مکان‌ها دارای پایه‌های یکسان است (آیین وحدت روانی).

۲. تاریخ انسان مجموعه‌ای به هم پیوسته می‌سازد که با یک نظریه کلی نیز قابل تبیین است.

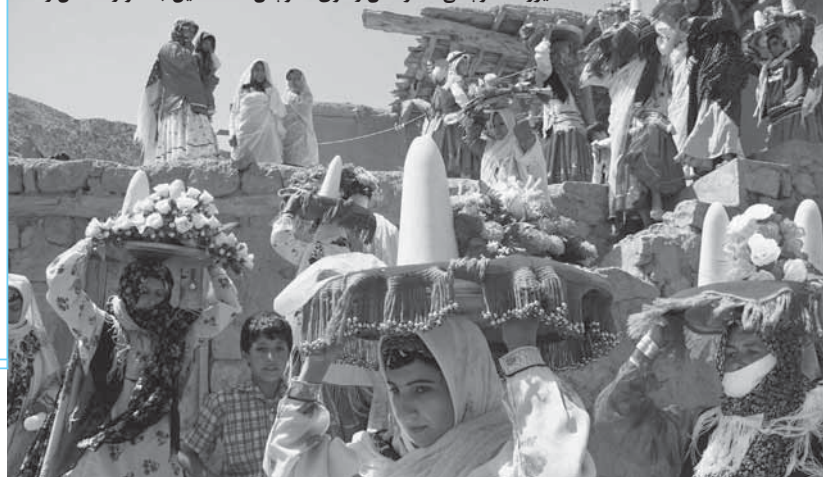
بنابراین تعریف تایلور از فرهنگ مبتنی بر اندیشه‌ای است که دیدی جهانی دارد، به محورهای اساسی، جهانی می‌نگرد و تشابهات را به جای نایکسانی‌ها در جهان می‌جوید.

**نکته دوم:** در تعریف فرهنگ چند مفهوم نهفته است: نخست مفهوم «ترکیبی بودن فرهنگ» یعنی اینکه فرهنگ نه یک کالبد واحد و یکپارچه، بلکه «مجموعه‌ای» از پدیده‌هایی است که نسبت و روابطی پویا با هم دارند و به‌صورتی دائم در تغییر و دگرگونی‌اند.

سپس دو مفهوم وجود دانش علمی و دانش نظری یا همان «فناوری» و «ایدئولوژی» که در قالب فرهنگ، پیوندی ناگسستنی با یکدیگر دارند. «کنسای» بودن فرهنگ گویای آن است که فرهنگ باید در فرایند اجتماعی شدن به فرد منتقل شود. بنابراین آموزش در تداوم فرهنگی، نقشی اساسی و غیر قابل چشم‌پوشی دارد. مفهوم دیگر، «خاص بودن فرهنگ» است که بنا بر هر جامعه‌ای متفاوت است و بنابراین نمی‌توان آن را به‌صورت پدیده‌ای جهان‌شمول و با مشخصاتی واحد و تغییرناپذیر تعریف کرد. از این گذشته، خاص بودن در خود معنی «هویت» فرهنگی را نیز دارد که هر جامعه‌ای را نسبت به جوامع دیگر متفاوت می‌سازد و در افراد آن احساس «تعلق» به جامعه را به‌وجود می‌آورد. سرانجام ما مفهوم انتقال «نسل به نسل» فرهنگ را داریم که معنی آن تداوم فرهنگی و وجود مفهوم تاریخ و انباشت فرهنگی در طول زمان است.

**نکته سوم:** این نکته انتقادی است که بر نظر مردم‌شناسان وارد است؛ اینکه آنان گمان می‌برند فرهنگ و جامعه را نمی‌توان از یکدیگر متمایز ساخت. به اعتقاد آنان، جامعه و فرهنگ آنچنان با یکدیگر پیوستگی دارند که به‌نظر می‌رسد پژوهندگان هنگامی که سعی می‌کنند آن‌ها را از یکدیگر جدا کنند، دچار اشتباه می‌شوند. باید یادآور شد که اگر چه جامعه و فرهنگ از یک واقعیت عینی اخذ شده‌اند، با این وصف، «فرهنگ را می‌توان به لحاظ مفهومی از جامعه متمایز کرد؛ هر چند ارتباط بسیار نزدیکی بین این مفاهیم وجود دارد.» «فرهنگ» به شیوه زندگی اعضای یک جامعه معین، عادت

حامد نیرومند قوچانی - خراسان رضوی - قوچان - هشتمین جشنواره عکس رشد



و رسوم آن‌ها، همراه با کالاهای مادی که تولید می‌کنند، مربوط می‌شود. به عبارت دیگر، فرهنگ بازگوکننده الگوهای رفتاری آموخته‌شده و مشترک اعضای یک جامعه است. «جامعه» به نظام روابط متقابلی اطلاق می‌شود که افراد دارای فرهنگ مشترک را به هم مربوط می‌سازد. هیچ فرهنگی نمی‌تواند بدون جامعه وجود داشته باشد و هیچ جامعه بدون فرهنگی وجود ندارد. بدون فرهنگ، ما اصلاً انسان - به معنایی که معمولاً این اصطلاح را درک می‌کنیم، نخواهیم بود. نه زبانی خواهیم داشت که با آن مقاصد خود را بیان کنیم و نه هیچ‌گونه احساس خود آگاهی. توانایی تفکر یا تعقل ما نیز به شدت محدود خواهد بود» [گیدنز، ۱۳۷۷: ۳۶].

## نتیجه‌گیری

همان‌طور که گفته شد، «فرهنگ» از جمله مفاهیمی است که با کاربردهای بسیار و ابهامات فراوان، خصوصاً در علوم اجتماعی مواجه است. برای مثال، به فرهنگ ممکن است جنبه عمومی و یا اختصاصی داده شود: در مفهوم عمومی مثل میراث اجتماعی بشر (مادی و غیر مادی) و در مفهوم خصوصی مثل میراث اجتماعی جامعه معینی که ممکن است ابعاد آن از یک ایل کوچک تا یک کشور باشد.

با توجه به تعریف فرهنگ، برخی از جنبه‌های فرهنگ در تمام جوامع انسانی مشترک است؛ این اشتراک ناشی از فطرت و طبع مشترک تمامی انسان‌هاست؛ مانند گرایش به خداپرستی و دین، مهمان‌نوازی و علاقه به هنر یا تشکیل خانواده. همچنین در همه جوامع (جوامع قدیمی و معاصر) مقرراتی برای روابط اقتصادی و روابط خویشاوندی وجود دارد. برای حفظ و بقای همه جوامع، نظام اجتماعی و سیاسی و نیز قوانین و مقررات و ضمانت اجرایی وجود دارد. در همه جوامع برای فهماندن مقصود و ارتباط با دیگران، از علائم، اشارات و زبان استفاده می‌شود.

خلاصه آنکه هیچ جامعه‌ای را سراغ نداریم که از جلوه‌های فرهنگ بی‌بهره باشد و یا با هرج و مرج دوام یافته باشد.

با وجود عام بودن فرهنگ (برخورداری همه جوامع از فرهنگ و داشتن فرهنگ‌های مشترک)، ولی هر جامعه‌ای ضوابط خویشاوندی، شیوه اقتصادی، مقررات، مناسک اعتقادی، زبان، ادبیات و هنر مختص خود را دارد. یعنی جوامع گوناگون فرهنگ‌های خاص خود را دارند که همین موضوع آنان را از یکدیگر متمایز می‌کند. برای مثال، فرهنگ جوامع اسلامی با فرهنگ کشورهای غیراسلامی تفاوت‌هایی دارد، یا فرهنگ غرب (مغرب زمین) با فرهنگ شرق (مشرق زمین) دارای وجوه اختلاف بسیاری است.

در پایان می‌توان چنین بیان داشت که:

فرهنگ در قالب نمادها به صورت گفتار، نوشتار و تصویر در می‌آید و از فردی به فردی و از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود.

در هر جامعه خرده نظام‌هایی شکل می‌گیرند که کارکرد اصلی آن‌ها انتقال فرهنگ است و از آن‌ها به عنوان «خرده نظام آموزشی» یاد می‌شود.

رسانه‌ها ابزارهایی هستند که در جریان انتقال فرهنگ نقش

اساسی دارند و می‌توانند فرهنگ را فراتر از روابط رو در رو و در قلمروهای جغرافیایی بگسترانند و آن را به عرصه‌ای فراتر از نسل‌ها و زمان حاضر منتقل کنند.

مجموعه معانی (نظام فرهنگی) در جریان جامعه‌پذیری درونی می‌شود و به شخصیت افراد شکل می‌دهد و متقابلاً از فعالیت ذهنی و روانی افراد تأثیر می‌پذیرد و تغییر می‌کند.

## پی‌نوشت

۱. واژه تمدن که در زبان انگلیسی و فرانسوی Civilization و Civilisation به کار گرفته شده در سال ۱۸۳۵ وارد دایرةالمعارف فرانسوی‌ها شد و در آن زمان به معنی فرهنگ هم بود. تایلور مدعی است که هر تمدنی نیازمند فرهنگ معاصر خود است. زیرا تمدنی می‌تواند پایدار و سازنده باشد که بر فرهنگ آن ملت استوار باشد. به عبارت دیگر، تمدن باید پشتوانه‌ای از فرهنگ ملی داشته باشد تا پایدار و سازگار با طبع آن ثبت شود. لذا فرهنگ، سازنده تمدن است، اما تمدن تنها می‌تواند جلوه‌گاه فرهنگ باشد نه سازنده آن» [بیگدلی، ۱۳۸۱: ۳۰].

## منابع

۱. اکبریان، مصطفی (۱۳۸۱). «درآمدی بر مبانی مردم‌شناسی». جزوه دانشگاهی، سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱. دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی.
۲. آریان‌پور، امیرحسین (۱۳۵۶). زمینه جامعه‌شناسی، شرکت سهامی کتاب‌های جیبی، تهران. چاپ دهم.
۳. توسلی، غلام عباس (۱۳۶۹). نظریه‌های جامعه‌شناسی. انتشارات سمت، تهران. چاپ ششم.
۴. توسلی، غلام‌عباس (۱۳۸۳). «تحلیلی از اندیشه پیر بوردیو درباره فضای منازعه‌آمیز اجتماعی و نقش جامعه‌شناسی»، نامه علوم اجتماعی. انتشارات دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران. شماره ۲۳.
۵. روح‌الامینی، محمود (۱۳۶۸). مبانی انسان‌شناسی، عطار. تهران. چاپ سوم.
۶. ربویر، کلود (۱۳۷۹). درآمدی بر انسان‌شناسی، ترجمه ناصر فکوهی. نشر نی، تهران. چاپ دوم.
۷. ساروخانی، باقر (۱۳۷۵). دایرةالمعارف علوم اجتماعی، (ج ۱). انتشارات کیهان، تهران. چاپ سوم.
۸. ستوده، هدایت ا... (۱۳۸۴). آسیب‌شناسی اجتماعی. انتشارات آوای نور، تهران. چاپ چهاردهم.
۹. شارون، جوئل (۱۳۷۹). ده پرسش از دیدگاه جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی، تهران.
۱۰. شیخاوندی، داور (۱۳۸۲). «جهانی شدن و هویت فرهنگی محلی» فصل‌نامه رشد آموزش علوم اجتماعی. دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی وزارت آموزش و پرورش. شماره ۲۳.
۱۱. ضیاء توانا، محمد حسن (۱۳۸۳). «نگاهی به بنیان‌های جغرافیایی برخورد تمدن‌ها». اطلاعات سیاسی-اقتصادی. سال هجدهم. شماره ۹-۱۰ خرداد و تیر.
۱۲. عمید، حسن (۱۳۷۵). فرهنگ عمید. انتشارات امیرکبیر، تهران. چاپ هشتم.
۱۳. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۳). جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی، تهران. چاپ چهارم.
۱۴. محسنی، منوچهر (۱۳۷۶). مقدمات جامعه‌شناسی. نشر دوران، تهران. چاپ چهاردهم.
۱۵. محسنی، منوچهر (۱۳۷۷). جامعه‌شناسی عمومی. انتشارات ظهوری، تهران. چاپ پانزدهم.
۱۶. نقیب‌زاده، احمد (۱۳۷۶). درآمدی بر جامعه‌شناسی سیاسی، انتشارات سمت، تهران. چاپ دوم.
۱۷. وثوقی، منصور (۱۳۷۶). مبانی جامعه‌شناسی، با همکاری علی‌اکبر نیک‌خلق، تهران، انتشارات خردمند، تهران.
۱۸. یاندیس، تری و چارلا لامبوس، هری (۱۳۷۸). فرهنگ رفتار اجتماعی. ترجمه نصرت فتحی، رنسانس، تهران.

## مقدمه

جامعه‌پذیری سیاسی فرایند مستمر یادگیری است که به موجب آن افراد ضمن آشنا شدن با نظام سیاسی از طریق کسب اطلاعات و تجربیات به وظایف، حقوق و نقش‌های خویش، خصوصاً وظایف سیاسی خود در جامعه پی می‌برند. در این فرایند ارزش‌ها، ایستارها (باورها و طرز تفکر)، اعتقادات، آداب و رسوم، و از جمله مسائل سیاسی از نسلی به نسل دیگر انتقال می‌یابند. جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان یکی از مباحث بسیار حائز اهمیت در حوزه علوم اجتماعی به‌ویژه جامعه‌شناسی است. اهمیت جامعه‌پذیری سیاسی از آن جهت است که به تحلیل رفتار سیاسی افراد و عوامل مؤثر بر آن‌ها می‌پردازد. در واقع از همین رهگذر است که ریشه‌های رویکردهای افراد نسبت به پدیده‌های سیاسی، نظیر حکومت و احزاب، و بازتاب‌های متقابل آن‌ها در اشخاص حقیقی و حقوقی مورد تحلیل قرار می‌گیرند.

## آموزش و پرورش و جامعه‌پذیری سیاسی

## الف) نظریه‌های مرتبط با آموزش و پرورش و جامعه‌پذیری سیاسی

یکی از کارکردهای مهم آموزش و پرورش، ایجاد جامعه‌پذیری سیاسی در دانش‌آموزان است. اندیشمندان و صاحب‌نظران علوم اجتماعی، به خصوص اندیشمندان و صاحب‌نظران حوزه جامعه‌شناسی، درباره کارکردهای سیاسی آموزش و پرورش دیدگاه‌های گوناگونی را ارائه کرده‌اند که این دیدگاه‌ها موجب پیدایش نظریه‌های گوناگونی از قبیل نظریه‌های محافظه‌کاری، انتقادی و دموکراتیک و نیز رویکرد پست‌مدرنیسم در حوزه جامعه‌پذیری سیاسی شده‌اند. در ادامه این دیدگاه‌ها به طور مختصر مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند.

## ۱ دیدگاه محافظه‌کاران

این دیدگاه در جامعه‌پذیری سیاسی، مدافع حفظ وضع موجود است. این رویکرد بر آن است که از طریق رام کردن زمان حال، می‌توان آینده‌ای رام شده پدید آورد. براساس نظریه محافظه‌کاری، مدارس با استفاده از فرایند جامعه‌پذیری سیاسی نقش عمده‌ای را در کنترل اجتماعی و حفظ وضع موجود سیاسی ایفا می‌کنند. لذا نظام‌های آموزش و پرورش رسمی باید بکوشند دانش‌آموزان را با نهادهای سیاسی جامعه آشنا کنند و علاوه بر انتقال فرهنگ سیاسی موجود، آنان را به حکومت وفادار سازند.

نظریه محافظه‌کاری مدافعان زیادی دارد. از جمله این افراد **امیل دورکیم** است. از نظر دورکیم مدرسه نهادی است که وظیفه آن تبدیل وجود فردی به وجود اجتماعی است. وی معتقد بود آموزش و پرورش وسیله‌ای برای رسیدن به هدف است، اما این هدف را جامعه تعیین می‌کند نه فرد. امیل دورکیم، مدرسه را نهادی شکل‌دهنده می‌داند که برای رسیدن به وحدت اجتماعی، لازم است هر نسلی را با احساس وظیفه‌شناسی و وفاداری نسبت به دولت و جامعه و احترام به اقتدار آن پرورش دهد [طلوعی، ۱۳۸۲: ۱۴۳]. در این دیدگاه محافظه‌کاران به دنبال مواد فرهنگی و برنامه‌ای درسی هستند تا به وسیله آن برای جامعه‌پذیری و حفظ وضع موجود تصمیمی آگاهانه بگیرند.

نظریه محافظه‌کاران دارای رویکردهای فرعی دیگری همچون انتقال فرهنگی، کارکردگرایی و نظریه انطباق است. «دیدگاه انتقال فرهنگی» بر انتقال و القای ارزش‌ها، سنت‌ها و آداب و رسوم جامعه به دانش‌آموزان تأکید می‌کند. «نظریه کارکردگرایی» با برگرفتن مفاهیم اصلی خود از علوم مکانیکی و زیستی، جامعه را مجموعه‌ای ابزارگونه و ارگانیک فرض می‌کند. در این دیدگاه به مسائلی همچون تضاد و بحران توجه نمی‌شود. آن‌ها تنها بر اصولی تأکید می‌ورزند که موجب سامانندی جامعه و انسجام ناشی از انتقال ارزش‌ها، هنجارها و اخلاقیات مشترک باشد [رتیزر، ۱۳۷۴: ۱۵۹].

# جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان

سعید خداوردوی

دبیر علوم اجتماعی ناحیه ۴ آموزش و پرورش قم  
دانش‌آموخته کارشناسی ارشد علوم سیاسی



عوامل زیادی در فرایند جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان تأثیرگذارند که به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین این عوامل آموزش و پرورش است. لذا همواره برای من این سؤال مطرح بوده که نقش و جایگاه آموزش و پرورش در فرایند جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان به چه میزان است؟ چه دیدگاه‌هایی در این زمینه وجود داشته‌اند و آموزش و پرورش به‌عنوان یک نهاد اجتماعی چه تأثیری بر فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان دارد؟ از این رو درصدد برآمدن تا با نگارش این مقاله مسائل ذکر شده را مورد مذاقه و توجه قرار داده و پاسخ مناسبی برای سؤالات مطرح شده بیابم. روش مورد استفاده در نگارش این مقاله روش توصیفی-تحلیلی است.

**کلیدواژه‌ها:** جامعه‌پذیری سیاسی، آموزش و پرورش، وحدت اجتماعی، دیدگاه محافظه‌کاری، دیدگاه انتقادی.



## ۲ دیدگاه انتقادی

ژیرو، کارکرد مدارس را باز تولید ساختار محیط کاری در جامعه می‌داند. او در جست‌وجوی طرح یک نظریه تربیتی رادیکال است که در آن مدارس در خلق یک جامعه جدید مشارکتی جدی دارند. چراکه از نظر او، مدارس ابزارهای بالقوه‌ای برای ایجاد تغییرات اجتماعی‌اند و معلمان نیز روشن‌فکران تحول‌ساز و دارای علائق سیاسی و ایدئولوژیک هستند که در جریان آموزش از آن بهره می‌برند. نکته قابل تأمل این است که هنری ژيرو معلمان را به منزله روشن‌فکران معرفی می‌کند. و با تأکید بر عنصر روشن‌فکری می‌خواهد این تلقی رایج را رد کند که معلمان صرفاً محتاج مهارت هستند. از نظر وی، معلمان روشن‌فکران حرفه‌ای هستند. یعنی اگر حرفه و فنی هم دارند، با اندیشه و فکر در ارتباط است و باید به ساختار شکنی فرهنگی بپردازند که در آن زندگی می‌کنند [فراهانی، ۱۳۸۳: ۱۲۹].

## ۳ دیدگاه دموکراتیک

در این دیدگاه آموزش و پرورش علاوه بر جهت‌گیری محافظه‌کارانه برای حفظ و پایداری ارزش‌های دموکراتیک، به ایجاد تغییرات و اصلاحاتی در چارچوب ارزش‌های دموکراسی نیز توجه دارد. دموکراسی در مفهوم وسیع خود مستلزم آن است که تمامی مردم در سازمان‌دهی، ارزیابی و تنظیم کل زندگی اجتماعی و سیاسی خود مشارکت داشته باشند [باتامور، ۱۳۶۶: ۳۱]. روشن است که یکی از ابزارهای عمده پایه‌گذاری و نهادینه کردن امر مشارکت عمومی، دموکراسی و تجربه آن، نهاد آموزش و پرورش است. **جان دیویی** معتقد است: اگر دموکراسی از راه آموزش و پرورش به لایه‌های زندگی اجتماعی راه نیابد، از نظر سیاسی نیز پایدار نخواهد بود. از نظر او، دموکراسی تنها یک روش سیاسی اداره جامعه نیست، بلکه بیش از هر چیز یک روش زندگی است و آنچه می‌تواند آن را به روش زندگی تبدیل کند نیز آموزش و پرورش است. به نظر دیویی، اگر جامعه‌ای که کودک در آن زندگی می‌کند، دارای نظام دموکراسی است، یعنی نظامی است که فرد در آن تصمیم می‌گیرد، انتخاب می‌کند و آزاد است، این آزادی و انتخاب را باید از مدرسه بیاموزد و بیاموزد [نقیب‌زاده، ۱۳۷۱: ۱۶۵]. دیدگاه شهروند دموکراتیک بر رشد آگاهی درباره فرایند دموکراتیک و پرورش مهارت‌های شناختی همچون تفکر انتقادی، تحلیل ارزش‌ها و مهارت‌های شرکت در فرایندهای گروهی تأکید دارد تا اینکه افراد را برای مشارکت در جامعه دموکراتیک آماده سازد.

## ۴ دیدگاه پست‌مدرنیسم

در دهه‌های اخیر دیدگاه فلسفی-اجتماعی جدیدی با عنوان پست‌مدرنیسم مطرح شده که در حوزه‌های گوناگونی همچون فلسفه، سیاست، هنر، فرهنگ و علم مباحثی را مطرح کرده است. این دیدگاه در کل معتقد به ختم جهان مدرنیته است و باور دارد که باید دوران جدیدی جایگزین دوران مدرنیسم شود. البته ابهاماتی

نظریه‌پردازان انتقادی بر این باورند که ساختارهای طبقاتی، اقتصادی و اجتماعی موجود در جامعه، موجب تسلط طبقه بالاتر بر طبقه پایین‌تر اجتماعی می‌شود. لذا افراد طبقه پایین برای رهایی از سلطه به نوعی جامعه‌پذیری رهایی‌بخش نیاز دارند. این نظریه به دنبال ارائه الگوی جدیدی از جامعه‌پذیری برای رسیدن به عدالت اجتماعی است که در آن واژه‌هایی همچون رهایی‌بخش، استیلا و برتری، تحولات اجتماعی و مانند این‌ها کاربردهای فراوانی دارند. در این نظریه، آزادسازی و رهایی‌بخشی به معنای آزادی خود از قیدوبندهای اقتصادی، اجتماعی و سیاسی است.

طرفداران نظریه انتقادی بر این باورند که رهایی‌بخشی را باید با استفاده از تربیت در مدارس آغاز کرد. جامعه‌پذیری سیاسی باید به گونه‌ای باشد که افراد را به نحوی کامل در فرایند نقدگرایی اجتماعی وارد سازد. آنچه برای نظریه انتقادی مهم است، فراهم آوردن چشم‌اندازی تربیتی و دموکراتیک برای همه معلمان و دانش‌آموزان است؛ چشم‌اندازی که بتواند برابری، عدالت و حق انتخاب برای همگان ایجاد کند و ابزاری برای رشد، ارتقا و ایجاد عدالت اجتماعی باشد. **پائولو فریره**، متفکر و فیلسوف برزیلی معتقد است که: «چیزی به‌عنوان فرایند جامعه‌پذیری بی‌غرض وجود ندارد. آموزش و پرورش یا به‌عنوان ابزاری به کار می‌رود که ادغام نسل نو با نظام کنونی را آسان می‌کند و به تطابق می‌انجامد، و یا تمرین آزادی می‌شود. یعنی وسیله‌ای می‌شود که با آن مردان و زنان نقادانه و منتقدانه با واقعیت سر و کار پیدا می‌کنند و پی می‌برند که چگونه باید در دگرگون کردن جهان و جامعه خود شرکت کنند» [فریره، ۱۳۵۸: ۲۶۱].

پائولو فریره، معتقد است: «در نظام سلطه و ستم، آموزش و پرورش شکل خاصی پیدا می‌کند. وی این حالت را به نظام بانک‌داری تشبیه می‌کند. در این حالت دانش‌آموز نقش انبار و مخزن را دارد و یادگیری محدود به دریافت، حفظ کردن و مصرف داده‌هاست. به‌علاوه، رابطه بین معلم و دانش‌آموز رابطه‌ای یکسویه است و دانش‌آموز در مورد اینکه چه چیزی ارزش یادگیری دارد، چگونه باید آموخت و برای شناخت صدق و کذب از چه ملاک‌هایی باید استفاده کرد، تا حدود زیادی متکی به قضاوت معلم است. در چنین نظام آموزشی، یادگیرنده به موجودی منفعل تبدیل می‌شود که قادر به درک ماهیت تجربه خویش نیست و از خود بیگانه می‌شود. در روش بانکی آموزش، معلم هرگز به دانش‌آموز تکلیف نمی‌کند که واقعیت را نقادانه مورد توجه قرار دهد. در واقع این روش نقابی است بر کوشش‌هایی که برای تبدیل آدمی به آدمک ماشینی به‌عمل می‌آید.» به نظر فریره، مدل بانکی آموزش و پرورش را باید به طور کلی طرد کرد و به جای آن نوعی تربیت آزادی‌بخش مسئله‌گذار یا مسئله‌گشا را قرارداد که در آن انسان موجودی هشیار، آگاه و تحول‌آفرین در نظر گرفته می‌شود.

**هنری ژيرو**، نظریه‌پرداز معروف آمریکایی، دیدگاه‌های خود را تحت تأثیر مارکسیسم و نظریه انتقادی پائولو فریره مطرح کرد.



## ب) مدرسه و جامعه‌پذیری سیاسی

مدرسه آینه ارزش‌های حاکم بر جامعه و به تعبیری منعکس‌کننده ساختار ارزش‌های آن است. آموزش و پرورش رسمی ابزار اصلی تغییر نگرش‌ها و دگرگونی ساختارهای اجتماعی و تعیین‌کننده الگوهای سیاسی جدید است. مدرسه می‌تواند نقش مهمی در گسترش مهارت‌های مربوط به مشارکت سیاسی داشته باشد، زیرا مدرسه می‌تواند مهارت‌های شناختی مرتبط با مشارکت سیاسی را آموزش دهد. در واقع می‌توان گفت هدف اصلی نظام آموزشی، آموزش نقش شهروندی خوب است. به موازات افزایش سن، فرد با گروه‌ها و نهادهای دیگری مواجه می‌شود که در فرایند جامعه‌پذیری سیاسی او مؤثر هستند. بسیاری از این تجربیات در چارچوب مدرسه صورت می‌گیرند. این عوامل که غالباً به حمایت از نگرش‌ها و الگوهای رفتاری تثبیت شده در محیط خانوادگی می‌پردازند، در عین حال می‌توانند پیدایش جهت‌گیری‌های سیاسی جدیدی را نیز سبب شوند.

بسیاری از مطالعات از جمله مطالعه **گابریل آلموند و سیدنی وربا** بر نقش اساسی آموزش و پرورش رسمی در فرایند جامعه‌پذیری سیاسی تأکید دارند. به اعتقاد ایشان هیچ یک از متغیرها به‌اندازه متغیرهای آموزشی در تعیین نگرش‌های سیاسی مؤثر نیستند. به همین دلیل بین انسان تحصیل کرده و فاقد تحصیلات تفاوت زیادی در کنش سیاسی وجود دارد. آلموند و وربا در بررسی خود به این نتیجه رسیدند که آموزش و پرورش مهم‌ترین عامل در تعیین نگرش‌های سیاسی است. برخی از مهم‌ترین نتایج حاصل از این تحقیق عبارتند از:

• فردی که تحصیلات بالاتری دارد، از تأثیر حکومت بر افراد آگاه‌تر است.

• فردی که تحصیلات بالاتری دارد، بیشتر به مباحث سیاسی می‌پردازد.

• فردی که تحصیلات بالاتری دارد، قدرت بیشتری در تأثیرگذاری بر حکومت دارد.

• فردی که تحصیلات بالاتری دارد، بیشتر احتمال دارد که عضو فعال سازمان‌های گوناگون شود.

• فردی که تحصیلات بالاتری دارد، بیشتر احتمال دارد که به محیط اجتماعی خود اعتماد کند؛ یعنی معتقد باشد که مردم قابل اعتماد و مفیدند.

برخی از صاحب‌نظران حوزه علوم اجتماعی و علوم سیاسی معتقد هستند که مدرسه مهم‌ترین عامل جامعه‌پذیری سیاسی است. از جمله این افراد **هس و تورنی** هستند. به تعبیر آن‌ها مدرسه برای کودک یک محیط جدید، روابط شخصی و اجتماعی جدید و اطلاعات فزاینده‌ای فراهم می‌سازد. در مقام مقایسه مدرسه با خانواده می‌توان گفت که بخش عمده‌ای از آنچه کودک در مدرسه یاد می‌گیرد، جامعه‌پذیری سیاسی مستقیم است، در حالی که خانواده عمدتاً به‌طور غیرمستقیم اثر می‌گذارد. آموزش رسمی مدرسه به دو طریق با فرایند جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان ارتباط پیدا می‌کند:

درباره این دیدگاه وجود دارد، ولی نکته مهم آن است که دیدگاه پست‌مدرنیسم، بیانگر نوعی احساس سردرگمی نسبت به وضعیت انسان و جامعه در عصر مدرنیسم است. مدینه فاضله پست‌مدرن مبتنی بر امید، عدالت، همدلی، گفت‌وگو و توانایی داوری علمی است، اما باید گفت که تأکید پست‌مدرن بر مسائلی همچون عدالت، آزادی، آزادسازی مورد تأکید نظریه انتقادی نیز هست. از آنجا که پست‌مدرنیسم به معنای تبیین بحران‌های مدرنیسم است، در جامعه‌پذیری نیز به بررسی بحران‌زدگی مدرسه در عصر مدرن می‌پردازد و سعی می‌کند برای رفع بحران‌های آن تعریف جدیدی از جامعه‌پذیری ارائه کند.

پست‌مدرنیسم فرض می‌کند که آموزش و پرورش مدرن، تدریجاً به سوی فرهنگ مساوی پیش می‌رود. جامعه‌پذیری مطلوب از دیدگاه پست‌مدرنیسم گونه‌ای جامعه‌پذیری است که در آن صداهای دیگر شنیده می‌شوند. یعنی ردپای گرایش‌های مختلف فرهنگی در آن دیده می‌شود [باقری، ۱۳۷۵: ۷۹]. متفکران پست‌مدرن نسبت به نظام آموزشی عصر مدرن به شدت انتقاد می‌کنند. آن‌ها بر این باورند که نظام آموزشی عصر مدرن کارکردی وارونه دارد، چرا که دنیای آموزش و پرورش در حال دگرگونی است. متفکران پست‌مدرن معتقد هستند که تعلیم و تربیت مدرن و آموزش و پرورش کنونی با مشکلاتی همچون خشونت، قید و بندهای دیوان سالاری، رکود و ایستایی برنامه‌های درسی، روش‌های نادرست ارزشیابی، بحران‌های اقتصادی، زوال ساختاری، خستگی عاطفی، غیراخلاقی شدن کارمندان و ناامیدی روبه‌روست. پست‌مدرن‌ها معتقدند که دانش‌آموزان در نظام آموزشی مدرن در می‌یابند که باید افرادی تسلیم و فرمان‌بردار باشند و در محیط مدرسه و بعدها در محیط کار به دستور بزرگان جامعه عمل بپوشانند. آن‌ها همچنین معتقدند که دموکراسی به‌عنوان عنصری مطلوب در دوران مدرنیته تحقق نیافته و از آن برای استیلای یک فرهنگ خاص استفاده شده است. لذا پست‌مدرن‌ها نوع دموکراسی رادیکال را مطرح می‌کنند تا علاوه بر رفع سلطه فرهنگی خاص، بتوانند نوعی پیوند عمیق بین دیدگاه‌های مختلف برقرار کنند. طرفداران پست‌مدرن بیش از هر چیز خواستار بازبینی دقیق پیامدهای مدرنیته هستند. به‌طور کلی از خلال سخنان و مباحث مطرح شده توسط صاحب‌نظران و مریبان و نظریه‌پردازان برنامه‌های درسی که طرفدار دیدگاه پست‌مدرنیسم هستند؛ می‌توان اهداف زیر را برای نظام تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم برشمرد.

• تربیت شهروند انتقادگر؛

• فراهم کردن شرایطی برای برقراری دموکراسی رادیکال؛

• اهمیت دادن و توجه به عملی بودن دانش، یعنی اینکه دانش‌آموزان تولیدکننده و نیز مصرف‌کننده دانش به‌شمار آیند، نه صرفاً داندۀ آن؛

• توجه به فرهنگ عمومی و مطالعات فرهنگی [فراهانی، ۱۳۸۳: ۱۳۳].





به‌عنوان عضوی فعال در اجتماع زیر بنای استقلال فکری و سیاسی آینده‌سازان جامعه را بنا نهد.

نکته اساسی دیگر در فرایند جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان که دبیران در آن نقش مستقیمی دارند، دیدگاه سیاسی معلمان است. دیدگاه سیاسی معلمان خواه ناخواه از طریق ابراز عقاید و نظرات معلمان در زمینه‌های گوناگون سیاسی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. همچنین، شیوه کلاس داری و تدریس دبیران نیز در فرایند جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان نقش مستقیمی دارد. به این صورت که اتخاذ روش‌های آزادمنشانه و مشارکتی توسط معلمان، نگرش‌های دموکراتیک به دانش‌آموزان می‌دهد و سبب تقویت آن می‌شود؛ و برعکس روش‌های بسته و سخت‌گیرانه معلمان، نگرش‌های غیردموکراتیک را به یادگیرنده انتقال می‌دهد و مانع از رشد و بلوغ کامل سیاسی دانش‌آموزان می‌شود. لازم به ذکر است که امروزه بسیاری از مدیران مدارس و حتی کادر اداری آموزش و پرورش، به دبیران به‌خصوص دبیران علوم اجتماعی سفارش می‌کنند که در کلاس بحث سیاسی نکنند و فقط مطالب کتاب را تدریس کنید. این امر موجب می‌شود که بسیاری از سؤالات دانش‌آموزان در کلاس بی‌پاسخ بماند و آن‌ها برای یافتن پاسخ ممکن است به افراد غیر متخصص و یا حتی کانال‌های غیررسمی و بیگانه که اکثر آن‌ها با نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران عناد و دشمنی دارند، رجوع کنند. این موضوع باعث عدم بصیرت و آگاهی درست دانش‌آموزان می‌شود. نکته قابل تأمل اینجاست که آموزش و پرورش هر ساله طی بخش‌نامه‌های رشته‌های مورد نیاز برای ادامه تحصیل فرهنگیان را اعلام می‌کند و در این بخش‌نامه ذکر می‌شود که رشته علوم سیاسی مورد نیاز نیست! در چنین شرایطی مسلم است که در روند جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان اختلال ایجاد می‌شود.

## ۲ نقش مواد درسی در جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان

مواد درسی یکی از ابزار مهم و اصلی فرایند جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان به‌شمار می‌آید. مواد درسی مهم‌ترین بخش نظام آموزشی محسوب می‌شود. جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان در مدارس جمهوری اسلامی ایران عمدتاً از طریق درس‌های علوم اجتماعی صورت می‌گیرد. درس‌های تاریخ و مدنی در دوره ابتدایی، تعلیمات اجتماعی و تاریخ در دوره راهنمایی و مطالعات اجتماعی، جامعه‌شناسی و تاریخ معاصر ایران در دوره متوسطه ایفای این نقش را برعهده دارند. نقش مواد درسی در فرایند جامعه‌پذیری سیاسی را می‌توان به‌صورت یک زنجیره ارتباطی تصور کرد، که در ساده‌ترین شکل آن به صورت زیر است:

فرستنده — وسیله تحریک و انگیزش — دریافت‌کننده (نظام سیاسی) (محتوای کتاب درسی) (دانش‌آموزان)

منابع در دفتر مجله موجود است.

اول اینکه دانش‌آموز را قادر می‌سازد، گرایش‌های کسب شده در گذشته (دوران کودکی در خانواده) را شکل دهد و سازمان‌دهی کند. مثلاً در مدرسه درس‌هایی تدریس می‌شوند که دانش‌آموز را به ارزش‌های سیاسی که متناسب و هم‌سو با ارزش‌های جامعه است مجهز کند.

دوم آنکه آموزش رسمی در مدارس سبب درک بهتر دانش‌آموزان از جهان سیاست می‌شود و بر تحلیل‌های آن‌ها از امور سیاسی اثر می‌گذارد. لذا آن‌ها با بصیرت و آگاهی بیشتری می‌توانند در جامعه مشارکت سیاسی داشته باشند و نقش سیاسی خود را به‌عنوان شهروندی موفق ایفا کنند.

از میان عوامل مؤثر بر فرایند جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان در مدرسه، دو مورد تأثیر بیشتری دارند: یکی معلمان و دیگری مواد درسی.

## ۱ نقش معلمان در جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان

معلمان به‌عنوان الگوی دستیابی دانش‌آموزان به سجایای اخلاقی و رسیدن به مراتب عالی انسانی، نقش مهمی در تربیت دانش‌آموزان برعهده دارند، چون همه کارها و رفتارهای آن‌ها برای دانش‌آموزان سند است و همچون آینه‌ای آن را منعکس می‌سازند. اندیشه‌ها، گفتار، رفتار و کردار معلمان اندیشه‌ها، گفتار، رفتار و کردار دانش‌آموزان را شکل می‌دهد. معلمان با انتخاب ارزش‌های مناسب و تفکیک آن‌ها از نامطلوب‌ها و با توجه به ارزش‌ها و فرهنگ‌های ناب سنتی کشورمان و تأکید بر ارزش‌های اعتقادی و مذهبی، در انتقال و اعتلای فرهنگ اسلامی-ایرانی کشور عزیزمان نقش فعالی ایفا می‌کنند. بر این اساس وظیفه معلمان در هویت‌بخشی به دانش‌آموزان و نقش مدرسه به‌عنوان محل عبور دانش‌آموزان از دنیای فردی به دنیای جمعی بسیار سنگین و خطیر است.

دانش‌آموزان در اثر ارتباط مستمر با جمع و مشارکت با آن‌ها رفتارهای اکتسابی جمعی را به رفتارهای فردی تبدیل می‌کنند. این رفتارها می‌توانند در ابعاد متفاوت شناختی، عاطفی و اجتماعی باشند و سازنده ارکان هویت دانش‌آموزان شوند. یک بخش مهم از هویت اشخاص، هویت ملی آن‌هاست که اصولاً پیرو دانش و بینشی است که ما در درجه اول خارج از خانواده، یعنی در مدرسه دریافت می‌کنیم. معلمان در ایجاد و رشد این قسمت از هویت دارای نقشی محوری هستند. مدارس از طریق کارگزاران خود، یعنی معلمان، روحیه تعلق به یک ملیت و یکپارچگی فرهنگ و هویت مشترک را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنند و می‌توانند ضامن تکوین هویت ملی در آن‌ها باشند. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، تربیت سیاسی دانش‌آموزان یکی از اهداف مهم نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است. لذا معلم در مدرسه نباید خود و شاگردانش را از سیاست و سرنوشت سیاسی کشورش دور نگه دارد، بلکه باید در سیاست کشورش نقشی مؤثر داشته باشد. او می‌تواند

# تجربه دو زبانانه‌ها در آموزش رسمی

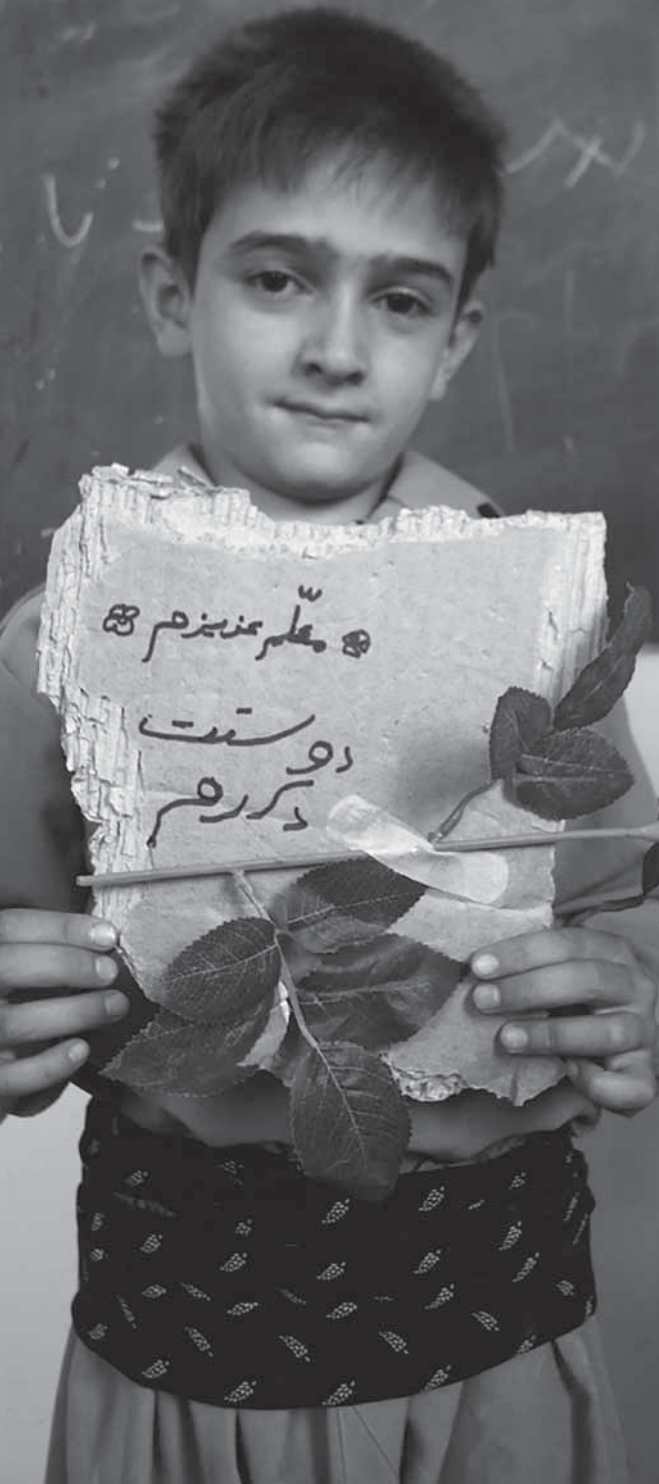
فاطمه جلالی

دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی

## مقدمه

برای اینکه بتوان افراد را مطابق با نظام اجتماعی در چارچوب یک دولت - ملت تربیت کرد، نیازمند یک زبان رسمی آموزشی هستیم تا آن‌ها را براساس نمادهای یکسانی جامعه‌پذیر کند. نظام آموزش و پرورش رسمی و مدرسه جایی است که زبان رسمی هر کشور در آنجا به‌طور استاندارد آموزش داده می‌شود. اما این آموزش نباید به گونه‌ای باشد که گویشوران زبان‌های قومی در حین یادگیری آن دچار صدمات آموزش و عاطفی شوند و از ادامه مسیر رشد علمی و اجتماعی بازمانند. هرچند راهی برای ایجاد جامعه‌ای کاملاً برابر وجود ندارد [Schutt, 2001: 15]، با این حال نمی‌توان اجازه داد روندهای جاری در جامعه باعث شوند که جامعه کاملاً نابرابرانه اداره شود. در جامعه متعادل همه دسترسی نسبتاً برابری به اطلاعات، منابع و فرصت‌ها دارند [Ibid]. و همه می‌توانند ویژگی‌های بالقوه‌شان را پرورش دهند.

**کلیدواژه‌ها:** دوزبانانه، آموزش رسمی، زبان، دوزبانگی



## آموزش و پرورش

یکی از ابعاد نشان‌دهنده کارآمدی جامعه وجود امکان «تصمیم‌گیری آگاهانه» است. توانایی تصمیم‌گیری خوب در جهان مدرن به دسترسی به تحصیلات وابسته است که مهارت‌های خواندن؛ نوشتن و حساب کردن را به افراد می‌دهد. افراد را در جهت تبادل اطلاعات توانمند می‌سازد. افراد بی‌سواد در اصل «تابینا» هستند و از بسیاری فرصت‌های شغلی محروم‌اند. اطلاعات آن‌ها در مورد اینکه چگونه می‌توانند زندگی‌شان را بهبود ببخشند، محدود است و در برابر دیگرانی که چنین اطلاعاتی را دارند، ضعیف و شکننده‌اند. آموزش و پرورش مهم‌ترین نهادی در جامعه است که این مسئولیت را بر عهده دارد.

در بسیاری از نظریه‌های آموزش و پرورش بین مدرسه و جامعه بزرگ‌تر وابستگی قائل می‌شوند و اذعان می‌کنند که جامعه بزرگ‌تر روی مدرسه تأثیرات بسیاری دارد. بر این اساس کارکرد مدرسه حفظ جامعه است [Murphy, 1982: 179]. در مورد این کارکرد مدرسه دو دیدگاه وجود دارد. برخی دیدگاهی مثبت و کارکردگرایانه به آموزش دارند و آن را فرایندی می‌دانند که به وسیله آن ما دانش، مهارت، ارزش و گرایش کسب می‌کنیم تا از این طریق بتوانیم اعضای کارآمدی برای جامعه باشیم و نتایج مثبتی را کسب کنیم. در این دیدگاه آموزش کمک می‌کند تا افراد میزان مناسبی از میراث فرهنگی را برای داشتن زندگی مناسب کسب کنند [Garba, 2012: 53]. نظریه پردازان دیدگاه دوم که نگاهی منتقدانه به نظام آموزش و پرورش دارند، معتقدند که مدرسه بیشتر با تقاضای سرامدان جامعه در ارتباط است تا با نیازهای کل جامعه. اینان معتقدند که جامعه در جهت منافع سرامدان جامعه عمل می‌کند و نابرابری‌های موجود را تقویت می‌کند [شارع‌پور، ۱۳۸۷: ۵۷]. این کار باعث می‌شود دانش‌آموختگان دارای دیدگاه‌های خاصی باشند و آنچه را دارند حق خود بدانند و شرایط را آن‌طور که هست بپذیرند. بنابراین از دیدگاه آنان مدرسه محلی است که ارزش‌های خاصی را آموزش می‌دهد تا افراد با نظام اجتماعی مسلط هماهنگ باشند. دیگر تمایلی برای تغییر نداشته باشند و آنچه را که هست بپذیرند.

جدا از دورویکرد انتقادی و کارکردگرا باید توجه داشت که در جامعه متعادل، آموزش هم ابزار است و هم وسیله. در چنین جامعه‌ای تحصیل کرده بودن به معنای آگاهی توسعه یافته و سطوح بالایی از دانش و مهارت است به انسان‌ها می‌آموزد که چگونه با هم زندگی کنند [Lawson and Spours, 2011: 11].

## اهمیت زبان برای آموزش

زبان ارزشی بیش از یک ابزار دارد و حامل و انتقال‌دهنده فرهنگ و سنت محسوب می‌شود. همچنین زبان رسانه روایت گروهی است [Edwards, 2013: 20]. به عبارت دیگر، زبان عاملی مهم در تعامل و ارتباط اجتماعی است که در ذهنیت و تفکر انسان نقشی محوری دارد. زبان علاوه بر اینکه خود موضوع

آموزش و یادگیری است، برای فراگیری موضوعات دیگر هم ابزار و واسطه اصلی و ضروری است [نرسیسیانس، ۱۳۸۲: ۸-۹]. به عقیده بارکر: «زبان صرف وجود واژه‌ها نیست. هر واژه بار خاصی از تداعی معانی دارد که به احساسات پیوند می‌خورد و اندیشه را بر می‌انگیزد. نمی‌توان این احساسات و اندیشه‌ها را داشت مگر اینکه قفل تداعی‌های آن‌ها را با کلید زبان باز کرد» [عالم، ۱۳۸۳: ۱۵۶]. زبانی که افراد با آن صحبت می‌کنند، ادراک آن‌ها را از جهان شکل می‌دهد [Lawton, 2001: 64]. انسان‌ها با زبان فکر می‌کنند و ذهن خود را سازمان می‌دهند.

عموماً سه نقش اساسی برای زبان در نظر گرفته می‌شود:

۱ | ناقل اصلی و اولیه ارتباط؛

۲ | بازتاب‌دهنده شخصیت فرد و فرهنگ جامعه او که به نوبه خود، به شکل‌گیری شخصیت و فرهنگ یاری می‌رساند؛

۳ | بسترساز رشد و انتقال فرهنگ، تداوم جوامع، کارکرد و کنترل مؤثر گروه‌های اجتماعی [مقداری، ۱۳۹۱: ۴۳۱].

### باسیل برنشتاین

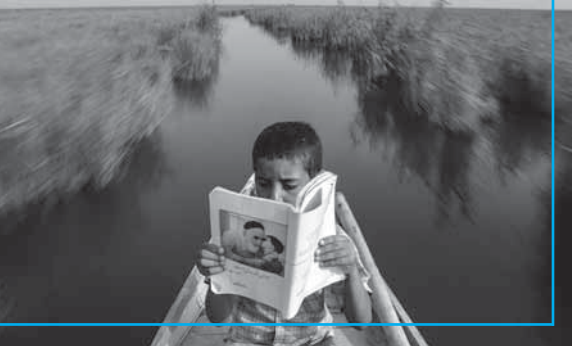
معتقد است افراد متعلق به گروه‌های اجتماعی گوناگون به شیوه‌های متفاوتی سخن می‌گویند [شارع‌پور، ۱۳۸۷: ۷۹]. ممکن است این افراد موضوع مشابهی برای صحبت داشته باشند، اما در لغاتی که استفاده می‌کنند و نحوه سخن گفتن با یکدیگر متفاوت

هستند. او معتقد است، قواعد زبان‌شناختی که کودکان طی جامعه‌پذیری‌شان می‌آموزند، در گروه‌ها و طبقات مختلف متفاوت است. این تفاوت‌ها می‌تواند به دلیل ساختار متفاوتی که این افراد تجربه می‌کنند و تجربه زیسته متفاوت آن‌ها باشد.

به اعتقاد برنشتاین دو نوع زبان وجود دارد: زبان عامیانه و زبان رسمی. زبان عامیانه با جملات کوتاه، ساده و توصیفی مشخص می‌شود و در این زبان نمادها سطح پایینی از تصمیم‌ریزی دارند. به علاوه، استفاده کمتری از قید و صفت صورت می‌گیرد، ولی زبان رسمی ساختار ترکیبی پیچیده‌ای دارد، متمایل به امور انتزاعی است و از دایره لغات بسیار گسترده‌ای استفاده می‌کند. این زبان کدهای محدودی دارد و بنابراین کودکان نمی‌توانند به سلسله‌مراتب مفهومی پیچیده‌تر دست پیدا کنند [شارع‌پور، ۱۳۸۷: ۸۱-۸۲].

**بورديو** اصطلاح «بازار زبانی» را به کار می‌برد و تبادل زبانی مقتصدانه را مطرح می‌کند. گونه‌های زبان و نشانه‌های زبانی در یک بازار زبانی دارای ارزش‌های نمادین هستند و افراد در این بازار موقعیت‌های قدرت را با توجه به میزان دستیابی به عبارات باارزش‌تر به دست می‌آورند. لذا دادوستد و تماس‌های زبانی شامل

امین نظری - خوزستان - اهواز - هشتمین جشنواره عکس رشد



بعد مکانی نیز می‌شود و منظور از این بعد، هم در مفهوم اجتماعی و هم در مفهوم جغرافیایی آن است؛ یعنی بازاری که در آن ارزشی با ارزش‌های رایج مبادله می‌شود [مقداری، ۹۱: ۴۲۸]. رابطه بین «زبان اکثریت» و «زبان اقلیت» نشان‌دهنده رابطه قدرت است. زبان اکثریت زبانی است که توسط افرادی که متعلق به اکثریت هستند، صحبت می‌شود، دارای جایگاه رسمی و به رسمیت شناخته شده است، در رسانه‌ها از آن استفاده می‌شود و آموزش از طریق آن انجام می‌پذیرد [Mayer-Scotton, 2006: 196].

به اعتقاد برنشتاین، از آنجا که مدرسه بر حالت ابزاری، عقلانی، سازنده و تحقیق تفکر و دانش تأکید دارد [شارع‌پور، ۱۳۸۷: ۸۳]، لذا زبان نوعی نقطه ضعف و عامل عقب‌ماندگی برای کسانی است که به آن مسلط نیستند.

## دوزبانگی

دوزبانگی عموماً در شرایطی است که فرد دارای دو زبان برای انجام آموزش باشد؛ دوزبانی که ممکن است تسلط یکسان هم بر هر دوی آن‌ها نداشته باشد. بسیاری از افراد در سرتاسر جهان دوزبانه هستند [Scotton, 2006: 2]. به‌ویژه در کشورهای آسیایی پدیده چند زبانی دامنه گسترده‌ای دارد. در ایران نیز زبان‌های «قومی» و «منطقه‌ای» بسیاری وجود دارند که می‌توانند موجبات چندزبانگی افراد را به‌وجود آورند. امروزه پدیده دوزبانگی پدیده‌ای رایج در کل جهان است. این موضوع از آن‌رو اهمیت دارد که زبان در زندگی انسان نقش مرکزی دارد. بنابراین هیچ علم اجتماعی نمی‌تواند آن را نادیده بگیرد [Nercissians and Lucas, 1988: 1].

در نظام آموزش و پرورش نیز ارتباطات و فرایند یادگیری به‌واسطه زبان اتفاق می‌افتد. دوزبانه‌ها عموماً در شرایطی قرار می‌گیرند که مجبورند به زبانی به غیر از زبان مادری‌شان که نسبت به آن تسلط دارند، آموزش ببینند. یکی از روش‌های دوزبانه شدن افراد آموزش زبان رسمی در سطح مدارس کشور است. در اینجا افراد اقوام و گروه‌هایی که مجبورند زبان دیگری به غیر از زبان مادری‌شان را بیاموزند، ممکن است در مراحل اولیه آموزش دچار مشکلات یادگیری شوند و ارزیابی پایین‌تری نسبت به سایر دانش‌آموزان کسب کنند. علاوه بر تأثیر آموزشی زبان در مدرسه می‌توانیم به تأثیرات آن در حوزه ارتباطی نیز اشاره کنیم. بنابراین در فرایند دوزبانگی می‌باید به نحوه ارتباطات این افراد در محیط مدرسه با دیگران نیز توجه کرد.

## تعریف و علل دوزبانگی

«دوزبانگی» و «چندزبانگی» هر دو عملاً وجود دارند و از جایگاه مهمی در بحث‌های اجتماعی، سیاسی و روان‌شناختی برخوردارند که به مسائل اجتماعات و گروه‌های قومی و... می‌پردازند [Edwards, 2013: 3].

این دو مفهوم عموماً برای اشاره به افرادی به کار می‌روند که توانایی استفاده از بیش از یک زبان را دارند [Goto, 2013: 110] [Scotton, 2006: 2] و عموماً در اینجا «زبان مادری» زبان اول

است [همان]. دوزبانگی وجود توأم دو گونه زبان معیار است که هر کدام حوزه کاربرد خاص خود را دارند و معمولاً یکی از این دو گونه (گونه H) دارای وجه اجتماعی بالاتر است و در حوزه رسمی‌تر مورد استفاده قرار می‌گیرد. در حالی که گونه دیگر (گونه L) در حوزه‌هایی که در آن روابط صمیمانه‌تر و غیررسمی‌تر است، مورد استفاده قرار می‌گیرد [نرسیسیان، ۱۳۸۲: ۶۳]. نسل‌های متوالی گونه L را به صورت زبان مادری یاد می‌گیرند، زیرا گونه H برای این منظور مناسب نیست و در مدرسه یاد گرفته می‌شود و کاربردش در شرایط رسمی لازم است [همان]. در تعریف دوزبانگی حتماً باید توجه داشت که لازم نیست حتماً توانایی برابری در هر دو زبان وجود داشته باشد [Butler, 2013: 111].

دوزبانگی در نتیجه تماس بین دو گوینده‌ای که به زبان‌های مختلف (به‌ویژه در زبان اول) صحبت می‌کنند، اتفاق می‌افتد [Scotton, 2006: 45]. دو زبانی می‌تواند از راه‌های متفاوتی مانند مهاجرت، استعمار و... ایجاد شود. برای این کار لازم نیست که تعدادی زیادی از افراد به‌طور فیزیکی در جایی حضور پیدا کنند، بلکه می‌تواند با حضور تعداد نسبتاً کمی از سربازان، تجار، کارمندان و مبلغان با اهداف نظامی، مذهبی و اقتصادی اتفاق بیفتد [Edwards, 2013: 7]. یا می‌تواند از طریق اتحاد سیاسی بین دو واحد ناهم‌زبان، یا در مناطق مرزی اتفاق بیفتد [همان]. با این حال از جمله مهم‌ترین دلایل دوزبانگی، آن هم به‌طور گسترده، عوامل آموزشی و فرهنگی است [همان، ص ۸].

**اسکاتن** این قبیل عوامل را تحت دو دسته شرایط خلاصه می‌کند:

- ۱ نزدیکی:** شرایط معمولی که یک گروه قومی را در نزدیکی افرادی با زبان متفاوت قرار می‌دهد. در این شرایط گروهی که قدرت و پایگاه پایین‌تری دارد، تلاش می‌کند تا زبان گروه دیگر را بیاموزد.
- ۲ تغییر مکان:** شرایطی که تغییر مکان نیاز به آموختن زبان دیگری را ایجاد می‌کند.

## انواع دوزبانگی

یکی از مهم‌ترین متغیرهای تعیین‌کننده در دوزبانگی سنی است که فرد زبان دوم را کسب کرده است [Montrul, 2013: 168]. اگر آموزش زبان دوم پیش از سه‌سالگی باشد، «دوزبانگی همزمان» اتفاق افتاده است و اگر آموزش زبان دوم پس از سه‌سالگی اتفاق بیفتد، «دوزبانگی متوالی» رخ خواهد داد. می‌باید به این نکته اشاره کرد هر چه که افراد زودتر به یادگیری زبان دوم برسند، در آن مشکل کمتری خواهند داشت.

عامل مهم دیگر در دوزبانگی مربوط به درجه استفاده از زبان است. این ممکن است به سن یادگیری زبان دوم مربوط باشد یا نباشد. اینجا باید تمایزی بین زبان اول در برابر زبان دوم قائل شد. «زبان اصلی» زبانی است که فرد عموماً از آن استفاده می‌کند. «زبان ثانویه» زبانی است که افراد کمتر از آن استفاده می‌کنند و یا در زمینه‌های محدود از آن استفاده می‌کنند [Montrul, 2013: 169]. دسته‌بندی دیگری از دوزبانگی وجود دارد که شامل «دوزبانگی



سید مهدی ابوالقاسمی  
گرگان  
هفتمین جشنواره  
عکس رشد

در کنار یکدیگر وجود داشته باشد. گونه دارای وجهه پایین تر (گونه L) در محاورات، و موارد غیررسمی و دوستانه به کار برده می شود. و به طور طبیعی در فرایند اجتماعی شدن فرا گرفته می شود. در حالی که گونه دارای وجهه بالاتر (گونه H) که معمولاً در ادبیات نوشته نیز مورد استفاده قرار می گیرد، مخصوص موارد رسمی از قبیل سخنرانی، وعظ و ... است و بعد از یادگیری گونه L و طی فرایند آموزش رسمی آموخته می شود. گونه H که کاربرد آن در رابطه های مادر و کودک به علت رسمیت بیش از اندازه اش نادرست و نامناسب است (چون مانع از صمیمیت لازم میان مادر و کودک است)، هیچ وقت در فرایند طبیعی اجتماعی شدن نمی تواند به صورت زبان مادری فرا گرفته شود. از طرف دیگر، چون برای موارد کاربرد رسمی و خواندن متون علمی و ادبی مورد نیاز است، همیشه در مدارس آموخته می شود. بدین ترتیب نسل های متوالی هر دو گونه L و H را به ترتیب یاد می گیرند تا هر کدام را در مورد مناسب آن به کار برند [نرسیسیان، ۱۳۸۲: ۹۹].

از دیدگاه «نظریه آستانه»، دوزبانگی سه سطح دارد: در سطح اول، دوزبانه در هر دو زبان ضعیف است. بنابراین پیامدهای شناختی منفی را تجربه خواهد کرد. در سطح دوم، فرد در زبان اول دارای توان کافی و در زبان دوم ضعیف است که احتمالاً، هیچ یک از

دو پیامد مثبت و یا منفی را تجربه نخواهد کرد. اما در سطح سوم، دوزبانه در هر دو زبان دارای توانایی کافی است و پیامدهای مثبتی را تجربه خواهد کرد. این نظر دقیقاً با «نظریه تعادل» همخوانی دارد که می گوید: تنها دوزبانه هایی موفق هستند که در هر دو زبان حالت متوازن، تراز و متعادل دارند [مصطفایی، ۱۳۹۱: ۶۹-۶۸]. بنابراین در پیامد دوزبانی باید به سطح دوزبانگی توجه کرد. از آنجایی که دوزبانگی مورد نظر ما دوزبانگی آموزشی و نابرابر است و دانش آموزان عموماً به زبان مادری شان مسلط هستند، در زبان دوم که زبان رسمی و آموزشی است، دچار ضعف هستند.

**بلیایف** می نویسد که زبان مستلزم دارا شدن مجموعه ای از توانایی هاست. علاوه بر استعداد و توانایی فطری، زبان آموزان باید توانایی هایی کسب کنند که او آن ها را «بسندگی زبانی» می داند و شامل این موارد می شود: ۱. توانایی های آوایی؛ ۲. توانایی های واژگانی؛ ۳. توانایی های دستوری؛ ۴. توانایی های کاربردی؛ ۵. شم زبانی؛ ۶. اندیشه با زبان مورد نظر. البته این توانایی ها در ارتباط کامل با هم هستند [مقداری، ۱۳۹۱: ۴۳۰]. باید به این نکته توجه کرد که افراد دوزبانه ممکن است به درجات متفاوت روی زبان

طبیعی یا برابر» و «دوزبانگی آموزشی یا نابرابر» است. در حالت اول فرد از همان ابتدای تولد با هر دو زبان آشنا می شود و تسلط تقریباً همسان یا متعادلی بر هر دو زبان دارد. در حالت دوم، یعنی دوزبانگی آموزشی، فرد ابتدا در دوره خردسالی اش زبان مادری را می آموزد و سپس با شروع دوره تحصیلات رسمی اش با زبان دوم که عموماً زبان رسمی است آشنا می شود.

همان طور که پیش از این هم اشاره شد، در تعریف دوزبانگی لازم نیست که حتماً توانایی برابری در هر دو زبان وجود داشته باشد. متخصصان دوزبانگی را براساس میزان تسلط بر هر دو زبان به چهار دسته تقسیم می کنند:

**۱ دوزبانگی غیرفعال:** در این حالت فرد بر زبان اول تسلط کامل دارد و زبان دیگر را نیز می تواند درک کند، ولی توانایی صحبت کردن به آن زبان را ندارد.

**۲ دوزبانگی غالب:** در این حالت فرد در یکی از دو زبان (به احتمال قوی زبان مادری) تسلط بیشتری دارد و در درک شنیداری زبان دوم با مشکل مواجه است. ادوارد به این حالت «دو زبانی فعال» هم می گوید [عبدی، ۱۳۸۳: ۵]؛ [Edwards, 2013: 13]؛ [Butler, 2013: 113].

**۳ دوزبانگی متعادل:** فرد کم و بیش بر هر دو زبان به یک اندازه تسلط دارد، اما الزاماً توانایی گویشور هیچ یک از دو زبان را ندارد.

دوزبانگی غالب و متعادل توسط **پیر و لامبرت** برای اولین بار در سال ۱۹۶۲ مطرح شد.

**۴ دوزبانگی همسان:** فرد در هر وضعیت قادر است، هر دو زبان را چون گویشور آن زبان تکلم کند و نمی توان بین او و گویشور زبان تفاوتی قائل شد. این قطعی ترین نوع دوزبانگی است [عبدی، ۱۳۸۳: ۵]؛ [Edwards, 2013: 13]. در اینجا همسان و هم پایه بودن دوزبانگی لزوماً به این معنا نیست که فرد در هر دوی این زبان ها از توان بالایی برخوردار است، بلکه در هر دو توانمندی هم پایه ای دارد. در دوزبانگی هم پایه، کودک دو زبان را به طور جداگانه آموخته و دارای دو نظام معنایی جداگانه در ذهن است، به طوری که برای هر واژه، معنی جداگانه ای در هر زبان در ذهن دارد. اما در دوزبانگی ناهم پایه، کودک دو زبان را در محیط ها و موقعیت های مشابه و از افراد معینی آموخته است و آن ها را در کنار یکدیگر و به جای یکدیگر متناوباً به کار می برد. در این حالت کودک دارای یک نظام معنایی واحد و در هم آمیخته است و معنی واژه ها در دو زبان تقریباً به طور کامل یکی شده است [مدرسی، ۱۳۸۷: ۳۲]. این موضوع باعث می شود که کودکان هنگام صحبت کردن، به ویژه در مواقعی که دچار استرس هستند و تحت فشارند، دچار مشکل باشند و تداخل زبانی در آن ها اتفاق بیفتد.

## تأثیرات آموزشی دوزبانگی

حالت دوزبانگی به حالتی خاص از استاندارد شدن زبان اطلاق می شود که در آن دو گونه مختلف که دارای وجهه متفاوتی هستند،

فاتح شافعی - تهران - هشتمین جشنواره عکس رشد



دوم تسلط داشته باشند. یعنی ممکن است تسلط به دوزبان شامل حداقل توانایی‌ها تا تسلط کامل به هر دو زبان باشد. بنابراین برای اینکه فردی را دوزبانه بدانیم، لازم نیست که او مانند افراد بومی به هر دو زبان تسلط داشته باشد.

عموماً این طرز تفکر وجود دارد که یادگیری دو زبان باعث پایین آمدن سطح هوش افراد می‌شود. در صورتی که تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که این پیش‌فرض غلط است. یکی از مهم‌ترین علت‌های مشکلات دوزبانه‌ها هنگام ورود به شرایط جدید فشارهای زندگی جدید است. **علوی مقدم** به این نکته اشاره می‌کند که: «در دوزبانی، هنگامی که زبان دوم به کودکان از طریق مهارت‌های خواندن و نوشتن آموزش داده می‌شود و به دو مهارت سخن گفتن و گوش دادن توجه کافی نمی‌شود، ضعف عملکردهای زبانی و ذهنی نمایان می‌شود و این موضوع به وجود آورنده **دوزبانی کاهنده** و مسبب گسترش نیافتن **خلاقیت زبانی** است. اما در مواردی که تلاشی در جهت هم‌تراز کردن دو زبان اول و دوم انجام گرفته باشد و هر چهار مهارت زبانی هم‌زمان مورد توجه واقع شده باشند. برتری ذهنی و زبانی در این کودکان بیشتر نمایان می‌شود.» [علوی مقدم، ۱۳۸۷: ۶]. هنگامی که آموزش زبان دوم در حالت نامساعد و بدون برنامه‌ریزی‌های آموزشی مناسب انجام شود، کودک در عملکردهای زبان دوم خود دچار ضعف خواهد بود و به همین دلیل در انجام فعالیت‌های آموزشی‌اش نیز نتایج مثبتی کسب نخواهد کرد.

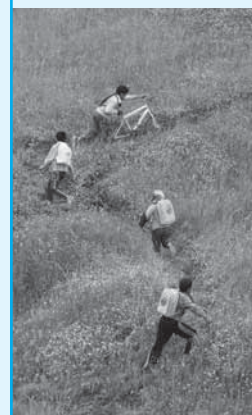
مواجه شدن دانش‌آموزان با مسئله دوزبانی می‌تواند در دو زمینه متفاوت رخ بدهد: در حالت اول دانش‌آموزان دوزبانه در شرایطی مانند یک روستا زندگی می‌کنند که سایر هم‌کلاسی‌هایشان نیز در وضعیت مشابه آن‌ها قرار دارند و همه در کنار هم قرار است بر مشکلات ناشی از یادگیری براساس زبان جدید فائق بیایند. اما از طرف دیگر، آن‌ها در محیط اجتماعی قرار دارند که در خانه و اجتماعشان به زبان اولشان تکلم می‌کنند. بنابراین در خارج از محیط مدرسه تمرین لازم برای تکرار و کاربرد زبان دوم نخواهند داشت. در حالت دوم، دانش‌آموز وارد محیط جدیدی شده و قرار است در کنار دیگری که تسلط نسبتاً بیشتری بر زبان رسمی دارند، آموزش ببیند. این دانش‌آموزان از یک طرف مجبورند تلاش کنند تا منظور معلم و سایر دوستانشان را متوجه شوند، از طرف دیگر باید بتوانند معانی فرهنگی را که آن‌ها مدنظر دارند، ادراک کنند. بنابراین نمی‌توان در کوتاه‌مدت انتظار دوزبانی متعادل را داشت و همان‌طور که پیش از این نیز اشاره شد، شرایطی که طی آن فرد دوزبانه می‌شود، روی تجربه یادگیری او مؤثر است.

یکی دیگر از عوامل مهم در رابطه بین دوزبانی و عملکرد ذهنی «سن فراگیری زبان» است. به این صورت که تأثیر مثبت دوزبانی برای کودکانی که در مراحل اولیه یادگیری زبان هستند، بیشتر است، در حالی که این تأثیر برای کودکانی که در مراحل بعدی به سر می‌برند، کمتر ظاهر می‌شود. به نظر می‌رسد از این نظر مهارت دوزبانی بین کودکان خردسال، کودکانی و کلاس اولی تفاوت درخور توجهی داشته باشد. از این بحث دو نتیجه را می‌توان برداشت

کرد: نخست اینکه در سنین پایین‌تر بین دوزبانی و رشد توانایی‌های ذهنی تعامل وجود دارد که به «فرضیه تأثیر سن» معروف است [واعظی، ۱۳۹۱: ۱۲۶]؛ [قوامی و قوامی، ۱۳۹۱: ۳۰۳]. در اینجا به «دوزبانه زود هنگام»<sup>۱۶</sup> که هر دو زبان را در سنین کودکی و هم‌زمان فرا می‌گیرد، «دوزبانه دیر هنگام»<sup>۱۷</sup>، که یک زبان را در کودکی و زبان دوم را در ادامه یاد می‌گیرد، اشاره می‌شود. کودکانی که سن ۹-۱۲ سالگی را بگذرانند، تسلط بر واج‌های غیرزبان مادری را از دست می‌دهند و درک و تولید ضعیفی از واج‌هایی که در زبان مادری‌شان وجود ندارد، نشان می‌دهند. از طرف دیگر، وقتی سن یادگیری زبان دوم از هفت سال بالاتر برود، تسلط بر دستور زبان کاهش می‌یابد [همان]. عموماً افرادی که به‌عنوان دوزبانه بزرگ می‌شوند، زبان دوم را پس از مراحل اولیه رشدشان یاد می‌گیرند بنابراین به ندرت افرادی پیدا می‌شوند که به واقع به هر دو زبان مانند یک بومی - محلی<sup>۱۸</sup> مسلط باشند [Scotton, 2006: 36].

براساس نظریه **مک لافین** (۱۹۹۵)، اختلاط زبانی/تداخل زبانی<sup>۱۹</sup> در طول دوران اولیه زبان‌آموزی امری طبیعی است: حداکثر ۳۰ ماه طول می‌کشد و سپس خودبه‌خود کاهش می‌یابد [عبدی، ۱۳۸۳: ۹]. باید توجه کرد که تداخل در سطوح متفاوت اتفاق می‌افتد. مثلاً در سطح آوایی ممکن است دو واج در دو زبان متفاوت دارای ویژگی مشترک باشند و فرد دوزبانه آن دو واج را یکسان تصور کند و ناآگاهانه آن‌ها را به جای یکدیگر به کار ببرد. نوع دیگر تداخل در سطح الگوهاست و یا در سطح واژگان [مدرسی، ۱۳۷۸: ۴۴-۴۳] و در این دوران کودکان عموماً هنگام صحبت به زبان دوم، زمانی که برای رساندن مقصود خود نمی‌توانند واژه مناسبی پیدا کنند، به زبان اول خود روی می‌آورند و از واژگان معادل و مناسب آن زبان در خلال صحبت‌هایشان استفاده می‌کنند. براساس مدل کنترل بازداشتی: «به‌منظور صحبت به یک زبان، یک فرد دوزبانه باید از زبان دیگر خودداری کند. خودداری از صحبت کردن به زبان غالب مشکل‌تر است زیرا از سوی سیستم ادراکی بیشتر مورد تحریک قرار می‌گیرد. سرعت نامیدن واژه‌ها در زبان دوم کندتر است، ترجمه از زبان اول به زبان دوم کندتر است و اغلب از الگوهای دوزبانه‌پریشی پیروی می‌شود. فرد دوزبانه اغلب به‌طور متناوب از زبان اول و دوم استفاده می‌کند» [قوامی و قوامی، ۱۳۹۱: ۳۵-۳۶].

**عصاره** با مطالعه روی دو گروه از کودکان ترک و عرب‌زبان متوجه شد که دو ماه اول سال تحصیلی دانش‌آموزان در درک درست گفتار به زبان فارسی با مشکلاتی مواجه هستند. به طوری که محتوای آموزش را به درستی درک نمی‌کنند، در برابر دستورالعمل‌ها بازخورد مناسبی نشان نمی‌دهند، معنی داستان یا شعری را که برایشان خوانده می‌شود، به خوبی درک نمی‌کنند، و در برابر سؤال‌ها پاسخ مورد انتظار را نمی‌دهند. حتی تا ماه‌های بعدی فعل‌ها را به درستی به کار نمی‌برند و در بیشتر موارد فعل‌هایشان با فاعل مطابقت ندارد و در رعایت روابط هم‌نشینی مشکل دارند، در ماه‌های اول، دانش‌آموزان در پاسخ‌گویی به سؤالات وضعیت ناهنجاری دارند و بازخوردهایی از قبیل بهت‌زدگی در برابر سؤال، به گریه



محمد گلچین  
گیلان  
هفتمین جشنواره  
عکس رشد

افتادن، سکوت کردن، پاسخ‌های بی‌ربط دادن یا به پاسخ بله اکتفا کردن، تقلید و تکرار پاسخ دیگران، تأخیر زمانی زیاد، کم‌توانی در پاسخ‌گویی به جمله‌های سؤالی بلند نشان می‌دهند. پاسخ‌هایشان عموماً یک یا دو کلمه‌ای است و جمله‌هایشان ساده و تلگرافی و بدون حروف اضافه و ربط است [عصاره، ۱۳۸۷: ۵۷-۵۵].

## نتیجه‌گیری

در دولت - ملت‌های جدید وجود زبان رسمی واحد برای همه اعضا ضروری است. این زبان واحد:

۱ موجب می‌شود افراد فضای شناختی و احساسی مشترکی را تجربه کنند، زیرا زبان تعیین‌کننده تجربه‌های اولیه بشر است، و از این طریق می‌توانند ارزش‌ها، باورها و فضای فکری مشترکی داشته باشند و در نهایت به وفاق ارزشی و فرهنگی برسند. وفاق روی ارزش‌ها و هنجارها کمک می‌کند که اعضای یک دولت - ملت جامعه نسبتاً یکپارچه‌ای را تشکیل دهند.

۲ سبب می‌شود اداره دولت - ملت از طریق سازمان‌ها، نهادهای رسمی و نظام وظیفه به‌صورت راحت‌تر و کارآمدتری صورت بگیرد.

وجود زبان رسمی واحد در سرتاسر کشور موجب شکل‌گیری دوزبانگی نابرابر یا آموزشی بین محصلان می‌شود. در ایران دانش‌آموز از بدو ورود به فضای رسمی آموزش مجبور است زبان مادری خود را که در طول سال‌ها با آن خو گرفته و فضای ذهنی‌اش براساس آن شکل یافته است، رها کند و آموزش‌هایش را به زبان جدیدی دریافت کند. این شرایط عموماً همراه است با ترس و اضطراب دانش‌آموزان از یادگیری به زبانی که حتی خودشان نیز تسلط چندانی بر آن ندارند. شرایط جدید توسط معلمانی اداره می‌شود که آموزش مناسبی برای برخورد با دوزبان‌ها دریافت نکرده‌اند و خودشان نیز از ملزومات لازم برای برخورد با چنین شرایطی آگاه نیستند. اگر چیزی هم فراتر از سایر معلمان می‌دانند، به مدد تجاربی است که از سال‌ها آموزش این کودکان به‌دست آورده‌اند.

براساس «قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران»، آموزش در مدارس می‌باید به زبان رسمی انجام شود. در نتیجه برای بهبود فرایند یادگیری و کاهش دشواری‌های آن نمی‌توان از روش‌هایی استفاده کرد که موجب نادیده گرفته شدن زبان رسمی فارسی شود. اما می‌توان با استفاده از زبان مادری کودکان فرایند آموزش را راحت‌تر کرد. باید توجه داشت، موارد آموزش داده شده نباید خیلی دور از روال عادی زندگی دانش‌آموزان باشد. «مرکز‌محور بودن مفاهیم آموزشی» باعث خواهد شد که آنان به‌دلیل فاصله فضای فکری نتوانند این مفاهیم را درک کنند. در آموزش زبان فارسی در مدارس مناطق محروم و روستایی می‌باید به این نکته توجه داشت که این کودکان در زبان اول خود نیز عموماً از ورزیدگی کاملی برخوردار نیستند. کودکانی که به زبان مادری‌شان آموزش می‌بینند، به‌دلیل نزدیکی فضای فکری، یادگیری بیشتر و اضطراب

و فشار کمتری را تجربه می‌کنند. بنابراین به‌نظر می‌رسد حداقل در درس‌هایی که فهم آن‌ها برای دانش‌آموزان دشوارتر است، ترجیح دارد از زبان مادری برای تدریس کمک گرفته شود. این امر نیازمند بهره‌گیری از معلمانی است که به زبان بومی آن منطقه آشنایی دارند. یکی دیگر از راه‌حل‌هایی که وجود دارد گذراندن دوره‌های آموزش زبان فارسی پیش از شروع سال تحصیلی رسمی است. این امر موجب می‌شود که یادگیری زبان فارسی با یادگیری سایر درس‌های مدرسه تداخل نداشته باشد و دانش‌آموز به اندازه‌ای با زبان فارسی آشنا باشد که بتواند از طریق آن به یادگیری سایر درس‌ها بپردازد. تحقیقات نشان می‌دهند، هنگامی که آموزش زبان دوم از خواندن و نوشتن شروع شده باشد و به سخن گفتن و گوش دادن توجه کافی نشان داده نشود، ضعف‌های زبانی و ذهنی و در نتیجه ضعف‌های آموزشی به‌وجود خواهد آمد.

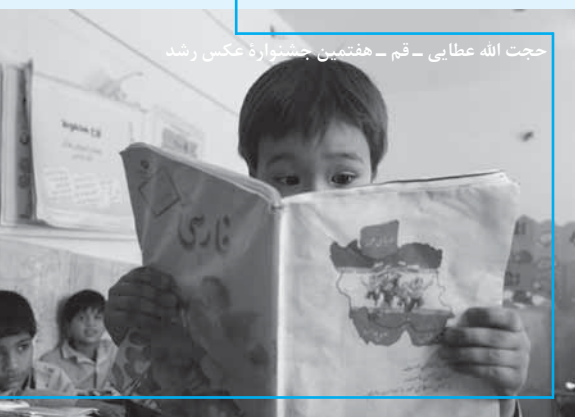
در فرایند آموزش، معلم و کتاب نقش مهمی را ایفا می‌کنند. معلمانی که با دانش‌آموزان دوزبان سروکار دارند، می‌باید آموزش‌های

لازم را برای برخورد با این کودکان ببینند. تعداد کمتری دانش‌آموز را تحت آموزش داشته باشند و وسایل کمک‌آموزشی لازم را در اختیار داشته باشند. دوزبان‌های مورد بررسی ما تنها به تابلوهایی اشاره می‌کردند که برای یادگیری حروف و نام اشیاء از آن‌ها استفاده می‌شد. لازم است کتاب‌هایی در

این زمینه برای هر قوم طراحی شوند تا با توجه به ویژگی‌های فرهنگی و زیستی این افراد زمینه لازم برای انتقال از زبان اول به زبان دوم برای کودکان فراهم شود. این موارد سبب می‌شوند که آموزش به یک تجربه جالب برای افراد تبدیل شود. در یک جامعه متعادل همه نهادهای اصلی جامعه مانند دولت، مدارس، مشاغل و رسانه‌های جدید می‌باید نسبت به همه اعضای جامعه مسئول باشند، و نباید با افراد تنها به‌عنوان رأی‌دهندگان، مالیات‌دهندگان، مصرف‌کنندگان برخورد شود. افراد به‌عنوان شهروندان جامعه می‌باید از حقوق اجتماعی مناسب و حمایت به‌وسیله همه نهادها برخوردار باشند [Schutt, 2001: 17]. افراد و نهادها می‌باید نسبت به هم دلسوز، قدردان و سپاس‌گذار باشند و ملاحظه یکدیگر را بکنند [Schutt, 2001: 15]. در چنین جامعه‌ای با افراد به‌عنوان یک ابزار و وسیله برخورد نمی‌شود، بلکه به‌عنوان اعضای جامعه در نظر گرفته می‌شوند که به‌وسیله عاطفه، محبت و تعهد به هم پیوند خورده‌اند و نه به‌عنوان کارمند، تاجر، مصرف‌کننده و یا حتی شهروند [Etzioni, 2000: 11]. با هر انسانی به شیوه‌ای برخورد می‌شود که دوست دارد با او برخورد شود.

منابع در دفتر مجله موجود است.

حجت‌الله عطایی - قم - هفتمین جشنواره عکس رشد





## اقدام پژوهی در زمینه چگونگی ایجاد علاقه به درس جامعه‌شناسی (مطالعه موردی - منطقه گاور)

# افزایش علاقه دانش آموزان به جامعه‌شناسی

### علی رضایی

کارشناس ارشد علوم اجتماعی و دبیر آموزش و پرورش منطقه گاور  
**فرهاد پروانه**  
 کارشناس ارشد تاریخ و دبیر و سرگروه آموزشی تاریخ منطقه گاور

### چکیده

انسان برای انجام هر کاری به انگیزه و علاقه نیاز دارد و هر اندازه که این انگیزه و محرک قوی‌تر و مهم‌تر باشد، سعی و تلاش برای رسیدن به هدف نیز بیشتر می‌شود. یادگیری در درس جامعه‌شناسی نیز از این نکته مستثنا نیست. وجود یا فقدان انگیزه و علاقه و میزان آن می‌تواند نقش بسزایی در یادگیری یا عدم یادگیری و توجه به این درس داشته باشد. یکی از مهم‌ترین راه‌های افزایش انگیزه در این درس به کارگیری روش‌های فعال در امر تدریس است، بررسی حاضر که حاصل یک اقدام پژوهی است، روش‌های فعال تدریس را برای ایجاد تقویت انگیزه برای یادگیری در درس جامعه‌شناسی سال دوم دوره متوسطه به کار برده است.

**کلید واژه‌ها:** درس جامعه‌شناسی، روش‌های فعال تدریس، انگیزه، تغییر نوع نگاه

### توصیف وضع موجود

گام نهادن در مسیر تغییر و تحول و بهبود بخشیدن به وضع موجود همواره دشوار به نظر می‌رسد و من با پذیرفتن این موضوع که معلم می‌تواند آفریننده مسیرهای روشن و تازه باشد، قدم در این راه گذاشتم.

این جانب در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ تدریس درس جامعه‌شناسی را در «دبیرستان دانش در منطقه گاور» از توابع شهرستان گیلان غرب در استان کرمانشاه آغاز کردم. در جلسات اول تدریس، دانش‌آموزان را به یادگیری مطالب بسیار بی‌میل دیدم و هر چند سعی می‌کردم که مطالب را به شیوه‌ای داستانی و بیانی سلیس بیان کنم، اما بی‌میلی را می‌توانستم در نگاهشان و کلامشان مشاهده کنم، چند جلسه بدین شیوه گذشت. من درس می‌دادم و دانش‌آموزان با اکراه تمام گوش می‌دادند و سؤالاتم را دست و پا شکسته جواب می‌دادند.

یکی از کلاس‌های آموزشگاه مذکور که وضعیت درسی نامطلوب‌تری داشت و دانش‌آموزانش در درس‌های دیگر نیز پیشرفت تحصیلی‌شان چندان رضایت بخش نبود، کلاس دوم انسانی بود. و این موضوع، کار را برای من دشوارتر می‌کرد، چرا که در این کلاس یادگیری درس‌های علوم اجتماعی را بسیار کسالت‌آور و بی‌فایده می‌انگاشتند و همواره می‌پرسیدند: «جامعه‌شناسی به چه درد می‌خورد؟ چرا باید این درس را خواند؟ چه کاربردی در زندگی ما دارد؟ آیا مثل پارسال باید سؤال بنویسیم و حفظ کنیم؟ و ...

دانش‌آموزان راست می‌گفتند. روش‌های سنتی تدریس جواب نمی‌داد و آن‌ها فایده‌ای را در آن احساس نمی‌کردند. در چنین وضعیتی می‌باید چه می‌کردم؟! دو گزینه روبه‌رویم بود: یا باید به همان شیوه سنتی گذشته ادامه می‌دادم که نتیجه چندان مطلوبی در پی نداشت، و یا اینکه با ایجاد تغییراتی در نوع نگاه و تلقی دانش‌آموزان، باورش‌شان را نسبت به درس جامعه و سودمندی آن در لابه لای افکار و اعمالشان تغییر می‌دادم. راه دوم را انتخاب کردم و با اتکال به خداوند متعال و پشتوانه سعی و تلاش خویش، سعی خود را برای ایجاد انگیزه و علاقه در دانش‌آموزان سال دوم انسانی این دبیرستان به درس جامعه‌شناسی آغاز کردم.

### گردآوری اطلاعات (شواهد ۱)

به منظور گردآوری اطلاعات از روش‌های متفاوتی استفاده کردم. ابتدا از دانش‌آموزان خواستم که نظرات خود را در مورد درس جامعه‌شناسی بنویسند و بدون هیچ ترس و واهمه‌ای، علت بی‌علاقگی و بی‌انگیزگی خود را برای یادگیری این درس توضیح دهند. سپس نظر مدیر، مشاور و تنی چند از دبیران را در جلسه شورای دبیران جویا شدم و برای اینکه از شناخت دقیق وضعیت موجود اطمینان حاصل کنم و شواهد بیشتری در این زمینه به دست بیاورم، پرسش‌نامه‌ای تهیه و در میان دانش‌آموزان کلاس توزیع کردم. پرسش‌نامه بسیار ساده طراحی شده بود تا تمام دانش‌آموزان به راحتی به آن جواب دهند. پنج سؤال داشت و با

روش بسته پاسخ و پرسش ۵ درجه‌ای (به صورت: ۱. بسیار زیاد، ۲. زیاد، ۳. نظری ندارم، ۴. کم، ۵. بسیار کم) تهیه شده بود. سؤالات پرسش‌نامه به شرح زیر بود:

۱: به چه میزان درس جامعه‌شناسی خسته کننده و کسل کننده است؟

۲: به چه میزان به درس جامعه‌شناسی علاقه مند هستید؟

۳: به چه میزان برای یادگیری درس جامعه‌شناسی انگیزه دارید؟

۴: به چه میزان روش تدریس معلم جذاب و جالب است؟

۵: تا چه اندازه برای امتحان و ارزشیابی و انجام دادن تکالیف علاقه و انگیزه دارید؟

سؤالات	بسیار زیاد	زیاد	نظری ندارم	کم	بسیار کم
* سؤال اول	۱۶	۵۲	۱۲	۱۲	۸
* سؤال دوم	۲۰	۴۸	۸	۱۲	۱۲
* سؤال سوم	۱۶	۱۲	۱۶	۱۶	۴۰
* سؤال چهارم	۱۲	۱۲	۸	۱۶	۴۴
* سؤال پنجم	۸	۲۰	۴	۴۰	۲۸

جدول ۱. نتایج بدست آمده از پرسش‌نامه دانش‌آموزان (درصد)

برای شناخت دقیق‌تر و اطمینان بخش وضعیت موجود تنها به نتایج پرسش‌نامه اکتفا نکردم و برای گردآوری اطلاعات و شواهد بیشتر، از نظرات استادان مجرب و سرگروه‌های علوم اجتماعی استان و مطالعه کتاب‌ها، مجلات و فصل‌نامه‌های علمی، آموزشی و علوم اجتماعی استفاده کردم و توانستم تعداد زیادی از مشکلات و مواردی را که باعث بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان می‌شود، به صورت زیر فهرست کنم:

### الف. مشکلات عمومی

روش تدریس معلم که می‌توان از آن به‌عنوان مهم‌ترین عامل ایجاد علاقه یا بی‌علاقگی نام برد. معلمین ما معمولاً در کلاس متکلم وحده هستند و کمتر دانش‌آموزان را درگیر کارهای گروهی می‌کنند.

عدم تناسب مطالب کتاب درسی با نیازهای دانش‌آموزان.  
گرایش دانش‌آموزان ضعیف و کم استعداد به رشته انسانی.

اهمیت ندادن نظام آموزشی به درس مذکور که این موضوع از تعداد ساعاتی که برای تدریس در نظر گرفته شده، کاملاً مشهود است.

استفاده از دبیران غیر مرتبط، پاره وقت، حق التدریس و کم‌تجربه در زمینه الگوهای فعال تدریس درس جامعه‌شناسی و شیوه‌های صحیح سنجش و اندازه‌گیری و یا دبیرانی که دوره‌های ضمن خدمت درس مربوطه را نگذرانده‌اند.

تأکید بیش از اندازه بر نمره و امتحان.

وجود مشکلات خانوادگی و به‌خصوص مشکلات اقتصادی در مناطق حاشیه شهر و روستاها.

عدم توجه کافی و سرمایه‌گذاری مناسب در درس‌های علوم انسانی از جمله درس‌های علوم اجتماعی.

تغییرات پی در پی کتاب‌های درسی که حتی دبیران را هم سر درگم کرده است.

فقدان یا کمبود ارتباط روانی لازم و کافی و صمیمانه بین دبیران و دانش‌آموزان و اولیا.

مشکلات اقتصادی زیاد خانواده‌ها که روی رفتار و تحصیل دانش‌آموزان منطقه تأثیر منفی دارد.

مشغول بودن دانش‌آموزان به اموری غیر از تحصیل و اشتغال عده‌ای از آنان به علل مشکلات اقتصادی خانواده‌ها.

نااتوانی دانش‌آموزان در تکلم و صحبت عادی و روزمره که بر روند تدریس در این درس که بیشتر بر پرسش و پاسخ و کنفرانس تأکید دارد، تأثیر منفی می‌گذارد.

### ب. مشکلات تخصصی

بی‌توجهی و کم‌اهمیت دادن به درس‌هایی مانند جامعه‌شناسی که سبب می‌شود این درس در کنار درس‌هایی با درصد دشواری بالا، مثل درس فلسفه و منطق قرار گیرد و از ساعات‌های آموزش آن کاسته شود.

کمبود وسایل و امکانات کمک آموزشی، کلاس‌های هوشمند، کارگاه رایانه، بازدیدها و...

تعداد زیاد دانش‌آموزان، در بعضی مدرسه‌ها ۳۵ دانش‌آموز در یک کلاس حضور دارند و بیشتر وقت معلم به ساکت کردن آن‌ها می‌گذرد و فرصتی برای پرسش و پاسخ باقی نمی‌ماند.

فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم اجتماعی جذب بازار کار نمی‌شوند که این عامل خود از دلایل اصلی بی‌انگیزگی و بی‌علاقگی دانش‌آموزان به این درس است.

برای اطمینان بیشتر از وضعیت تحصیلی این دانش‌آموزان کارنامه سال قبل آن‌ها را از مدیر دبیرستان گرفتم و مطالعه کردم که اصلاً رضایت بخش نبود. همچنین، از چند امتحانی که در مهر و آبان ماه به‌عنوان آزمون مستمر از دانش‌آموزان گرفتم، مشخص شد که وضعیت تحصیلی آن‌ها فرق نمی‌کند. در دو مورد بالا از روش‌های سنتی تدریس استفاده شده بود، پس باید روش تدریس خود را تغییر می‌دادم تا هم علاقه و انگیزه دانش‌آموزان به این درس بیشتر شود و هم شاهد پیشرفت تحصیلی آنان در نیم سال دوم می‌شدم.

### تجزیه و تحلیل مسئله

اکنون سؤال این بود: «برای آنکه درس جامعه‌شناسی را به درسی زنده، پویا و با نشاط تبدیل کنیم و به هدف خود، یعنی شناخت بهتر جامعه، برسیم و در عین حال، دیدگاه عمومی والدین و دانش‌آموزان را نسبت به درس مذکور تغییر دهیم، باید از چه روشی استفاده کنیم؟ از روش سنتی مآنوس یا روش‌های فعال نوین تدریس؟» بی‌شک روش‌های سنتی به

شکل سخنرانی محض موجب دلزدگی دانش‌آموزان نسبت به درس می‌شد و بنابراین مطرود بود.

در عین حال، موفقیت در جلب مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یاددهی و یادگیری، گام بسیار مهمی محسوب می‌شد. اما کاربرد انواع روش‌های فعال تدریس در درس جامعه‌شناسی، آن هم در مدرسه‌های ایران، امری دشوار است. تراکم دانش‌آموزان در بعضی کلاس‌ها تا جایی است که گاهی به بیشتر از ۵۰ نفر می‌رسد. برخی از مهم‌ترین موانع در راه به کارگیری روش‌های فعال تدریس عبارت‌اند از: کاهش انگیزه‌های دانش‌آموزان برای ادامه تحصیل و یادگیری درس؛ نبود امکانات لازم در بیش‌تر مدرسه‌ها به طوری که در برخی از مدرسه‌ها معلم حتی تابلوی مناسب یا میز و صندلی برای نشستن ندارد، تا چه رسد به وسایل کمک آموزشی و فناوری پیشرفته؛ دیدگاه غلط نسبت به درس مذکور و حفظ کردن مطالب حجیم درس؛ فرار دانش‌آموزان از یادگیری، حجم زیاد و ساعات کم تدریس؛ و ...

### راه حل‌های پیشنهادی:

با توجه به مسئله، ابعاد و علل آن، در مورد روش‌های فعال تدریس در درس جامعه‌شناسی از طریق مطالعه کتاب‌های گوناگون و مقالات تخصصی، مصاحبه با پیشکسوتان و استادان و دیدن چند فیلم، اطلاعات زیادی به دست آوردم. بر مبنای این اطلاعات مهم‌ترین روش‌های فعال تدریس عبارت‌اند از: روش بارش مغزی، روش ایفای نقش، روش حل مسئله، روش اکتشافی، روش تدریس گروهی، روش تبیین ارزش‌ها، روش استفاده از کارت‌های آموزش.

### انتخاب راه حل موقت

در ادامه سعی کردم، جلساتی را با مسئولان مدرسه برگزار کنم و در مورد اجرای روش تدریس جدید و تأمین امکانات و فضای آموزشی لازم، از نظرات آن‌ها بهره بگیرم تا اگر مشکلات و موانعی وجود دارد، با کمک این همکاران برطرف شود. اما همان‌طور که قبلاً ذکر شد، اجرای بسیاری از روش‌های تدریس فعال در منطقه گاور امکان‌پذیر نبود، تنها روشی که می‌توانستم اجرا کنم، روش بارش مغزی بود. زیرا روش‌های دیگر به زمان بیشتر و مکان و فضای مناسب‌تری نیاز داشت که در دبیرستان مهر وجود نداشت. پس این روش را به عنوان راه حل موقت انتخاب کردم. بارش مغزی تکنیکی است که به فراگیرندگان کمک می‌کند، از شیوه‌های سنتی و عادی حل مسئله فراتر روند و با راه‌حل‌های بدیع به حل مسئله بپردازند. بارش مغزی روشی است که برای آزاد کردن توان ذهنی فراگیرندگان طراحی شده است. این تکنیک تقریباً همه موانع یا سدهای ذهنی را درهم می‌شکند و سبب جوشش فکری فراگیرندگان می‌شود.

### اجرای راه جدید

با توجه به آمادگی دانش‌آموزان کلاس، تصمیم گرفتم روش بارش مغزی را اجرا کنم.

این روش تدریس، مانند تمام روش‌های تدریس دیگر دارای قوانین و مراحل و اصول خاصی است که آن‌ها را طی دو جلسه برای دانش‌آموزان تشریح کردم و تذکرات لازم را در مورد اجرای این روش به آن‌ها دادم.

روش جدید را به شرح زیر به اجرا در می‌آوردم:

**۱** ابتدا طرز نشستن و چینش کلاس را تغییر می‌دادم و از حالت تکراری و همیشگی خارج می‌کردم. به دانش‌آموزان می‌گفتم که باید به صورت دایره‌ای یا به شکل «یو» بنشینند که لازمه این روش است.

**۲** ابتدا قوانین این روش را به آن‌ها گوشزد می‌کردم، از جمله اینکه: انتقاد کردن از یکدیگر ممنوع است، قضاوت و ارزشیابی در مورد اندیشه و فکر اعضا ممنوع است، مشابه‌سازی نظرات آزاد است، به نظرات دور از ذهن و غیر منطقی هم توجه می‌شود، بحث دوطرفه ممنوع است، تمسخر و شوخی کردن در حین جلسه ممنوع است، تعصب و پیش‌داوری ممنوع است، ارائه پیشنهاد آزاد است، هر گونه اجبار ممنوع است، تفکر به صورت گروهی آزاد است. بعد هم وظایف اعضا و منشی جلسه را مشخص می‌کردم.

**۳** از میان موضوعات درس جدید، موضوعی مفید و کلی را انتخاب می‌کردم و با خط درشت روی تخته برای دانش‌آموزان می‌نوشتیم و هم‌زمان با کمی توضیح توجه همه آن‌ها را به موضوع جلب می‌کردم.

**۴** به دانش‌آموزان می‌گفتم که نظرات، اندیشه‌ها و باورهای خود را بدون هیچ گونه ترسی از غلط بودن آن‌ها، ابراز کنند و در صحبت کردن آن‌ها را کاملاً آزاد می‌گذاشتم تا هر موضوعی که به ذهنشان خطور می‌کرد (البته با موضوع ارتباط داشته باشد) بیان کنند.

**۵** یک یا دو نفر از دانش‌آموزان خوب و خوش‌خط کلاس که از قبل تعیین کرده بودم، تمام نظرات و صحبت‌های بچه‌ها را می‌نوشتند.

**۶** به دانش‌آموزان تذکر می‌دادم که درباره اندیشه و نظریات دیگر دانش‌آموزان، در این مرحله قضاوت و داوری نکنند؛ چون هم وقت کلاس گرفته می‌شود و هم باعث همه‌همه بی‌نظمی می‌شود.

**۷** پس از آنکه به اندازه کافی نظریه‌ها ارائه می‌شدند و اکثر یا همه دانش‌آموزان به صورت فردی یا جمعی نظرات خود را بیان می‌کردند و ثبت می‌شدند، فعالیت آن‌ها در این مرحله به پایان می‌رسید (۱۵ تا ۲۰ دقیقه).

**۸** در ادامه تمام نظرات جمع‌آوری شده را می‌خواندم و دانش‌آموزان یا به صورت فردی یا با همکاری یکدیگر به ارائه نظر و تشریح و نقد نظریات و باورهای مطرح شده می‌پرداختند. باید به این نتیجه می‌رسیدیم که از میان موارد گفته شده کدام یک از نظریه‌ها بهترین هستند و چرا. اگر راه حل یا پیشنهادی هم ارائه می‌شد، باز هم باید می‌دیدیم کدام یک از راه‌ها به سادگی قابل اجراست.

۹ در پایان خود جمع بندی می‌کردم، و توضیحات تکمیلی را در مورد موضوع و درس جدید شرح می‌دادم و نتیجه‌گیری کلی را انجام می‌دادم.

## گردآوری اطلاعات (شواهد ۲)

بعد از حدود دو ماه از اجرای روش جدید بارش مغزی در کلاس، با توجه به مشاهدات خود و نظریات همکاران، متوجه تغییرات مثبتی در دانش‌آموزانی شدم که قبلاً هیچ انگیزه و علاقه‌ای به درس خواندن، به خصوص درس جامعه‌شناسی نداشتند. همچنین، با توجه به نظر خواهی که در قالب چند پرسش دربارهٔ جو کلاس، نحوهٔ تدریس و ایجاد انگیزه و علاقهٔ آن‌ها داشتم، متوجه شدم که اکثر آن‌ها پس از اجرای این روش جو کلاس را پویا، با نشاط و به دور از کسالت می‌دانستند و از خود اشتیاق و انگیزه برای شرکت در کلاس جامعه‌شناسی نشان می‌دادند.

با توجه به پرسش‌هایی که از سایر دبیران داشتم، متوجه تغییرات مثبت در انگیزهٔ یادگیری دانش‌آموزان در سایر درس‌ها هم شدم. بعضی از همکاران حتی اظهار می‌کردند که برخی از دانش‌آموزان حالا در مورد روش تدریس ما و بهتر شدن یا تغییر آن اظهار نظر می‌کنند. از آن پس هنگام ورود من به کلاس، دانش‌آموزان به صورت خودکار مدل چیدن صندلی‌های کلاس را تغییر می‌دادند و به صورت دایره وار می‌نشستند و با انگیزه و علاقهٔ زیاد منتظر شروع فعالیت گروهی، بحث و تبادل نظر و اجرای روش بارش مغزی بودند. نمرات مستمر تمام دانش‌آموزان کلاس از ابتدای اجرای روش جدید تا شروع امتحانات نیم‌سال دوم سیر صعودی نشان داد و بسیار بهتر شد.

## ارزشیابی تأثیر اقدام جدید

پس از به کارگیری راه حل برای افزایش علاقه و انگیزهٔ یادگیری درس جامعه‌شناسی در دانش‌آموزان، نتایج نشان می‌داد خوش‌بختانه، راه حل مؤثر واقع شده و علاوه بر ایجاد انگیزه برای یادگیری درس، موجبات افزایش انگیزهٔ آنان را برای مطالعهٔ بیشتر و عمیق‌تر فراهم آورده است. برای اینکه به ارزیابی دقیق‌تری از تأثیر اقدام جدید برسم، همان پرسش‌نامهٔ اولیه را مجدداً در میان دانش‌آموزان توزیع کردم که نتایجی به شرح جدول ۲ به دست آمد.

سؤالات	بسیار زیاد	زیاد	نظری ندارم	کم	بسیار کم
* سؤال اول	۰	۸	۴	۴	۴۸
* سؤال دوم	۰	۴	۴	۴۴	۴۸
* سؤال سوم	۴۸	۴۴	۴	۴	۰
* سؤال چهارم	۵۲	۴۴	۰	۴	۰
* سؤال پنجم	۵۶	۴۴	۰	۰	۰

جدول ۲. نتایج به‌دست آمده از پرسش‌نامه دانش‌آموزان بعد از انجام پژوهش (درصد)

اکنون با توجه به مشاهده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و نظرات سایر دبیران و مدیریت دبیرستان و خود دانش‌آموزان، می‌توانستم بگویم که راهکار پیشنهادی در مورد افزایش انگیزه و علاقهٔ دانش‌آموزان سال دوم انسانی به درس جامعه‌شناسی مؤثر واقع شده است.

## نتایج

این اقدام پژوهی نتایج ارزنده‌ای به دنبال داشت که بسیار قابل تأمل‌اند. برخی از این نتایج به شرح زیرند:

۱ میانگین نمرات درس دانش‌آموزان در حد قابل ملاحظه‌ای افزایش یافت.

۲ دانش‌آموزان اعتماد به نفس بیشتری برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی پیدا کردند.

۳ انگیزه و علاقهٔ دانش‌آموزان به درس جامعه‌شناسی، بسیار بالا رفت.

۴ والدین از پیشرفت فرزندانشان ابراز رضایت می‌کردند.

۵ یادگیری عمیق‌تر و پایدارتری در مسائل اجتماعی صورت می‌گرفت.

۶ دانش‌آموزان تحقیق‌های کلاسی زیادی را در موضوعات مختلف اجتماعی انجام دادند.

۷ نگرش آنان نسبت به درس جامعه‌شناسی تغییر کرد و به کاربرد این درس در زندگی پی بردند.

۸ علاقهٔ آن‌ها برای گوش دادن به توضیحات معلم افزایش یافت.

۹ توانایی دانش‌آموزان در حل مسائل مختلف اجتماعی بیشتر شد.

۱۰ دانش‌آموزان به جای فردی به صورت گروهی فعالیت می‌کردند.

۱۱ طرح سؤال از سوی دانش‌آموزان افزایش یافت و جالب‌تر اینکه پاسخ به سؤالات نیز توسط خود دانش‌آموزان صورت می‌گرفت.

۱۲ اطلاعات دانش‌آموزان بیشتر از مطالب و محتوای کتاب‌های درسی شد.

۱۳ همکاران و مسئولان دبیرستان از تغییر مثبت دانش‌آموزان این کلاس رضایت داشتند.

۱۴ درس جامعه‌شناسی به درسی زنده، پویا و بانشاط تبدیل شد.

۱۵ دیدگاه عمومی والدین نسبت به درس جامعه‌شناسی تغییر کرد.

## منابع

- آقازاده، محرم و واحیدیان، محمد (۱۳۸۰). روش‌های نوین تدریس برای آموزش و کارآموزی، پژمان، تهران.
- شریعتمداری، علی (۱۳۷۶). اصول تعلیم و تربیت، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ دهم.
- صفوی، امان الله (۱۳۷۶). روش‌ها و فنون تدریس، معاصر، تهران، چاپ ششم.
- فضلی‌خانی، منوچهر (۱۳۷۸). روش‌های فعال تدریس، انتشارات تربیت، تهران، چاپ دوم.
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۸۲). راهنمایی معلمان پژوهنده، نشر اشاره، تهران، چاپ چهارم.
- وکیلان، منوچهر (۱۳۷۹). روش‌ها و فنون تدریس، انتشارات دانشجو، همدان.
- یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۸۰). روش آموزش بارش مغزی رشد تکنولوژی آموزشی.

کنیم. هر یک از فصل‌های کتاب، در مورد موضوع بحث ابتدا نوشته‌های مؤلفان کلاسیک (وبر، مارکس، زیمل و...) را در متن اجتماعی و سیاسی‌شان مطرح می‌کند و آن‌گاه به طرح مباحث امروز می‌پردازد.

### فصل اول: شهر، پدیدهٔ جامعه‌شناختی

در فصل اول تلاش نویسنده بر آن است که به تعریفی از شهر و عناصر آن به عنوان یک پدیدهٔ جامعه‌شناختی برسد و به این سؤال پاسخ دهد که کدام یک از پدیده‌های شهر همچون شبکه‌های ارتباطی، حمل و نقل، خانه‌ها، مکان‌های ملاقات، حمایت از انجمن‌ها و ... عناصری اختصاصاً شهری است. بدین منظور برای دستیابی به تعریف درستی از شهر، شاخص‌های آماری چون جمعیت و تراکم آن، پیدایش تاریخی شهرها، تعاریف اقتصادی شهر، فرهنگ‌ها و خرده فرهنگ‌ها، عناصر ساختار شهری چون مسکن، کار، فراغت و آمد و شد را از نظر می‌گذراند.

شهر محصولی اقتصادی و اجتماعی است. به علاوه تولیدکنندهٔ فرهنگ است. به قول لوکوربوزیه<sup>۱</sup> (پدر معماری و یکی از پیشگامان معماری مدرن متعالی): «شهر باید امکان سکونت، کار کردن، رفت و آمد و تفریح را فراهم کند.» اما شهر قبل از هر چیز تجمعی از توده‌ها در گستره‌ای محدود است. فضایی صوری (پلان)، ساختمان و شبکه‌های حمل و نقل) است که با همکاری ساکنان، عابران، کارگران و سرمایه‌داران و سیاستمداران ساخته و پرداخته شده است.

### فصل دوم: شهر، صورت اجتماعی

در چه شرایطی صورت‌های فضایی متفاوت، شهرها و خانه‌ها، بر انسجام گروه‌های اجتماعی ساکن شهر اثر می‌گذارد؟ همهٔ آن‌هایی که در تولید فضای شهری مداخله دارند، پیوسته از خود می‌پرسند: این فضا چگونه مایهٔ تحکیم یا تخریب گروه‌های اجتماعی می‌شود که در آن سکونت دارند یا سکونت خواهند داشت؟

در این فصل مؤلفه‌هایی چون تأثیر بازار زمین و عرضه و تقاضای آن بر نحوهٔ توزیع گروه‌های اجتماعی، رابطهٔ حافظهٔ جمعی و فضا، تأثیر تولید فضا در فرایندهای شهرسازی بر انسجام اجتماعی، واگرایی و هم‌گرایی روابط اجتماعی در محلات متعلق به طبقات مختلف شهر، زندگی و هم‌زیستی در مجتمع‌های مسکونی بزرگ یا خانه‌های ویلایی و ... بررسی می‌شوند.

سوداگری بازار و قیمت زمین، سبب تغییرات زیادی در چهرهٔ شهر خواهد شد. سر رشتهٔ توسعهٔ شهری به دست سوداگران تیزهوشی می‌افتد که پیشاپیش می‌دانند، به دلیل رونق فزاینده، ارزش‌های جدیدی ایجاد خواهد شد و برای تأمین نیازهای جدید، محله‌های جدید و خانه‌های جدیدی ساخته خواهند شد. نوسازی که مستلزم سلب مالکیت‌ها، تخریب‌ها و تجدید سکونت‌هاست، نه فقط منظره و ساختار بازرگانی و جمعیتی محله را تغییر می‌دهد، بلکه ساکنان را بِن‌کن می‌کند و ساختار عادت‌های جمعیتی‌های

حسام مناہجی

## مروری بر

# «جامعه‌شناسی شهر»

جامعه‌شناسی در معنای عام، مطالعهٔ قوانین و فرایندهای اجتماعی است که مردم را نه تنها به عنوان افراد و اشخاص، بلکه به عنوان اعضای انجمن‌ها، گروه‌ها و نهادهای اجتماعی می‌شناساند و بررسی می‌کند. جامعه‌شناسی مطالعهٔ زندگی اجتماعی گروه‌ها و جوامع انسانی است. مطالعه‌ای هیجان‌انگیز و مجذوب‌کننده که موضوع اصلی آن رفتار خود ما به عنوان موجودات اجتماعی است. دامنه جامعه‌شناسی بی‌نهایت وسیع است و از تحلیل برخوردهای گذرا بین افراد در خیابان تا بررسی فرایندهای اجتماعی جهانی را در بر می‌گیرد. در این میان، «جامعه‌شناسی شهری» به عنوان یکی از شاخه‌های جامعه‌شناسی، دربارهٔ نقش زندگی شهری در اعمال اجتماعی، روابط اجتماعی، نهادهای اجتماعی و هر نوع ساخت اجتماعی که بر پایهٔ اشکال شهری زندگی استوار باشد، بحث می‌کند.

جامعه‌شناسی شهری مطالعهٔ ویژه‌ای است از تأثیر انسان بر محیط طبیعی و ایجاد محیط‌های مصنوعی که عمده‌ترین آن‌ها شهرها هستند. کتاب «جامعه‌شناسی شهری» نوشتهٔ **یانکل فیالکوف**<sup>۱</sup>، جامعه‌شناس و استاد مدرسهٔ ملی معماری «وال دو سن»<sup>۲</sup> پاریس است. نویسنده مرزهای بین رشته‌های علوم گوناگون را غالباً مصنوعی می‌داند. به این معنی که نوشته‌شدن کتاب در حوزهٔ جامعه‌شناسی شهری را بدون مراجعه به نوشته‌های جغرافی‌دانان، انسان‌شناسان، جمعیت‌شناسان و تاریخ‌شناسان امکان‌پذیر نمی‌داند.

این کتاب دو اصل روش‌شناختی را مد نظر دارد: یکی رویکرد تاریخی و دیگری تحقیق میدانی. تحقیقات تاریخ شهری که از دههٔ ۱۹۸۰ توسعه یافته است، به ما امکان می‌دهد که مناظره‌های شهرسازی و نظریه‌های علوم اجتماعی متناظر با آن‌ها را مرور



## با مجله‌های رشد آشنا شوید

### مجله‌های دانش آموختنی

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

**رشد کودک** برای دانش آموزان پیش دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

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

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

### مجله‌های دانش آموختنی

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

**رشد نوجوان** برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه اول

**رشد پرهان** برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه اول

**رشد جوان** برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

**رشد بزرگسال** برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

### مجله‌های بزرگسال عمومی

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

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد تکنولوژی آموزشی

♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد معلم

### مجله‌های بزرگسال تخصصی:

به صورت فصل‌نامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- ♦ رشد آموزش قرآن و 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 زبان‌های خارجی ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک
- ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد مدیریت مدرسه
- ♦ رشد آموزش فن و حرفه‌ای و کار دانش ♦ رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و... تهیه و منتشر می‌شود.

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

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

کارگری را، به‌ویژه از لحاظ ارقام بودجه‌ای، روابط کار و معاشرت محلی درهم می‌شکنند.

شهر برای ساکنانش در ارتباط با راه‌هایش، حد و حدودش، میدان‌ها و محله‌هایش ادراک می‌شود. اما برای جامعه‌شناس، کاربرد این فضاها، بدون در نظر گرفتن محتوای اجتماعی و بازنمایی‌هایی که شهرنشینان از آن دارند، قابل بررسی نخواهد بود. مجاورت مکانی اجباری گروه‌های اجتماعی متفاوت نهایتاً به بروز کشمکش‌ها و فاصله گرفتن‌ها می‌انجامد. از این رو برخی از فضاهای شهری «جذاب» خوانده می‌شوند، در حالی که برخی دیگر (انبساط زیر پله‌ها، مرکز تجاری یا فلان یا بهمان کوچه و خیابان) ترسناک‌اند و باید از آن‌ها دوری گزید. بنابراین لازم است مطالعه روابط میان فضاهای فیزیکی و گروه‌های اجتماعی را برای درک چگونگی یگانگی آن در شهر با هم ادغام کرد. این موضوع «اکولوژی شهری» است که در فصل بعد بررسی شده است.

### فصل سوم: شهر، یک یا چند سبک زندگی

از ابتدای قرن بیستم جامعه‌شناسان و جغرافی‌دانان متوجه شدند که سبک زندگی در کنش متقابل با محیط زندگی شکل می‌گیرد. انسان با محیط سازگار می‌شود؛ محیطی که خود محصول کنش انسانی است. شهر از این قاعده بیرون نیست، شهر محیطی بوم‌زیستی است که به دلیل تنوع و تراکم جمعیت‌ها، شرایط زندگی خاصی را ایجاد می‌کند.

در این فصل، نویسنده به رابطه شهر و سبک‌های زندگی متنوع مردمان آن می‌پردازد و به این سؤال پاسخ می‌دهد که چگونه شرایط خاص محیط شهری، وجود شیوه‌های زندگی خاصی را در محله‌های گوناگون شهر تعیین می‌کند. همچنین عمده مباحث با تکیه بر نظریات مکتب جامعه‌شناسی شهری شیکاگو مطرح می‌شوند. مفاهیمی چون «گتو»، همسایگی، جدایی‌گزینی در شهر (بر مبنای طبقات اجتماعی، روابط قومی و سایر ویژگی‌های اجتماعی و موقعیت‌های فضایی آن‌ها)، و نیز نقش فضای عمومی بر سبک‌های زندگی در این بخش مورد بحث قرار می‌گیرند.

«مکتب شیکاگو» بیشتر به دلیل جامعه‌شناسی شهری و توسعه روش کنش متقابل نمادین شناخته می‌شود. این مکتب بر رفتارهایی از انسان متمرکز شده است که توسط ساختارهای جامعه و شاخصه‌های کالبدی محیط تعیین می‌شوند، و نه خصوصیات شخصی و ژنی. زیست‌شناسان و انسان‌شناسان نظریه سیر تطوری را که ثابت می‌کند حیوانات با محیط خویش تطبیق پیدا می‌کنند، پذیرفته‌اند. مکتب شیکاگو با به کار بردن این نظریه برای انسان‌ها که مسئول سرنوشت خودشان پنداشته می‌شوند، عقیده دارد: محیط طبیعی که جامعه در آن ساکن است، یک شاخصه اساسی در شکل‌دهی به رفتار انسان محسوب می‌شود.

شیکاگو را به عنوان زادگاه جامعه‌شناسی شهری می‌شناسند. مهاجرپذیر بودن این شهر و وقوع آسیب‌های اجتماعی، شیکاگو را به یک نمونه خوب قابل تعمیم برای پژوهش‌های اجتماعی بدل



## دولت و ملت، همدلی و هم‌زبانی

# رشد برای رشد

### نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه‌راه آزمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست، به 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 یا از طریق دورنگار به شماره ۰۷۷۳۳۳۱۹۲. لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

### عنوان مجلات در خواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد: میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

پلاک: شماره پستی:

شماره فیش بانکی:

مبلغ پرداختی:

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

امضا:

- نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۰۶ و ۷۷۳۳۵۱۱۰ و ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

- ♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال
- ♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

ساخت، مطالعات بوم‌شناختی در این شهر شامل درست کردن نقشه‌های موضعی از شیکاگو برای مکان وقوع رفتارهایی خاص مانند اعتیاد به الکل، قتل، خودکشی، بیماری‌های روانی و فقر، و سپس محاسبه نرخ تغییرات بر مبنای داده‌های آماری است. در واقع مطالعه فرایند تقسیم اجتماعی فضای شهری مایه اصالت مکتب بوم‌شناسی شیکاگو است که در این فصل بدان پرداخته می‌شود.

## فصل چهارم: شهر، یک سازمان سیاسی

جامعه‌شناسان معتقدند که مدیریت شهری، برای سامان‌دهی مسائل شهری در ارتباط با زمین‌های شهری و خدمات اجتماعی، همه ابزارهای لازم را در اختیار ندارد. مسائل شهری نیازمند نهادهای گوناگون است. جامعه‌شناس به کار جمعی تصمیم‌گیری عمومی، به شیوه‌ای که اختیارات اعضای منتخب شورای شهر، تکنیسین‌ها، ساکنان شهر، کارشناسان و بنگاه‌های عمومی با هم جفت و جور می‌شود و خلاصه کلام، به «اداره شهر» توجه دارد.

نویسنده در این فصل به نحوه اداره و برنامه‌ریزی شهرها می‌پردازد و اینکه کدام یک از صورت‌های معاصر مدیریت و برنامه‌ریزی شهری به کثرت‌گرایی اجتماعی توجه دارند. وی با تکیه بر نظریه ماکس وبر در خصوص صورت‌بندی مؤلفه‌های شهر (اقتصاد، امنیت، آزادی، برابری و کشمکش‌های مشروعیت)، به مبحث «مشارکت شهروندی» می‌رسد. به‌ویژه در شرح عامل برادری، نمونه مثالی کمون و شرح وبر درباره آن را مرور می‌کند و مشارکت شهری و استقلال نسبی کمون در سده‌های میانی را - به عنوان یکی از پنج مشخصه آن (در کنار، برج و بارو، بازار، دادگاه، و صورت‌هایی از انجمن) - مورد بحث قرار می‌دهد. از این رهگذر، فیالکوف بحث را به شیوه‌های مدیریت و برنامه‌ریزی امروزین شهر می‌کشد و سیاست شهری را بر پایه مفاهیم تناقضات شهری و نیز مشارکت همگانی تعریف می‌کند. وجود کنشگران و قدرتهای محلی، مشارکت ساکنان و خاستگاه‌های نیاز به این مشارکت، و نیز تمرکز زدایی در فرایند برنامه‌ریزی و مدیریت شهر از مفاهیمی هستند که در ادامه فصل مطرح می‌شوند.

در این فصل با رجوع به ابزارهای نظری‌ای که در فصل‌های پیشین به‌دست داده شدند، رهنمودهایی برای مطالعات میدانی ارائه می‌شوند. پرسش‌هایی که در این فصل مطرح می‌شوند، این‌ها هستند: منابع و داده‌های در دسترس کدام‌اند؟ برای به‌کار بردنشان چه احتیاط‌هایی را باید مراعات کرد؟ چگونه می‌توان به درک کنش‌های عمومی شهرسازی که در یک شهر یا در یک محله در جریان است، نائل شد؟ و غیره.

تکن‌نگاری، نقشه‌ها، داده‌های آماری، اسناد محلی، و اسناد شهرسازی و نحوه کاربرد آن‌ها در تحلیل‌های شهری ابزاری هستند که در این فصل به آن‌ها اشاره شده است.

پی‌نوشت‌ها

1. Yankel Fijalkow 2. Val de Seine 3. Le Corbusier